Łódzkie
Studia
Etnograficzne

2020 TOM 59

Etnografia
Animacja Edukacja

Photo by Karen Maes on Unsplash

etnografia
animacja
edukacja

Łódzkie Studia Etnograficzne

etnografia animacja edukacja

59

Polskie Towarzystwo Ludoznawcze
Wrocław–Łódź 2020

Redaktor naczelny: Grażyna Ewa Karpińska (Uniwersytet Łódzki, Łódź)

Zastępca redaktora naczelnego: Katarzyna Kaniowska (Uniwersytet Łódzki, Łódź)

Redaktorzy tematyczni: Anna Weronika Brzezińska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań), Katarzyna Majbroda (Uniwersytet Wrocławski, Wrocław)

Redaktor językowy (j. polski): Krystyna Kossakowska-Jarosz (Uniwersytet Opolski, Opole)

Redaktorzy językowi (j. angielski): Robert Lindsay Hodgart (University of Edinburgh, Edynburg), Klaudyna Michałowicz (Uniwersytet Warszawski, Warszawa)

Redaktor językowy (j. hiszpański): Monika Kujawska (Uniwersytet Łódzki, Łódź)

Redaktor techniczny: Joanna Tomaszewska (Polskie Towarzystwo Ludoznawcze)

Sekretarze redakcji: Aleksandra Krupa-Ławrynowicz (Uniwersytet Łódzki, Łódź), Adrian Mianecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń)

Członkowie redakcji: Anna Weronika Brzezińska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań), Katarzyna Orszulak-Dudkowska (Uniwersytet Łódzki, Łódź), Edyta Roszko (University of Copenhagen, Kopenhaga), Blanka Soukupová (Univerzita Karlova, Praga), Marta Wieczorek (Zayed University, Dubaj)

Rada naukowa: Maja Godina Golja (Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Lublana), Róża Godula-Węcławowicz (Polska Akademia Nauk, Kraków), Božidar Jezernik (Univerza v Ljubljani, Lublana), Padraic Kenney (Indiana University, Bloomington, USA), Katarzyna Łeńska-Bąk (Uniwersytet Opolski, Opole), Jacek Pawlik (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn), Jana Pospíšilová (Akademie věd České Republiky, Brno), Peter Salner (Slovenska akademia vied, Bratysława), Sławomir Sikora (Uniwersytet Warszawski, Warszawa), Marta Songin-Mokrzan (Uniwersytet Łódzki, Łódź), Tereza Šlehoferová (Západočeská univerzita, Pilzno), Jan Święch (Uniwersytet Jagielloński, Kraków), Andrzej Paweł Wejland (Uniwersytet Łódzki, Łódź)

Recenzenci: Katarzyna Barańska (Polska), Christina Davison (Zjednoczone Emiraty Arabskie), Joanna Dziadowiec-Greganić (Polska), Anna Engelking (Polska), Przemysław Grzybowski (Polska), Martin Hermansky (Czechy), Rafał Kleśta-Nawrocki (Polska), Barbara Klich-Kluczewska (Polska), Dawid Kobiałka (Polska), Katarzyna Marciniak (Polska), Magdalena Matysek-Imielińska (Polska), Katarzyna Mirgos (Polska), Sabina Owsianowska (Polska), Jacek Jan Pawlik (Polska), Krystyna Piątkowska (Polska), Magdalena Sacha (Polska), Sławomir Sikora (Polska), Agata Skórzyńska (Polska), Katarzyna Smyk (Polska), Blanka Soukupová (Czechy), Hannah Wadle (Polska), Katarzyna Waszczyńska (Polska), Maciej Ząbek (Polska), Jadwiga Zimpel (Polska), Anna Žabicka (Austria)

Projekt okładki: Polkadot Studio Graficzne / www.polkadot.com.pl

Projekt layoutu i skład: Joanna Apanowicz / Instytutu Archeologii Uniwersytetu Łódzkiego

Wydano we współpracy z Uniwersytetem Wrocławskim i Uniwersytetem Łódzkim. Skład przygotowano dzięki wsparciu Instytutu Archeologii oraz Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Łódzkiego

Indexed in:
SCOPUS
ERIH PLUS – European Reference Index for the Humanities
EBSCO
CEJSH – The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
CEEOL – Central and Eastern European Online Library
DOAJ – Directory of Open Access Journals
IBSS – International Bibliography of Social Sciences
Index Copernicus
Bibliografia Etnografii Polskiej
Czasopismo znajduje się w wykazie punktowanych czasopism naukowych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Wersja on-line „Łódzkich Studiów Etnograficznych" jest wersją oryginalną czasopisma

Czasopismo dostępne na: http://apcz.umk.pl/czasopisma//index.php/LSE; http://www.ptl.info.pl/lse/

© Copyright by Polskie Towarzystwo Ludoznawcze

ISSN 2450-5544

Wydawca:
Polskie Towarzystwo Ludoznawcze
50-383 Wrocław
ul. Fryderyka Joliot-Curie 12
tel.: (+48 71) 375 75 83; fax: (71) 375 75 84
www.ptl.info.pl; e-mail: ptl@ptl.info.pl

Adres redakcji:
„Łódzkie Studia Etnograficzne"
90-131 Łódź
ul. Lindleya 3/5
tel.: (+48 42) 635 61 50
e-mail: lse.redakcja@gmail.com

spis treści

rozprawy

Katarzyna Majbroda 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) 9

Bogusław Dziadzia EtnoPolska – animacja, edukacja, partycypacja? (EthnoPoland – Animation, Education, Participation?) 33

Magdalena Ziółkowska Kulturowe uwarunkowania i społeczne konsekwencje funkcjonowania szkół tauromachicznych w Hiszpanii (Cultural Conditions and Social Consequences of the Functioning of Tauromachical Schools in Spain) 49

materiały z terenu

Marta Derejczyk, Anna Kurpiel Edukacja regionalna obok głównego nurtu – bliżej źródeł i wiedzy lokalnej. Przykłady działań na Dolnym Śląsku (Non-mainstream Regional Education – Closer to Sources and Local Knowledge. Projects from Lower Silesia) 69

Izabella Main, Marta Kluszczyńska Projekty edukacyjne na rzecz integracji społecznej oraz kształtowania postaw tolerancji i zrozumienia (Educational Projects for Social Integration and Shaping Attitudes of Tolerance and Understanding) 89

Nebojša Ratković, Paul Jerchel, Pen-Yuan Hsing, Klara Sielicka-Baryłka Wikipedia and Its Sister Projects as Important Elements of the Teaching and Learning Process – a Review of the Global Situation (Wikipedia i jej projekty siostrzane jako ważne elemety procesu nauczania i uczenia się – przegląd sytuacji na świecie) 107

Tarzycjusz Buliński, Marta Szaszkiewicz „Konkurs Antropologiczny" na Pomorzu: przykład popularyzacji wiedzy antropologicznej przez ośrodek etnologii gdańskiej ("Anthropology Contest" in Pomerania: An Example of Popularizing Anthropological Knowledge by the of Gdańsk Center of Ethnological Research) 129

Maciej Kurcz Kilka uwag na temat pierwszego sezonu badawczego w Soba (Sudan) (Some Remarks on the First Research Season in Soba (Sudan)) 151

rozmowa

Sebastian Latocha Animation of a Local Urban Community. Sebastian Latocha Talks to Remigiusz Kaczmarek, the Chairman of the Józef Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź (Animacja miejskiej społeczności lokalnej. Sebastian Latocha rozmawia z Remigiuszem Kaczmarkiem, przewodniczącym Rady Osiedla im. Józefa Montwiłła-Mireckiego w Łodzi) 175

komentarze i omówienia

Christa Markom The Transferability of Social- and Cultural Anthropology into the Diverse Field of Education in Differing EU Countries (Możliwości transmisji antropologii społecznej i kulturowej do różnych gałęzi edukacji w krajach Unii Europejskiej) *191*

Wojciech Piasek Krytyczne bycie w świecie edukacji historycznej – antropologiczny i kulturoznawczy głos o edukacji historycznej w polskich szkołach (Being Critical in the World of Historical Education – the Voice of Cultural Anthropology and Cultural Studies about Contemporary Historical Education in Polish Schools) *203*

Magdalena Frąszczak Lokalny potencjał edukacyjny na przykładzie działalności Forum Synagoga w Ostrowie Wielkopolskim (Local Educational Potential on the Example of the Activity of the Synagogue Forum in Ostrów Wielkopolski) *215*

Jessica C. Robbins Towards an Inclusive Anthropology of Aging (W kierunku włączającej antropologii starzenia się) *231*

rozprawy

9–31

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.02

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 stanowiły asumpt dla powołania, w ramach Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego, Pracowni Edukacji Otwierającej, funkcjonującej w jego strukturach od 2018 roku[1]. 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 wykluczeniom; 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, podejmowanie 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 pryncypialne 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 ścisłe 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 weń determinant i zależności. Jest to także gotowość do interwencji w strategie i działania, które sprzyjają zobojętnianiu 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 wpisaną weń interaktywność, współbycie i współdziałanie jako elementy składające się na strategie 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 kategorie odmienności i podobieństwa, których dostrzeganie 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 reprodukowania 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 nierozerwalnie 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 utrwala 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 wątpienia 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 posiadanym 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; Kopciewicz, 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 wyobraźnię obywatelek 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 narodowocentrycznym, 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* wypreparowanych 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 zwartego 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 oswajania 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 obywatelek 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 należnej 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 nierozerwalnie 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 przełamywania 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 konkrecie kulturowym, wrażliwości, dyspozycji krytycznej, a także narzędziom umożliwiającym odsłanianie 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 obywatelek i obywateli (Popper 1993). Wydaje się to szczególne 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 wpatrzonego 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 wprawienie 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 paruzję rzeczywistości (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 perspektywy 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 proponuję 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 rzeczywistą 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 przeze 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 różnorakich 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 przełamywania szeroko rozumianych strategii reprodukowania 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 zawłaszczaniu 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 podporządkowującym i dyskryminującym. Ten swoisty demontaż

nie musi mieć (i zwykle nie ma) charakteru totalnego; jego strategie, 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 przezwyciężenia" (Bobako 2017: 375). Jest to w gruncie rzeczy proces destabilizacji i rozsupływania 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, uwzględnia 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 nieznanej 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) przygotowałyśmy 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, idei, 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 antysemickich.
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 obywatelek 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 zaczynem do toczącej się, moderowanej dyskusji z udziałem przedstawicielek 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 Wrocławia[3]. 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. Wyobraźnia 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 Feedom, 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 rozpoznań (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 Eduaction: Internationals 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 samozarządzającego. 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. Wyobraźnia 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., Dzierzgowska. 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. Krahelska). 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 transkulturacja (przeł. E. Nowakowska). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Rewers, E. (2004). Transkulturowość czy glokalność? 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 klucze: 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

33–46
Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.03

Bogusław Dziadzia
boguslaw.dziadzia@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0003-1838-7197
Instytut Nauk o Kulturze
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji
Uniwersytet Śląski w Katowicach

EtnoPolska – animacja, edukacja, partycypacja?

EthnoPoland – Animation, Education, Participation?

Regionalna identyfikacja wobec szerokich kontekstów kultury

Pojęcia istnieją, by ułatwiać czytanie świata. Część z nich to takie, których metaforyka i lapidarność konstrukcji umożliwiają w jednym sygnale zbitki pojęciowej wyrazić to, co wymagałoby wypowiedzenia co najmniej kilku zdań. Jednym z takich pojemnych zwrotów, jakie zaistniały na niwie upowszechniania kultury, jest EtnoPolska. Odnosi się jednoznacznie do dwóch wartości znacząco determinujących jednostkowe i zbiorowe poczucie tożsamości.

EtnoPolska to program dotacyjny, którego operatorem jest Narodowe Centrum Kultury, jedna z najważniejszych, obok Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, instytucja działająca na rzecz kultury w Polsce. Główne cele statutowe Narodowego Centrum Kultury skoncentrowane są na podejmowaniu działań na rzecz rozwoju kultury, edukacji kulturalnej, profesjonalizacji sektora kultury. Jako pierwszy punkt statutu w zakresie celów działania Centrum, wskazane jest podtrzymywanie i upowszechnianie tradycji narodowej i państwowej (https://www.nck.pl). Wspomniany program EtnoPolska ma odpowiadać potrzebom społeczności lokalnych i regionalnych w zakresie działań na rzecz dziedzictwa narodowego. Zwrot łączący pojęcia „Polska" i „Etno" zawiera w sobie jednoznaczność zarówno semantyczną, jak i terytorialną. Jednocześnie może być głęboko problematyczny, kiedy zdajemy sobie sprawę z wielości celów edukacji regionalnej i motywów uczestnictwa u adresatów tego rodzaju działań. Ważną i aktualną

kwestią, której tu nie rozwijam, są również problemy dotyczące takich zjawisk, jak folklor w relacji do folku (zob. Trębaczewska 2014), czy pojmowania tradycji i dziedzictwa (zob. Szacki 1971). Te kwestie stawiam w niniejszym opracowaniu w tle działań na rzecz kultury lokalnej. Podobnie odrębnym wyzwaniem byłaby analiza praktyk kulturowych w kontekście jawnych i ukrytych celów działań (jakie skrywane są np. za pragnieniem aplikowania o środki finansowe). Ważną i godną zgłębienia kwestią są też emocje, jakie wywołują działania animacyjne na niwie regionalnej u potencjalnych adresatów działań. Dla dalszego wywodu szczególnie istotne jest, iż cele projektów subwencjonowania działalności dotyczącej kultury regionalnej, problematyzuje niski poziom identyfikacji Polaków z tradycjami wywodzącymi się z kultury regionalnej, a konkretniej z kultury ludowej. Chodzi o kwestię odczytania treści dziedzictwa kulturowego jako swego własnego. A to, jak wskazuje wiele analiz, jest fragmentaryczne i wybiórcze, a nawet znacząco fałszujące rzeczywiste korzenie, z których wywodzą się beneficjenci wspominanych tu działań. Dobrze opisuje to Ryszard Koziołek:

> Potęguje ten problem świadomość, że współczesne społeczeństwo polskie – w większości o rodowodzie plebejskim – sięga niemal wyłącznie po formy kultury szlacheckiej, aby wyrazić swą wyobrażoną tożsamość narodową. Inaczej niż w Norwegii czy Szwajcarii, gdzie kultura chłopska wsparła i przejęła procesy modernizacyjne, współtworząc najdojrzalsze i najlepiej dziś prosperujące demokracje, w Polsce – mimo ogromnej pracy pokoleń nauczycieli, polityków, badaczy i folklorystów – nie dokonało się polityczne upodmiotowienie kultury chłopskiej. Chłopski *habitus* nie stał się fundamentem polskiej normy społecznej i politycznej (Koziołek 2019: 140).

Dlatego zasadne stają się pytania o to, do kogo odnoszą się projekty wspierające kulturę regionalną i jaki jest ich cel. O jakim mówimy dziedzictwie narodowym i jakich tradycjach, szczególnie kiedy te podnoszone są jako cele podstawowe.

Warto w tym miejscu wspomnieć o pojęciu wspólnoty wyobrażeniowej (Anderson 1997) jako rodzaju więzi z innymi członkami wspólnoty, ale takiej, która przez kogoś zostaje nadana. Mam tu na myśli sprawczość animatorów i edukatorów kultury regionalnej. Oni bowiem, niezależnie od centralnych programów, wykonują swoistą pracę u podstaw. Z jednej strony borykają się z brakiem silnej identyfikacji mieszkańców z dziedzictwem zamieszkiwanego regionu, a z drugiej z wpływami kultury medialnej, jaka rozrywa wszelką lokalność (Appadurai 2005). To właśnie wskazani animatorzy i edukatorzy nie tracą z pola widzenia faktu, że „(...) wszyscy jesteśmy tubylcami jakiegoś świata. Pomimo oczywistej globalizacji, nadal istnieją części świata, gdzie ludzie są «u siebie» – w tym

sensie, że przestrzeń społeczna jest im znana, nawet jeżeli jej w rzeczywistości nie rozumieją" (Hastrup 2008: 160).

Wspomniane wyzwania potęgują narracje medialne (film i telewizja), opisujące daleki od rzeczywistego obraz prowincji. Zauważmy, że to, co stanowi kanon kultury polskiej, niewiele ma wspólnego ze współczesną wsią, i kulturą regionalną. Obrazy polskiej prowincji znajdziemy w dziełach klasycznych, jak *Dziady* czy *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Chłopi* Władysława Reymonta, *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego. Na początku XXI wieku, wsi znanej z opisów Oskara Kolberga po prostu nie ma. Są jej co najwyżej ślady, przetworzenia i zmuzeifikowane strefy skansenów. Sytuację problematyzują współczesne media jako znaczący „obecny" w habitusie życia codziennego. Sięgając do popularnych w ostatnich latach filmowych produkcji, jak *Pokot* Agnieszki Holland (2017), seriali *Belfer* Łukasza Palkowskiego (2016) czy *Kruk, szepty słychać o zmroku* Macieja Pieprzycy (2018), zauważamy jak bardzo mityczny, mroczny i stereotypowy to obraz polskiej prowincji. Podobnie odrealnioną rzeczywistość odnajdujemy w kultowych dziś produkcjach lat wcześniejszych, jak *Wesele* Wojciecha Smarzowskiego (2004) czy *Jańcio Wodnik* Jana Jakuba Kolskiego (1994). Realizacje to skrajnie różne, w niewielkim stopniu jednak oddające ducha współczesnej prowincji, wpływające jednak na postrzeganie wsi, jej ludzi, jak i w pewnym stopniu na samoidentyfikację jej mieszkańców. Również wówczas, gdy zamieszkujący te regiony ludzie do medialnych treści się dystansują, rola kultury popularnej może być tu odczytywana jako czynnik stygmatyzacji (Dziadzia 2014: 21). Uznany polski filmowiec Maciej Pieprzyca w jednym z wywiadów tak wypowiadał się o Podlasiu, na którym realizował swój film:

> To region bardzo piękny i niepokojący jednocześnie, w którym spotykają się różne religie i kultury narodowe – polska, białoruska, żydowska, tatarska, rosyjska. Jest w nim duży potencjał, którego z pewnością nie udało nam się w pełni pokazać w zaledwie sześciu odcinkach. Ale coś z elementów tego regionu pokazaliśmy, na przykład odrobinę charakterystycznego dla tego miejsca realizmu magicznego – gdzie światy żywych i umarłych nawzajem się przenikają (Steciak 2018).

Jest to wypowiedź o tyle ciekawa i charakterystyczna, gdyż dotyczy regionu oddalonego od stolicy zaledwie o 150 kilometrów.

Wskazane przykłady ilustrują trudność sytuacji, w jakiej znajdują się ludzie stawiający sobie za cel wzmacnianie tożsamości kulturowej na poziomie lokalnym i regionalnym, kultywowanie tego co „etno" w otaczającym ich środowisku. Adresaci tych działań żyją bowiem w zmediatyzowanym świecie, gdzie

prowincja jest jedynie stanem mentalnym, a oddalenie geograficzne nie tyle barierą, co kwestią interpretacji – dobrze ilustruje to podróż z odległych zakątków regionu do centrum województwa, która może zająć czas porównywalny do przemieszczenia się w godzinach szczytu z jednego krańca Warszawy na drugi. Kultura popularna odciska piętno nie tylko na sposobach odczytywania kultur lokalnych z zewnątrz, ale też współdefiniuje poszczególne regiony. Zdając sobie sprawę, iż główne kanały kultury popularnej wytwarzane i dystrybuowane są przez centra (kulturalne, ekonomiczne, polityczne), środowiska peryferyjne taktowane są przede wszystkim jako odbiorcy wytwarzanych treści. Będąc zaś przedmiotem zainteresowania mediów, zazwyczaj doświadczają stereotypizacji i utowarowienia swego kapitału kulturowego.

Kultura regionalna z definicji stanowi pewnego rodzaju odrębność, która jednocześnie musi odnosić się do większej całości. Wyrażona tu oczywistość, z perspektywy regionalnej animacji i edukacji kulturalnej stanowi nie lada wyzwanie, by to, co wewnątrz kultury regionalnej ważyć z tym, co pochodzi z zewnątrz, nie tracąc swej oryginalności pozostawać z ową większą całością w kulturowej łączności. Sytuacja dalece się komplikuje, kiedy zdamy sobie sprawę z mnogości czynników warunkujących działalność animacyjną. A są to czynniki związane z tradycją, przedmiotami identyfikacji z regionem, a nawet uwarunkowaniami terytorialnymi. Kiedy dodamy do tego zbioru potencjalnie obecne kwestie etniczne oraz polityczne (zarówno na poziomie centralnym, jak władz samorządowych), a z drugiej uzupełnimy o czynniki ekonomiczne, spostrzeżemy, że rola, jaką pełnią animatorzy życia kulturalnego, wykracza poza doraźne cele pobudzania aktywności oraz pamięci o tradycji i tożsamości. Wręcz przeciwnie, w kategoriach długiego trwania to właśnie ich działalność przekłada się na postawy tożsamościowe, jak i ciągłość kultury regionu. Istotną tu kwestią jest rozpoznanie w sobie sprawstwa przez osoby w tę aktywność zaangażowane – rozumiane zarówno jako społecznicy/aktywiści, jak i kadry rozlicznych instytucji. Później dopiero można zadać pytanie o to, czy jest to uprawianie kultury regionalnej czy raczej prezentacja jej dokonań i własności, w pierwszym i drugim przypadku, z nadzieją uwewnętrznienia przez odbiorców, wypływających z niej wartości.

Wspomniana kategoria długiego trwania uosabia istotną dla kultury regionalnej kategorię dziedzictwa. Fernand Braudel, analizując problematykę więzi społecznych i stałości jej struktur, wskazywał na wyraźny związek między przeszłością i teraźniejszością, nie tylko za sprawą nagromadzenia obiektów pamięci (wytworów ludzkich różnej proweniencji i funkcji), ale nade wszystko ze względu na oddziaływanie przeszłości na obiektywizację teraźniejszości

(Braudel 1969: 325–430) i wpływając bezpośrednio na pamięć zbiorową (zob. Halbwachs 1969). Stąd też upatrywać należy w animatorach i edukatorach regionalnych szczególnej roli i odpowiedzialności za kształt nie tylko zachowanej i reinterpretowanej tradycji, ale też jej zachowanie i formę w przyszłości. Dobrze wpisuje się tu myśl Barbary Szackiej, stwierdzającej, że

> w procesie kształtowania się pamięci społecznej na kanwie wiedzy historycznej zasadniczą rolę odgrywają potrzeby społeczne, które pamięć ta zaspokaja. Spośród nich dwie wysuwają się na czoło: tworzenie więzi i tożsamości grupowej oraz legitymizacja/delegitymizacja władzy i panującego porządku (Szacka 1995: 70).

Etnokultura to jednocześnie pamięć i trwanie. Edukatorzy środowisk regionalnych stanowią kluczowe ogniwo w zachowaniu kapitału kulturowego, jak i podtrzymywaniu jego witalności. W dalszej części dokonam próby zestawienia celów animacji i edukacji regionalnej z postawami i projektami podejmowanymi przez praktyków.

Partycypacja / reanimacja

Żywa kultura regionalna to taka, której atrybuty stanowią habitus codzienności, a działania pobudzające jej trwanie stanowią rozliczne formy partycypacji. W innym przypadku, kiedy kultura regionalna sprowadzana jest do eventów, prezentacji czy wręcz muzeifikacji, kultura regionalna staje się ciekawostką, atrakcją turystyczną, czymś obecnym, pozbawionym jednak autentycznego przeżycia. Ten brak autentyczności przeżycia można by porównać do uczestnictwa w rytuałach religijnych bez wiary w Boga. Kultura regionalna to mnogość celów i postaw, działań wynikających z koniunkturalnej pragmatyki, jak i ideowego zogniskowania na etnokulturze (czasem wręcz w sposób niemal fanatyczny).

W roku 2019 do programu EtnoPolska złożono 715 wniosków. Zakwalifikowanych do finansowania zostało 251 projektów. Było to, jak można przeczytać na stronach Narodowego Centrum Kultury,

> dofinansowanie w wysokości 10 000 000 złotych na realizację działań z zakresu edukacji regionalnej oraz popularyzacji materialnego i niematerialnego dziedzictwa kulturowego, szczególnie w społecznościach oddalonych od dużych ośrodków życia kulturalnego (https://nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/etnopolska/aktualnosci/etnopolska-2019-wyniki-naboru).

Narodowe Centrum Kultury publikuje listy rankingowe wniosków rozpatrzonych pozytywnie, jak i tych, które nie otrzymały dofinansowania. Formułując swoje uwagi, będę odnosił się do obu tych list (jak również opisów dostępnych na stronach www, jakie wielu wnioskodawców publikuje), wskazując bardziej na pewne tendencje, aniżeli wnioski statystyczne jakie mogłyby wyłaniać się z analizowanych dokumentów. Inspiracją do napisania artykułu i przeprowadzenia analizy było moje, jako autora tego teksu, uczestnictwo w pracach zespołu powołanego do oceny wniosków w programie EtnoPolska. Zasadnicze części dokumentacji objęte są klauzulą poufności, za sprawą czego, na rzecz tego opracowania odnoszę się jedynie do publicznie dostępnych źródeł.

Regulamin programu dotacyjnego na rok 2019 wskazywał:

> Program EtnoPolska jest odpowiedzią na potrzeby społeczności lokalnych i regionalnych, dla których ważne jest dziedzictwo kulturowe. (...) Celem programu jest tworzenie warunków dla wzmacniania tożsamości kulturowej i uczestnictwa w kulturze na poziomie lokalnym i regionalnym. (...) Podejmowane inicjatywy mogą bezpośrednio nawiązywać do tradycji kulturowych, inspirować się nią, jak również ukazywać je we współczesnych kontekstach (*Regulamin programu Narodowego Centrum Kultury EtnoPolska 2019*).

Wspomniane tu fragmenty regulaminu można uważać za kluczowe dla rozumienia celów programu dotacyjnego, ale też mówiące o polityce państwa wobec działań na rzecz tożsamości regionalnej.

Projekty, o jakich dofinansowanie zwracają się wnioskodawcy do programu EtnoPolska, można podzielić na kilka głównych kategorii. Najliczniejsza grupa wniosków to opisy inicjatyw, których wspólnym mianownikiem jest wartość regionalno-ludowego fermentu w środowisku lokalnym, częstokroć jest to swoiste „dzianie się", w którym autorzy projektów nie tyle podtrzymują tradycje regionalne, ale przyjmują rolę odpowiedzialnych za niedopuszczenie do ich zapomnienia. Symptomatycznym przykładem może być tu wniosek Muzeum Rolnictwa im. ks. Krzysztofa Kluka w Ciechanowcu. Autorzy wniosku stwierdzają:

> Celem zadania pn. „Jesień w polu i zagrodzie – rodzinny festyn etnograficzny" jest promocja kultury ludowej z naciskiem na tradycyjne zwyczaje i obrzędy związane z jesiennymi pracami polowymi i przydomowymi, poprzez prezentacje, pokazy edukacyjne i zajęcia interaktywne, konkursy – utrwalenie i upowszechnienie tradycji kultury ludowej wśród dzieci i młodzieży, osób dorosłych jak też osób niepełnosprawnych. W trakcie imprezy promowana będzie kuchnia

> i produkty regionalne prezentowane podczas warsztatów kulinarnych jak również na stoiskach zorganizowanych przez Koła Gospodyń Wiejskich. Pokazy prezentujące dawne rzemiosła (praca kowala, młynarza, dekarza, cieśli) oraz prace ludności wiejskiej (strzyżenie owiec, wirowanie mleka, wyrób masła, darcie pierza, szatkowanie i kiszenie kapusty, wypiek chleba, obróbka lnu, kopanie ziemniaków) mają na celu przypomnienie i utrwalenie tradycyjnych zwyczajów i obrzędów związanych z pracami w zagrodzie i pracami domowymi (Muzeum Rolnictwa – Realizowane projekty).

Z takiego sformułowania celu zadania wynika, że nie są to tradycje ulokowane w codzienności, bowiem gdyby tak było, nie trzeba by ich przypominać czy prezentować, co jednak w żadnym razie nie przekreśla ważkości tego rodzaju działań – wskazuje jedynie na stan polskiej etnokultury dziś, na czas I połowy XXI wieku. Pośród najwyżej ocenionych wniosków nie brakuje tak sprofilowanych koncepcji działań, jak np. „Tajemnice rękodzieła – koronka klockowa", „Folkowanie – tradycyjne malowanie nie tylko na porcelanie", „Kraina haftem malowana", „ETNOspiżarnia Ziemi Dobrzyńskiej", „Ochrońmy od zapomnienia pogranicze lachowsko-pogórzańskie", „Festiwal Folkloru i Kultury Od Kujawiaka do Oberka", „Nasze korzenie, nasza tradycja".

Znaczącą grupę wniosków stanowią projekty, w których da się zauważyć pragnienie uczenia i przypominania kultury lokalnej mieszkańcom regionu. Zasadniczo takie działania można traktować jako istotne. Jednocześnie zjawisko to jest niepokojące, gdyż jednoznacznie mówi o nieaktualności treści projektu względem życia regionalnego – ujawnia się tu swoista etno-archeologia. Autorzy działań traktują odbiorców swych projektów jak osoby niezaznajomione, stojące obok tradycji i wartości – za sprawą czego obserwować można swoisty spektakl uczenia „własnej" kultury regionalnej (gdyż nie jest ona habitusem społeczności, której bezpośrednio dotyczy). Skrajnym tu przykładem są projekty instytucji, fundacji czy stowarzyszeń, ulokowanych w dużych aglomeracjach miejskich (których członkowie na co dzień związani są z życiem wielkomiejskim), zakładające wyjazdy edukacyjne na prowincję i uczenie tejże prowincji na czym polega, czy też słuszniej mówiąc, na czym może polegać, kultura regionu (choć oczywiście zdarzają się i tu inicjatywy bardzo przydatne). Na marginesie można wspomnieć, że gros wymienianych tu wniosków ma zaplanowany budżet w górnych granicach limitów finansowania w programie EtnoPolska, podczas gdy wnioski pochodzące z małych miejscowości, zawierają koszty szacowane na niskim poziomie, niejednokrotnie marginalizując wynagrodzenia koordynatorów działania. Dokonując znaczącego skrótu myślowego,

można podzielić motywy do składania wniosków na takie, którym przyświecają głównie idee i takie, które definiowane są przede wszystkim względami ekonomicznymi. Skądinąd, umiejętne łączenie sprawności biznesowej z ideowym działaniem na rzecz środowisk lokalnych, z pewnością mogłoby przełożyć się w dłuższej perspektywie czasu na ożywienie kultur regionalnych. Wymaga to jednak zarówno pracy wychowawczej (mającej na celu zinternalizowanie elementów kultury regionalnej), jak również edukacji dotyczącej zarządzania projektami i kreatywnego przetwarzania zastanego dziedzictwa.

Ważną grupą wniosków są aplikacje pochodzące od zespołów ludowych i regionalnych. Większość ze wspomnianych może się pochwalić udokumentowaną tradycją i żywą, obfitującą w wiele wydarzeń działalnością. Znaczna liczba wniosków jest nie tylko uzasadniona, ale wyzwalająca poczucie podziwu dla zaangażowania członków tychże zespołów w życie regionu i jego promocję. Część wniosków powodowana jest koniecznością renowacji strojów, które po kilkudziesięciu latach aktywności noszą konkretne ubytki i uszkodzenia. Bywa jednak i tak, że koncepcja nabycia strojów w małym stopniu przekłada się na wzrost czy utrzymanie tożsamości regionalnej. Sami wnioskodawcy potrafią stwierdzić, że chodzi głównie o znaczenie okazjonalne i galowe. To typowa muzeifikacja tradycji, niedająca szans na żywą etnokulturę. Problem ten dotyczy nie tylko zakupu strojów. Wiele działań można określić fasadowymi, stawiających na planie pierwszym różne formy prezentacji „do oglądania", „słuchania" czy „smakowania", zakładających kliencką pozycję uczestnika wydarzeń kulturalnych. Jest to tym bardziej zastanawiające, bowiem za inicjatywami na rzecz kultury lokalnej i regionalnej zazwyczaj stoją organizatorzy o wieloletnim doświadczeniu. Wskutek biernego, pozbawionego żywej partycypacji, uczestnictwa nie osiągnie się efektów tożsamościowych – co najwyżej można takie podtrzymywać. Być może to krzywdząca konstatacja, jednakże często autorzy pomysłów na działalność na niwie regionalnej nawet nie udają, że chodzi im o jakieś głębsze skutki projektowanych przez siebie działań. Być może sytuacja wymaga głębszego namysłu i poszukiwania dróg podniesienia kompetencji kadr zajmujących się animacją i edukacją regionalną, tworzenia platform wymiany doświadczeń, nabywania wiedzy i umiejętności w zakresie dokonywania diagnozy oraz ewaluacji swoich działań (zob. Dziadzia, Konieczna, Liniany, Skutnik, Sieroń-Galusek 2015: 156–157). Wyzwanie jest poważne, gdyż zdając sobie sprawę z dystansu polskiego społeczeństwa do swoich chłopskich korzeni, organizatorzy życia kulturalnego muszą wchodzić w rolę pełniących misję podtrzymania i promocji kultury regionalnej. Dlatego tak ważne są ich postawy i motywacje, oraz to, w jaki sposób identyfikują odbiorców swoich działań.

Pragmatycy i praktycy

Obraz działań na rzecz kultury regionalnej, jaki wyłania się z wniosków o dotacje do Narodowego Centrum Kultury, ze względu na aplikacyjny charakter tych dokumentów, nie jest miarodajny. Zastanawiając się nad możliwym uzupełnieniem przytoczonych danych, postanowiłem zwrócić się o opinię do kilku zaangażowanych praktyków regionalnego życia kulturalnego. Dobór celowy objął siedem osób. Kluczem doboru rozmówców był warunek ich aktywnego działania na rzecz edukacji regionalnej w różnych formalnych i nieformalnych strukturach. Grupa objęła osoby działające na południu województwa śląskiego (część w regionie Beskidów) związanych z instytucjami samorządowymi, będące prywatnymi animatorami lokalnego życia kulturalnego, członków i członkinie stowarzyszeń i fundacji. Część z rozmówców to postacie łączące działalność w różnych strukturach formalnych (co w tym środowisku nie jest rzadkością). Respondenci to zarówno kobiety, jak mężczyźni, reprezentujący grupy wiekowe pomiędzy dwudziestym a sześćdziesiątym rokiem życia, oraz posiadający różny staż pracy na rzecz środowiska lokalnego. Wybrane osoby poprosiłem o ustosunkowanie się do kwestii dotyczących tożsamości kulturowej, celów jakie stawiają przed swoją działalnością, rodzaju indywidualnej satysfakcji z wykonywanej pracy, jak też o opinię na temat rozwiązań systemowych w postaci polityk rozlicznych agend na poziomie ogólnokrajowym, jak i samorządowym. Na charakter wypowiedzi z pewnością miał wpływ dobór badanych, którzy w swojej pracy przejawiają znaczącą aktywność na rzecz środowiska regionalnego, w większym lub mniejszym stopniu, traktowaną jako misję i powinność.

Uzyskane wypowiedzi wskazują na zróżnicowanie identyfikacji celów animacji kulturalnej życia regionalnego. Kategorie, które najczęściej się tu pojawiają to upowszechnianie, podtrzymywanie tradycji, współtworzenie lokalnego życia kulturalnego i integracja. Symptomatyczną może tu być wypowiedź młodej osoby prowadzącej prywatną działalność gospodarczą na niwie kultury:

> Przyjęło się, że głównym celem prowadzenia działalności jest odnoszenie zadowalających korzyści finansowych. Mnie jednak obchodzi jak najbardziej czynnik społeczny, który idzie w parze z zarabianiem. Mając dodatkowe źródła dochodów mogę sobie na to pozwolić, choć w środowisku małomiasteczkowym nie jest to łatwe.

Owe ideowe podejście do swej pracy daje się zauważyć w każdej z uzyskanych wypowiedzi. Praktycy akcentują znaczenie swojej działalności w obszarze kultury „jako promowanie wartości poprzez takie pojęcia jak tożsamość,

wartość własnej kultury, budowanie poczucia odpowiedzialności za to, co lokalne, tradycyjne" (cytat z wypowiedzi wieloletniej koordynatorki działań w obszarze kultury regionalnej).

Zdaniem praktyków działalność na niwie kultury regionu to przede wszystkim programy i wydarzenia umożliwiające integrację społeczną, międzypokoleniową, ukazywanie tego, co łączy. Warto w tym miejscu wskazać na pojmowanie przez badanych tożsamości kulturowej. Głównie była ona identyfikowana jako więź jednostki z otoczeniem kulturowym, klucz do samoidentyfikacji – jak to jedna z udzielających odpowiedzi ujęła: „dzięki lokalnej tożsamości kulturowej możemy siebie uporządkować i przyporządkować". Tożsamość kulturowa w wypowiedziach, również w sensie dosłownym, odwoływała się do pojęcia zakorzenienia (zob. Weil 1991: 247). Więź ta, częstokroć była przyczyną podjęcia się pracy na rzecz środowiska lokalnego, w konsekwencji czego badani dostrzegali swoją odpowiedzialność we wskazywaniu społeczności wartości o jakie należy dbać, które z nich stanowią o ich kulturze. Regionalna tożsamość kulturowa jawi się tu jako swoisty „stan duszy" wymagający nauczenia się go i pielęgnacji. Ilustrują to wypowiedzi przypominające, że choć tożsamość regionalna w wielu środowiskach ujawnia się w języku, to z prawdziwą gwarą, młodzi ludzie częstokroć spotykają się dopiero po zapisaniu się do zespołu regionalnego. Tożsamość regionalna jest w wielu miejscowościach nieco uśpiona i ujawniająca się od święta.

Uzasadnione było zapytać badanych o kwestie otwartości na inne kultury, problemy społeczne, jak rasizm czy ksenofobia. Odpowiedzi koncentrowały się na tworzeniu warunków rozumienia i porozumienia. Wynika to ze specyfiki poszczególnych środowisk lokalnych, które zwykle w Polsce nie są szczególnie zróżnicowane. Ponadto skupienie się na promowaniu kultury tradycyjnej, dyskursy globalne (te w których mieszają się tendencje zmian cywilizacyjnych z polityką), są w naturalny sposób kwestiami drugoplanowymi wobec celów rozumianych jako animowanie społeczności lokalnej na rzecz lokalnych wartości, duchowości, tradycji oraz historii. Część z badanych bezpośrednio przyznała, że problematyczne kwestie społeczne są świadomie omijane, choć pojawiają się u nich refleksje czy w przyszłości się nimi zająć. Badanych poproszono też o sformułowanie wypowiedzi na temat rozwiązań wspierających promocję i realizację działań na rzecz kultury regionalnej. Ogólna konstatacja jest tu pozytywna. Akcentowana była szczególnie rola Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz możliwość uzyskiwania środków z puli środków urzędów marszałkowskich (wraz z pozytywną opinią na temat możliwości składania wniosków przez systemy elektroniczne – niejako podpowiadające jak

poprawnie przygotować aplikację). Nie bez znaczenia były różne formy wsparcia pozafinansowego, jak szkolenia organizowane przez Narodowe Centrum Kultury czy materiały dostępne na platformach cyfrowych. Jeden z respondentów podkreślał:

> W wielu przypadkach projekty są kreatywnymi rozwiązaniami, które mają wspierać działania kulturalne i edukacyjne, natomiast zawodzić może myślenie związane z zarządzaniem projektem, jego rozliczaniem. Niejednokrotnie korzystam w swych działaniach ze źródeł informacji jakie oferuje Narodowe Centrum Kultury wraz ze swoim systemem webinarów czy publikacji dostępnych online. Edukator musi być jednocześnie znawcą kultury, jak i podstaw księgowości.

Co szczególnie interesujące, w ostatnim zakresie pojawiła się refleksja na temat zasadności organizowania darmowych szkoleń i warsztatów w kontekście doceniania ich przez beneficjentów. Młoda działaczka kulturalna wyraziła swoje wątpliwości mówiąc: „ostatnio zaczęłam się zastanawiać nad tematem bezpłatnych wydarzeń, warsztatów, czy dając ludziom tak naprawdę wszystko doceniają oni wartość proponowanych działań". W kontekście pozytywnych opinii o programach zewnętrznych, trzeba jednak pamiętać o małym zaangażowaniu lokalnych społeczności, w tym również niskiej samoświadomości na temat dziedzictwa kulturowego (zob. Adamiak, Charycka 2015: 6).

W uzupełnieniu do wyżej wskazanych wątków pojawiła się kategoria satysfakcji z wykonywanej pracy na rzecz środowiska lokalnego. Problem ten uważałem za warty podkreślenia w kontekście analizowanych wcześniej wniosków do programu EtnoPolska, gdzie poczucie misji nie raz przegrywało z pragmatyzmem ubiegania się o finansowanie. Dla części z udzielających wypowiedzi satysfakcją są same działania, pokonywanie trudności, zawiązywanie więzi społecznych, wytwarzanie kapitału społecznego i kulturowego. Ważna była też recepcja realizowanych projektów, czyli sami odbiorcy – jak zaznaczyła jedna z badanych: „w których opiniach można przeglądać się jak w lustrze; opinie stają się zwierciadłem trafności pomysłu, a poprzez te słowne obrazy kreują się nowe pomysły". W części wypowiedzi pojawiała się satysfakcja z wdrażania młodego pokolenia w kulturę regionu. Praktycy dostrzegali swoją znaczącą sprawczość w domenie kultury regionu. Dobrze ilustruje to następująca wypowiedź: „Uważam, że moją rolą jest dawanie asumptu do zastanowienia się nad swoim «byciem» w lokalnej społeczności, nie tylko w wymiarze terytorialnym, ale przede wszystkim postrzegania samego siebie w kontekście wspólnoty ponadlokalnej, poczucia zakorzenienia".

Podsumowanie

Polityki kulturalne instytucji samorządowych, podobnie jak znaczna część inicjatyw oddolnych, to częstokroć działalność wyrastająca z indywidualnych przekonań i gustów osób stojących za projektami (Knaś, Piątkowska, Hoinkis 2017). Cele strategiczne programów dotacyjnych stanowią rodzaj ram, w których aplikujące osoby i instytucje próbują się zmieścić. Stąd wielość wniosków formalnie będących na granicy adekwatności do programu. Zjawisku tego dostosowywania się nie można się dziwić, należy jednak mieć na uwadze, że uwewnętrzniona pragmatyka rozumienia systemu, może przekładać się w dłuższej perspektywie na budowaniu oferty. Dlatego ważne jest jasne precyzowanie celów programów dotacyjnych. Tym bardziej, że nie tak często za autorami wniosków stoją realne kwalifikacje, kompetencje i zróżnicowane osobiste doświadczenie.

> Wielu edukatorów w ramach osobistych praktyk kulturowych nie wykracza w doświadczeniu poza najbliższy sobie obszar – geograficzny, ale też formalny, dotyczący domeny swej działalności. Bywa, że pracowników sektora kultury ze względów ekonomicznych nie stać, by, adekwatnie do swoich potrzeb, mogli uczestniczyć w życiu kulturalnym. Tym samym nie mogą się doskonalić, aktualizować swej wiedzy, kultywować tych praktyk kulturowych, do których w ramach swoich działań sami zachęcają lub przynajmniej traktują jako ważne (Dziadzia 2018: 38).

A mówimy tu wszak o osobach budujących fundament tożsamościowy kultury, czyniących wysiłki nakierowane na podtrzymywanie lokalnych tradycji i zwyczajów współkształtujących pamięć zbiorową. Definiujących przyszłość kultury.

W tytule artykułu pytam, czy w działaniach wpisujących się w programy, takie jak EtnoPolska, mamy do czynienia z animacją lokalnych środowisk, edukacją czy żywą partycypacją. O ile animacja i edukacja są wyraźnie uobecnione w działalności animatorów i edukatorów regionalnych, o tyle elementy partycypacji, choć oczekiwane, nie są traktowane jako priorytetowe. Jednocześnie uobecnia się wyraźne przekonanie, że to sprawcze współdziałanie może stanowić o trwałości kultur regionalnych. Obserwujemy zanik tradycyjnie rozumianej kultury regionalnej. Rozwój cywilizacji, komunikacji, mediów otwiera każdą lokalność na wpływy płynące z zewnątrz, mieszając to, co lokalne z tym, co narodowe, państwowe, europejskie czy globalne. Być może stąd u części zaangażowanych aktywistów dążność do zachowania dziedzictwa przez propagowanie umocowanych historycznie praktyk kulturowych i przezorne muzeifikowanie wytworów kultury regionu. Warto jednak pamiętać, że

> (...) *bogactwu* pamięci o regionalnej tradycji kulturalnej towarzyszyć będzie jej żyzność, jeśli oglądające ją spojrzenie nie będzie wyłącznie kontemplacją przeszłości malowniczej, pozbawionej związku ze współczesnością regionu i z jego przyszłością (Szydłowska 2006: 99).

Jest to znaczący dylemat: na ile można animować życie społeczności lokalnej, w imię aktualizacji i atrakcyjności, ponosząc ryzyko utraty dotychczasowej tożsamości, historycznego autentyzmu. Niezależnie od odpowiedzi na tak postawione pytanie, kluczowe jawią się postawy oraz sprawczość osób odpowiedzialnych za edukację i partycypację w kulturze regionalnej.

Bibliografia

Adamiak, P., Charycka, B. (2015). Działania organizacji pozarządowych oraz samorządów w obszarze dziedzictwa kulturowego: współpraca, potrzeby, zaangażowanie wolontariuszy. Warszawa: Stowarzyszenie Klon/Jawor.

Anderson, B. (1997). Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu (przeł. S. Amsterdamski). Kraków: Wydawnictwo Znak.

Appadurai, A. (2005). Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji (przeł. Z. Pucek). Kraków: Wydawnictwo Universitas..

Braudel, F. (1969). Historia i trwanie (przeł. B. Geremek). Warszawa: Czytelnik.

Dziadzia, B. (2014). Naznaczeni popkulturą. Media elektroniczne i przemiany prowincji. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Dziadzia, B. (2018). Kształcenie kadr kultury a edukacja kulturowa. W: M. Zygmunt (red.), Edukacja kulturowa (s. 33–38). Katowice: Obserwatorium, Regionalny Instytut Kultury w Katowicach.

Dziadzia, B., Konieczna, E., Liniany, J., Skutnik, J., Sieroń-Galusek, D. (2015). Podnoszenie kompetencji kadr kultury w domach, centrach i ośrodkach kultury. Katowice: Regionalne Obserwatorium Kultury.

Halbwachs, M. (1969). Społeczne ramy pamięci (przeł. M. Król). Warszawa: PWN.

Hastrup, K. (2008). Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią (przeł. E. Klekot). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Knaś, P., Piątkowska, M., Hoinkis, D. (2017). Diagnozy w kulturze. Badania i analizy w projektowaniu i wdrażaniu samorządowych polityk kulturalnych. Kraków: FRDL Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji.

Koziołek, R. (2019). Wiele tytułów. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Muzeum Rolnictwa – Realizowane projekty: https://www.muzeumrolnictwa.pl/muzeum/realizowane-projekty/jesien-w-polu-i-zagrodzie-rodzinny-festyn-etnograficzny.

Narodowe Centrum Kultury: https://www.nck.pl.

Regulamin programu Narodowego Centrum Kultury EtnoPolska 2019: https://www.nck.pl/dotacje-i-stypendia/dotacje/programy-dotacyjne-nck/etnopolska/aktualnosci/nabor-etnopolska-2019.

Steciak, M. (2018). Maciej Pieprzyca: blizny przypominają nam, że coś wydarzyło się naprawdę. Pozyskano z: https://kultura.onet.pl/film/wywiady-i-artykuly/maciej-pieprzyca-blizny-przypominaja-nam-ze-cos-wydarzylo-sie-naprawde/qf294zv.

Szacka, B. (1995). O pamięci społecznej. Znak, 5, 68–76.

Szacki, J. (1971). Tradycja. Przegląd problematyki. Warszawa: PWN.

Szydłowska, N. (2006). Przeszłość dla przyszłości: edukacja regionalna w szkole średniej. Kultura Współczesna, 2/48, 90–100.

Trębaczewska, M. (2014). Między folklorem a folkiem. Muzyczna konstrukcja nowych tradycji we współczesnej Polsce. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Weil, S. (1991). Wybór pism (przeł. Cz. Miłosz). Kraków: Wydawnictwo Znak.

Streszczenie

Problematyka tekstu skoncentrowana jest na celach animacji i edukacji regionalnej w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem programów dotacyjnych, jakie kierowane są do społeczności lokalnych i regionalnych w zakresie działań na rzecz dziedzictwa narodowego. Przyczynkiem do rozważań jest program EtnoPolska, którego operatorem jest Narodowe Centrum Kultury oraz, formułowane na poziomie państwa, cele działań stymulujących i podtrzymujących kultury regionalne. Przedmiotem analizy są odpowiedzi na cele wspomnianych programów, jak i rozumienie tychże celów przez beneficjentów programów dotacyjnych. Przytoczone dane i obserwacje stanowią przyczynek do analizy stanu tożsamości regionalnych w Polsce, jak też identyfikacji z nią przez społeczności lokalne.

Słowa klucze: EtnoPolska, kultura regionalna, edukacja kulturalna

Summary

The text focuses on the objectives of regional animation and education in Poland, with particular emphasis on grant programs that are addressed to local and regional communities in the field of activities for national heritage. The subject of reflection are the EtnoPolska program, which is operated by the National Centre For Culture (Narodowe Centrum Kultury), as well as the objectives of actions stimulating and supporting regional cultures as formulated at the state level. The subjects of the analysis are the answers to the objectives of these programs, as well as the understanding of these goals by the beneficiaries of grant programs. The analysed data and observations contribute to the analysis of the state of regional identities in Poland and of the identification of local communities with those identities.

Keywords: EthnoPoland, regional culture, cultural education

Translated by Author

49–66

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.04

Magdalena Ziółkowska
magdaz@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-9203-3883
Zakład Socjologii Cywilizacji
Wydział Socjologii
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kulturowe uwarunkowania i społeczne konsekwencje funkcjonowania szkół tauromachicznych w Hiszpanii

Cultural Conditions and Social Consequences of the Functioning of Tauromachical Schools in Spain

Tradycja jest często dyskutowanym pojęciem, także w ramach badań interdyscyplinarnych. Szczególnie interesujące jest inicjowanie studiów komparatystycznych dotyczących tradycji na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych, np. antropologii kulturowej, socjologii, historii, kulturoznawstwa. Rozumienie tradycji definiowanej przez określone dyscypliny nauki może się różnić w detalach, zasadniczo jednak podkreślane jest zbiorowe (społeczne) praktykowanie działań, które służą pozytywnemu wartościowaniu norm społecznych i kulturowych. Ponadto kluczową rolę w nabywaniu kompetencji kulturowych, związanych z tradycją i społecznym do niej stosunkiem, odgrywa socjalizacja/enkulturacja. Nie bez znaczenia jest w tym kontekście symbolizacja – nadawanie znaczeń symbolicznych wybranym działaniom. Takie założenia są charakterystyczne dla koncepcji interakcjonizmu symbolicznego, w którym akcentuje się badanie postrzeganej społecznie rzeczywistości poprzez interpretowanie zjawisk w odniesieniu do „znaczenia kontekstowego" (Hałas 2006: 98). Ujawnia się ono w sytuacjach interakcji społecznej, która zachodzi między osobami działającymi (Blumer 1969: 8), a dotyczy wszystkich relacji,

„(...) w których partnerzy odczytują nawzajem znaczenia swoich czynów, za interakcje symboliczne" (Hałas 2006: 118).

Nie każde działanie społeczne czy kulturowe – nawet jeśli zostanie zinterpretowane w ramach „znaczenia kontekstowego" oraz gdy zostaną mu nadane cechy interakcji symbolicznej – może być definiowane jako tradycja. Termin ten jest moim zdaniem zarezerwowany dla działań kreowanych „(...) w przeszłości i kontynuowanych w teraźniejszości z intencją przekazania ich kolejnym pokoleniom. Innymi słowy – tradycja potrzebuje czasu, by uzyskać te cechy, które w ten sposób ją definiują" (Ziółkowska-Kuflińska 2016: 26). Nie zawsze tradycja jest wartościowana pozytywnie. Powszechnie przyjęło się takie jej interpretowanie, jednak nadawanie znaczenia może mieć przejawy tak dodatnie, jak i ujemne (Szacki 2011: 176). Badanie tradycji, które są społecznie ważne, w zasadzie nie budzi większych kontrowersji ani wątpliwości o charakterze etycznym. Inaczej jest, gdy tradycje, które mimo że praktykowane zbiorowo i postrzegane pozytywnie przez określoną grupę, w ramach tego samego społeczeństwa budzą sprzeczne emocje i są publicznie kontestowane. Ogólnie mówiąc, każda tradycja może być poddana próbie czasu i oceniona przez kolejne pokolenia negatywnie, czego skutkiem bywa zaniechanie jej praktykowania. Wiąże się to bezpośrednio z procesem „cywilizowania się" społeczeństw ludzkich, o czym mówił Norbert Elias wskazując na to, że pewne zachowania uchodzące za właściwe w czasach minionych (np. publiczne spluwanie do spluwaczek, czy jedzenie z jednego, wspólnego naczynia) są obecnie uważane za niestosowne i kojarzą się z brakiem „dobrego smaku" (Elias 2011: 507). Tradycje wciąż praktykowane, ale budzące kontrowersje, będę w tym artykule nazywać „tradycjami trudnymi". Bez wątpienia *corrida de toros,* należąca do tzw. widowisk tauromachicznych[1], jest przykładem takiej tradycji. Praktyki tauromachiczne, w całej historii walk z bykami, spotykały się z licznymi sprzeciwami, włączając w to najwyższe władze i autorytety[2]. W ostatnich latach dyskurs wokół *corridy de toros* przybrał na sile i ujawnia się także w kontekście politycznym[3].

1 Widowiska tauromachiczne – ogólne określenie na spektakle, w których udział biorą specjalnie do tych celów hodowane byki (*toros, novillos*). Najbardziej popularnym widowiskiem tauroamchicznym jest *corrida de toros* (piesza – *a pie* i konna – *rejón*), encierros – gonitwy byków (np. w Pampelunie), *becerardas* (walki młodych byków – w wieku do dwóch lat i jałówek z młodzieżą), *novilladas* (walki młodych byków – dwuletnich z mniej doświadczonymi torerami).

2 Np. papieże: Pius V, Grzegorz XIII, Sykstus V ogłaszali bulle zakazujące udziału wiernym w *corridach de toros*, a także nakładali na nich ekskomunikę. Wśród królów Hiszpanii największymi przeciwnikami tauromachii byli m.in.: Filip V, Karol III, Ferdynand VII (Ziółkowska-Kuflińska 2016: 154).

3 Mowa o zdelegalizowaniu *corridy de toros* w Katalonii (przegłosowanie zakazu w 2010 r., wejście w życie przepisu – 2012 r.). W debacie publicznej wielokrotnie podkreślano, że decyzja ta

Corrida de toros

Corrida de toros jest praktykowana w Hiszpanii od wieków[4]. Podobne tradycje znajdziemy w innych krajach Europy – Francji i Portugalii, a także w Ameryce Łacińskiej, np. w Peru, Kolumbii, Ekwadorze i przede wszystkim w Meksyku. Nie we wszystkich regionach Hiszpanii jest ona tak samo popularna, co przekłada się na liczbę organizowanych spektakli w ciągu roku. W poniższej tabeli zostały zestawione dane ukazujące to zróżnicowanie (tab. 1).

Tab. 1 Zestawienie liczby organizowanych *corrid de toros* w wybranych regionach Hiszpanii w latach 2011–2018

Region	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Razem
Andaluzja	133	108	90	77	80	80	85	72	645
Aragonia	28	26	20	17	20	17	20	20	168
Baleary	2	2	2	2	1	2	3	0	14
Estremadura	21	23	17	18	13	14	15	15	136
Galicja	7	7	7	4	2	3	3	2	35
Kantabria	8	8	6	6	7	6	7	6	54
Kastylia La Mancza	70	61	69	51	54	64	54	61	484
Kastylia León	81	56	61	61	64	52	53	50	478
Katalonia	10	0	0	0	0	0	0	0	10
Kraj Basków	20	20	14	14	17	15	15	14	129
Madryt	95	85	73	76	72	69	73	69	612
Murcja	13	9	7	7	10	9	9	4	140
Walencja	38	34	27	31	24	25	22	23	224

miała charakter polityczny (dążenia separatystyczne Katalonii). Takie opinie były formułowane głównie przez zwolenników *corridy de toros*, zwanych *aficionados*.

4 Źródła wskazują, że pierwsze informacje o historii widowisk przypominających współczesną *corridę* pojawiły się w XI–XII w. (del Arco 2005: 19).

Regionami, w których organizuje się najwięcej *corrid de toros*, są Andaluzja, Madryt, Kastylia La Mancza i Kastylia León. W większości regionów spadek liczby organizowanych spektakli jest widoczny, jednak najbardziej jest on obserwowany w Andaluzji i Murcji (niemal o połowę). Od 2012 roku nie organizuje się *corrid* w Katalonii, a od 2018 roku na Balearach, na których zresztą dotychczas i tak było ich niewiele (dwie). Prognozy wskazują na to, że spadek liczby widowisk z udziałem byków będzie się utrzymywał. Sprzyjają temu w dużym stopniu zmniejszające się zainteresowanie Hiszpanów *corridą de toros* oraz obecny w przestrzeni publicznej dyskurs wokół tego tematu.

Corrida de toros zwana jest również *corridą* pieszą (*corrida de toros a pie*). Udział w tym przedstawieniu biorą drużyny torerów, w skład kórych wchodzą pikadorzy, banderillerzy i matador (a także pomocnicy). Widowisko składa się z trzech głównych części, które następują po zaprezentowaniu się wszystkich uczestników na arenie (*Paseíllo*) i wpuszczeniu byka.

Pierwsza część nazywa się *Tercio de Varas*. Na arenie pojawia się dwóch pikadorów – torerów jeźdźców. Każdy z nich jest wyposażony w broń zwaną *vara* (pika), która służy do zadania bykowi pierwszego ciosu. Konie pikadorów są specjalnie chronione przed ewentualnym atakiem byka, za pomocą ciężkich ochraniaczy zakrywających ich nogi i podbrzusze. Ochraniacze te zostały wprowadzone obowiązkowo w 1928 roku. W końskie uszy są wkładane specjalne zatyczki, które eliminują hałasy pochodzące z widowni, a na prawe oko nakłada się klapkę[5]. Zadaniem pikadora jest wbicie w kark byka piki. Byk na początku widowiska ma być zraniony, a nie zabity, dlatego rana nie może być zbyt głęboka. Reakcja byka na ból ma pokazać jego charakter i nastawienie do walki oraz pozwolić na przygotowanie odpowiedniej strategii przez kolejnych torerów.

Część druga to *Tercio de Banderillas*. Banderillerzy wchodzą na arenę uzbrojeni w *banderille*, czyli półmetrowe włócznie z haczykowatym grotem. Ich celem jest wbicie tych włóczni (najczęściej trzech par) w kark byka. *Banderille* są tak skonstruowane, by nie wypaść z ciała byka nawet wtedy, gdy szarżuje. Jeśli wypadają, wówczas widownia wyraża swoje rozczarowanie umiejętnościami banderillera. Istnieje bardzo wiele stylów, w jakich torero może wbijać włócznie: np. *a la topa cornero* – sposób na tzw. uderzenie barana, bardzo popularne, ale niebezpieczne dla torera, „który podczas szarży byka stoi do niego zwrócony twarzą, a unik może wykonać w ostatniej chwili poprzez wygięcie ciała i jednoczesne wykonanie pół kroku w tył jedną stopą" (Ziółkowska-Kuflińska 2012: 160), czy *a la media*

5 Pikador tak manewruje koniem, by ten zawsze ustawiał się prawą stroną do byka. Dlatego też ochraniacze na nogi torera są bardziej wzmocnione po prawej stronie.

vuelta – niezbyt skomplikowany układ z półobrotem. W zależności od tego, jakich stylów używa banderillero, widownia reaguje wyrażając zachwyt lub dezaprobatę.

Część kulminacyjna nazywana jest *Tercio de Muerte*. Jest to etap, w którym matador walczy z osłabionym już bykiem również stosując określone style, mniej lub bardziej widowiskowe. Na końcu tej części byk zostaje przez matadora zabity. Powinno się to odbyć za pomocą jednego pchnięcia szpadą (*estoque*) w kark byka. Szpada jest początkowo ukryta w mulecie i matador wyciąga ją dopiero na sam koniec, tuż przed pchnięciem w byka. Po śmierci zwierzęcia – jeśli widzowie uznają, że matador walczył wyjątkowo efektownie – może mu zostać przyznana nagroda (trofeum): ucho lub uszy albo ogon byka. Z tą nagrodą torero wykonuje paradę wokół areny, pokazując ją wszystkim widzom. Ciało byka jest natomiast wywożone zaprzęgiem na zaplecze, gdzie po zbadaniu *post mortem* przez weterynarza jest ćwiartowane i przeznaczane do sprzedaży jako mięso z *corridy* (*carne de lidia*).

Szkoły tauromachiczne

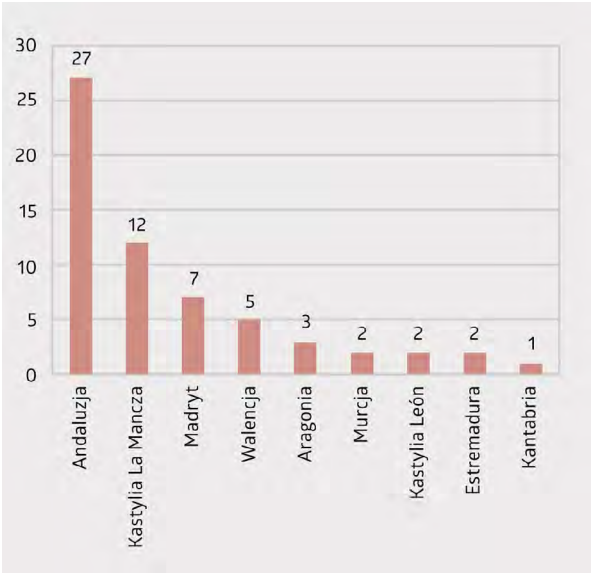
Na całym terytorium Hiszpanii funkcjonuje ponad 60 szkół tauromachicznych. Celem edukacyjnym tego typu placówek jest kształcenie i przygotowanie młodzieży do wykonywania zawodu torera. Oferta, kierowana do młodych ludzi, ma również promować tauromachię i utrwalać jej znaczenie jako dobra kulturowego dla całego społeczeństwa. Szkoły tauromachiczne są zakładane w różnych regionach kraju, a warunkiem powołania ich do życia jest otrzymanie zgody władz lokalnych na prowadzenie tego typu działalności oraz wskazanie na system budżetowania i koszty. Osobnym, obligatoryjnym warunkiem, jest zaprezentowanie programu edukacyjnego, który musi być spójny z programami szkolnymi realizowanymi w publicznych szkołach. Zazwyczaj każda funkcjonująca szkoła tauromachiczna jest poddawana kontroli co 5 lat. Uczniowie szkół są zobowiązani do przedstawiania aktualnych wyników/ocen ze szkół publicznych (obowiązkowych) oraz ocen z zachowania. Ci, którzy mają regularne zaległości w nauce, nie mogą kontynuować edukacji w szkołach tauromachicznych. Warto także zaznaczyć, że uczniowie niepełnoletni muszą mieć zgodę rodziców na uczęszczanie na lekcje tauromachii. Zajęcia w tych placówkach koncentrują się z jednej strony na przekazywaniu teorii tauromachii (*corrida de toros* jako dziedzictwo narodowe, historia tauromachii, elementy hodowli, pomoc medyczna, funkcjonowanie Plaza de Toros[6] itp.), ale obejmują także ćwiczenia i zajęcia praktycznie w terenie

6 Plaza de Toros – arena, budynek, miejsce, gdzie odbywają się *corridy de toros*.

(np. w hodowlach, podczas sprawdzania charakteru zwierząt na tzw. *tientas*[7]). W ramach praktyk kursanci mogą walczyć zarówno z bykami, jak i z krowami, jednak o ile wiek krów (jałówek) nie jest formalnie określony, tak byk nie może mieć więcej niż 2 lata. Wynika to z faktu, że byk dwuletni jest już stosunkowo duży, silny i walka z nim może być dla młodego człowieka niebezpieczna – w tego typu zajęciach udział mogą brać uczniowie po ukończeniu 14 lat.

Najbardziej rozpowszechnionym rodzajem praktyki, ale jednocześnie pokazaniem zdobytych umiejętności, jest dla kursantów szkół tauromachicznych widowisko zwane *becerrada*[8]. Spektakl ten przypomina nieco tradycyjną *corridę de toros*, jednak po pierwsze, nie biorą w niej udziału dorosłe byki, a po drugie, nie odbywają się wszystkie etapy *corridy* – nie ma części z pikadorami. Byk na koniec widowiska powinien zostać zabity, ale nie jest to warunek najważniejszy przy ocenie. Przede wszystkim zwraca się uwagę na opanowanie przez ucznia umiejętności radzenia sobie w czasie całej walki oraz wykonywanie poprawnie obowiązkowych ruchów i gestów. Podobnie jak w klasycznej *corridzie de toros*, po dobrze zrealizowanej pracy, uczeń może otrzymać trofeum (uszy lub ogon byka) i być wyniesiony z areny na ramionach kolegów.

Wyk. 1 Liczba szkół tauromachicznych w Hiszpanii według regionów (2018)



Pomimo trwającej od lat w przestrzeni publicznej dyskusji na temat tego, czy *corrida de toros* powinna być legalna, czy wzorem Katalonii zakazana, szkoły tauromachiczne funkcjonują właściwie bez przeszkód. Nauczycielami są zazwyczaj torerzy, także emerytowani. Umieszczony po lewej wykres ukazuje liczbę szkół w zależności od regionu (wyk. 1).

Najstarszą tego typu placówką w Hiszpanii jest Escuela de Tauromaquia de Sevilla w Andaluzji, która została założona w 1890 roku. Szkoła ta była kilka razy w ciągu swojej historii modyfikowana – m.in. przekształcano cele

7 *Tientas* to pierwszy sprawdzian przydatności zwierzęcia do walki na arenie. Odbywa się jeszcze w hodowlach, zanim byk zostanie sprzedany.

8 *Becerro* – z hiszp. cielę, *becerrada* – walka z cielakiem.

przeznaczonych na jej działalność funduszy, przenoszono akt własności z rąk prywatnych w państwowe i odwrotnie, wreszcie, zmieniano także jej siedzibę. Podobnie jak w innych regionach, może się tu uczyć młodzież w wieku 12–20 lat. Najwięcej szkół tauromachicznych powstało w pierwszej dekadzie XXI wieku, co jest o tyle ciekawe, że od 2008 roku wyraźnie spadła liczba organizowanych widowisk z udziałem byków. Pozornie może się to wiązać z postępującą od wielu lat „turystyfikacją" hiszpańskich miast – odwiedzający niekoniecznie umieszczają *corridę de toros* na liście priorytetów „do zobaczenia". Może to być konsekwencją faktu, że najbardziej popularne miejsca w przestrzeniach miejskich są przeznaczane dla turystów (Kubicki 2017: 68), a areny, gdzie organizuje się *corridy* nie zawsze są do nich zaliczane.

Warto zaznaczyć, że szkoły taromachiczne podlegają takim samym szczegółowym przepisom, jak wszystkie inne aspekty związane z branżą tauromachiczną. Zasady te są zawarte w Artykule 92. dokumentu *Reglamento de Espectáculos Taurinos*.

Kulturowe uwarunkowania

Tauromachia jest w Hiszpanii zaliczana do szerokiej kategorii kultury. Definiuje się ją jako niematerialne dobro kulturowe kraju, co zostało uprawomocnione stosowną uchwałą parlamentu hiszpańskiego w październiku 2013 roku. Ten sam argument wskazujący na to, że *corrida de toros* jest elementem kultury, został przedstawiony Trybunałowi Konstytucyjnemu Hiszpanii przez zwolenników tej tradycji, którzy uznali delegalizację *corridy* w Katalonii za działanie niekonstytucyjne, pozbawiające obywateli kraju dostępu do dóbr kultury, co jest zagwarantowane w Konstytucji (artykuły 44, 46, 149.1). Trybunał Konstytucyjny dopiero po kilku latach wydał wyrok w istocie przyznając, że Autonomia Katalońska nie miała konstytucyjnego prawa do wprowadzenia przepisu o zakazie organizowania widowisk tauromachicznych w regionie, i nakazał niezwłoczne przywrócenie stanu rzeczy sprzed roku 2012[9]. Dotychczas wyrok ten nie został wykonany, a decyzja o delegalizacji wywołała lawinę działań promujących tauromachię. Zwolennicy, którzy dostrzegli, że „ich" tradycja nie jest „nie do ruszenia" przystąpili do zintensyfikowania szeregu inicjatyw. Organizowano np. transporty dla chętnych mieszkańców Katalonii (nie wszyscy są przeciwko *corridzie*), by mogli obejrzeć widowiska w innych miastach. Ogłoszenia tego typu pojawiały się często w prasie. Ponadto, w 2011 roku sprawy związane z tauromachią zostały

9 Nota Informativa de Tribunal Constitucional Nr 85/2016.

przeniesione z Ministerstwa Spraw Wewnętrznych do Ministerstwa Edukacji, Kultury i Sportu. Zabieg ten nie tylko podniósł rangę widowisk tauromachicznych w kontekście kategorii kultury, ale także pozwolił na łatwiejsze łączenie działań o charakterze edukacyjnym z promowaniem *corridy*. Tekst postanowienia[10] uzasadnia to przeniesienie i podkreśla kulturowy charakter tauromachii:

> Tauromachia jest rozumiana jako manifestacja artystyczna i dzieło kulturowe, co oznacza, że do kompetencji państwa należy jej promowanie i ochrona, a właściwą dla tych działań lokalizacją jest Ministerstwo Kultury, zatem korzystając z mocy samoorganizowania władz administracyjnych, przyjmuje się przeniesienie podległości *Comisión Consultiva Nacional de Asuntos Taurinos*[11] wobec Ministra Spraw Wewnętrznych lub wskazanego przez niego organu, w tych samych ramach prawnych do Ministerstwa Kultury, utrzymując doradczy charakter tej instytucji, administrującej rejestry tauromachiczne, wspieranie i ochronę tauromachii (*Real Decreto* 1151/2011).

Polityczne wsparcie kulturowego kontekstu tauromachii zostało także wzmocnione poprzez utworzenie *Strategicznego Planu Narodowego w sprawie Wspierania i Ochrony Tauromachii* (PENTAURO). Inicjatywa ta została ogłoszona w 2013 roku jako konsekwencja uznania *corridy de toros* za niematerialne dziedzictwo kulturowe Hiszpanii. Najważniejszymi celami planu są przede wszystkim ochrona dziedzictwa kulturowego *corridy de toros*, jej promowanie i gwarancja swobodnego dostępu do jej praktykowania, a także m.in. monitorowanie procesu edukacyjnego w szkołach tauromachicznych w odniesieniu do czasu trwania nauki i programów nauczania.

Postrzeganie tauromachii jako trudnej tradycji, można także odnieść do koncepcji „trudnego dziedzictwa" (Owsianowska, Banaszkiewicz 2015: 13). Hiszpanie prezentują klasyczną polaryzację w tym zakresie: część z nich utożsamia się z tauromachią, część ją kontestuje. To opozycyjne zestawienie nie tylko wiąże się z dysonansem poznawczym, ale także wpisuje się w opinię na temat takiej tradycji: „(...) spuścizna, której wolelibyśmy – jako ludzkość, jako konkretna grupa i jako jednostki – nie dziedziczyć po przodkach i wymazać z pamięci" (Owsianowska, Banaszkiewicz 2015: 13). W tym kontekście pomiędzy dziedzictwem narodowym (prawnie umocowanym) a dobrem kulturowym nie można postawić znaku równości. O ile umocowanie prawne,

10 *Real Decreto* (dekret królewski) 1151/2011, z 29 lipca wraz z którym modyfikacjom podlega Real Decreto 1132/2008, z 4 lipca oraz zmianom ulega podstawa prawna struktury Ministerstwa Kultury; a także Real Decreto 1181/2008, z 11 lipca, wraz z którym modyfikacjom podlega podstawa prawna struktury Ministerstwa Spraw Wewnętrznych.

11 Narodowa Komisja Doradcza ds. Tauromachii – jest to organ doradczy Ministerstwa.

poprzez uchwały parlamentu definiuje zbiór praktyk jako dziedzictwo (rozumiane w odniesieniu do spuścizny po przodkach), o tyle dobro kulturowe broni się tylko i wyłącznie wtedy, gdy jest praktykowane. To właśnie ta praktyka, ta obecność w społeczeństwie, jest prawdziwym miernikiem postawy wobec *corridy*. Jeśli nie będzie chętnych do jej oglądania, to żadne polityczne wynoszenie jej na piedestały dziedzictwa nie poprawi wskaźników jej oglądalności.

Corrida de toros jest bez wątpienia wpisana w kulturowy koloryt Hiszpanii. Część społeczeństwa, nieaprobująca tego rodzaju rozrywki, nie zgadza się z takim definiowaniem tauromachii i protestuje przeciwko łączeniu jej z jakąkolwiek kulturą[12]. Ci natomiast, którzy ją wspierają, są często odbiorcami szeregu programów promujących tauromachię (konkursy, wykłady, kursy tauromachiczne dla pasjonatów-amatorów itp.). *Corridę de toros* określa się też często mianem *fiesta nacional*, co można rozumieć jako „święto (impreza, wydarzenie) narodowe". Takie ujęcie zbliża ten rodzaj tradycji do kategorii instytucji kulturowej, która określa właściwe normom i standardom społecznym zachowania podejmowane przez jednostki i grupy (Paluch 1987: 161). I nawet jeśli zwolennicy są świadomi (a są) sprzeciwów pewnych grup społecznych wobec zachowania *status quo* tauromachii, to z uwagi na powyższe czynniki kształtujące tę tradycję (normy i przestrzegający ich ludzie) podkreślają jej kulturowo uwarunkowany charakter. Co więcej, dla zwolenników *corrida de toros* jest elementem sztuk pięknych. Jest opisywana jako piękne widowisko w ujęciu ogólnym albo wobec konkretnego widowiska: „To była piękna corrida, byk pięknie walczył, to była wyjątkowa walka". Ludzie oglądają *corridę* dlatego, że jest piękna, ponieważ to ważne dla kultury hiszpańskiej ze względu na jej wyjątkowość[13]. Wyjaśnia to w pewnym stopniu fakt, dlaczego *corrida de toros* jest wciąż praktykowana.

> Zinterpretowanie wytworu artystycznego, próba nadania mu sensu w oparciu o reguły kulturowe właściwe danej grupie społecznej, jest warunkiem jego społecznego funkcjonowania w tej kulturze, egzystowania w niej. Zatem struktura funkcjonująca w danej kulturze i epoce jako dzieło sztuki jest historyczno-społeczną, a nie indywidualną strukturą humanistyczną (Kostyrko 1993/95: 136).

I właśnie *corrida de toros* jest tak postrzegana – z uwzględnieniem historycznych interpretacji nałożonych na współczesne nadawanie znaczeń. To wiąże się

12 Bardzo często na murach Plaza de Toros można zobaczyć napisy kontestujące *corridę de toros*, np. „Tortura no es cultura" („Tortura nie jest kulturą").

13 Fragmenty wywiadów przeprowadzonych przeze mnie w czasie badań terenowych w Hiszpanii w 2013 r.

z faktem, że nie można w przyszłości wykluczyć takiego stopnia kontestacji tej tradycji, że zostanie ona albo zakazana, albo po prostu przestanie się jej nadawać społeczne znaczenie i nie będzie podstaw do jej praktykowania.

Cywilizacja ludzka (czy kultura człowieka) podlegają naturalnemu prawu zmian. Modyfikacje, transformacje czy wspomniana kontestacja przyjętych zasad są tak samo wpisane w rozwój społeczny i kulturowy, jak ich przestrzeganie i utrwalanie. Zmiany kulturowe są naturalną konsekwencją rozwoju i nie jest niczym wyjątkowym, jeśli kolejne pokolenia sprzeciwiają się lub tworzą swoje własne zasady. Proces ten dotyczy także tradycji. *Corrida de toros*, która może poszczycić się wielowiekową historią, nie ma zagwarantowanej przez to wieczności i nieśmiertelności. To, czy będzie dalej praktykowana, zależeć będzie właśnie od tych, którzy będą kształtować społeczną i kulturową rzeczywistość.

Szkoły tauromachiczne wpisują się w ten proces w sposób dość szczególny. Przede wszystkim są instytucjami edukacyjnymi, które w powszechnym rozumieniu kojarzą się z progresem, rozwojem a szczególnie ze społeczeństwem cywilizowanym. Powszechna nauka (edukacja) to bez wątpienia osiągnięcie społeczeństwa, które daje szanse na równy rozwój wszystkich jego obywateli. Cywilizacja jest także (powinna być) gwarantem możliwości korzystania członków społeczeństwa ze wszystkich dóbr kultury. Niemniej definiowanie *corridy de toros* jako dobra kulturowego budzi liczne kontrowersje, a przeciwnicy tauromachii podkreślają ponadto, że w nowoczesnym świecie nie ma miejsca na „barbarzyństwo". W takim ujęciu szkoły tauromachiczne zaprzeczają rozwojowi społecznemu, bo promują działania nie-cywilizowane.

Umocowanie prawne szkół tauromachicznych oraz kulturowe uwarunkowania ich działania określają proces interpretowania. Nie można w kategoryczny sposób określić ich znaczenia (negatywnego czy pozytywnego), bowiem jest to zależne od przyjętej perspektywy. Dla obrońców tauromachii istnienie szkół i profesjonalne przygotowanie młodych ludzi do wykonywania zawodu torera jest ustaloną społecznie normą i prawem. Dla przeciwników *corridy de toros* jest to jawne promowanie działań sprzecznych z ich rozumieniem i definiowaniem społeczeństwa cywilizowanego.

Społeczne konsekwencje

Enkulturacja i socjalizacja jako procesy towarzyszące jednostce w ciągu całego życia, odgrywają rolę szczególną na wczesnym etapie rozwoju społecznego i kulturowego. Edukacja i programy nauczania na wszystkich poziomach uwzględniają tę kwestię i włączają ją w szeroko rozumianą podstawę programową. W przypadku szkół tauromachicznych socjalizacja i enkulturacja

ujawniają się poprzez wprowadzanie młodzieży w wiedzę na temat tauromachii. Jest to niezbędny pierwszy krok, aby móc mówić w kolejnych etapach o nabywaniu kompetencji kulturowych. Adepci tych placówek muszą nie tylko umieć „być" torerami i mierzyć się z praktycznym wymiarem ich zawodu, ale także posiadać wiedzę teoretyczną, znać historię tradycji i jej znaczenie kulturowe w społeczeństwie.

Corrida de toros, rozumiana jako symbol narodowy, jest jednym z przejawów budowania procesu socjalizacji w ramach edukacji w szkołach tauromachicznych. Ściśle wiąże się z kształtowaniem tożsamości i odrębności kulturowej, które poprzez praktykowanie określonych tradycji i podejmowanie wspólnie wartościowanych działań, stają się fundamentem funkcjonowania w społeczeństwie. W Hiszpanii jest to o tyle trudne, że kraj ten nie ma jednolitego charakteru etnicznego i regionalnego. Poszczególne regiony budują swoją własną lokalną tożsamość kulturową, czego przejawem są właśnie działania kulturowe. *Corrida de toros* – z uwagi na fakt, że jest praktykowana w wielu regionach (chociaż nie we wszystkich) – może być w pewien sposób interpretowana jako pomost łączący różne lokalne społeczności. Należy w tym miejscu wziąć pod uwagę to, że niezależnie w którym regionie jest organizowane widowisko z udziałem byków, wszędzie obowiązują te same zasady zawarte w *Reglamento de Espectáculos Taurinos*. Wspólne elementy kulturowe sprawiają, że Hiszpania, mimo różnic regionalnych, jest postrzegana jako jedno państwo, z jednym społeczeństwem. Symbolizowanie *corridy de toros* jako dobra narodowego ma również za zadanie spajanie społeczności lokalnych i łączenie ich wokół praktyk znanych im i stosowanych od wieków. Społeczne konsekwencje takich działań mogą się przejawiać w naturalnej dla wszystkich społeczności ludzkich i praktykowanej opozycji my – oni. Budowanie własnej tożsamości kulturowej w oparciu o tradycje kulturowe przeciwstawiane „obcym", pozbawionym podobnych praktyk jest znane człowiekowi od zarania dziejów.

Nie bez znaczenia jest także wielowymiarowość praktyk tauromachicznych. Przygotowanie do wykonywania zawodu torera ma również uwzględniać te aspekty, które mniej lub bardziej bezpośrednio wiążą się z branżą tauromachiczną. Młodzież otrzymuje przy okazji informacje o tym, że tauromachia zapewnia wiele miejsc pracy (w samej branży, ale także poza nią – krawcy strojów torerów, hotelarze, restauratorzy, sprzedawcy pamiątek i ich wytwórcy, taksówkarze itp.). Osobną kwestią jest aspekt polityczny, często wykorzystywany przez partie polityczne w czasie trwania kampanii wyborczych – w zależności od grupy, na której głosy liczą – podkreślają albo

utrzymanie *corridy* jako dobra kulturowego, albo dążenie do jej delegalizacji[14]. Umiejętne lawirowanie w tym politycznym labiryncie jest także swoistą umiejętnością, której można nauczyć się w szkołach tauromachicznych. Związki polityki i życia społecznego mają charakter uniwersalny i niezależnie od tego, jakie obszary życia społeczno-kulturowego obejmują, mają wpływ na podejmowanie decyzji i nadawanie znaczeń działaniom przez jednostki: „(...) owe interesy i wartości są nie tylko rzeczywiście żywionymi indywidualnymi, czy grupowymi przekonaniami, ale także ważnym elementem «społecznej przestrzeni komunikacyjnej», niezbędnym składnikiem społecznej, a zwłaszcza politycznej retoryki" (Ziółkowski, Pawłowska, Drozdowski 1994: 46). *Corrida de toros* w obecnej formie, bez zaplecza politycznego, nie będzie mogła funkcjonować.

Problemy etyczne w badaniach terenowych

Badanie trudnych tradycji wiąże się przede wszystkim z dwiema kwestiami. Po pierwsze, kluczową sprawą jest ustalenie stopnia obiektywizmu naukowego; po drugie zaś implikowany tym stopniem jest wybór metod badawczych. W naukowej debacie na temat prowadzenia badań terenowych, od dekad mamy do czynienia z akcentowaniem roli „aktorów społecznych" (badanych) i próbie prezentacji „ich wizji ich świata". W socjologii klasycznej mówił o tym Znaniecki, głosząc koncepcję współczynnika humanistycznego, „(...) polegającą na tym, że nakazuje ona zjawiska społeczne ujmować jako przedmioty, których istotnym składnikiem jest znaczenie przypisywane im przez ludzi, którzy tych przedmiotów doświadczają" (Znaniecki 1922 za: Jakubczak 1966: 258). Jest to zatem próba obiektywnego opisu subiektywnych opinii. We współczesnym podejściu zasada obiektywizmu nie jest kwestionowana, niemniej w naukach społecznych i humanistycznych obserwuje się wyraźne położenie nacisku na pozostawienie wyboru badaczowi – od jego koncepcji projektowania badań powinna zależeć decyzja na temat obiektywnego bądź subiektywnego (indywidualistycznego) podejścia metodologicznego (Trybulec 2015).

Z mojego punktu widzenia w pracach naukowych należy dążyć do obiektywizmu i, mimo iż ma on charakter asymptotyczny, nie można budować wniosków w oparciu wyłącznie o własne przekonania. Jest to szczególnie istotne właśnie w przypadku badania zjawisk społecznych budzących kontrowersje,

14 Partie polityczne deklarujące pozytywny stosunek do *corridy de toros* to Partido Popular i Vox, przeciwnikami są m.in. PSOE i Ciudadanos (Madueño 2019).

wywołujących dyskusje i sprzeciwy. Podejście maksymalnie obiektywne jest nieodzownym elementem badań naukowych, niemniej jeśli ograniczyć się wyłącznie do niego, wówczas mielibyśmy do czynienia z opisem, przedstawieniem faktów, nieangażowaniem się w pogłębioną interpretację. W przypadku *corridy de toros* takie podejście jest jak najbardziej wskazane: czysty opis i zobrazowanie tej tradycji pozwala czytelnikowi na wyciągnięcie własnych wniosków, a ukazanie danych z badań terenowych ułatwia potencjalną interpretację przeprowadzaną przez innych badaczy. Obiektywizm to jednak za mało. Konieczne jest, w przypadku badań nad trudnymi tradycjami, ukazanie osi dyskursu, wskazanie na te elementy praktykowania tradycji, które budzą kontrowersje i nie pozwalają na jednoznacznie pozytywne wartościowanie działań z nią związanych. Zdaje się, że optymalnym podejściem badawczym w tym kontekście jest teoria ugruntowana oraz antropologia interpretatywna. W swoich założeniach obie koncepcje podkreślają konieczność prowadzenia badań terenowych, w celu uzyskania materiału empirycznego, i formowanie ewentualnych teorii oraz kierunków interpretacyjnych (bez stawiania wcześniejszych tez) bezpośrednio w nawiązaniu do interpretacji badanych zjawisk tworzonych przez uczestników badanej kultury.

W odniesieniu do *corridy de toros* i działania szkół tauromachicznych problematyka jest bardzo złożona, dotyczy bowiem w dużym stopniu dzieci. Badanie dzieci i młodzieży jest zawsze trudne, a w każdym razie implikuje szereg dodatkowych działań, takich jak np. wyrażenie zgody rodziców/opiekunów na udział ich dzieci w badaniach, często ich obecność w trakcie zadawania pytań itp. Ponadto analizowanie trudnej tradycji, jaką jest *corrida de toros*, w połączeniu z badaniem postrzegania jej przez dzieci odnosi także się do problemów etycznych. Badania (także psychologiczne), których celem jest określenie wpływu oglądania widowisk tauromachicznych, nie są zbyt częste, ale ułatwiają zajęcie stanowiska w dyskusji między zwolennikami i przeciwnikami *corridy* o destrukcyjnym wpływie *corridy* na psychikę dzieci i młodzieży (Bosch 1999; Graña, Cruzado, Andreu, Muñoz-Rivas, Peña, Brain 2004). Badania takie stanowią często podstawę w przytaczaniu argumentów użytecznych dla własnych interesów, koncepcji i podejmowanych decyzji. Przykładem może być pomysł lokalnych władz w miejscowości Utrera, które zaproponowały, aby zakazać wstępu na Plaza de Toros dzieciom poniżej siódmego roku życia. Wywiązała się dyskusja publiczna, w której przerzucano się z jednej strony argumentami, iż *corrida* źle wpływa na psychikę małych dzieci i powoduje u nich obojętność i brak empatii (przeciwnicy), z drugiej zaś, że nie ma negatywnego wpływu, jeśli dziecko jest w towarzystwie dorosłego, który we właściwy sposób wyjaśnia mu to, co się dzieje na arenie (zwolennicy).

Jak obiektywnie ocenić ten dyskurs? Uwzględniając założenia antropologii interpretatywnej, należałoby wskazać na strony opozycyjne i ukazać oś ich sporu. *Corrida de toros dzieli* społeczeństwo hiszpańskie na trzy grupy: zwolenników, przeciwników i tych, którym jest ona obojętna. Z badań wynika, że ponad połowa badanych (56,4%) chciałaby ograniczenia lub zakazu organizowania corrid de toros; zwolennicy stanowią 24,7%, a 18,9% nie ma w tej sprawie zdania (Madueño 2019).

Popularyzacja

W przypadku popularyzacji badań naukowych nad trudnymi tradycjami sprawa wygląda nieco inaczej. Popularyzacja z założenia jest kierowana do osób nie zajmujących się profesjonalnie badaniami naukowymi. Trudno wymagać, by każdy miał obiektywne i wyważone podejście do zagadnień obcych kulturowo i trudnych społecznie. Przez wiele lat prowadziłam wykłady otwarte na temat *corridy de toros*. Uczestnikami tych spotkań byli ludzie w różnym wieku, pochodzący z różnych regionów Polski, z różnym wykształceniem. Ich reakcje na to, co mówiłam też bywały różne. Niektórzy głośno komentowali temat, jednoznacznie go oceniając (zazwyczaj negatywnie), inni podejmowali próbę zrozumienia dla rozwiązań kulturowych, dla nich przecież obcych. Zdarzały się również przypadki osób, które pełniły rolę wyłącznie słuchaczy. Jako badacz liczę na to, że czasami dyskusja przenosiła się w domowe zacisze, chociaż jednocześnie zdaję sobie sprawę z tego, że postawy niechęci mogą „być potencjalną konsekwencją naturalnej postawy etnocentrycznej każdego społeczeństwa – dążenia do kształtowania innych na własne wyobrażenie i odmawianie im prawa do decydowania o sposobie, w jaki pragną żyć" (Burszta 1992: 19).

Mówienie o trudnych tradycjach i ich wyjaśnianie nie jest łatwym zadaniem. Słuchacze przeważnie nie mają teoretycznego przygotowania do interpretacji otaczających ich zjawisk ani antropologicznego oglądu świata. Relatywizm kulturowy, tak wszechobecny w antropologii, nie jest podejściem popularnym w szerokich kręgach społeczeństwa. I nawet, jeśli mowa o tolerancji dla obcych kultur, to ta tolerancja ma swoje granice, które ujawniają się np. w sytuacji, gdy chodzi o traktowanie ludzi czy zwierząt. Nie bez znaczenia jest tutaj także podział świata na „my – oni". Nie jesteśmy skłonni za bardzo krytykować własnych rozwiązań kulturowych, natomiast jeśli obce fakty kulturowe stoją w jawnej sprzeczności z naszymi, gotowi jesteśmy je nie tylko odrzucić, ale także niekorzystnie interpretować i kontestować.

W przypadku *corridy de toros* słuchacze wykładów najczęściej podnoszą problem legalności i delegalizacji tej tradycji. Sprawę prezentuje się w bardzo

prosty sposób: „trzeba tego zakazać. Dlaczego Hiszpania jeszcze tego nie zakazała? Co na to Unia Europejska? Dzieci nie powinny w tym uczestniczyć ani tego oglądać. Nie można pozwalać na takie coś". Zadaniem badacza w takich sytuacjach jest nie tylko przedstawienie w sposób jak najbardziej obiektywny omawianych zjawisk kulturowych, ale również umiejętne prowadzenie dyskusji. Chodzi głównie o to, by słuchacze nie odnieśli wrażenia, że celem spotkania była wyłącznie krytyka *corridy de toros*, ale raczej próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludzie to robią? Uczestnicy wykładów powinni przynajmniej spróbować „wejść w skórę" zwolenników tauromachii. Ich zadaniem jest znalezienie argumentów za *corridą*. To niezwykle trudne. Za każdym razem na samym początku tego rodzaju aktywności ujawnia się niechęć i opór – „bo tego nie da się zrozumieć i usprawiedliwić". Pewną pomocą jest wówczas odwoływanie się do naszych, rodzimych tradycji, które mogą – nie muszą, uchodzić za kontrowersyjne. Czasami mówię o zwyczaju kupowania żywych karpi na Wigilię i trzymania ich w wannie do czasu zabicia na kolację. Ostatnio jest sporo przekazów medialnych na ten temat, dlatego to zagadnienie nie jest obce, a komunikat jest jasny. Podobnie jest w przypadku polowań i tradycji urządzania pokotu. To też budzi współcześnie kontrowersje i można to wykorzystać w dyskusji na temat corridy. Takie spotkania można w pewnym sensie nazwać warsztatami – uczestnicy wykonują określone zadania. Ten punkt nie jest oczywiście obligatoryjny, czasami trzeba z niego zrezygnować, jeśli słuchacze są bierni i nie wykazują chęci do dyskusji. To jest praktyczny wymiar nauki, która przeważnie kojarzy się nam z charakterem czysto poznawczym (Radomski 2008: 59–60).

Mówienie o udziale dzieci w *corridzie de toros* jest równie trudne, jak mówienie o roli byka w tych widowiskach. Może nawet jest to fakt jeszcze bardziej kontrowersyjny. O ile w przypadku *corridy* z udziałem dorosłych przychodzi nam na myśl podjęcie świadomej (niekoniecznie pozytywnie ocenianej) decyzji, o tyle udział dzieci w praktykowaniu zabijania byka budzi szereg wątpliwości. Współczesne społeczeństwa w sposób szczególny odnoszą się do wprowadzania małych obywateli w świat dorosłych. Zazwyczaj mówi się o ochronie dzieci przed złym, niegościnnym światem, podejmuje się starania, by nie musiały oglądać przekazów niedostosowanych do ich wieku i poziomu rozwoju emocjonalnego. Pozwala się im decydować w sprawach prostych, niekontrowersyjnych i jednoznacznych. Dlatego tak trudno zrozumieć i się pogodzić z sytuacją, w której młody człowiek wychodzi na arenę, uzbrojony w różne narzędzia, którymi zadaje ciosy cielakowi. W naszym społeczeństwie raczej dominuje pogląd, że dzieci: a) nie powinny oglądać tego typu zdarzeń; b) nie powinny być zachęcane do aktywnego w nich uczestnictwa.

W Hiszpanii (chociaż należy podkreślić, że niecałe społeczeństwo hiszpańskie popiera tego rodzaju działania) podchodzi się do tych zjawisk inaczej, tłumacząc to wprowadzaniem kolejnych pokoleń w kulturę narodową. Mechanizm procesu socjalizacji czy enkulturacji jest taki sam, jak w przypadku każdej innej kultury: opiera się na tym, aby młodzi ludzie przejęli wartościowe treści kulturowe, nabyli je, utrwalali i przekazywali kolejnym pokoleniom. To, co określimy mianem „wartościowe treści kulturowe" leży w kompetencji danej grupy. Konkluzją aktywnych uczestników spotkań, o których opowiadam, jest zazwyczaj stwierdzenie, że „jest jak jest, chociaż powinno być inaczej".

Kluczową kwestią w interpretacji trudnych tradycji, a także w próbie ich zakorzenienia w kontekście społeczno-kulturowym, jest każdorazowo symbolizacja. Proces ten polega na społecznym przypisaniu ogólnie akceptowanych cech (symboli) artefaktom kulturowym lub zjawiskom mającym miejsce w postrzeganej rzeczywistości. Symbole są interpretowane jednoznacznie, zgodnie z założeniami wspólnotowej interpretacji. Społeczne nadawanie znaczeń określonym działaniom ma swoje odniesienie także do praktykowania tradycji. Te, które są trudne, muszą być w szczególny sposób uprawnione do bycia symbolami danej społeczności. W przypadku *corridy de toros* wydaje się, że postrzeganie jej jako symbolu Hiszpanii będzie trwać zdecydowanie dłużej niż jej praktykowanie.

Bibliografia

del Arco de Izco, F. (2005). Manuel Rodríguez. A los 50 años de su muerte y a los 80 de su nacimiento. Madrid: La Editorial Egartorre Libros.

Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Bosch, X. (1999). Children Unaffected by Attending Bullfights. The Lancet, 354, August 7, 496.

Burszta, W.J. (1992). Wymiary antropologicznego poznania kultury. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Elias, N. (2011). O procesie cywilizacji. Analizy socjo- i psychogenetyczne. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Graña, J.L., Cruzado, J.A., Andreu, J.M., Muñoz-Rivas, M.J., Peña, M.E., Brain, P.F. (2004). Effects of Viewing Videos of Bullfights on Spanish Children. Aggresive Behavior, 30, 16–28.

Hałas, E. (2006). Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń. Wydanie nowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jakubczak, F. (1966). Subiektywizm i obiektywizm w socjologii. Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 28 (3), 251–269.

Kostyrko, T. (1993/95). „Transhistoryczność" struktury dzieła sztuki a proces transmisji wartości. W: K. Zamiara (red.), Humanistyka jako refleksja kultury (s. 135–140). Poznań: CIA BOOKS.

Kubicki, P. (2017). Wpływ studentyfikacji i turystyfikacji na społeczno-kulturową przestrzeń miasta. Miasto. Pamięć i Przyszłość, 2, 63–73.

Madueño, J.D. (2019). Mas de la mitad quiere „limitar o prohibir" los toros y la caza. El Español, 12 stycznia 2019. Pozyskano z: https://www.elespanol.com/espana/20190112/mitad-quiere-limitar-prohibir-toros-caza/367963207_0.html.

Owsianowska, S., Banaszkiewicz, M. (2015). Trudne dziedzictwo a turystyka. O dysonansie dziedzictwa kulturowego. Turystyka kulturowa, 11, 6–24.

Paluch, A.K. (1987). Instytucja kulturowa. W: Z. Staszczak (red.), Słownik etnologiczny. Terminy ogólne (s. 161–163). Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Radomski, A. (2008). Antropologia jako nauka. Krzysztofa Jarosława Broziego koncepcja standardu kulturowego w badaniach kulturoznawczych. W: B. Truchlińska, A. Radomski (red.), Antropologia integralna. W kręgu myśli filozoficzno-kulturoznawczej Krzysztofa J. Broziego (s. 53–65). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Real Decreto (dekret królewski) 1151/2011, z 29 lipca. Pozyskano z: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-14253.

Szacki, J. (2011). Tradycja. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Trybulec, B. (2015). Grupa jako podmiot stanów intencjonalnych – indywidualizm a obiektywizm. Zagadnienia naukoznawstwa, 2 (204), 147–156.

Ziółkowska-Kuflińska, M. (2012). W pogoni za bykiem. Fenomen corrida de toros. Kultura i Społeczeństwo, 2, 151–175.

Ziółkowska-Kuflińska, M. (2016). Otwarta arena. Spór o corridę de toros w Hiszpanii. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Ziółkowski, M., Pawłowska, B., Drozdowski, R. (1994). Jednostka wobec władzy. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Spis tablic i wykresów

Tab. 1 Zestawienie liczby organizowanych *corrid de toros* w wybranych regionach Hiszpanii w latach 2011–2018. Pozyskano z: Estadísticas de Asuntos Taurinos za lata 2011–2018 (Ministerstwo Edukacji Kultury i Sportu w Hiszpanii).

Wyk. 1 Liczba szkół tauromachicznych w Hiszpanii według regionów (2018). Pozyskano z: https://es.statista.com/estadisticas/955664/numero-de-esculas-taurinas-registradas-en-espana-por-cc-aa/.

Streszczenie

Corrida de toros jest wielowiekową hiszpańską tradycją. Od wielu lat obserwujemy wyraźne zwiększenie się liczby działań krytykujących organizowanie takich widowisk. Można zatem określić tauromachię terminem trudnej tradycji. Artykuł porusza problematykę szkół tauromachicznych w kontekście badania trudnych tradycji oraz kulturowych uwarunkowań ich praktykowania. Ponadto analizie zostały poddane społeczne konsekwencje tauromachii oraz działania szkół dla chcących zostać torerami. Szkoły tauromachiczne funkcjonują w niemal wszystkich regionach Hiszpanii, chociaż najwięcej jest ich w Andaluzji i Kastylii La Manczy. Program nauczania w tych placówkach musi być kompatybilny z programami w szkołach publicznych (lub prywatnych) realizujących obowiązek edukacyjny. Dzieci i młodzież (niepełnoletnia) mogą się zapisać do takiej szkoły za zgodą rodziców. Ogromne kontrowersje budzi przede wszystkim udział dzieci i młodzieży w zajęciach praktycznych: walka z młodymi bykami lub jałówkami, ranienie ich i zabijanie. Badania prowadzone na dzieciach doświadczających widoku *corridy de toros* nie przynoszą jednoznacznej oceny, iż ma to negatywny wpływ na ich zdrowie psychiczne. Jednakże przeciwnicy tauromachii w dyskursie wokół *corridy* powołują się właśnie na tego typu argumentację.

Słowa klucze: Hiszpania, *corrida de toros*, tradycja, socjalizacja, enkulturacja, szkoła

Summary

Corrida de toros is a centuries-old Spanish tradition. For many years we have observed a significant increase in the number of activities criticizing the organization of such shows. Therefore, bullfights can be described as a difficult tradition. The article touches upon the issue of tauromachical schools in the context of research on difficult traditions and cultural conditions of their practice. In addition, the social consequences of bullgfight and the activities of schools for those who want to become toreros were analysed. Tauromachical schools operate in almost all regions of Spain, although most of them are in Andalusia and Castile-La Mancha. The programme of teaching in these schools must be compatible with the programmes of public (or private) schools carrying out their educational duties. Children and adolescents can enroll in such school with their parents' consent. The participation of children and adolescents in practical activities is very controversial: fighting young bulls or heifers, injuring them and killing them. Research conducted on children experiencing the view of the *corrida de toros* does not bring a clear assessment that it has a negative impact on their mental health. However, opponents of tauromachy in the discourse of *corrida de toros* are citing this type of argumentation.

Key words: Spain, bullfight, tradition, socialization, enculturation, school

Translated by Author

materiały z terenu

69–87
Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.05

Marta Derejczyk
m.derejczyk@muzeumetnograficzne.pl
Muzeum Etnograficzne, Oddział Muzeum Narodowego we Wrocławiu

Anna Kurpiel
anna.kurpiel@uwr.edu.pl
https://orcid.org/0000-0001-8919-4347
Centrum Studiów Niemieckich i Europejskich im. W. Brandta
Uniwersytet Wrocławski

Edukacja regionalna obok głównego nurtu – bliżej źródeł i wiedzy lokalnej. Przykłady działań na Dolnym Śląsku

Non-mainstream Regional Education – Closer to Sources and Local Knowledge. Projects from Lower Silesia

Wstęp. Wyjście z terenu i wiedza lokalna

Niniejszy tekst podejmuje próbę refleksji nad obecnością antropologów kultury w przestrzeni edukacji pozaformalnej. W oparciu o doświadczenia Fundacji Ważka z Wrocławia, którą współtworzą autorki, wychodząc od zarysowania lokalnego kontekstu oraz omówienia wybranych projektów związanych z różnymi obszarami dziedzictwa kulturowego, zaprezentujemy przykłady działań z pogranicza edukacji i animacji kultury, realizowanych na Dolnym Śląsku. Na końcu prezentujemy własne spojrzenie na edukację regionalną oraz możliwości wykorzystania antropologicznej perspektywy i lokalnie tworzonych narracji w edukacji realizowanej obok głównego, szkolnego nurtu. Taki układ treści podyktowany jest faktem, że końcowe refleksje traktujemy jak teorię ugruntowaną, będącą raczej efektem niż przyczyną realizowanych działań (Charmaz, Komorowska, Konecki 2013; Konecki 2000).

Pierwsze projekty fundacji na Dolnym Śląsku miały na celu przeprowadzenie etnograficznych badań terenowych, działania edukacyjne zawsze bazowały na ich wynikach. Przedstawioną w tym tekście teorię dotyczącą edukacji prowadzonej pozaformalnie odnosimy przede wszystkim do dotychczasowych własnych

doświadczeń. Każdy nasz projekt zaczynamy w terenie, podczas etnograficznych badań terenowych, poszukując lokalnych źródeł i ich interpretacji, oraz w terenie kończymy – wracając do mieszkańców z propozycją wspólnego zrealizowania działań opartych na ich wiedzy lokalnej, społecznie znaczącej historii oraz dziedzictwie kulturowym. Teren, ten „kluczowy dla naszej dyscypliny termin", traktujemy za Katarzyną Kaniowską jako „przestrzeń zbierania doświadczenia; obcowanie i współuczestnictwo w życiu innych ludzi (…); proces, ciąg wydarzeń, w których uczestnictwo jest dla badacza źródłem wiedzy; podstawę wiedzy antropologicznej" (Kaniowska 2011: 287–288). Oznacza on dla nas zarówno metodę pracy badawczej, jak i konkretne miejsce naszych działań – współczesny Dolny Śląsk, nazywany niekiedy terenem „trudnym" ze względu na swoją historię i niełatwe do zdefiniowania dziedzictwo[1].

Z uwagi na fakt, że nasz tekst tworzony jest z punktu widzenia praktyczek zaangażowanych w działania o charakterze lokalnym, za priorytet uznałyśmy opisanie naszych doświadczeń, traktowanych jako jeden z filarów etnologicznego i antropologicznego poznania. Tym samym, z uwagi na rozmiar artykułu, rezygnujemy z rozbudowanej refleksji metodologicznej, a także z umiejscowienia naszych działań w ponadlokalnej perspektywie.

Dolny Śląsk – teren trudny i osobliwy

Dolny Śląsk często bywa opisywany za pomocą metafor: Dziki Zachód, społeczne laboratorium, palimpsest. Słusznie ustawia go Elżbieta Berendt w geograficznym, ale i kulturowym kręgu Europy Środkowej, której najlepszym godłem byłby półmrok i pustka (Berendt 2014: 189 za: Stasiuk 2001:102). Europa Środkowa, podobnie jak Dolny Śląsk, również opisywana jest za pomocą symboli i metafor – mostu, mapy, ruin (Andruhovič, Stasiuk 2001), czy figury „ubogiego krewnego" (Bobrownicka 2003: 159–160). Mimo swoistego krajobrazu i charakterystycznej architektury, Dolny Śląsk nadal zamykany jest w określeniu „poniemiecki". Niewiele osób wymienia konkretne komponenty jego tożsamości: „(…) wsie rozciągnięte wzdłuż drogi (…), kamienice w miasteczkach, (…) stacje przy torach pokryte jak dywanem kwitnącym na żółto porostem, szkoły o ceglanych murach i wąskie ścieżki wyżłobione przez koła rowerów" – pisze Olga Tokarczuk w zbiorze reportaży o wiele mówiącym tytule *Nieswojość* (Tokarczuk 2019: 176).

1 O wielowymiarowym znaczeniu terenu również pisała K. Kaniowska, określając go jako „przedmiot, obszar działania, źródło wiedzy" (Kaniowska 2011: 287).

Nieprzypadkowo cytat pochodzi od znanej pisarki, nie zaś z opracowania naukowego. Jak słusznie zauważają redaktorzy tomu *„Ziemie Odzyskane" W poszukiwaniu nowych narracji*, narracja naukowa o Dolnym Śląsku miesza się z biograficzną, autobiograficzną, reporterską i literacką (Kledzik, Michalska, Praczyk 2018: 9). To bowiem pisarze (np. Olga Tokarczuk, Joanna Bator) lub reportażyści (np. Filip Springer, Małgorzata Grzebałkowska) z większą odwagą podejmują próby zdefiniowania skomplikowanej i wielowątkowej tożsamości regionu[2]. Projekty partycypacyjne ostatnich lat, polegające na oddaniu głosu „zwykłym Dolnoślązakom" – *Wrocław, pamiętam że…*, *Dolny Śląsk. Pamiętam powódź* lub *Wrocławska książka kucharska* (Bierut, Pęcherz 2015; Czekański 2017; Śniechowska 2016) – jeszcze podkreślają tę tendencję: pozanaukowego, autobiograficznego opisu regionu.

Współczesna sytuacja tożsamościowa Dolnego Śląska jest oczywiście bezpośrednim rezultatem powojennych dekad. Postanowienia konferencji w Jałcie i Poczdamie na zawsze zmieniły historię omawianych ziem. Przesunięcie granic Polski na zachód nie tylko skutkowało utraceniem części terytorium na rzecz Związku Radzieckiego oraz przyłączeniem obcych kulturowo terenów, ale przede wszystkim spowodowało masowe migracje ludności oraz niemal całkowitą wymianę mieszkańców Dolnego Śląska (Herzig, Ruchniewicz, Ruchniewicz 2012; Wrzesiński, Goliński 2006).

Legitymizującym działania władzy stało się propagowanie przekonania o piastowych korzeniach Śląska, werbalizujące się w haśle „powrotu Ziem Odzyskanych do Macierzy". Mit piastowski (i „powrotu do Macierzy") niewątpliwie stanowić miały „«instrukcję obsługi» nieznanych i obcych kulturowo Ziem Zachodnich" (Browarny 2019: 9), jednak, jak słusznie zauważa Kinga Siewior, „dyskurs Ziem Odzyskanych mimowolnie wytracał swój tożsamościowy potencjał, przekształcając się w narzędzie natrętnej propagandy" (Siewior 2019: 93). Propagandowy wizerunek polskiego pioniera, który na opływających w dobrobyt ziemiach zachodnich dokonuje sprawnej „degermanizacji" i „repolonizacji" (Thum 2007) przyćmiony został trudnymi realiami. Pierwsze powojenne lata naznaczone zostały chaosem administracyjnym, antagonizmami między przybywającymi na zachód grupami osiedleńczymi, z których połowę stanowili przymusowi migranci z dawnych Kresów Wschodnich, a także pozostałą ludnością niemiecką[3], rozpowszechnionym szabrem oraz rozbojem.

2 Co ułatwia im, oczywiście, brak obciążenia przez metodologię oraz aparat naukowy.

3 Zorganizowane wysiedlenia Niemców rozpoczęły się w 1946 r. Do tego czasu ludność niemiecka wypędzana była w toku tzw. dzikich wysiedleń, uciekała na własna rękę lub – co nie było rzadkim przypadkiem – dzieliła swój dom i dobytek z nowoprzybyłymi osadnikami (Ruchniewicz 2006).

Nie mniej dotkliwy stał się propagowany przez władze, społecznie akceptowany i realizowany, postulat homogenizacji kulturowej nowo przyłączonych ziem. Dolny Śląsk w pierwszych powojennych latach stanowił bowiem prawdziwą mieszankę narodowo-etniczno-religijną. Wśród Polaków napływających ze wschodu, południa (Bośnia, Rumunia) oraz zachodu (Francja, Belgia, Niemcy) znaleźli się m.in. Żydzi, Ukraińcy, Ormianie, Tatarzy (Ruchniewicz 2006). Brak przyzwolenia na kultywowanie własnych zwyczajów, a przede wszystkim pamięci za utraconą małą ojczyzną, często bezpowrotnie i przymusowo, doprowadził do zacierania się różnic międzygrupowych. Mimo powtarzających się narracji o walizkach i kufrach, które nierozpakowane trwały do późnych lat 60. XX wieku nowe pokolenie urodzone już na Dolnym Śląsku było w dużej mierze wykorzenione.

Równocześnie trwał odgórnie realizowany plan przepisania na nowo historii Ziem Zachodnich i Północnych. Historycy tworzyli podręczniki pomijając wiele aspektów dolnośląskiej przedwojennej historii, uwypuklając zaś czas piastowskiego panowania (Thum 2007). Etnografowie badali i dokumentowali przedwojenne ślady polskości, socjologowie – postępującej i sprawnej integracji nowych mieszkańców ze sobą i resztą „Macierzy"[4]. Wszystko to doprowadziło do zagmatwania dolnośląskich dziejów i wiedzy o nich. Osobiste doświadczenia i świadectwa zagłuszone zostały przez propagandową politykę historyczną. Skutki tego odczuwane są do dziś, mimo bardzo ożywionej działalności naukowców, pisarzy, reporterów i publicystów, opisujących, analizujących i popularyzujących nieznane aspekty dolnośląskich dziejów.

Co więcej, zmianę obecnej sytuacji utrudnia fakt, że nawet popularnonaukowe publikacje nie docierają do wystarczającej liczby czytelników. Równocześnie edukacja formalna wątki dolnośląskiego dziedzictwa i historii pomija, upraszcza lub – nadal – przedstawia w ideologiczno-propagandowym świetle. Związane jest to przede wszystkim z widocznym podejściem narodowo-patriotycznym w nauczaniu historii. Historia regionu ma więc odzwierciedlać relację region – naród, opisaną m.in. przez Andrzeja Szpocińskiego (Szpociński 2006). Taki model nauczania stanowi rezultat nie tylko przedwojennego systemu oświatowego akcentującego „wychowanie narodowo-państwowe" (Nasalska 2004: 57), ale i polityki PRL-u, która hamowała rozwój regionalizmu (Ruchniewicz 2007).

Ewa Nasalska, w swojej publikacji *Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999*, podaje ciekawe cytaty z polskich podręczników do historii, obrazujące m.in. istotny brak zmiany w nastawieniu do powojennej historii Dolnego Śląska, mimo transformacji ustrojowej i związanym z nią

4 Co po latach uznaje za wielki błąd Dorota Simonides (Simonides 1987).

przemodelowaniu polskiej polityki historycznej. Szczególnie istotna wydaje się kwestia (jedna z nielicznych obecnych dotycząca Ziem Zachodnich!) powojennego przesunięcia granic. W podręczniku z 1956 roku przedstawiona jest, słuszna z ówczesną polityką, lakoniczna wersja:

> Dzięki konsekwentnemu stanowisku Związku Radzieckiego przedstawiciele Stanów Zjednoczonych i Anglii zgodzili się na zwrócenie Polsce prastarych ziem piastowskich po Odrę i Nysę Łużycką. Wróciły więc do Polski dawne nasze ziemie, oderwane przez feudałów niemieckich przemocą lub podstępem (Nasalska 2004: 221).

Co ciekawe, w podręczniku *Polska i świat naszego wieku* wydanego w 1994 i 1999 roku, została ona jedynie sparafrazowana:

> Decyzja wielkich mocarstw o usunięciu ludności niemieckiej z ziem przyznanych Polsce oznaczała faktycznie zgodę na powrót Polski do starych, piastowskich ziem oraz na przejęcie części dawnych Prusów, podbitych i wytępionych przez Krzyżaków (Nasalska 2004: 249).

Powojenne dekady wraz z propagowaną przez władzę polityką historyczną oraz brakiem zdecydowanych działań po 1989 roku, zaowocowały stanem, który można określić społeczną niepamięcią. Termin „niepamięć" w nauce polskiej spopularyzowany został m.in. przez Marię Hirszowicz i Elżbietę Neyman oraz Romę Sendykę. Definiowany jest jako

> społecznie znaczące luki w kolektywnej pamięci. Jeśli więc jako pamięć określamy kumulację i rejestrację informacji oraz utrwalone w świadomości struktury ich interpretacji, to niepamięcią jest wszystko, co znajduje się poza owym obszarem – zarówno treści nie przyswojone, jak i te, które uległy eliminacji lub zapomnieniu (Hirszowicz, Neyman 2001: 24).

Na Dolnym Śląsku w obszarze niepamięci nadal znajduje się wiele zagadnień. Wśród nich kluczowe wydają się treści trudne i niewygodne dla afirmatywnego w swoim wyrazie budowania nowej regionalnej tożsamości, a więc kwestia powojennego przejmowania dziedzictwa kulturowego oraz naturalnego (nadal najczęściej używanym wyrażeniem jest „oswajanie", także w publikacjach naukowych), wypędzania i wysiedlenia przedwojennej ludności, działania repolonizacyjne, w tym destrukcja dziedzictwa kulturowego regionu. Jednak w obszarze niepamięci znajduje się także wiele wątków neutralnych lub nawet

pozytywnych, w tym przedwojenna historia Dolnego Śląska i jego poszczególnych miast, historia grup osadniczych i rodzinna, tradycje lub też świadomość wielokulturowości *żywej*. Nierzadko są to treści zastępowane kilkoma bezrefleksyjnymi kliszami lub stereotypami (przykładem może być slogan opisujący Wrocław jako „miasto spotkań").

Kultura regionalna wobec powyższych kwestii pozostaje zagadnieniem zbyt nieuchwytnym, aby mieć szansę zaistnieć w publicznym dyskursie w całej swojej złożoności. Sam temat regionu w działaniach realizowanych przez lokalne instytucje kultury pojawia się najczęściej w kontekście turystyczno-krajoznawczym, ukazującym walory przyrodnicze i najważniejsze zabytki jako główne komponenty kulturowej mapy Dolnego Śląska. Podobnie kształtowana jest strategia promocyjna regionu – Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, dzięki dofinansowaniu ze środków Unii Europejskiej, realizował w ostatnich latach kampanię reklamową, której główne hasła brzmiały: „Tajemniczy Dolny Śląsk. Nie do opowiedzenia. Do zobaczenia" oraz „Dolny Śląsk. Dotknij tajemnicy", a na promocyjnym spocie można było zobaczyć kolejno: wrocławski Dworzec Główny, Wodospad Kamieńczyka, Krzywą Wieżę w Ząbkowicach Śląskich, karkonoskie Śnieżne Kotły oraz Kościół Pokoju w Jaworze[5]. Lokalne dziedzictwo promowane jest również przez kulinaria z regionu, szczególnie te włączane na krajową Listę Produktów Tradycyjnych.

W kontekście folklorystycznym, powiązanym przede wszystkim z działalnością zespołów ludowych i kół gospodyń wiejskich oraz instytucji sprawujących nad nimi opiekę, w okresie PRL-u szczególnie eksponowany był reliktowo zachowany wątek autochtonicznych tradycji polskojęzycznej ludności[6]. Dziś natomiast podkreśla się kulturowe „bogactwo" regionu, jego „skarby tradycji"[7], jednak na festynach, dożynkach i przeglądach zespołów ludowych zaciera się regionalna specyfika, związana z pochodzeniem wykonawców, a powszechna wiedza na temat tego, czym w istocie jest owa różnorodność i bogactwo, jest wciąż bardzo niewielka.

5 Spot promocyjny miał kilka wersji, w innych pojawiały się kolejne atrakcje przyrodnicze i zabytki. Por. http://www.umwd.dolnyslask.pl/aktualnosc/single-view/artykul/nowe-miejsca-promuja-dolny-slask/.

6 W tym miejscu warto przywołać przede wszystkim bardzo popularny w tym czasie wśród instruktorów lokalnych zespołów folklorystycznych śpiewnik *Dolnośląskie pieśni ludowe*, opracowany przez Józefa Majchrzaka (wydanie pierwsze: 1955, wznowienie: 1970).

7 W ten model wpisuje się popularnonaukowa seria wydawnicza opracowana przez Muzeum Etnograficzne Oddział Muzeum Narodowego we Wrocławiu: *Mom jo skarb* (Berendt 2009–2014).

Praktykowanie dziedzictwa – działania animacyjne wokół dolnośląskich tradycji muzycznych

Fundacja Ważka prowadzi różnorodne działania badawcze, edukacyjne i animacyjne na Dolnym Śląsku od 2012 roku, kiedy to rozpoczęła się realizacja kilkuletniego projektu pn. „Prze-twórcy ludowi"[8]. W trakcie etnograficznych badań terenowych członkom ekip badawczych udało się zarejestrować blisko 300 wywiadów z osobami związanymi, poprzez praktykę zawodową lub prywatną pasję, z dolnośląskim dziedzictwem niematerialnym: przede wszystkim z nieprofesjonalnymi malarzami i rzeźbiarzami, rękodzielnikami, muzykami, śpiewakami, członkami zespołów ludowych, kół gospodyń wiejskich, właścicielami prywatnych muzeów i skansenów, regionalistami i osobami zajmującymi się amatorsko lokalną archiwistyką. Udokumentowano również na zdjęciach (sporadycznie także na wideo) współczesne przejawy twórczości ludowej, lokalne święta, festyny, obrzędowość doroczną. Większość materiałów została zarchiwizowana w systemie OSA[9] i częściowo udostępniona w opracowywanym przez Fundację internetowym archiwum społecznym pn. „Dolnośląskie Archiwum Tradycji" (http://dat.fundacjawazka.org/).

To „ugruntowanie" w terenie stało się podstawą wszelkich dalszych działań wokół dolnośląskiego dziedzictwa – edukacyjnych, animacyjnych i popularyzujących wielokulturowe tradycje regionu i jego złożoną historię. W oparciu o nagrania terenowe opracowane zostały cztery płyty z tzw. muzyką źródeł: *Od wschodu słońca… Tradycje muzyczne na Dolnym Śląsku* (2014), *Stare pieśni* (2015) – muzyczny portret śpiewaczki Bronisławy Chmielowskiej, urodzonej w Wołczuchach koło Lwowa oraz *Z domu Kida* (2016) i w *W domu Kidów* (2017) – zawierające pieśni zachowane w rodzinnej tradycji czterech sióstr, polskich reemigrantek

Fot. 1 Warsztaty etnograficzne w Ocicach (2014)

8 Projekt realizowany był przy udziale środków MKiDN w latach 2012–2017. Por. http://fundacjawazka.org/projekty/6,-Prze-tworcy-ludowi.html.

9 Otwarty System Archiwizacji – darmowa aplikacja opracowywana z myślą o archiwach społecznych przez Fundację Ośrodka KARTA. Por. https://archiwa.org/osa.

z terenów Bośni i chorwackiej Slavonii. Wszystkie albumy są również dostępne do bezpłatnego odsłuchania w internecie (http://fundacjawazka.org/wydawnictwa/). Płyty te uzupełniły wciąż niedostateczny zasób nagrań źródłowych muzyki tradycyjnej z regionu[10]. Ponadto zorganizowano kilka cykli warsztatowych, w ramach których można było uczyć się pieśni w bezpośrednim przekazie od wiejskiej śpiewaczki.

Fot. 2 Spotkanie śpiewacze w Ocicach (2015)

Fot. 3 Spotkanie ze śpiewaczką Bronisławą Chmielowską z Mroczkowic, Ocice (2016)

Dokumentowanie, opracowywanie i, jak najszersze, udostępnianie źródeł, wsparcie przekazu międzypokoleniowego i stwarzanie sytuacji, w którym może on na nowo przebiegać uważamy za główne zadania edukatora i animatora pracującego dziś wokół zagadnień dziedzictwa kulturowego. Konkretne i lokalne treści możemy postawić w opozycji wobec zbyt uogólnionych przekazów na temat „regionu wielu kultur". W mikroskali te pojedyncze opowieści zbierają wszak, jak w soczewce, całe skomplikowanie historii i tradycji na tym terenie, natomiast często najbardziej interesujące treści pojawiają się niejako „między słowami", obok głównego nurtu opowieści, podczas spotkań osób w różnym wieku. Znaczenie – nie tylko edukacyjne, ale i naukowe – skoncentrowania się na wiedzy lokalnej, dostrzegają też badacze tradycji muzycznych, podkreślając, że „dokumentowanie lokalności muzycznej, studiowanie pamięci indywidualnej, twórczości kulturalnej małych środowisk to także motyw rozwoju etnografii, etnomuzykologii" (Dahlig 2015: 39).

Od 2014 roku działania animacyjne Fundacji wokół dolnośląskiej muzyki tradycyjnej skoncentrowane były przede wszystkim w dwóch wsiach w okolicach

10 Jako jedne z nielicznych dostępnych wymienić należy przede wszystkim dwupłytowy album pt. *Dolny Śląsk*, wydany przez Polskie Radio w serii „Muzyka Źródeł", płytę dołączoną do pierwszego tomu wydawnictwa *Mom jo skarb* (Berendt 2009) oraz cyfrowe archiwum Radia Wrocław: por. http://www.tu.prw.pl/.

Bolesławca: Ocice i Zebrzydowa. Są to miejscowości, w których większość mieszkańców stanowią reemigranci z Bośni oraz ich potomkowie. Wciąż żywa jest tam pamięć o specyficznym, łączącym polskie i południowosłowiańskie wątki, muzycznym dziedzictwie reemigrantów, jednak praktykowanie tych treści sukcesywnie zanika z uwagi na to, że starsi wiekiem instrumentaliści i śpiewaczki bardzo rzadko znajdują zainteresowanych następców wśród młodszego pokolenia. W ramach większego, ogólnopolskiego projektu pn. „Akademia Kolberga" (http://www.akademiakolberga.pl/) powołaliśmy tam do życia, wraz z szerszą koalicją partnerów, Dolnośląską Szkołę Tradycji (http://fundacjawazka.org/projekty/10,-Dolnoslaska-Szkola-Tradycji.html). Idea działających w kilku miejscach w Polsce Szkół Tradycji, zainicjowanych przez Stowarzyszenie „Tratwa" z Olsztyna i koordynowanych przez nie wraz z Instytutem Muzyki i Tańca, zakładała „powoływanie procesu bezpośredniego przekazu tradycji przez wiejskich mistrzów w «naturalnym» środowisku, w którym powstawała i praktykowana była ta kultura muzyczna" (http://www.akademia-kolberga.pl/dla-mediow/). Zadaniem animatorów było więc tworzenie swoistych „ekosystemów" dla muzycznego dziedzictwa kulturowego, a nie edukowanie na jego temat czy nadzorowanie „etnograficznej poprawności" jego wykonywania. W związku z tym w kolejnych latach prowadziliśmy w okolicach Bolesławca różnorodne działania, angażując starsze i młodsze pokolenia przedstawicieli lokalnej społeczności w żywą praktykę muzycznych treści na spotkaniach śpiewaczych, potańcówkach, nieformalnych spotkaniach w ogrodzie i na przystanku autobusowym, wreszcie podczas kolędowania na Trzech Króli, zorganizowanego wraz z dziećmi z Ocic według miejscowego scenariusza.

Fot. 4 Warsztaty ze śpiewaczką Stanisławą Latawiec, Zebrzydowa (2017)

Fot. 5 Kolędowanie na Trzech Króli, Ocice (2015)

Historia lokalna – Oleśnica

Fot. 6 Realizacja wywiadu wideo z Franciszkiem Praczykiem, materiał wykorzystano w filmie 24 godziny był ruch, Oleśnica (2019)

Osobny rodzaj działań stanowią te bazujące na historii lokalnej. W ostatnich latach mamy do czynienia z prawdziwym rozkwitem tego typu projektów, a to dzięki popularyzacji koncepcji (oraz dyscypliny), jaką jest historia w przestrzeni publicznej, historia mówiona oraz archiwistyka społeczna. Za wprowadzenie ich na polską scenę zarówno naukową, jak i związaną z aktywnością organizacji pozarządowych, w dużej mierze odpowiedzialna jest Fundacja Ośrodka KARTA wraz z projektem dotyczącym archiwistyki społecznej.

Dwoma projektami inicjującymi działania w Oleśnicy były „Pierwsi w Oleśnicy" oraz „Pierwsi w Oleśnicy – mapa wspomnień" (2015) zrealizowane we współpracy, co istotne, z lokalnym partnerem, czyli Oleśnickim Domem Spotkań z Historią. Oba polegały na przeprowadzeniu 20 wywiadów – historii mówionych – z jednymi z najstarszych mieszkańców miasta. Niemal wszyscy oni przyjechali do Oleśnicy jako dzieci lub osoby młode – większość urodziła się w latach 30. XX wieku, dwie w 1918 roku, sześć już w latach 40. XX wieku. Do Oleśnicy przybyli z dawnych Kresów Wschodnich (Lwów i okolice, Halicz, Kołomyja, Grodno), Radomszczyzny, Kielecczyzny i Podkarpacia, Wielkopolski, Polski centralnej (Warszawa), a nawet z Moskwy i Afryki (z armią Sikorskiego). Pytania zadawane przez członkinie ekipy badawczej kierowały narrację w stronę historii osobistej o mieście, jego odbudowie, wspomnień o poszczególnych miejscach (Kurpiel 2016). Efektem projektu była bowiem mapa wspomnień – połączona z odsłuchami oraz wystawą fotograficzną portretów – także z fragmentami relacji audio (http://fundacjawazka.org/wydawnictwa/42,Pierwsi-w-Olesnicy.html).

Projekt w swoim zamyśle był prosty i prawdopodobnie niewiele wyróżnia się na tle innych mu podobnych[11]. Co jest jednak niezwykle istotne to fakt, że stał się on rzeczywistym początkiem wielowymiarowych działań w mieście, do których włączeni zostali rozmówcy z naszego projektu o „Pierwszych w Oleśnicy" – jako eksperci nie tylko od własnej i miejskiej historii, ale i od reprezentowanych profesji – np. fotografii.

Głównymi działaniami po inicjalnych projektach były warsztaty z młodzieżą – prowadzone w oparciu o nagrane historie, przy współudziale rozmówców, a także materiały edukacyjne – *Odkrywnik Oleśnicki* (http://fundacjawazka.org/wydawnictwa/191,-Odkrywnik-olesnicki.html) oraz *Oleśnickie memory*. W tym pierwszym projekcie na kilku kartach oddajemy głos pierwszym mieszkańcom Oleśnicy, którzy opowiadają o swoim poprzednim miejscu zamieszkania oraz przyjeździe na Dolny Śląsk. W grze memory polegającej na dopasowaniu obiektu (budynku, rzeźby, muralu) do odpowiedniej osoby również są obecni. Gra powstała w oparciu o wyniki internetowego głosowania, w którym oleśniczanie sami mogli wybrać, które z budynków i obiektów są dla nich najistotniejsze[12].

Zainteresowanie wszystkimi projektami było w Oleśnicy bardzo duże. Do partnera Fundacji – Oleśnickiego Domu Spotkań z Historią zaczęli zgłaszać się inni mieszkańcy miasta, gotowi podzielić się własną historią. Chociaż kolejnej odsłony projektu nie udało się zorganizować, przy współudziale chętnych mieszkańców Oleśnicy powstały inne mikro-projekty, m.in. dwa filmy (zrealizowane wspólnie z młodzieżą): *„I jeszcze sobie przypominam" – historia osobista* (http://fundacjawazka.org/wydawnictwa/195,Film-dokumentalny-i-jeszcze-sobie-przypominam.html) oraz *24 godziny był ruch* (http://fundacjawazka.org/wydawnictwa/263,Film-krotkometrazowy-24-godziny-byl-ruch.html) – o oleśnickich Zakładach Naprawczych Taboru Kolejowego. Oba filmy zawierają wątki autobiograficzne, ale także są źródłem wiedzy o historii lokalnej – zarówno przed,

Fot. 7 Spacer etnograficzny podczas warsztatów w Oleśnicy (2017)

11 Podobny zrealizowano m.in. w Dzierżoniowie: http://www.dzierzoniowskiearchiwum.pl/dhn/mapa.html, czy na warszawskim MDM-ie: https://stocznia.org.pl/projekty/moj-mdm/.

12 Formularz do głosowania on-line: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyoNYMt1W-U_5zDXg6v93cqiGfW7zRVeQrUD0d1huL9qwiSQ/viewform?fbclid=IwAR3ZBBLiSQxZtKH1j-5mSDx2tT1-GgrPw7kqE5aKxs3nXRFV_X4X4LZI2Nns.

jak i powojennej. Tym samym mogą być wykorzystane przez nauczycieli lub edukatorów w ich pracy.

Niezwykle istotny jest partycypacyjny charakter wszystkich oleśnickich projektów. Mimo że inicjowane były przez Fundację Ważka, oleśniczanie zaangażowali się w ich realizację. Zarówno metoda historii mówionej, jak i metoda głosowania internetowego, zakłada współuczestniczenie rozmaitych podmiotów aktywnie tworzących narrację (o przeszłości, mieście, sobie itp.). W przypadku historii mówionej to rozmówca staje się ekspertem (w idealnej wersji) opowiadając nam to, co sam uznaje za ważne, a na pewno to, co związane jest z jego osobistym doświadczeniem i wspomnieniami z przeszłości. To bowiem doświadczenia, nie zaś weryfikowalne fakty, są najistotniejszymi elementami historii opowiadanych (Kurkowska-Budzan 2009; Portelli 2018). Stąd popularność tej metody w badaniu grup wykluczonych oraz marginalizowanych przez oficjalną narrację historyczną lub tzw. wielką historię (Lynd 2018). Podobnie w przypadku głosowania związanego z grą *Oleśnickie memory*. Mieszkańcy miasta mieli gotową listę obiektów do wyboru, jednak to oni zdecydowali, które są dla nich ważne. Angażowali się w akcję i przekazywali sobie informacje o głosowaniu za pomocą portali społecznościowych.

Edukacja regionalna

Kilkuletnia obecność w terenie umożliwiła nam zdiagnozowanie podstawowych problemów, z jakimi boryka się edukator pracujący w tak szczególnym, postmigracyjnym, poddanym przez lata propagandowej polityce historycznej, środowisku, jakim jest Dolny Śląsk. Edukacja regionalna w programach nauczania traktowana jest dziś zazwyczaj jak bohater drugiego, a nawet trzeciego planu. W wypełnionym szkolnym planie zajęć rzadko wystarcza na te treści czasu, a sami nauczyciele zgłaszali nam wiele trudności, jakich nastręcza realizacja takich zagadnień, z których podstawową stanowi niedostateczna liczba dostępnych materiałów edukacyjnych. W ostatnich kilkunastu latach na lokalnym rynku ukazały się dwa podręczniki dla uczniów szkoły podstawowej: *Dolny Śląsk. Edukacja regionalna* (Heine 2008) oraz dolnośląska wersja podręcznika *W mojej małej ojczyźnie* (Kuźnieców 2011). W ich zawartości znalazły się m.in. teksty o znaleziskach archeologicznych, zabytkach romańskich, gotyckich, barokowych, zamkach obronnych, starówkach, wspólnotach religijnych w Polsce, najważniejszych miejscach świętych, znanych postaciach historycznych, legendy i podania, wiersze i piosenki autorstwa dolnośląskich literatów oraz fragmenty wspomnień i reportaży. Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we

Wrocławiu publikował w latach 2001–2012 kwartalnik metodyczny „Dolnośląskie Ścieżki" (Lamek 2001–2005; Stodolna-Rybczyńska 2008–2012), który w pierwszych numerach proponował treści w układzie: małe ojczyzny (kolejne powiaty), region, Polska, Europa, zaś w numerach ostatnich jeden z działów zatytułowano już *Dolny Śląsk – edukacja regionalna* i można było w nim znaleźć propozycje scenariuszy lekcji i warsztatów edukacyjnych.

Nie trudno jest zauważyć, że każda z przywołanych publikacji poszukiwała własnego klucza do prezentacji tekstów o regionie. Mógł on polegać na omawianiu dziedzictwa kulturowego w perspektywie chronologicznej (Kuźnieców 2011), prezentacji kompendium źródeł pisanych (Heine 2008), czy też prowadzić narrację od mikro- do makrokosmosu – od najbliższego otoczenia aż po szerokie związki regionu z resztą świata, jak uczynili to redaktorzy kwartalnika „Dolnośląskie Ścieżki". Uwidacznia to brak programowego podejścia do realizacji tych zagadnień na zajęciach szkolnych, a same treści zamieszczone w podręcznikach i scenariuszach lekcji stanowią mieszankę wiedzy z przedmiotów takich jak historia, geografia i wiedza o kulturze. Przywołane materiały edukacyjne i metodyczne trudno uznać ponadto za bardzo aktualne, kwartalnik dla dolnośląskich nauczycieli nie jest wydawany od 2012 roku, a żaden z podręczników (z lat 2008 i 2011) nie był w ostatnich kilku latach wznawiany i dziś oba są już trudno dostępne. Wydaje się to tylko potwierdzać tezę o niewystarczającej obecności edukacji regionalnej w szkołach w regionie. Tym istotniejsza i pilniejsza wydaje nam się potrzeba realizacji tych tematów w systemie edukacji pozaformalnej – podczas działań animacyjnych, warsztatów i prowadzonych w szkole oraz poza nią projektów młodzieżowych, jak również jak najszerszego udostępniania źródeł (nagrań, fotografii, własnych opracowań), które mogą stanowić pomoc edukacyjną.

Bliska nam koncepcja zakłada, że każdy region jest zarazem „światem ogólnoludzkim", a regionalizm jest „jednym z podstawowych sposobów rozumienia świata" (Kossak-Główczewski 1994). Edukacja regionalna powinna pomóc młodemu człowiekowi zrozumieć otaczającą go rzeczywistość i w konsekwencji umożliwić mu uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym. Ministerstwo Edukacji Narodowej w swoich dokumentach programowych, będących efektem pracy szeregu powołanych ekspertów, określiło cel ogólny edukacji regionalnej w procesie nauczania jako „ukształtowanie w uczniach poczucia własnej tożsamości regionalnej jako podstawy zaangażowania się w funkcjonowanie własnego środowiska i autentycznego otwarcia się na inne społeczności i kultury" (Repsch, Skowroński 2000: 17). Kluczowe w tej definicji wydaje nam się podkreślenie, że samo zrozumienie regionu i kształtowanie tożsamości nie są celem samym w sobie, lecz będące ich skutkiem zaangażowanie i wynikająca z niego postawa otwarcia na różnorodność świata.

Pozaformalne spojrzenie na edukację

Własne doświadczenie etnograficzne i animacyjne, połączone z literaturą przedmiotu postulującą „etnografię przestrzeni bliskich, antropologię na własnym podwórku" (Cichocki, Dudek, Rakowski, Sikora, Waszczyńska, Wieczorkiewicz, Zatorska 2015: 5) pozwoliły nam sformułować propozycje dotyczące edukacji regionalnej realizowanej w systemie pozaformalnym, będącym, w naszym mniemaniu, niezwykle istotną przeciwwagą dla zwykle skostniałej i odpornej na zmiany edukacji formalnej.

Najważniejszym jej elementem jest, opisana już, bliskość terenu, który staje się punktem wyjścia dla dalszych działań animacyjno-edukacyjnych. Tym samym można mówić o typie edukacji zdecentralizowanej, wytwarzanej lokalnie, w oderwaniu od ujednolicającej narracji sterowanej odgórnie. Byłaby to więc edukacja o charakterze *signum loci*. Wyrażenie to, zaczerpnięte z analizy Andrzeja Szpocińskiego, dotyczy typu odniesienia do przeszłości lokalnej, który „służy jedynie uwypukleniu swoistości regionu, bez jakiegokolwiek odniesienia się do relacji region – wspólnota narodowa" (Szpociński 2006: 57). Mieszają się w nim natomiast wątki osobiste oraz rodzinne, traktowane na równi z oficjalną narracją historyczną.

Kolejnym wyrażeniem mogącym oddać charakter postulowanego przez nas typu edukacji, jest „edukacja oddolna" – nawiązująca do „kultury oddolnej" i jej (oddolnego, lokalnego) sposobu praktykowania. I w tym wyrażeniu najistotniejsze jest lokalne zakorzenienie oraz nastawienie lub dostosowanie działań do potrzeb konkretnej grupy odbiorców.

W końcu, edukacja praktykowana m.in. w projektach Fundacji Ważka, może zostać nazwana „partycypacyjną", gdyż zakłada (współ)uczestnictwo rozmaitych osób i grup w jej tworzeniu od momentu startowego: rozpoznania terenu, poprzez tworzenie lokalnych partnerstw, po końcowe udostępnienie rezultatów działań i ich rozmaite zastosowania. Sytuuje się więc na pograniczu animacji kulturowej, wykorzystując jej metody działania.

Tego typu podejście do edukacji (regionalnej, lecz nie tylko) bliskie jest podejściu antropologicznemu, gdyż zamiast narzucenia pewnych – odgórnie ustalonych – treści, następuje próba zrozumienia terenu wraz z całą jego bogatą specyfiką. Antropolodzy, etnolodzy i edukatorzy w terenie próbują krytycznie spojrzeć na zastałą rzeczywistość. Ten edukacyjny zwrot ku lokalności oznacza więc niemal całkowitą rezygnację z tematów o małym znaczeniu dla danej społeczności, w tym mitów, legend i podań o niewiadomej proweniencji, zaś zwrócenie uwagi na aspekty tradycji żywej lub istotne z punktu widzenia tożsamości lokalnej. Rezygnacja z pewnych zagadnień oraz schematycznego wzoru

postępowania, pozostawia pole do całkiem nowego zagospodarowania, w tym przywrócenia do pamięci kwestii niepamiętanych lub odtworzenia łańcuchów transmisji lokalnych tradycji czy zwyczajów, a także zbudowanie pozytywnego wsparcia do ich kultywowania i samodzielnego odkrywania.

Zakończenie

Edukacja i animacja regionalna są obecnie jednymi z możliwych pól praktykowania antropologii. Wydaje się nawet, że mogą być one pewnym zadaniem antropologów i etnologów, dla których przebywanie w terenie, badania społeczności lokalnych oraz krytyczna analiza treści są elementami warsztatu dyscypliny. Zaangażowanie w działania edukacyjne i animacyjne już z definicji zakłada istotną ingerencję w sam obszar prowadzenia takiej aktywności. Z pewnością wzajemne wpływy antropologów i środowisk, w których działają, warte są poddania ich każdorazowo wnikliwej analizie.

Antropologiczna perspektywa w obszarze edukacji pozaformalnej może mieć pozytywny wpływ na kształtowanie postawy otwartości na kulturową różnorodność, uwrażliwienie na głos wykluczonych i wartość bezpośredniego, międzypokoleniowego i źródłowego przekazu, a także dowartościowanie narracji wszelkich miejsc znajdujących się poza centrum – pogranicza, przedmieść czy prowincji. Jest to szczególnie istotne w terenie „trudnym", jakim jest Dolny Śląsk. Powojenne lata pokazały fiasko odgórnej definicji regionu, który raczej – jak pokazuje antropologiczne spojrzenie – składa się z wielu lokalnych mikroświatów i polifonii jednostkowych doświadczeń.

Bibliografia

Andruhovič, Û.Ì., Stasiuk, A. (red.) (2001). Moja Europa: Dwa eseje o Europie zwanej Środkową. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Berendt, E. (2014). Ale dom płynie… region wymyślony – historie prawdziwe. W: B. Fatyga, R. Michalski (red.), Kultura ludowa. Teorie-praktyki-polityki (s. 189–222). Warszawa: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.

Berendt, E. (red.). (2009–2014). Mom jo skarb. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT i Agencja Wydawnicza „ARGI".

Bierut, J., Pęcherz K. (red.) (2015). Wrocław: pamiętam, że. Wrocław: Fundacja na Rzecz Kultury i Edukacji im. Tymoteusza Karpowicza.

Bobrownicka, M. (2003). Pogranicza w centrum Europy: Slavica. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Browarny, W. (2019). Historie odzyskane: literackie dziedzictwo Wrocławia i Dolnego Śląska. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Charmaz, K., Komorowska B., Konecki, K. (2013). Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cichocki, P., Dudek, K., Rakowski, T., Sikora, S., Waszczyńska, K., Wieczorkiewicz, A., Zatorska, M. (red.) (2015). Oddolne tworzenie kultury. Perspektywa antropologiczna. Warszawa: Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.

Cyfrowe Archiwum Dzierżoniowa – Audioprzewodnik. Pozyskano z: http://www.dzierzoniowskiearchiwum.pl/dhn/mapa.html.

Cyfrowe Archiwum Radia Wrocław. Pozyskano z: http://www.tu.prw.pl/.

Czekański, G. (red.) (2017). Dolny Śląsk: pamiętam powódź. Wrocław: Fundacja na rzecz Kultury i Edukacji im. Tymoteusza Karpowicza, Ośrodek Pamięć i Przyszłość.

Dahlig, P. (2015). Tradycje muzyczne jako składnik migracji. Na 70-lecie ekspatriacji i nowego zakorzeniania. W: H. Dumin (red.), Przestrzeń utracona, przestrzeń pozyskana. Materiały konferencyjne (s. 25–43). Jelenia Góra: Muzeum Karkonoskie w Jeleniej Górze.

Dolny Śląsk – spoty promocyjne. Pozyskano z: http://www.umwd.dolnyslask.pl/aktualnosc/single-view/artykul/nowe-miejsca-promuja-dolny-slask/.

Dolnośląskie Archiwum Tradycji DAT. Pozyskano z: http://dat.fundacjawazka.org./.

Fundacja Ważka. Pozyskano z: http://fundacjawazka.org.

Heine, A. (red.) (2008). Dolny Śląsk. Edukacja regionalna. Wrocław: Siedmioróg.

Herzig, A., Ruchniewicz, K., Ruchniewicz, M. (red.). (2012). Śląsk i jego dzieje. Wrocław: Wydawnictwo Via Nova.

Hirszowicz, M., Neyman, E. (2001). Społeczne ramy niepamięci. Kultura i Społeczeństwo, 3/4, 22–48.

Kaniowska, K. (2011). Metoda etnograficznych badań terenowych i poznanie w antropologii. W: T. Buliński, M. Kairski (red.), Teren w antropologii. Praktyka badawcza we współczesnej antropologii kulturowej (s. 277–290). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Kledzik, E., Michalski, M., Praczyk, M. (2018). Nowe narracje o „Ziemiach Odzyskanych" – propozycje. W: E. Kledzik, M. Michalski, M. Praczyk (red.), „Ziemie Odzyskane". W poszukiwaniu nowych narracji (s. 9–29). Poznań: Instytut Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Konecki, K. (2000). Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kossak-Główczewski, K. (1994). Edukacja regionalna – pytania o realizację. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), Edukacja wobec zmiany społecznej (s. 253–256). Poznań–Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Kurkowska-Budzan, M. (2009). Antykomunistyczne podziemie zbrojne na Białostocczyźnie: analiza współczesnej symbolizacji przeszłości. Kraków: Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica".

Kurpiel, A. (2016). Pierwsi w Oleśnicy – mapa wspomnień. Miscellanea Oleśnickie, 2, 96–102.

Kuźnieców, J. (2011). W mojej małej ojczyźnie. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Lamek, W. (red.) (2001–2005). Dolnośląskie ścieżki: kwartalnik metodyczny, 1–12. Wrocław: Dolnośląski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu.

Lynd, S. (2018). Oddolna historia mówiona. Wrocławski Rocznik Historii Mówionej. Wydanie specjalne, 117–25.

Majchrzak, J. (1955). Dolnośląskie pieśni ludowe. Wrocław: Wydział Kultury Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej, Rozgłośnia Polskiego Radia.

Nasalska, E. (2004). Polsko-niemieckie dyskursy edukacyjne: lata 1949–1999. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Otwarty System Archiwizacji OSA. Pozyskano z: https://archiwa.org/osa.

Portal Archiwistyki Społecznej. Pozyskano z: https://archiwa.org.

Portelli, A. (2018). Co stanowi o odmienności historii mówionej. Wrocławski Rocznik Historii Mówionej Wydanie specjalne, 23–38.

Projekt „Akademia Kolberga". Pozyskano z: http://www.akademiakolberga.pl/.

Projekt „Mój MDM". Pozyskano z: https://stocznia.org.pl/projekty/moj-mdm/.

Projekt „Oleśnickie memory". Formularz do głosowania on-line. Pozyskano z: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyoNYMt1W-U_5zDXg6v93cqiGfW7zRVeQrUD-0d1huL9qwiSQ/viewform?fbclid=IwAR3ZBBLiSQxZtKH1j5mSDx2tT1-GgrPw7kqE5aKx-s3nXRFV_X4X4LZI2Nns.

Repsch, E., Skowroński, H. (red.) (2000). O edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie. Zeszyt 24. Warszawa: MEN, Biblioteczka Reformy.

Ruchniewicz, M. (2006). Lata 1945–1948. W: W. Wrzesiński (red.), Dolny Śląsk. Monografia historyczna (s. 625–674). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Ruchniewicz, M. (2007). Budowa kłodzkiej tożsamości regionalnej jako zadanie czasopisma „Ziemia Kłodzka" w latach 90. XX w. W: J. Nowosielska-Sobel (red.), Dolnoślązacy? Kształtowanie tożsamości mieszkańców Dolnego Śląska po II wojnie światowej (s. 61–71). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Siewior, K. (2018). Wielkie poruszenie: pojałtańskie narracje migracyjne w kulturze polskiej. Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN.

Simonides, D. (1987). Wstęp. W: D. Simonides (red.), Etnologia i folklorystyka wobec tworzenia się nowego społeczeństwa na ziemiach zachodnich. Opole: Instytut Naukowo-Badawczy w Opolu.

Stasiuk, A. (2001) Dziennik okrętowy. W: Û.Ì. Andrychowič, A. Stasiuk (red.), Moja Europa. Dwa eseje o Europie zwanej środkową. Wołowiec: Czarne.

Stodolna-Rybczyńska, A. (red.) (2008–2012). Dolnośląskie ścieżki. Kwartalnik metodyczny, 14–23.

Szpociński, A. (2006). Różnorodność odniesień do przeszłości lokalnej. W: T. Kwiatkowski, A. Szpociński (red.), Przeszłość jako przedmiot przekazu (s. 51–66). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Śniechowska, B. (red.) (2016). Wrocławska książka kucharska. Wrocław: Biuro Festiwalowe IMPART.

Thum, G. (2007). Obce miasto – Wrocław 1945 i potem (przeł. M. Słabicka). Wrocław: Via Nova.

Tokarczuk, O. (2019). Bezimienny Krajobraz. W: A. Pankiewicz, M. Przybyłko (red.), Nieswojość (s. 173–180). Wrocław–Kraków: Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy, Akademia sztuk Pięknych im. Jana Matejki.

Wrzesiński, W., Goliński, M. (red.) (2006). Dolny Śląsk. Monografia historyczna. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Spis fotografii

Fot. 1 Warsztaty etnograficzne w Ocicach (2014). Fot. G. Zegier.

Fot. 2 Spotkanie śpiewacze w Ocicach (2015). Fot. G. Zegier.

Fot. 3 Spotkanie ze śpiewaczką Bronisławą Chmielowską z Mroczkowic, Ocice (2016). Fot. G. Zegier.

Fot. 4 Warsztaty ze śpiewaczką Stanisławą Latawiec, Zebrzydowa (2017). Fot. J. Skowrońska.

Fot. 5 Kolędowanie na Trzech Króli, Ocice (2015). Fot. P. Baczewski.

Fot. 6 Realizacja wywiadu wideo z Franciszkiem Praczykiem, materiał wykorzystano w filmie *24 godziny był ruch*, Oleśnica (2019). Fot. A. Rorat.

Fot. 7 Spacer etnograficzny podczas warsztatów w Oleśnicy (2017). Fot. A. Rorat.

Streszczenie

Wiedza lokalna jest w centrum zainteresowania etnologów od czasów Clifforda Geertza. Poszukiwanie lokalnej interpretacji kultur nie znalazło jednak odniesienia w tym, co z istoty swojej jest lokalne – czyli edukacji regionalnej. W tym bowiem obszarze dominuje „typ klasyczny" lokalnej pamięci przeszłości, czyli „region – naród", a więc elementy edukacji regionalnej są jednocześnie ważnymi komponentami tożsamości narodowej. Na wielokulturowym Dolnym Śląsku powojenna edukacja regionalna była narzędziem propagandy „powrotu ziem piastowskich do Macierzy" oraz ich z nią „zespolenia" (czyli homogenizacji kulturowej), obecnie zaś edukacja na temat regionu istnieje w wersji szczątkowej. Te braki starają się niekiedy uzupełniać sami nauczyciele, w ramach swoich kompetencji i możliwości realizując z uczniami dodatkowe projekty, również korzystając z oferty kulturalnej i edukacyjnej instytucji kultury. Do małych miejscowości docierają też animatorzy związani z organizacjami pozarządowymi. Autorki, w oparciu o doświadczenie i działania Fundacji Ważka, prezentują przykłady pozaformalnej działalności edukacyjnej, w której etnologia wraz z „wiedzą lokalną" i jej narracjami pełnią kluczową rolę. W nawiązaniu do własnych doświadczeń proponują również koncepcję edukacji regionalnej realizowanej oddolnie, partycypacyjnie, w bliskim kontakcie z terenem i bezpośrednim, międzypokoleniowym przekazem.

Słowa klucze: edukacja regionalna, edukacja pozaformalna, animacja, Dolny Śląsk, lokalność, edukacja regionalna

Summary

Local knowledge has been at the center of ethnologists' interest since the time of Clifford Geertz. The search for a local interpretation of cultures, however, has not found a reference in what is essentially local – that is, regional education. In this area, the "classical type" of the local memory of the past ("region – nation") is the dominant one, i.e. elements of regional education are at the same time important components of national identity. In the multicultural Lower Silesia, post-war regional education was a tool for propaganda of "the return of the Piast lands to the Motherland" and their "fusion" with the Motherland (i.e. cultural homogenization). Currently education about the region exists in a rudimentary version. Some teachers try to fill in these deficiencies, within the framework of their competences and capabilities, by carrying out additional projects with their students and by making use of the cultural and educational offer of cultural institutions. Animators associated with non-governmental organizations are also important initiators of such activities. The authors, based on the experience and activities of the Ważka Foundation, present examples of non-formal educational activities in which ethnology along with "local knowledge" and its narratives play a key role. Referring to their own experience, they also propose a bottom-up, participatory regional education, carried out in close contact with the field and with direct intergenerational transmission.

Keywords: regional education, non-formal education, animation, Lower Silesia, locality, regional education

Translated by Authors

89–105

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.06

Marta Kluszczyńska
marta.kluszczynska@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-7168-4281
Centrum Badań Migracyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Izabella Main
imain@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-9881-6838
Instytut Antropologii i Etnologii
Wydział Antropologii i Kulturoznawstwa
Centrum Badań Migracyjnych
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Projekty edukacyjne na rzecz integracji społecznej oraz kształtowania postaw tolerancji i zrozumienia

Educational Projects for Social Integration and Shaping Attitudes of Tolerance and Understanding

Wstęp

Od 2015 roku, w związku z przybyciem do Europy wielu tysięcy osób uciekających przed skutkami konfliktu w Syrii oraz innymi konfliktami i katastrofami oraz z powodu negatywnego stosunku przedstawicieli rządu do uchodźców, a także udziału Polski w ich relokacji – w wielu mass mediach pojawił się antyuchodźczy przekaz łączący zjawiska terroryzmu, „zagrożenia islamizacją" oraz uchodźstwa. W niniejszym artykule wskażemy na elementy antyuchodźczego dyskursu, zwłaszcza na sposób formułowania narracji. Następnie przedstawimy projekty zainicjowane przez osoby skupione wokół Centrum Badań Migracyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (CeBaM UAM). Projekty te

miały na celu przeciwdziałanie antyuchodźczej kampanii oraz włączenie i zaangażowanie środowiska etnologicznego w debatę publiczną[1].

W tekście opisane zostaną dwa działania: akcja „Zaadoptuj kamizelkę" (2017 rok) oraz trzy edycje projektu szkoleniowo-warsztatowego „Porozmawiajmy o uchodźcach" (2017–2019). Akcja „Zaadoptuj kamizelkę" skierowana była do różnego typu instytucji i polegała na zaopiekowaniu się przez nie jedną z 49 kamizelek, w których uchodźcy przemierzyli Morze Śródziemne, by dostać się na grecką wyspę Chios. Do kamizelek doczepiono ulotki informacyjne, a adoptujące instytucje mogły organizować wokół nich dalsze działania. Zainicjowany i współtworzony przez autorki artykułu projekt „Porozmawiajmy o uchodźcach" składał się z części szkoleniowej dla edukatorów oraz warsztatów edukacyjnych o uchodźcach dla uczniów i uczennic w starszych klasach szkół podstawowych w Poznaniu. Oba projekty miały na celu kształtowanie postaw otwartości wobec uchodźców oraz zwiększenie wiedzy odbiorców – szeroko rozumianej społeczności mieszkańców i mieszkanek Poznania oraz dzieci i młodzieży szkolnej, a także zwiększenie grupy osób chcących zaangażować się w działania upowszechniające wiedzę dotyczącą migracji przymusowych oraz postawę otwartości.

Inspiracje: w kierunku antropologii zaangażowanej i krytycznej

Opisywane działania wpisują się w nurty antropologii zaangażowanej oraz pedagogiki krytycznej. W tekście *Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas* Setha Low i Sally Engle Merry (Low, Merry 2010) pokazują szerokie spektrum form społecznego zaangażowania antropologii: wspierania, dzielenia się, edukowania, krytyki społecznej, współpracy, rzecznictwa (*advocacy*) i aktywizmu. W USA antropologia zaangażowana uległa wielokrotnym przeobrażeniom: od swych początków pod koniec XIX wieku, gdy John W. Powell świadczył przed Kongresem o ludobójstwie ludności indiańskiej, po wezwania do praktykowania antropologii walczącej (*militant anthropology*)[2] przez Nancy Scheper-Hughes, antropologii komentującej środowisko akademickie i jego hierarchie (Kociatkiewicz, Kostera 2020), czy wręcz zastąpienia akademickiej krytyki kulturowej przez badania aktywistyczne (Low, Merry 2010).

1 Artykuł powstał m.in. w oparciu o badania w ramach projektu „NoVaMigra. Norms and Values in the European Migration and Refugee Crisis", nr 770330, finansowanym przez Unię Europejską w programie Horyzont 2020 oraz publikację I. Main (Main 2020).

2 *Militant anthropology* na język polski przekładane jest zarówno jako „antropologia walcząca" (Songin-Mokrzan 2014), jak i „wojująca" (Červinková 2012: 13). Ze względu na bardziej rozpowszechnione użycie, zdecydowałyśmy się na pierwszą formę.

Dyskusja nad koniecznością uznania antropologii zaangażowanej w Polsce, wypowiedziana donośnym, grupowym głosem podczas Nadzwyczajnego Zjazdu Etnologów i Antropologów w 2016 roku (Nadzwyczajny… 2017), pozwala na wpisanie naszych działań w coraz lepiej ugruntowane teoretycznie i metodologicznie przedsięwzięcie, będące „obietnicą rekonstrukcji dyscypliny w duchu społecznej odpowiedzialności" (Songin-Mokrzan 2014: 10). Tym samym, wśród różnych nurtów antropologii zaangażowanej, nasze projekty sytuują się tam, gdzie poprzez różne działania animacyjne i popularyzatorskie wiedza jest upowszechniana, wzbogacając debatę publiczną (Kościańska 2004; Songin-Mokrzan 2014: 18–19).

W podejmowanych przez nas działaniach inspirację stanowi również myśl pedagogiki krytycznej[3], która problematyzuje związek między edukacją a polityką, między stosunkami społeczno-politycznymi a praktykami pedagogicznymi oraz między odtwarzaniem zależnych hierarchii władzy i przywilejów w dziedzinie codziennego życia społecznego. W takich procesach nauczyciele mają zadanie zrozumieć społeczno-polityczny kontekst edukacji i znaczenia radykalnej demokratyzacji zarówno placówek oświatowych, jak i większych formacji społecznych, odnosząc się do programu nauczania, polityki szkolnej, filozofii edukacyjnych i tradycji pedagogicznych, stawiając im opór i stanowiąc wyzwanie (Fischman, McLaren 2005). Jak wskazała pedagożka Maria Czerepniak-Walczak, nurt pedagogiki emancypacyjnej obejmuje m.in. pedagogikę radykalną, nastawioną „na odkrywanie i wdrażanie do edukacji związków refleksyjnego uczenia się, kształtowania krytycznych postaw i zachowań obywatelskich oraz rewitalizacji demokratycznej sfery publicznej" (Czerepniak-Walczak 2006: 75). Mimo rozwoju nurtów pedagogiki krytycznej w polskim środowisku pedagogicznym od okresu transformacji ustrojowej, idee wychowania demokratycznego, edukacji obywatelskiej i autonomii nie zostały szerzej zastosowane w szkolnictwie publicznym (Śliwerski 2016: 20). Michelle Fine, amerykańska psycholożka społeczna, opisująca i analizująca partycypacyjne badania w działaniu (participatory action research), niesprawiedliwość i opór społeczny, w pracy Just research in contentious times (Fine 2017) podkreśliła konieczność radykalnego zaangażowania w badania i przyłączenia się do ruchu na rzecz zmiany społecznej, sprawiedliwości i wyzwolenia. Działania pedagogiki krytycznej nie są wyrazem posiadania właściwej wiedzy, lecz bycia we właściwym miejscu i czasie. Ostatnie lata zmiany politycznej i społecznej stały się dla nas tym momentem.

3 Tematyka projektów sugeruje bliski związek działań Centrum Badań Migracyjnych z edukacją międzykulturową (zob. Kledzik, Praczyk 2016). Główną osią naszych projektów nie jest jednak edukacja na temat Innego i inności czy próba dekonstrukcji stereotypów i reprodukowanych dyskursywnie różnic kulturowych.

Polityka migracyjna i dyskurs antyuchodźczy w Polsce

W połowie 2015 roku koalicyjny rząd dwóch partii – Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego – zobowiązał się do przyjęcia około 7 tysięcy uchodźców z Syrii, Iraku i Erytrei, w ramach programu relokacji. Premier Ewa Kopacz zadeklarowała podczas telewizyjnego przemówienia:

> Polska przyjmie tylko uchodźców, a nie emigrantów ekonomicznych (...). Chcę państwa zapewnić, że w negocjacjach, które teraz toczymy, stawiamy konkretne warunki: rozdzielenie uchodźców od emigrantów ekonomicznych, uszczelnienie zewnętrznych granic UE oraz pełna kontrola naszych służb nad osobami, które przyjmiemy. Polska jest i będzie bezpieczna. Polska jest i będzie proeuropejska. Polska jest i będzie tolerancyjna (Kopacz 2015).

Ewa Kopacz, pomimo odwołania się do ekskluzywistycznej retoryki wyłączającej emigrantów ekonomicznych, wskazywała na takie wartości, jak bezpieczeństwo, proeuropejskość i tolerancja. Podkreśliła też, że w ostatnich latach Polska wiele zyskała dzięki europejskiej solidarności.

Po wyborach parlamentarnych 25 października 2015 roku nowy rząd, utworzony przez zwycięską partię Prawo i Sprawiedliwość, odrzucił wcześniejsze zobowiązania i otwarcie wystąpił przeciwko projektowi relokacji uchodźców. Sprzyjał również negatywnej reakcji mediów na „kryzys związany z uchodźcami i migracją" oraz podsycał nacjonalistyczne nastroje antyuchodźcze. W październiku 2015 roku Jarosław Kaczyński, prezes PiS, wypowiedział znamienne słowa: „Różnego rodzaju pasożyty, pierwotniaki, które nie są groźne w organizmach tych ludzi, a mogą tutaj być groźne" (Kaczyński 2015). Beata Szydło, na stanowisku premiera od 16 listopada 2015 roku, nie tylko zakwestionowała zadeklarowane przez poprzedni rząd liczby (7 tysięcy), ale w styczniu 2016 roku stwierdziła, że „(s)taramy się, by były to osoby sprawdzone i by byli to chrześcijanie" (za: Pędziwiatr, Legut 2017: 624). Rząd uważał, że uchodźcy – w przeważającej mierze pochodzący z krajów o dominującej populacji muzułmanów – stanowią zagrożenie dla tożsamości chrześcijańskiej Europy, a ich przybycie doprowadzi do „islamizacji" Europy i zmian demograficznych.

Jak wskazano w europejskim raporcie o islamofobii, w 2016 roku „można zaobserwować dalszą popularyzację postaw islamofobicznych w polityce, mediach, edukacji i innych sferach życia" (Pędziwiatr 2017: 415). Polacy mają ograniczony kontakt z niewielką populacją muzułmańską w Polsce, jednak w wyobrażeniach liczba muzułmanów jest znacznie większa niż wynikałoby to z rzeczywistych

danych (Bobako 2017; Buchowski 2016). W mediach publicznych, przekształconych po wyborach w przestrzeń promowania stanowiska rządu w sprawie migracji, wzmocniony został przekaz islamofobiczny, m.in. poprzez zapraszanie krytyków islamu do przedstawiania muzułmanów jako terrorystów oraz manipulowanie relacjami medialnymi z różnych wydarzeń.

Antyuchodźczy dyskurs podtrzymywany był w kolejnych latach. Tuż przed wyborami samorządowymi 21 października 2018 roku, partia PiS wyemitowała w telewizji publicznej spot, w którym użyto bardzo silnej retoryki nacjonalistycznej. W mediach kontynuowano nadawanie programów nacjonalistycznych i antyuchodźczych, przedstawiając uchodźców jako zagrożenie, podkreślając ich rzekomą agresywność i przestępczość lub twierdząc, że są gotowi zniszczyć cywilizację chrześcijańską (zob. Goździak, Márton 2018; Krzyżanowska, Krzyżanowski 2018). Pomijano natomiast zarówno liczne historyczne przykłady wsparcia dla Polaków i Polek jako uchodźców w okresie II wojny światowej i w latach osiemdziesiątych XX wieku (Stola 2012), jak i fakt przyjmowania przez Polskę uchodźców z krajów bloku wschodniego w okresie powojennym (np. z Grecji) (Biernacka 1973; Nowicka 2008).

„Uchodźcy nadchodzą" – panika moralna

Takie negatywne przedstawianie migrantów przymusowych w Polsce miało kilka konsekwencji. Po pierwsze, nastąpiła stopniowa zmiana nastawienia społeczeństwa do uchodźców i muzułmanów. Temat ten spowodował wzrost zainteresowania zjawiskiem migracji i emocjonalizację debaty publicznej, a sytuacja migrantów była wielokrotnie poruszana i wykorzystywana do celów politycznych. Ponadto między majem 2015 roku a grudniem 2016 roku gwałtownie wzrosło negatywne nastawienie do ich przyjmowania. W 2015 roku tylko 21% Polaków nie chciało udzielać im ochrony, podczas gdy w następnym roku aż 53% (CBOS 2017; CBOS 2018).

Drugą konsekwencją szerzenia dyskursu antyuchodźczego był wzrost nastrojów i działań antyimigranckich. Tendencja ta jest widoczna w wynikach badań opinii publicznej wykazujących eskalację negatywnych postaw wobec innych narodowości, w tym migrantów mieszkających w Polsce (Cekiera 2017). Wielu Polaków nie dostrzega pozytywnego aspektu kontaktu z migrantami czy uchodźcami, jakim jest wzbogacenie lokalnej kultury (Łaciak, Segeš Frelak 2018).

Trzecią konsekwencją był wzrost liczby rasistowskich i antyimigracyjnych ataków w Polsce. Stowarzyszenie Nigdy Więcej monitorujące taką przemoc, wskazuje na stale rosnącą liczbę ataków na cudzoziemców, mających miejsce zarówno w większych miastach, jak i mniejszych miejscowościach w Polsce. Ataki słowne i fizyczne skierowane były przeciwko osobom o ciemniejszej karnacji,

posługującym się językami innymi niż polski, noszącym inne ubrania i/lub postrzeganym jako muzułmanie (Stowarzyszenie Nigdy Więcej 2019).

Opisany wcześniej proces rozpowszechniania oraz wzmacniania poglądów i postaw antyuchodźczych, antyimigranckich i islamofobicznych, a także wynikające z tego działania, można wyjaśnić za pomocą koncepcji paniki moralnej sformułowanej w latach siedemdziesiątych XX wieku przez Stanley'a Cohena (Cohen 2017). Charakteryzuje się ona nieadekwatnymi reakcjami społecznymi na poważną sytuację lub zagrożenie. Panika moralna wobec muzułmanów widoczna jest zarówno w Europie, Ameryce Północnej i Australii (Morgan 2016), a jej antyimigracyjna retoryka dotyczyć może tak współczesnych migracji przymusowych do Europy, jak i polskich migracji do Wielkiej Brytanii (Fitzgerald, Smoczyński 2015). Barbara Pasamonik, analizując zjawisko paniki moralnej wokół zjawiska uchodźstwa w Polsce, podkreśla konflikt między narracją prouchodźczą, określaną jako humanitarna, a narracją antyuchodźczą, określaną jako nacjonalistyczna (Pasamonik 2017). Obie odnoszą się do pewnego zbioru wartości moralnych. Jak wskazano powyżej, politycy i grupy promujące dyskurs przeciwko uchodźcom odnosili się do wartości nacjonalistycznych i/lub katolickich, podkreślając wartość jednorodności etnicznej i religijnej oraz bezpieczeństwa.

Sytuacja w Poznaniu prawdopodobnie nie różni się znacząco od ogólnopolskiej. W ostatnim czasie nie przeprowadzono w tym mieście pogłębionych badań opinii publicznej na temat postaw wobec uchodźców i migrantów (Mamzer 2011; Goździak, Nowak 2012). W konkluzji raportu z 2018 roku pt. *Tworzenie sprawiedliwych miast: Włączenie Agendy 2030 do polityki lokalnej (w czasach dużych ruchów migracyjnych i uchodźstwa)*, napisanym na podstawie 750 ankiet przeprowadzonych z mieszkańcami i mieszkankami Poznania, czytamy:

> Badani zdecydowanie zgadzali się z twierdzeniami odnoszącymi się (ogólnie) do praw człowieka oraz tymi, które wiążą się z pomocą humanitarną – zapewnieniem możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzi w sytuacji wyższej konieczności. Badani zgadzają się, że potrzebne są działania międzynarodowe zapewniające bezpieczne i uregulowane przepływy migracyjne. Jednocześnie jednak chcieli, żeby pomagać cudzoziemcom w miejscu ich zamieszkania (ale z motywacją egoistyczną, tzn. po to, żeby nie narażać na szwank naszego rozwoju), a obywatelstwo było przyznawane tylko tym, którzy przystosują się do naszego sposobu życia (Kwiecińska-Zdrenka 2018).

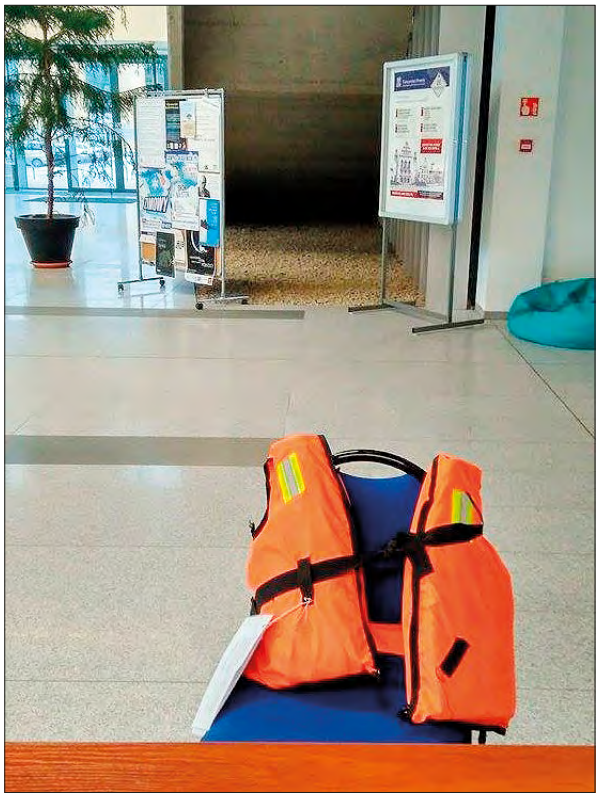
Cytat ten pokazuje, że rozwiązania proponowane przez obecny rząd polski – regulowana migracja i wsparcie w krajach konfliktu – mogą być akceptowane przez większość społeczeństwa.

Akcja „Zaadoptuj kamizelkę" – lokalne tworzenie empatycznej kontrnarracji

Organizacje pozarządowe i grupy nieformalne są głównymi aktorami społecznymi zaangażowanymi we wspieranie integracji uchodźców i migrantów w Polsce od 1989 roku. Ich działalność jest często finansowana przez organizacje międzynarodowe i fundusze unijne. Stopniowo niektórzy burmistrzowie i rady miast włączali się w działania inkluzywne, z konieczności przyciągnięcia do Polski migrantów zarobkowych i lepszej integracji osób już mieszkających w Polsce. Władze Poznania podjęły pierwsze inicjatywy skierowane do migrantów w 2009 roku, kiedy to miasto zaangażowało się w projekt „Otwarte Miasta", zorganizowany przez konsorcjum kilku miejscowości europejskich i British Council, którego celem było „stworzenie planu zwiększenia poziomu otwartości Poznania i jego mieszkańców, zwiększenie atrakcyjności Miasta i jego rynku pracy, przyciąganie zagranicznego kapitału ludzkiego, lepszej integracji społeczno-ekonomicznej imigrantów" (Kościesza 2014). Następnie miasto zostało partnerem unijnego projektu „AMIGA. Aktywni MIGrAnci na lokalnym rynku pracy" (2013–2015), będącego efektem inicjatywy grupy badaczek i badaczy z CeBaM UAM. Bezpośrednim jego rezultatem było powstanie Migrant Info Point (MIP), czyli punktu informacyjno-wspierającego migrantów (Sydow 2015; Bloch, Main, Sydow 2015). W projekcie tym ważną rolę odgrywał streetworking będący przykładem praktykowania antropologii zaangażowanej (Bloch 2015). W kolejnych latach CeBaM współorganizował kilka inicjatyw wspierających migrantów i uchodźców bezpośrednio lub pośrednio – poprzez tworzenie oraz wzmacnianie narracji otwartości i szacunku. Akcje „Zaadoptuj Kamizelkę", „Galeria bez domu", „Airbag Poznań", „Wszyscy jesteśmy migrantami. (Od)zyskiwanie pamięci migracyjnej", „Wspólnie tworzymy jeden Poznań" były wyrazem zaangażowania środowiska antropologicznego w zmianę społeczną w Poznaniu (zob. Bloch, Main 2017) i w Polsce[4].

Kampania „Zaadoptuj Kamizelkę" miała charakter edukacyjny, nastawiony na oddziaływanie na większą społeczność i wzmocnienie empatycznej narracji w przestrzeni miasta. Polegała na wykorzystaniu kamizelek ratunkowych, które zostały przywiezione pod koniec 2016 roku z wyspy Chios do Poznania przez Oxfam International, na happening uliczny. Po happeningu były przechowywane w siedzibie CeBaM, równocześnie szukano pomysłu na ich dalsze użycie. W rezultacie dyskusji, jako CeBaM i Migrant Info Point w Poznaniu, podjęłyśmy decyzję o przekazaniu kamizelek, używanych wcześniej przez osoby przekraczające

4 Wiele z takich działań zostało wskazanych m.in. w czasopiśmie „Lud" z 2017 r. zawierającym wystąpienia przedstawicieli instytucji współorganizujących Nadzwyczajny Zjazd Antropologów i Etnologów Polskich (Nadzwyczajny Zjazd… 2017).



Fot. 1 Jedna z kamizelek projektu „Zaadoptuj kamizelkę" w holu Collegium Historicum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (20.03.2017)

Morze Śródziemne, do zorganizowania uświadamiającej i uwrażliwiającej akcji o nazwie „Zaadoptuj Kamizelkę" Celem kampanii było zachęcenie instytucji (szkół, domów kultury, urzędów, uniwersytetów, kawiarni, klubów itp.) oraz osób prywatnych do „zaadoptowania" kamizelki: do jej ekspozycji i zorganizowania spotkań w celu porozmawiania o uchodźcach. Do akcji przystąpiło ponad czterdzieści instytucji, zdecydowana większość dzięki materiałom prasowym, które ukazały się w mediach po pierwszych adopcjach, zwłaszcza gdy pozytywnie zareagowały poszczególne jednostki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i Urząd Miasta Poznania. Eksponowano je w miejscach publicznych: na fotelach kinowych, przy stole w lokalnej kawiarni, w sali wykładowej, w klasie, poczekalni i w biurze. Żadna z parafii katolickich czy innych wspólnot religijnych w mieście nie zdecydowała się na przyjęcie kamizelki. Działanie zaplanowane było na okres dwóch miesięcy: od 25 stycznia do 21 marca 2017 roku. Inicjatorką i koordynatorką projektu była Karolina Sydow, członkini CeBaM i doktorantka IEiAK UAM.

Kamizelki dla dorosłych i dzieci, często brudne i częściowo uszkodzone, symbolizowały nieobecność uchodźców i uchodźczyń w Poznaniu. Do kamizelek przymocowano etykiety z informacją:

> Ta kamizelka ratunkowa została znaleziona pośród wielu innych na plaży greckiej wyspy Chios. Miał ją na sobie uchodźca podczas ucieczki przez Morze Śródziemne. Nie wiemy, czy dotarł bezpiecznie do brzegu. Nie wiemy, co się z nim stało. Wiemy, że go w Polsce nie ma. Ta kamizelka ma przypominać o nieobecności uchodźców wśród nas. Bo nie stworzyliśmy korytarzy humanitarnych, aby zapewnić możliwość bezpiecznej ucieczki z miejsc ogarniętych wojną na podstawie wiz humanitarnych.

> Bo nie uruchomiliśmy programów przesiedleń z obozów w krajach sąsiadujących z miejscami konfliktów. Bo nie włączyliśmy się w program relokacji uchodźców z obozów przejściowych we Włoszech i Grecji, aby solidarnie wesprzeć te państwa. Odwracamy oczy, zamykamy granice, budujemy zasieki, odgradzamy się.

Zadaniem akcji było wywołanie dyskusji i skłonienie społeczeństwa do refleksji nad sytuacją uchodźców i uchodźczyń poprzez podniesienie świadomości i pobudzenie emocji. Ważne było wzmocnienie kontrnarracji wobec dominującego w mediach antyuchodźczego dyskursu, w którym używano dehumanizującej metafory „fali" oraz podkreślano zagrożenia i problemy. Celem kampanii było również wzmocnienie języka współczucia oraz wsparcie osób, które nie zgadzały się z dominującym dyskursem antyuchodźczym, a także zwrócenie uwagi na wyniki decyzji politycznych, które mają na celu niedopuszczenie uchodźców do Polski. Kamizelki w kawiarniach, kinach, restauracjach, szkołach i biurach reprezentowały osoby, które chciałyby siedzieć w tych miejscach i pić kawę, obejrzeć film, studiować i mieszkać w bezpiecznym miejscu. Nieobecni uchodźcy byli pokazywani jako ludzie o takich samych potrzebach, jak mieszkańcy i mieszkanki Poznania. Przesłanie kampanii umieszczone na stronie internetowej akcji wprost wzywało do aktywności:

> Mamy ogromny przywilej i szczęście żyć w bezpieczniej części świata. Fakt, że urodziliśmy się akurat tutaj, to przypadek. Jednak to, co z tym przywilejem robimy, przypadkiem już nie jest. To kwestia naszej decyzji. Czy będziemy cieszyć się dobrostanem w ukryciu przed tymi, których ten sam przypadek pozbawił możliwości godnego życia bez strachu, czy też zdobędziemy się na solidarność (Akcja „Zaadoptuj kamizelkę" 2017).

Pomiędzy CeBaM a daną instytucją lub osobą podpisywana była umowa. Przekazana kamizelka zajmowała miejsce, na którym – co dało się zauważyć w przestrzeni miejskiej – nikt nie siadał, koło którego zatrzymywano się, które czasem było dodatkowo eksponowane. W szkołach i w wielu adoptujących miejscach zorganizowano tematyczne wydarzenia, debaty czy pokazy filmów dotyczące sytuacji uchodźców i uchodźczyń. Zakończenie akcji odbyło się w marcu 2017 roku w Urzędzie Miasta Poznania, przy udziale organizacji oraz instytucji goszczących kamizelkę. Miało na celu wymianę doświadczeń – opowiedzenie o zorganizowanych akcjach towarzyszących.

Poznaniacy i poznanianki, którzy zetknęli się z kamizelkami ratunkowymi, zostali poproszeni o komentarze. Osoba siedząca obok jednej z kamizelek napisała o swoich emocjach: „ja z Nią siedziałam przy jednym stoliku! Zjadłyśmy

zupę. O tak wiele chciałam Ją zapytać. Tak wiele Jej powiedzieć. I ta wielka, rosnąca w gardle gula – mieszanina wstydu, żalu, współczucia i wściekłości…". Wiele reakcji na kamizelki było bardzo emocjonalnych, dokładnie tak, jak było to zamierzone. Kampania została przyjęta z zainteresowaniem i entuzjazmem w większym stopniu niż oczekiwano. Choć kampania miała trwać jedynie dwa miesiące w 2017 roku, kamizelki wciąż można zauważyć w przestrzeni miejskiej.

Warsztaty o migracjach i uchodźcach w szkołach – działania edukacyjne

Celem kolejnego projektu było promowanie – głównie poprzez warsztaty w szkołach – rzetelnej wiedzy na temat migracji przymusowych. W latach 2017–2019 odbyły się trzy edycje projektu, a warsztaty przeprowadziliśmy zarówno w poznańskich szkołach, jak i w mniejszych miejscowościach województwa wielkopolskiego. Każda edycja składała się z części szkoleniowej dla edukatorów i edukatorek oraz części warsztatowej w szkołach, a także otwartych spotkań z ekspertami i ekspertkami. Warsztaty o migracjach były odpowiedzią na dominującą w przestrzeni publicznej narrację o uchodźcach. Miały na celu przekazanie wiedzy naukowej w sposób przystępny dla młodzieży szkolnej, tym samym tworzono przestrzeń na kreowanie kontrnarracji opartej o dane naukowe, ale i empatię oraz zrozumienie.

Pierwsza edycja warsztatów pod nazwą „Kto pyta nie błądzi – rozmawiamy o uchodźcach" rozpoczęła się we wrześniu 2017 roku z inicjatywy CeBaM UAM, we współpracy z poznańskim Stowarzyszeniem Jeden Świat (odpowiedzialnym za koordynację i księgowość) oraz Centrum Inicjatyw Młodzieżowych Horyzonty (zaangażowanym w szkolenia dla edukatorów i edukatorek).

Projekt składał się z kilku etapów: 1) rekrutacji dwunastki edukatorów/ek, trzydniowego szkolenia z edukacji wielokulturowej oraz wiedzy o migracjach przymusowych, a także podstaw edukacji pozaformalnej; 2) trzydziestu pięciu warsztatów w szkołach; 3) równoległej z warsztatami superwizji pracy edukatorów i edukatorek; 4) spotkania podsumowującego i ewaluacji projekt. Całość finansowana była ze środków miasta Poznania (tzw. mały grant) oraz CeBaM UAM.

Rok później, już tylko jako CeBaM UAM, rozpoczęliśmy kolejny, logistycznie i merytorycznie podobny projekt, w pełni finansowany ze środków własnych CeBaM. Dodatkowym elementem projektu były otwarte spotkania dla mieszkańców oraz mieszkanek Poznania, dotyczące problematyki uchodźczej i organizowane w przestrzeni miasta[5].

5 Pierwsze spotkanie – z Robertem Rydzewskim, doktorantem Instytutu Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM – odbyło się 20 kwietnia 2018 r. i dotyczyło problematyki szlaków uchodźczych na drodze migrantów i migrantek do Europy. Drugie spotkanie (29 maja 2018 r.) – z Katarzyną

Trzecia edycja projektu, we współpracy z Migrant Info Point, wyglądała nieco inaczej. Warsztaty w szkołach podzielone były na dwie fazy: pierwszą – warsztaty o migrantach i warsztaty antydyskryminacyjne, które prowadzone były przez duety cudzoziemsko-polskie, miały na celu wprowadzenie uczniów w tematykę różnorodności kulturowej oraz sytuacji cudzoziemek i cudzoziemców w Polsce i w Poznaniu; oraz drugą, dotyczącą wiedzy o migracjach przymusowych, w której edukatorami i edukatorkami były tylko osoby posługujące się językiem polskim. W sumie odbyło się 40 warsztatów w szkołach oraz 2 spotkania otwarte dla mieszkańców i mieszkanek Poznania[6]. Trzecia edycja współfinansowana była ze środków Fundacji Batorego pozyskanych przez Migrant Info Point oraz środków CeBaM UAM.

Fot. 2 Uczestniczki i uczestnicy szkolenia dla edukatorów. Projekt „Kto pyta, nie błądzi. Porozmawiajmy o uchodźcach", Poznań (13.10.2017)

Każda edycja projektu rozpoczynała się od dwu- lub trzydniowego szkolenia z metod edukacji pozaformalnej – warsztatowych metod pracy z młodzieżą – oraz edukacji międzykulturowej, a także z zakresu wiedzy na temat migracji przymusowych. Niektórzy edukatorzy i edukatorki pracowali w projekcie przez dwie lub trzy edycje. Każdorazowo organizowana była rekrutacja uzupełniająca. Zwracaliśmy uwagę, by były to osoby mające doświadczenie w pracy z młodzieżą lub/i dużą wiedzę z zakresu migracji przymusowych.

W dwuosobowych zespołach przychodziliśmy do szkół z gotowymi scenariuszami zajęć. W każdej edycji udział szkół w projekcie był całkowicie bezpłatny. Warsztaty trwały 90 minut – dwie godziny lekcyjne – i przewidziane były dla grup 15–30 osobowych. W wybranych szkołach warsztaty prowadzone były w języku angielskim, na prośbę nauczyciela lub dyrekcji. W niektórych placówkach przeprowadzaliśmy pojedyncze warsztaty, w innych kilka, w zależności od ustaleń z dyrekcją oraz możliwości.

Czarnotą, doktorantką Instytutu Socjologii UAM, miało na celu przybliżenie sytuacji migrantów i migrantek oczekujących na granicy Brześć–Terespol z perspektywy kryzysu polityki migracyjnej, gdy granica ta została niemalże zamknięta dla osób chcących ubiegać się o status uchodźcy.

6 Natomiast 6 maja 2019 r. Ewa Piepiora, członkini inicjatywy Refugee Szczecin, przedstawiła referat *Praca na rzecz uchodźców realizowana przez Refugee Szczecin*.

Każda edycja projektu niosła za sobą specyficzne komplikacje i problemy, które omawiane były podczas ewaluacji wraz z edukatorami i edukatorkami[7]. Najważniejsze z nich to:

1. Problem rekrutacji szkół/klas: informacja o warsztatach rozsyłana była do szkół, do wielu dzwoniliśmy, współzawodnicząc z komercyjnymi ofertami wysyłanymi na oficjalne adresy e-mail. Współpraca z niektórymi szkołami była możliwa dzięki kontaktom nawiązanym podczas realizacji innych projektów. Kilkakrotnie zdarzyło się, że nauczyciele i nauczycielki wstępnie rezerwowali warsztaty, jednak ostatecznie nie dochodziło do współpracy z powodu braku zgody ze strony dyrekcji. Dodatkowo, w edycji w 2019 roku, w prowadzeniu projektu utrudnieniem był trwający od 8 kwietnia strajk nauczycieli.
2. Problem układania harmonogramu: ze względu na „dorywczy" charakter pracy w projekcie, prowadzący warsztaty musieli godzić ich realizację z innymi zajęciami zawodowymi/studiami, co ograniczało ich możliwość organizacji warsztatów.
3. Problem sezonowości pracy w szkołach: w okolicach świąt oraz w czerwcu w niektórych szkołach zdecydowanie wzrasta poziom absencji – czasem do tego stopnia, że na warsztatach pojawiały się łączone grupy uczniów i uczennic z kilku klas, co znacząco wpływało na terminarz i dynamikę zajęć.
4. Problem scenariuszy: w pierwszej oraz drugiej edycji warsztatów, scenariusze były każdorazowo dopracowywane przez zmieniające się pary edukatorów, co wymagało od nich dodatkowej pracy. Zaletą takiego rozwiązania jest znaczący wpływ edukatorów i edukatorek na kształt prowadzonych zajęć oraz większe doświadczenie, wadą – czasochłonność.
5. Problem banalizacji przekazu i wybiórczości treści: ze względu na krótki czas trwania warsztatu – jedynie półtorej godziny – tematyka zajęć ograniczała się do wątków, które w największym stopniu związane są z rozpowszechnionymi stereotypami dotyczącymi uchodźców, co wymuszało pominięcie innych, równie ważnych treści.

Podczas trzech edycji warsztatów udało się przeszkolić ponad 30 edukatorów i edukatorek. Część z nich nadal zajmuje się edukacją pozaformalną, wykorzystując wiedzę i umiejętności w innych projektach edukacyjnych. Łącznie we wszystkich edycjach przeprowadziliśmy około 90 warsztatów dla około 2 200 uczniów i uczennic.

7 Oczywiście problemy te nie dotyczyły wszystkich szkół, zdarzały się jednak na tyle często, że zdecydowałyśmy się wymienić je, by ułatwić kolejnym osobom przeprowadzanie podobnych projektów edukacyjnych.

Podsumowanie

Od 2015 roku obserwowałyśmy, jak sytuacja uchodźców stała się istotnym elementem debaty publicznej w Polsce. Politycy, polityczki i grupy reprodukujące dyskurs antyuchodźczy odnosili się do wartości nacjonalistycznych i/lub katolickich, podkreślając rolę jednorodności etnicznej i religijnej oraz bezpieczeństwa. Powszechny stał się przy tym język dehumanizujący uchodźców i migrantów. W atmosferze paniki moralnej w przestrzeni publicznej zaistniał nie tylko dyskurs antyuchodźczy, lecz również nasiliła się agresja werbalna i fizyczna wobec niektórych mieszkańców Polski czy turystów. Sytuacja ta wywołała w poznańskim środowisku antropolożek i antropologów potrzebę konkretnych działań o charakterze zaangażowanym i edukacyjnym. Nancy Scheper-Hughes w *The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology* przypomina o zasadzie moralnej odpowiedzialności wobec naszych partnerów badawczych, jako wartości nadrzędnej i prekulturowej, wzywając antropologów do podążania za etyką troski i odpowiedzialności (Scheper-Hughes 1995). Będąc świadkami w czasach kryzysów wartości, powinniśmy być aktywni nie tylko na polu nauki, ale i w przestrzeni działań publicznych. Tkwiąc w „wieży z kości słoniowej" uniwersytetu będziemy mieć niewielki wpływ na ograniczenie zjawisk dyskryminacji, ksenofobii i mowy nienawiści oraz budowanie społeczeństwa otwartego i współpracującego.

Warsztaty edukacyjne na temat migracji oraz kampania „Zaadoptuj kamizelkę", podobnie jak inne działania CeBaM UAM i Migrant Info Point, takie jak „Galeria Bez Domu" czy projekt „Wszyscy Jesteśmy Migrantami", miały na celu dokonanie przesunięcia w obszarze narracji o uchodźcach i uchodźstwie: zarówno na poziomie wiedzy, jak i postaw oraz emocji dotyczących tego tematu. Zamiarem było zastąpienie mowy nienawiści oraz dyskursów dyskryminujących narracjami rozumiejącymi, empatycznymi, ale też świadomymi zależności geopolitycznych.

Takie aktywne kreowanie kontrnarracji jest jedną z możliwości zaangażowania w obrębie etnologii i antropologii kulturowej. Może być tym bardziej skuteczne, im bardziej szerokie poparcie zyska, czego przykładem jest akcja „Zaadoptuj kamizelkę". Co ważne, pozwala ono na wzmocnienie osób, które na co dzień zajmują się działalnością prouchodźczą czy antydyskryminacyjną[8].

Oba projekty, wpisując się w postulat antropologii publicznej i zaangażowanej, miały na celu kształtowanie postaw otwartości wobec uchodźców oraz zwiększenie wiedzy odbiorców – szeroko rozumianej społeczności mieszkańców

8 Po jednym z warsztatów do edukatorów podeszła uczennica, która wcześniej chciała włączyć się w działania prouchodźcze, jednak nie miała wystarczającej wiedzy i odwagi. Warsztaty wzmocniły jej chęć zaangażowania się.

i mieszkanek Poznania oraz dzieci i młodzieży szkolnej. Działania te sytuują się również w nurcie pedagogiki krytycznej, poprzez zwrócenie uwagi na istotność praktyk edukacyjnych wzmacniających refleksyjne tworzenie i przekazywanie wiedzy. Inicjatywy zespołu CeBaM, a zwłaszcza koordynatorek akcji, miały na celu zwiększenie liczby osób chcących zaangażować się w upowszechnienie wiedzy oraz postawy otwartości i szacunku przy okazji toczącej się debaty o „kryzysie uchodźczym", a także wpłynięcie na lokalną debatę publiczną poprzez wyjście z wiedzą akademicką poza mury uniwersytetu.

Bibliografia

Akcja „Zaadoptuj kamizelkę" (2017). Centrum Badań Migracyjnych UAM. Pozyskano z: https://www.cebam.amu.edu.pl/221-akcja-zaadoptuj-kamizelke.html.

Biernacka, M. (1973). Osady uchodźców greckich w Bieszczadach. Etnografia Polska 17(1), 83–93.

Bloch, N. (2015). Streetworking: zaangażowane działanie w terenie. Antropolog jako badacz i asystent imigranta. W: N. Bloch, I. Main, K. Sydow (red.), Nie dość użyteczni. Zmagania imigrantów na lokalnym rynku pracy (s. 33–51). Poznań: Centrum Badań Migracyjnych UAM.

Bloch, N., Main, I. (2017). Antropologia wobec sytuacji kryzysu wartości. Lud, 101, 43–48, doi: http://dx.doi.org/10.12775/lud101.2017.01d.

Bloch, N., Main, I., Sydow, K. (2015). Wstęp. W: N. Bloch, I. Main, K. Sydow (red.), Nie dość użyteczni. Zmagania imigrantów na lokalnym rynku pracy (s. 7–15). Poznań: Centrum Badań Migracyjnych UAM.

Bobako, M. (2017). Islamofobia jako technologia władzy. Studium z antropologii politycznej. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Buchowski, M. (2016). Making Anthropology Matter in the Heyday of Islamophobia and the „Refugee Crisis": The Case of Poland. Český lid, 103, 51–67.

CBOS (2017). Stosunek Polaków do przyjmowania uchodźców. Komunikat z badań nr 1. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.

CBOS (2018). Stosunek Polaków i Czechów do przyjmowania uchodźców. Komunikat z badań nr 87. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.

Cekiera, R. (2017). Między gościnnością a misoksenią – reperkusje kryzysu migracyjnego w Polsce. Political Preferences, 17, 237–250.

Červinková, H. (2012). Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 57(1), 7–17.

Cohen, S. (2017). Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers. London–New York: Routledge.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk: GWP.

Fine, M. (2017). Just Research in Contentious Times: Widening the Methodological Imagination. New York: Teachers College Press.

Fischman, G.E., McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian and Freirean Legacies: From Organic to Committed Intellectuals or Critical Pedagogy, Commitment, and Praxis. Cultural Studies. Critical Methodologies, 5(4), 425–446.

Fitzgerald, I., Smoczyński, R. (2015). Anti-Polish Migrant Moral Panic in the UK: Rethinking Employment Insecurities and Moral Regulation. Sociologický Časopis / Czech Sociological Review, 51(3), 339–361, doi: 10.13060/00380288.2015.51.3.180

Goździak, E.M., Márton, P. (2018). Where the Wild Things Are: Fear of Islam and the Anti-Refugee Rhetoric in Hungary and in Poland. Central and Eastern European Migration Review, 7, 125–151.

Goździak, E.M., Nowak, L. (2012). Ten Obcy. Stosunek Wielkopolan do cudzoziemców. Przegląd Wielkopolski, 1(95), 17–28.

Kaczyński, L. (2015). Kaczyński: Pasożyty i pierwotniaki w organizmach uchodźców groźne dla Polaków, Newsweek. Pozyskano z: https://www.newsweek.pl/polska/jaroslaw-kaczynski-o-uchodzcach/89mwbx3.

Kledzik, E., Praczyk, M. (2016). Migracja edukacja. Edukacja międzykulturowa w kontekście kryzysu migracyjnego z perspektywy krajów V4. Poznań: Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM.

Kociatkiewicz, J., Kostera, M. (2020). Uniwersytet prawdziwy i uberopodobny. Magazyn Kontakt, 18 kwietnia. Pozyskano z: https://magazynkontakt.pl/uniwersytet-prawdziwy-i-uberopodobny/?fbclid=IwAR13j6InkdlwUu2GiAt4_vgvFKmlvhMSuj-8ltnkxM8ji43OnasvJmLw3yhw.

Kopacz, E. (2015). Polska przyjmie tylko uchodźców, nie emigrantów ekonomicznych. Polska Times. Pozyskano z: https://polskatimes.pl/ewa-kopacz-polska-przyjmie-uchodzcow-ale-nie-imigrantow-ekonomicznych/ar/8168870.

Kościańska A. (2004). Ku odpowiedzialności. Etnologia w Polsce: tradycje i wyzwania. (op.cit.,) Maszyna Interpretacyjna, 6/7, 12–13.

Kościesza, K. (2014). Wywiad z Wojciechem Bauerem koordynatorem projektu Open Cities – Urząd Miasta Poznania. Pozyskano z: http://cw.org.pl/aktualnosci/97-wywiad-z-wojciechem-bauerem-koordynatorem-projektu-open-cities-urzad-miasta-poznania.

Krzyżanowska, N., Krzyżanowski, M. (2018). „Crisis" and Migration in Poland: Discursive Shifts, Anti-Pluralism and the Politicisation of Exclusion. Sociology, 52(3), 612–618.

Kwiecińska-Zdrenka, M. (2018). Tworzenie Sprawiedliwych Miast – włączanie Agendy 2030 w polityki na poziomie lokalnym w czasach wielkich migracji i uchodźstwa. Toruń: Pracownia Badań Soma.

Low, S., Merry, S. (2010). Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas: An Introduction to Supplement 2. Current Anthropology, 51(S2), 203–226, doi:10.1086/653837.

Łaciak, B., Segeš Frelak. J. (2018). The Wages of Fear. Attitudes Towards Refugees and Migrants in Poland. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Main, I. (2020). Proclaiming and Practicing Pro-immigration Values in Poland. A Case Study of Poznań. W: E.M. Goździak, I. Main, B. Sutter (red.), Europe and the Refugee Response: A Crisis of Values? (s. 269–285). London: Routledge.

Mamzer, H. (2011). Czy warto ufać obcym? Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Morgan, G. (2016). Global Islamophobia: Muslims and Moral Panic in the West. London: Routledge.

Nadzwyczajny Zjazd Antropologów i Etnologów Polskich (2017). Lud 101, 35–103, doi: http://dx.doi.org/10.12775/lud101.2017.01d.

Nowicka, E. (2008). Hermes, Odyseusz i greckie powroty do ojczyzny. Kraków: Nomos.

Pasamonik, B. (2017). Moral Panic About Refugees in Poland as a Manifestation of Cultural Transformation. Multicultural Studies, 1, 87–101.

Pędziwiatr, K. (2017). Islamophobia in Poland. National Report. W: E. Bayrakli, F. Hafez (red.), European Islamophobia Report 2016 (s. 411–442). Istanbul: SETA.

Pędziwiatr, K., Legut, A. (2017). Polskie rządy wobec unijnej strategii na rzecz przeciwdziałania kryzysowi migracyjnemu. W: K. Wojtaszczyk, J. Szymańska (red.), Uchodźcy w Europie. Uwarunkowania, istota, następstwa (s. 608–628). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra J-R.

Scheper-Hughes, N. (1995). The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology. Current Anthropology, 36(3), 409–440.

Songin-Mokrzan, M. (2014). Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii. Wrocław–Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Stola, D. (2012). Kraj bez wyjścia. Migracje z Polski 1949–1989. Warszawa: Instytut Pamięci Narodowej.

Stowarzyszenie Nigdy Więcej (2019). O agresji wobec muzułmanów – raport na Dzień Islamu w kościele 24.01.2019. Pozyskano z: http://www.nigdywiecej.org/komunikaty/rok-2019/4109-o-agresji-wobec-muzulmanow-raport-na-dzien-islamu-w-kosciele.

Sydow, K. (2015). Od działań postulowanych do praktykowanych. Przygotowanie i realizacja projektu AMIGA. W: N. Bloch, I. Main, K. Sydow (red.), Nie dość użyteczni. Zmagania imigrantów na lokalnym rynku pracy (s. 17–31). Poznań: Centrum Badań Migracyjnych.

Śliwerski, B. (2016). Recepcja i aplikacje pedagogiki i psychologii krytycznej. Polska Myśl Pedagogiczna, 2/2, 19–49.

Spis fotografii

Fot. 1 Jedna z kamizelek projektu „Zaadoptuj kamizelkę" w holu Collegium Historicum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (20.03.2017). Fot. I. Main.

Fot. 2 Uczestniczki i uczestnicy szkolenia dla edukatorów. Projekt „Kto pyta, nie błądzi. Porozmawiajmy o uchodźcach", Poznań (13.10.2017). Fot. I. Main.

Streszczenie

Od 2015 roku w reakcji na „kryzys uchodźczy" – przybycie wielu tysięcy osób uciekających przed skutkami konfliktu w Syrii do Europy – przedstawiciele partii Prawo i Sprawiedliwość oraz polskiego rządu przyjęli negatywny stosunek do uchodźców, a w wielu polskich mass mediach pojawił się antyuchodźczy przekaz łączący zjawiska terroryzmu, „zagrożenia islamizacją" i uchodźstwa. Nie jest to jednak jedyna narracja i postawa obecna w Polsce. W artykule przedstawione są lokalne inicjatywy, które miały na celu przeciwdziałanie antyuchodźczej kampanii nienawiści, a także zwiększenie kompetencji i zaangażowania środowiska etnologicznego. Analizie poddano działania edukacyjne podejmowane i inspirowane przez Centrum Badań Migracyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od 2017 roku – projekty „Zaadoptuj kamizelkę" i „Porozmawiajmy o uchodźcach". Oba projekty miały na celu kształtowanie postaw otwartości wobec uchodźców oraz zwiększenie wiedzy odbiorców – szeroko rozumianej społeczności mieszkańców i mieszkanek Poznania oraz dzieci i młodzieży szkolnej. Inicjatywy zespołu realizującego te projekty służyły poszerzeniu i wzmocnieniu grupy osób chcących zaangażować się w upowszechnienie wiedzy oraz postaw otwartości i szacunku dla drugiego człowieka. Działania te podyktowane były przeświadczeniem o znaczeniu nie tylko lepszego poznania świata, ale też wyobrażenia go sobie inaczej i stworzenia alternatywy w duchu solidarności z innymi (por. Fischman, McLaren 2005).

Słowa klucze: edukacja, antropologia publiczna, antropologia zaangażowana, migracje przymusowe

Summary

In response to the „refugee crisis" of 2015 – resulting in the arrival in Europe of many thousands of people fleeing the armed conflict in Syria – the Polish Law and Justice party and the Polish government adopted negative attitudes towards refugees. The Polish mass media promoted anti-refugee narratives focused on terrorism and „threats of Islamisation" of Europe. However, these anti-refugee narratives have been countered by local anti-hate campaigns, including activities undertaken by local ethnologists and anthropologists. This article offers an analysis of educational activities undertaken in 2017 by the Centre for Migration Studies at Adam Mickiewicz University in Poznan, Poland. These activities took a form of two initiatives: „Adopt a vest" and „Let's talk about refugees". Both projects aimed at shaping attitudes of openness towards refugees and increasing awareness of refugees among the residents of Poznan, including school children. Additionally, these activities aimed to increase and support the people willing to disseminate knowledge about refugees and impart openness and respect for forced migrants. Such activism is guided by the idea that it is essential not only to get to know the world better, but also to imagine it differently and create an alternative vision of the world where solidarity with refugees and migrants prevails (cf. Fischman, McLaren 2005).

Keywords: education, public anthropology, engaged anthropology, forced migration

Translated by Authors

107–126 : Łódzkie Studia Etnograficzne, t. 59, 2020
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.07

Wikipedia and Its Sister Projects as Important Elements of the Teaching and Learning Process – a Review of the Global Situation

Wikipedia i jej projekty siostrzane jako ważne elemety procesu nauczania i uczenia się – przegląd sytuacji na świecie

Introduction

Competences of the future are often equated only to digital: technological virtuosity is to be the guarantor of the well-being of individuals as well as entire educational and cultural institutions, etc. However, in-depth reports based on multi-threaded analyzes show that focusing only on digital will not fulfill the demands of effective and at the same time attractive lifelong education. It is also necessary to practice cooperation skills, operate in an interdisciplinary environment, jointly define goals and critically evaluate information through the exchange of knowledge.

Such criteria can be found in the project activity demonstrated by the Wikipedia community and its sister projects (i.e. Wiktionary, Wikisource, Wikimedia Commons, Wikidata and others) around the world. Endless possibilities of raising various competences can be seen during training courses on editing, hackathons, cooperation with museums, libraries as well as schools and universities.

In activities emphasizing the impact of wise use and reliable content creation of Wikipedia resources on the development of digital competences and media literacy, the Wikimedia Education movement plays an important role.

The mission and idea of Wikimedia Education are described in the following words:

> We believe Wikipedia belongs in education. When students of all ages contribute to Wikimedia projects as part of their learning, they gain significant 21st century skills. By fostering a relationship between Education and the Wikimedia movement, we have the best chance to realize our goal that the sum of all knowledge will be accessible to everyone in the world for free.

Nowadays, Wikimedia Education local coordinators organize, support and coordinate dozens of initiatives in the spirit of open education and free knowledge. This text aims to bring the reader closer to the educational enthusiasm and professionalism of Wikipedians in Serbia, Germany, the United States, and Poland.

Bibliography

Gray, P. (2017). Differences Between Self-Directed and Progressive Education. Psychology Today, 06.27.2017. Obtained from: https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201706/differences-between-self-directed-and-progressive-education.

Nattoo R. 6 Key Trends to 21st Century Teaching, EdSurge. Obtained from: https://www.edsurge.com/research/guides/21st-century-teaching-guide.

Tomczyk, Ł. (2020). Skills in the Area of Digital Safety as a Key Component of Digital Literacy Among Teacher. Education and Information Technologies,25, 471–486.

Wikimedia Education: https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/About.

Nebojša Ratković
nebojsa.ratkovic@vikimedija.org
Wikipedia Education Program in Serbia
Wikimedia Serbia
Serbia

Wikipedia Education Program in Serbia and Professional Development for Teachers Project

Good practice in the implementation of the Wikipedia Education Program in Serbia is reflected in the increasing number of educational institutions interested in introducing this modern approach in teaching. Since 2005, when the Wikipedia education program was implemented in Serbia for the first time, the number of educational institutions involved in the project has grown progressively. In 2020

that number has reached 58 primary schools, secondary schools and faculties involved in the Wikipedia in schools project and 37 schools as a part of the professional development of the teachers project. Over 5.800 students have undergone the training, and they have edited over 6.700 Wiki pages.

Photo 1 Accredited Wikipedia course for teachers in Belgrad (2018)

Through a questionnaire filled out by 250 students from the University of Belgrade and the University of Niš during the 2018/2019 school year, Wikimedia Serbia obtained the results that speak about students' opinion regarding the implementation of Wikipedia in schools project. In 62% of the cases, students stated that the information they heard during the Wiki workshops were very useful, while 60% of the participants considered the topic covered to be very useful. As many as 55% of students stated that the Wiki workshops should be held on a full-time basis, and 44% said that training should be held periodically. Students' comments in this questionnaire most often referred to the positive experience during the workshops, the expertise of the facilitators, the importance of the information, and the practical skills they got. The lowest grades were given to the technical conditions at the faculties where the workshops took place, the technical equipment of the computer rooms and the Internet speed. The results of this evaluation clearly demonstrate the students' satisfaction with the program and its suitability to their needs.

Photo 2 Accredited Wikipedia course for Serbian teachers (2018)

The main objectives of the Wikimedia Serbia are to improve the competencies of teachers in the application of new and open learning platforms based on wiki tools and to improve the quality of the teaching and educational process. To reach these goals, Wikimedia Serbia has created the seminar titled Application of Online Wiki Tools in Teaching and Learning which is accredited by the Institute for the Education Improvement (founded by the Ministry of Education) for the period of three school years: 2018/2019, 2019/2020 and 2020/2021 (Institute for Education Improvement of the Ministry of Education, 2018, Catalog of professional development programs for school years 2018/2019, 2019/2020 and 2020/2021).

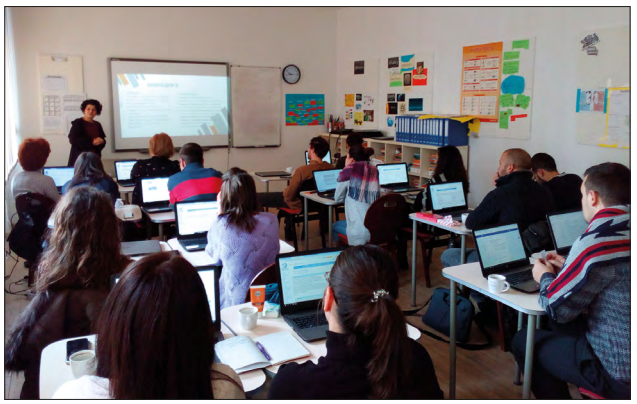


Photo 3 Accredited Wikipedia course for Serbian teachers (2018)

It is intended for teachers of general and professional subjects in high schools and secondary vocational schools as well as teachers of higher grades of primary school. The seminar lasts eight hours and is divided into a theoretical and practical part. During the theoretical part, the participants have the opportunity to learn more about the following topics: the basic principles of Wiki projects, examples of good practice of using Wikipedia in educational processes, wiki tools, application of Wikipedia and related Wiki projects of free teaching knowledge (Ratković, Stakić, Maljković 2019).

The practical part involves acquiring knowledge and developing skills for creating new or editing existing articles in Wikipedia. The work does not require programming skills and the seminar is designed so that teachers can apply acquired skills in the classroom immediately after completion. The seminar carries eight points for compulsory professional development. After the seminar, the participants receive a certificate of attendance and further support of the team of Wikimedia Serbia in the realization of the learned in practice. The seminar is free of charge for all participants.

Seven lecturers are hired for the realization of the seminars, while four of them are also the authors of this project. Among them is the author of this article, Nebojša Ratković, who is also employed at Wikimedia Serbia as Education program manager.

For the purposes of this analysis, Wikimedia Serbia collected data using a questionnaire created for the purpose of evaluation of the seminars by the Institute. The analysis was conducted on a sample of 532 participants from 35

different schools who attended at least one of the 25 seminars held by Wikimedia Serbia between November 2016 and December 2018 (Web portal for seminars of Wikimedia Serbia, 2019). Wikipedia education program team used the method of content analysis to process the collected answers to open questions.

The general impression is that a seminar is needed. By analyzing the questionnaires filled out by the participants at the end of the seminar, the majority agreed that the topics discussed at the seminar are clear, gradually introduced into matter and that they develop awareness for their work to be more innovative and interactive through the use of wiki tools in teaching. The overall impression is that the seminars have passed in a great atmosphere of cooperation and learning and that the teachers will continue their further training in the field of application of new and open learning platforms based on wiki tools.

The seminar focused on the exchange of experience and knowledge in working with students, and during the seminars the participants have an opportunity to talk about possibilities for using online wiki tools in the classroom for active discussion and asking questions and suggested their ideas on raising information literacy among students. During the seminars, the lecturers checked the knowledge that the participants learned through the practical work, and the participants had the opportunity to present their impressions about the seminar. Their comments were more than positive and mainly focused on the organization of seminars, lecturers and the effects of the entire project of professional development of teachers.

From this, Wikimedia Serbia have concluded examples of good practice that consist of the following (Ratković, Stakić, Maljković 2019):

1. If some of the teachers want to apply in practice the knowledge gained from the seminar, it is necessary to explain them the procedures that are important for the successful implementation of the project. Experience has shown that it is good to hold another additional meeting with these teachers to get adequate information about the procedures.
2. Participants should receive maximum feedback from Education program manager of Wikimedia Serbia and the materials from the seminar immediately after its completion.
3. All the conclusions reached during the seminar should be recorded.
4. Organizing a meeting by Education program manager with the management of the institution is always a recommendation and can be of great value, especially when the project is being implemented for the first time, because it makes a significant contribution to the entire process.

An example that in our opinion positively reflects the realization of the program's effects in practice is the example of the elementary school „Jovan

Sterija Popović" in Belgrade. After two seminars held in this school, teacher Sanja Ječmenica showed great interest in implementing the project Wikipedia in schools. After the seminar, Education program manager of Wikimedia Serbia held a meeting together with school director in order to plan activities and arrange cooperation. Training was held for students of 6th grade on the editing Wikipedia. The activities were realized within the timeframe, and the students wrote the articles in pairs or in groups of three. For this activity, Sanja won the third place for Digital Class at a competition organized by the Ministry of Trade, Telecommunications and Tourism of the Republic of Serbia in 2018. The prize is awarded to those professors who profusely use modern information technologies in their teaching practice (Ministry of Education, Science and Technological Development, (2019) Decision on the selection of programs of national significance for education and training that will be allocated financial funds for realization of activities in 2018/2019).

Participants of the seminar are satisfied with the cooperation with Wikimedia Serbia and believe that Wikipedia can be used in teaching at various levels. They have come to the conclusion that the dramatic lack of information literature can be replaced by making the content and articles in Wikipedia, and that Wikipedia encourages students to develop technical and communication skills, as well as forming a neutral point of view. It is particularly positive it is noticed that students with much greater responsibility and more motivation are approaching the creation of their own works when they know their work will be public and accessible to all. Therefore, it can be concluded that the result of the seminar are many and that they are related to the field of knowledge and the field of skills and teaching.

Translated by Author

Bibliography

Institute for Education Improvement of the Ministry of Education (2018). Catalog of Professional Development Programs for School Years 2018/2019, 2019/2020 and 2020/2021. Obtained from: https://zuov.gov.rs/katalog-programa-strucnog-usavrsavanja-za-skolsku-2018-2019-2019-2020-i-2020-2021-godinu/.

Ministry of Education, Science and Technological Development (2019). Decision on the Selection of Programs of National Significance for Education and Training that will be Allocated Financial Funds for Realization of Activities in 2018/2019. Obtained from: http://srpskipariz.weebly.com/uploads/5/8/2/1/58212517/lista_nagradjenih_radova_na_konkursu_2018-19_-_za_sajt.pdf.

Ratković, N., Stakić, D., Maljković, F. (2019). Desenvolvimento profissional de professores – o exemplo do curso credenciado da Wikimedia Sérvia/Professional Development of Teachers – Example of Accredited Seminar of Wikimedia Serbia. Prisma.Com, 40, 125–134.

Web portal for seminars of Wikimedia Serbia: http://seminari.wikimedia.rs/index.php/English.

Wikimedia Education – Serbia: https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/Countries/Serbia.

List of photographs

Photo 1 Accredited Wikipedia course for teachers in Belgrad (2018). Neboysha87 / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 2 Accredited Wikipedia course for Serbian teachers (2018). Neboysha87 / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 3 Accredited Wikipedia course for Serbian teachers (2018). Neboysha87 / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Paul Jerchel
paul.jerchel@beuth-hochschule.de
https://orcid.org/0000-0001-5798-7238
Beuth University of Applied Sciences Berlin
Germany

Wikimedia Education. The Situation in Germany

The coordination of the educational and cultural promotion of the German-language branch of Wikimedia is partly administered by Wikimedia Deutschland – Gesellschaft zur Förderung des freien Wissens e.V. At present, the department responsible for education, science & culture has a staff of fourteen (see Wikimedia Deutschland 2020a).

In recent years, several studies have been published on the creation of Open Educational Resources (OER), working methods, free licenses and diversity issues, aimed at supporting cooperation on Wikimedia platforms (Outreach Wiki 2018). Due to the shared language, there is an overlap regarding volunteer responsibilities and projects between German, Austrian and Swiss societies (e.g. Buchem et al. 2015), which in the past also led to a funding of German projects through Austrian and Swiss funding mechanisms. In general, it can be observed that German-language educational and cultural initiatives are continuously carried out in partnership with other organizations. These may be either established sponsors with technical, content-related or administrative knowledge, such as universities, galleries, libraries, archives, museums

or adult education institutions, or foundations and associations whose aims overlap with the global or local objectives of Wikimedia.

The Open Knowledge Foundation Germany (OKFG) stands out as a recurring, symbiotic partner. As a result, these projects have a greater reach, allowing to simultaneously address several target groups. One such project focused on participating in the Science Year 2014 and in the exhibitions on board the "MS Wissenschaft". Based on experiences gained from previous activities (cf. Meta 2013), both temporary and long-term measures have been taken to encourage underrepresented user groups to increase their participation.

Photo 1 Participants of the Coding DaVinci 2017 event (2017)

The "Silver Knowledge" project, for example, provided senior citizens with the skills needed to independently transfer knowledge to the Wikimedia portals (Schmidt 2013); the Women Edit project, initiated in 2013, brought together women's initiatives and professional societies and is being continued with the joint production of contributions in so-called „Edit-a-thons". By participating in calls for proposals for research and development, Wikimedia Germany can repeatedly draw on funding from the European Union (EU) and federal ministries.

Photo 2 Sketchnote for the Natural History Museum, Berlin at the Coding DaVinci 2017 event (2017)

Various formats currently form the core of the efforts for Wikimedia Education in Germany: as such, the Bündnis Freie Bildung is an alliance of public institutions, associations, civil society groups and individuals who collect and create free educational resources for all qualification levels and set suitable political and technical framework conditions. The specific work groups are freely accessible via the Slack messaging service, and meetups and conferences provide physical contact points (Bündnis Freie Bildung 2020).

The Open Science Fellows Program, implemented in 2016, gives up to 20 doctoral students, post docs, junior professors and scientists each year the opportunity to advance and document their research under the Open Science premise. To this end, the selected established scientists or science coordinators are provided with mentors; furthermore, partner organizations, such as university libraries, university computer centers, or museums, train them in the use of the tools and methods available and promote dissemination of research results to the public and to relevant scientific institutions. Travel and accommodation costs linked to the fellowship will be covered. In addition, the scientists selected will receive financial support of 5000 euros for their research projects. The program is financed by the Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, an association of philanthropic foundations, private individuals and companies, and the Volkswagen Foundation.

With its GLAM on Tour program, initiated in 2013, Wikimedia Germany has brought together active users of all the different Wiki projects and curators and staff of galleries, libraries, archives, and museums throughout Germany, in order to secure and expand inventories and important background information through direct contact (Wikipedia 2020). By visiting the institutions, the volunteers from Wikimedia, on the one hand, give the hosts a feel for how to collect and pass on "free knowledge" and, on the other, they can help with the implementation of projects. At irregular intervals and by bilateral agreement, some of the volunteers may remain on site as Wikimedians-in-Residence for a fixed period of time to provide support for long-term projects in the respective institution. This approach seems particularly suitable for regional or rural projects

Photo 3 Seniors at the wiki-workshop in Cottbus. Silver Knowledge project (2017)

in which local structures are not yet self-supporting or which were actually triggered by the visit. Its applicability in processes of structural transformation through decarbonization and social upheaval needs to be discussed separately.

The Coding da Vinci program, implemented in 2014, aims at furthermore processing the data obtained through GLAM-Tours in the course of so-called "culture hackathons", creating small applications such as data visualizations, which often serve as a basis for further use. In contrast to classical hackathons, these are designed for a time frame of several weeks or even months, thus allowing for complex projects to be realized (Wikimedia Deutschland 2020b). At the end of 2019, a scholarship program was implemented to support participants in the implementation (Bergmann 2020).

In the traditional perception, the projects Wikiversity, Wikibooks and Wikisource are above all intended for educational practice. Since 2013, the German-language Wikiversity has been offering a university program, supervised on a voluntary basis, that accompanies lecturers and courses at the respective institution and introduces students to editing (Wikiversity 2020). By 2018, it comprised already 49,011 articles, showing that this number has risen almost linearly since its foundation. While the number of edits fluctuates strongly, the number of active users has decreased by 9 percent compared to the previous year (WikiStats 2019), a progression that mirrors the development of the English-language version. The fact that the number of "very active" users has almost doubled, whereas the number of new users has halved is not only an indicator of the platform's persuasive power, it also shows the need for action with regard to attracting new users. This is also confirmed by the numbers for German-language Wikibooks, which shows stagnating usage figures. Thus, the number of new articles (books) hardly increased at all between 2017 and 2018 (WikiStats 2019). The number of hits, at just under three million hits per month, is fifteen times higher than that for Wikiversity. By contrast, the number of accesses to and edits of Wikisource, which collects public-domain historical publications and primary sources, is on the rise (WikiStats 2019).

All these projects and programs initiated by Wikimedia Germany indicate that increasing priority is given to promoting the linking of and automated approach to knowledge processing through Wikidata and that the main objective is to create a comprehensive and broad effect, to increase user competence and to integrate the platforms in various use cases.

Translated by Author

Bibliography

Bergmann, C. (2020). Die Coding da Vinci-Stipendien sind vergeben [Blog post]. Obtained from: https://blog.wikimedia.de/2020/02/14/die-coding-da-vinci-stipendien-sind-vergeben/.

Buchem, I., Franke, D., Kloppenburg, J., Liebert, R., Staub, M. (2015). Wiki Dialogues. A Concept for Digital Learning in Wikipedia Communities. Obtained from: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wiki_Dialogues__A_concept_for_digital_learning_in_Wikipedia_communities.pdf.

Education/Countries/Germany (2018). Outreach Wiki. Obtained from: https://outreach.wikimedia.org/w/index.php?title=Education/Countries/Germany&oldid=179497.

German Wikibook. German Wikibook at a Glance (2019). Wikimedia Statistics (WikiStats). Obtained from: https://stats.wikimedia.org/wikibooks/EN/ReportCardTopWikis.htm#lang_de; https://stats.wikimedia.org/wikisource/EN/ReportCardTopWikis.htm#lang_de.

Mitarbeitende. Wikimedia Deutschland (2020). Obtained from: https://www.wikimedia.de/mitarbeitende/.

Schmidt, E. (2013). TAO Collaborative Project. Sub-Project: TAO – Senior Knowledge. Obtained from: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/46/2013_TAO_final_report_Silberwissen.pdf.

What is Coding da Vinci? Wikimedia Deutschland (2020). Obtained from: https://codingda-vinci.de/about/.

Wikimedia Deutschland/Report on Educational Activities 2010–2012 (2013). Meta, Discussion About Wikimedia Projects. Obtained from: https://meta.wikimedia.org/w/index.php?title=Wikimedia_Deutschland/Report_on_educational_activities_2010-2012&oldid=5633057.

Wikipedia: GLAM: https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:GLAM.

Wikiversity: Hochschulprogramm: https://de.wikiversity.org/wiki/Wikiversity:Hochschulprogramm.

List of photographs

Photo 1 Participants of the Coding DaVinci 2017 event (2017). Wladimir Raizberg (WMDE) / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 2 Sketchnote for the Natural History Museum, Berlin at the Coding DaVinci 2017 event (2017). Wladimir Raizberg (WMDE) / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 3 Seniors at the wiki-workshop in Cottbus. Silver Knowledge project (2017). Elvira Schmidt (WMDE) / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0).

Pen-Yuan Hsing
penyuanhsing@posteo.is
https://orcid.org/0000-0002-5394-879X
Department of Mechanical Engineering
University of Bath
United Kingdom

Teaching Citizenship and Academic Writing via Wikipedia in Higher Education, United States

In undergraduate education, instructors often discourage the use of Wikipedia in research and academic writing. A common reason is that Wikipedia articles are unverified and unreliable. In other words, "Wikipedia is not always an accurate, updated reflection of the academy" (Mathewson 2017). While there is an element of truth to this assertion, Wikipedia is a valuable live demonstration of how knowledge is produced. In this short opinion piece, I will provide examples of that process based on work conducted by the Wiki Education organisation in integrating Wikipedia-editing into undergraduate teaching.

While traditional textbooks and academic journals continue to play a crucial role in education, Wikipedia shows that knowledge is not merely a static collection of facts. It is instead dynamic and subject to iterative improvement. A dramatic example was a prank initiated by the American talk show host Stephen Colbert, who, as a commentary on the lack of critical discourse in society, asked his viewers to disrupt Wikipedia articles (McGrady 2016). One edit asserted that the popularity of the French children's book character Babar the Elephant has tripled in popularity. Remarkably, this unsubstantiated claim was caught by Wikipedia editors and removed in less than two minutes (Wikipedia contributors, 2006). Examples like this are recorded in each Wikipedia article's "Talk" and "View history" tabs. These tabs can reveal extensive editor discussions on the article, and a detailed, browsable history of every change that has been made to it. These features can be used in teaching, and allow one to examine the evolution of an article and how the peer review process can correct mistakes. For professor Joan E. Strassmann's behavioural

Photo 1 Wiki Education visits Middlebury Institute (2018)

ecology course at Washington University Saint Louis in the United States, students learn about the behaviour of highly social insects such as bees. During the process, students are tasked with creating Wikipedia articles on the insect species they study. This contextualises the skills and knowledge they are learning, and in one semester 57 students edited 496 articles (343,000 words) that have been viewed 19.2 million times (https://dashboard.wikiedu.org/courses/Washington_University_in_St_Louis/Behavioral_Ecology_Fall).

Photo 2 Wiki Education teaches Wikidata editing workshop in NYC (2018)

Creating Wikipedia articles is also used to practice interdisciplinary research and highlight diversity. For Marie Pellissier, a student of a Boston College history course, this meant a biographical article on Dr Susan LaFlesche Picotte, one of the first Native American women in the 19th century to become a physician in the United States, and an advocate for improved public health and rights of indigenous peoples (Salvaggio 2015). Additionally, writing this article required cross-disciplinary skills across history, writing, and medicine.

Photo 3 Attendees at an Ada Lovelace Wikithon (2019)

Traditional academic writing assignments have an audience of one: the instructor. When the assignment is a Wikipedia article, the audience could be among the 500 million unique monthly visitors to the website (Mathewson 2017), and this has become a strong motivator for students. In one course, students reported that publishing on such an influential platform – with a readership of millions – engenders a strong sense of accountability and responsibility, more so than a traditional assignment (Vital 2017). This is reinforced by the active Wikipedia editing community which actively flags and removes unverified or unsubstantiated additions, encouraging students to critically evaluate sources of information and truthfully summarise them. Overall, the experience instilled

pride in the students because their work lives beyond the classroom and will benefit a wide readership (McDowell 2017).

Additionally, the privilege of being in a university is access to books and journals normally locked behind paywalls that most non-academics cannot afford. By summarising that knowledge in articles, academics – including students – bring cutting-edge research into Wikipedia where so many depend on as a reliable source of information (Mathewson 2017).

Wiki Education (https://www.wikiedu.org/) is an initiative that coordinates and supports teachers in higher education to integrate Wikipedia-editing into classroom assignments. In addition to training modules on editing Wikipedia and manuals for instructors and students organized by discipline, there is also a course dashboard (https://dashboard.wikiedu.org/) that an instructor could customize to manage Wikipedia assignments. The examples above were all supported by Wiki Education, and since 2010 over 73,500 students from 500 North American universities have edited over 90,000 Wikipedia articles with more than 430 million views per academic term. In these times, I believe it is especially important to teach critical thinking and digital literacy in higher education, and the Wikipedia-editing can be an invaluable component in that effort.

Translated by Author

Bibliography

Mathewson, J. (2017). Wikipedia and the Quest for Legitimacy. Wiki Education. Obtained from: https://wikiedu.org/blog/2017/08/31/wikipedia-and-the-quest-for-legitimacy/.

McDowell, Z.J. (2017). Student Learning Outcomes Using Wikipedia-Based Assignments. Wiki Edu Foundation. Obtained from: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Student_Learning_Outcomes_using_Wikipedia-based_Assignments_Fall_2016_Research_Report.pdf.

McGrady, R. (2016). Teaching Students to Separate Fact from Feeling in the Age of Truthiness. Wiki Education. Obtained from: https://wikiedu.org/blog/2016/12/28/separate-fact-from-feeling/.

Salvaggio, E. (2015). The Wikipedia Frontier. Wiki Education. Obtained from: https://wikiedu.org/blog/2015/01/22/wikipedia-frontier/.

Vital, S. (2017). Writing to Be Read, Not Just to Be Graded. Wiki Education. Obtained from: https://wikiedu.org/blog/2017/06/27/writing-to-be-read-not-just-to-be-graded/.

Wikipedia Contributors. (2006). Babar the Elephant. In Wikipedia. Obtained from: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Babar_the_Elephant&oldid=67099617.

List of photographs

Photo 1 Wiki Education visits Middlebury Institute (2018). Samantha (Wiki Ed) / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 2 Wiki Education teaches Wikidata editing workshop in NYC (2018). Wiki Education / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 3 Attendees at an Ada Lovelace Wikithon (2019). Jami (Wiki Ed) / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Klara Sielicka-Baryłka
klara.sielicka@wikimedia.pl
Wikimedia Polska
Poland

Wikimedia Education – the Situation in Poland

Wikimedia Education in Poland as a formalized department at Wikimedia Polska was only established in the fall of 2019. For years, however, educational activities went on continuously, responding to the current needs of users, institutions, educational institutions and project partners. In this situation, Wikimedia Polska see great value in substantive cooperation with the world movement Wikimedia Education – as a still-developing department of Wikimedia Polska, we take part in organized online meetings, where we learn about educational wiki-activities from other countries and share our experience. Wikimedia Polska also reports events and relevant information from ‚our backyard' in an international newsletter. By extending the network of contacts within the wiki-ed movement, Wikimedia Polska can work better for education in Poland, including the perception and use of Wikipedia and its sister projects in the teaching and learning process.

The Wikipedia community knows best how to explain Wikipedia, how to create and improve it. That is why Wikimedia Polska constantly invite the Polish Wikipedia community to share successes and failures in wiki-educating and join Wikimedia Polska educational activities, for example through guest presentations and training for new users or for the teachers from the Wiki-school program. Wikimedia Polska also run a Wikipedian-in-Residence program in cultural institutions.

Wikimedia Polska is a member of the Open Education Coalition (pl KOED). It is a coalition of Polish non-governmental organizations and other institutions dealing with education, science, and culture, supporting the idea of

developing and using open educational resources and acting for the legal accessibility of public scientific, educational and cultural heritage resources. In January 2020, the Coalition had 40 members.

Photo 1 Wikipedia editing workshop as part of the 1lib1ref action at the Academy of Music in Katowice

Photo 2 Documentation of making of moccasins of Muramares in the Gheorghe Roman's workshop. Romania Maramureș County, Bârsana. Carpathian Ethnography project

As part of educational activities, Wikimedia Polska promotes, supports, organizes or coordinates initiatives and activities such as:

1. **Training and competitions**

Characteristic for educational activities of Wikipedia are edit-a-thons, workshops, lectures on Wikipedia and its sister projects for cultural and educational institutions, libraries, schools, universities, etc. All of this is also present on the Polish agenda. Our community support department responds to the needs of coordinators of activities and invites experienced editors to conduct events, e.g. as part of the Open Education Week, supporting editing competitions (e.g. Wiki Science Competition, Wiki Loves Monuments or those in March, complementing gender gap on Wikipedia), etc.

2. **Action # 1lib1ref and other activities of the Library Project**

The goal of the Library project is to better describe on Wikipedia all topics related to libraries, librarianship, library science, references, and related topics, as well as biographies of figures significant for Polish and world literature. We also want to develop encyclopedic criteria for librarians and libraries. #1Lib1Ref is an annual international campaign encouraging librarians from around the world to join in the creation of Wikipedia, adding footnotes to reliable sources to the entries of the virtual encyclopedia. In 2020, thanks to Polish editors, Polish Wikipedia was ranked 7th in the world in terms of the number of footnotes added during the campaign.

3. Supporting GLAM-wiki activities

Education, which understands the impact of open resources on the learning and teaching process, is education that also supports GLAM-wiki activities. For example, by promoting events and supporting the presence of experienced Wikipedians on edits organized by the Collective Kariatyda (as part of Art + Feminism initiative). Above all, Wikimedia Polska place great emphasis on promoting the use of GLAM resources in education, which in the Polish section of GLAM-wiki consists of 40,000 ‚released' items from the collections and archives of many known museums and institutions.

4. Educational projects in schools and universities

School and academic projects (pl. PSiA) is a program designed for people and institutions related to education and science (mainly primary and secondary schools). Experienced Wikipedia members help participants publish new material on Wikipedia. The project website maintains documentation of classes (list of participants, list of entries, etc.), there is also a section of help materials and numerous tips and advice. Some Wikipedia classes are short-term, while others continue for years thanks to the involvement of Wikipedia teachers - the school's teachers and favorable management.

In turn, the #EtnoWiki project is addressed to universities, and more specifically to the Faculties of Ethnology and Cultural Anthropology present at Polish universities. The #EtnoWiki project, focusing on tasks related to the creation, correction, supplementation, and translation into Polish of entries of cultural anthropology, ethnology, and ethnography. Activities undertaken as part of the EtnoWiki initiative are not only edit-a-thons and organization of semester focused on the creation of new articles at specific universities. Very important is field activity so crucial in the work of an ethnographer. Former projects such as 'Ritual Year with Wikipedia' and 'Ethnography of the Carpathians' are case studies for many now and ethno-walks are very popular, too.

5. Wiki-school project

Wiki-school program is the main element of the new educational strategy at Wikimedia Polska. The main goal is to make a certain number and type of schools introduce (ideally: permanently) into the educational program focused on the theory and practice of Wikipedia and its sister projects (Wikisource, Wikitonary, Wikimedia

Photo 3 Edit-a-thon with Caryatid Collective

Commons and others). It will be built on the basis of a new model of cooperation developed by Wikipedia members together with teachers. 14 schools from various cities in Poland applied for the project. Each of the schools is represented by the leader - here are primarily Polish Literature teachers: enthusiasts of using ICT tools in education and modern teaching methods, recognized authors of textbooks, award-winning educators and educational bloggers. As part of the strategy, the specific objectives of the program have been formulated:

- **Objective 1** Creating participatory methods of educational tools for conducting pilot lessons/classes on digital competences using Wikipedia in Polish language classes and / together – IT and/or history;
- **Objective 2** To increase knowledge and significantly increase teachers' competence in teaching key digital competences;
- **Objective 3** Strengthening pro-social attitudes in student communities and teaching staff participating in the school program;
- **Objective 4** The permanent presence of grafted knowledge and tools in the school's program and ecosystem.

The project started in March 2020.

6. Living Tradition on Wikipedia

At the beginning of March 2020, we also announced the start of an education and research project entitled ''Living tradition on Wikipedia". The National Heritage Institute in Poland (NID) and Wikimedia Polska with the significant participation of wiki-mentors want to increase the visibility of intangible cultural heritage in Wikimedia projects. One of the objectives of the project is to create bottom-up documentation and heritage inventory for communities, groups and individuals who are its depositaries. For this, Wikimedia Polska will use tools and possibilities, including Wikimedia Commons. Project coordinators are convinced that Wikipedia and its sister projects can become tools for the independent transfer of knowledge about cultural heritage, complementing the intergenerational message, and responding to threats in the protection of intangible heritage, among which UNESCO indicates:

- the reduced interest of the young generation;
- suppression of transmission;
- changes caused by globalization of culture, new products, and technologies.

This project is to show that new technologies do not have to be a threat but can be a recipe for a weakened message. This is the first such initiative in Poland regarding the UNESCO Convention of 2003.

Translated by Author

Bibliography

Caryatid Collective (pl Kolektyw Kariatyda): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:GLAM/Kolektyw_Kariatyda.

Jemielniak, D. (2013). Życie wirtualne dzikich. Netnografia Wikipedii, największego projektu współtworzonego przez ludzi. Warszawa: Wydawnictwo Poltex.

Pacewicz, A., Ptaszek, G. (2019) (red.). Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej (MEMIC). Kraków–Warszawa. Obtained from: https://fina.gov.pl/wp content/uploads/2019/12/memic_publikacja.pdf.

Ritual Year with Wikipedia: https://pl.wikimedia.org/wiki/Plik:Ritual_year_with_Wikipedia.pdf.

UNESCO Convention. Inventories: Identifying for Safeguarding: https://ich.unesco.org/en/inventorying-intangible-heritage-00080.

Villeneuve, C. (2019). Academia is Changing its Mind About Wikipedia. Obtained from: https://wikiedu.org/blog/2019/08/13/academia-is-changing-its-mind-about-wikipedia/.

Wikiproject: Education (pl Wikiprojekt Edukacja): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:Edukacja.

Wikiproject: EtnoWiki (pl Wikiprojekt: EtnoWiki): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:EtnoWiki.

Wikiproject: GLAM (pl Wikiprojekt:GLAM): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:GLAM.

Wikiproject: Library (pl Wikiprojekt: Biblioteka): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:Biblioteka.

Wikiproject: Living heritage on Wikipedia (pl Wikiprojekt: Żywa tradycja w Wikipedii): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:Edukacja/%C5%BBywa_tradycja_w_Wikipedii.

Wikiprogram Schools & Academias projects (pl projekt Projekty szkolne i akademickie): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Projekty_szkolne_i_akademickie.

Wikiproject: Wiki-school (pl Wikiprojekt: Wikiszkoła): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:Edukacja/Projekt_Wiki-szko%C5%82a.

Unknown Women of Wikipedia – Contest Site (pl (Nie)znane kobiety Wikipedii): https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:(Nie)znane_kobiety_Wikipedii.

List of photographs

Photo 1 Wikipedia editing workshop as part of the 1lib1ref action at the Academy of Music in Katowice. EwkaC / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 2 Documentation of making of moccasins of Muramares in the Gheorghe Roman's workshop. Romania Maramureș County, Bârsana. Carpathian Ethnography project. Mariusz Raniszewski / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Photo 3 Edit-a-thon with Caryatid Collective. Celina Strzelecka / CC BY-SA (https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0).

Conclusion

During the coronavirus pandemic, when schools closed the doors in most countries, the Wikimedia Education Team took the position quickly and with full commitment. The #EduWiki challenge has started and the main declaration brings up goals like curate and share widely the resources produced by our Wikimedia & Education community; foster knowledge sharing about the impact of COVID-19 on Education; support the UNESCO COVID-19 Education Coalition. Many Wikimedia Education chapters around the world have joined in these activities.

The same commitment and awareness of how Wikipedia and its projects are great at developing digital competences and learning skills is demonstrated by examples from the educational teams of several Wikimedia chapters: Serbia, Germany, the USA and Poland. Open education activities are just as important in times of crisis as in peacetime.

Bibliography

Edukacja zdalna w czasie pandemii – raport z badań (2020). Obtained from: https://centrum-cyfrowe.pl/edukacja-zdalna/.

Global Education Coalition – COVID-19 Education Response. Obtained from: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition.

Impact of the 2019–20 Coronavirus Pandemic on Education. Obtained from: https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_2019%E2%80%9320_coronavirus_pandemic_on_education.

Summary

The article presents the general idea of Wikimedia education and the situation of educational programs based on Wiki(p)media tools and capabilities in four countries.

Key words: Wikipedia, Wikimedia, education, Wikimedia Education, GLAM, GLAM-wiki, libraries, open education, teaching, learning, Serbia, Germany, United Kingdom, Poland

Streszczenie

Artykuł przedstawia ogólną ideę ruchu Wikimedia Education oraz sytuację programów edukacyjnych opartych na narzędziach i możliwościach Wiki (p)media w czterech krajach.

Słowa klucze: Wikipedia, Wikimedia, edukacja, Wikimedia Education, GLAM, GLAM-wiki, Etno-Wiki, biblioteki, otwarta edukacja, uczenie się, nauczanie, Serbia, Niemcy, Wielka Brytania, Polska

Tłumaczenie: Klara Sielicka-Baryłka

129–148

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.08

Tarzycjusz Buliński
tarzycjusz.bulinski@ug.edu.pl
https://orcid.org/0000-0001-7783-2268
Instytut Archeologii i Etnologii
Wydział Historyczny
Uniwersytet Gdański

Marta Szaszkiewicz
marta.szaszkiewicz@ug.edu.pl
https://orcid.org/0000-0001-7840-7896
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
Wydział Historyczny
Uniwersytet Jagielloński
Muzeum Uniwersytetu Gdańskiego
Uniwersytet Gdański

„Konkurs Antropologiczny" na Pomorzu: przykład popularyzacji wiedzy antropologicznej przez ośrodek etnologii gdańskiej[1]

"Anthropology Contest" in Pomerania: An Example of Popularizing Anthropological Knowledge by the of Gdańsk Center of Ethnological Research

W niniejszym tekście zaprezentujemy projekt popularyzujący antropologię kulturową realizowany przez ośrodek etnologii gdańskiej[2]. Mowa tu o „Konkursie Antropologicznym" dla młodzieży szkół średnich, który w ciągu ostatniego

1 Serdecznie dziękujemy anonimowym recenzentom, których uwagi umożliwiły nam ulepszenie artykułu.

2 Jesteśmy pomysłodawcami i organizatorami „Konkursu Antropologicznego". Marta Szaszkiewicz pełniła rolę koordynatora projektu w jego trzech edycjach, zaś Tarzycjusz Buliński był jego opiekunem merytorycznym. Ponadto bardzo ważną rolę przy organizacji dwóch ostatnich edycji konkursu odegrała Katarzyna Linda-Grycza (ZEiAK UG) oraz studentki i studenci etnologii m.in. Michał Warś, Dominika Stryjewska, Jakub Suski, Konstancja Osowska, Eliza Piątkiewicz, Agata Rakowska, Aleksandra Kulińska, Maksymilian Hryniewicki, Marta Makuchowska, Iwona Polasik, Kamil Szproncel, Barbara Jutrzenka-Trzebiatowska, Małgorzata Długosz, Natalia Kuśmierska, Martyna Werbicka. Pod nazwą „ośrodek etnologii gdańskiej" będziemy rozumieć dwie formalne jednostki Uniwersytetu Gdańskiego: Studenckie Koło Naukowe Etnologów UG (dalej: SKNE) oraz Zakład Etnologii i Antropologii Kulturowej UG (dalej: ZEiAK) funkcjonujące w Instytucie Archeologii i Etnologii w ramach Wydziału Historycznego UG.

dziesięciolecia stał się jednym z najlepiej rozpoznawalnych projektów Zakładu Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Gdańskiego. Celem artykułu jest opis i analiza powyższego projektu. Najpierw przedstawimy szerszy kontekst powstania tej inicjatywy, związany z popularyzacją antropologii w Polsce. Następnie zaprezentujemy przyświecające nam cele oraz główne wyzwania, z jakimi musieliśmy się zmierzyć w trakcie realizacji projektu. Później opiszemy cztery edycje konkursu, skupiając się na formie konkursu, materiałach konkursowych oraz problemach organizacyjnych. Wreszcie w podsumowaniu przedstawimy refleksje, jakie zbudowaliśmy na podstawie naszych doświadczeń.

Popularyzacja antropologii w Polsce – definicja i kontekst

Przez popularyzację wiedzy antropologicznej rozumiemy działania upowszechniające wiedzę antropologiczną poza wytwarzającymi ją ośrodkami. Zakładamy, że wiedza naukowa (tu: antropologiczna) jest tworzona w swego rodzaju centrach wiedzy, wyznaczonych przez ramy instytucjonalne (m.in. przez instytuty etnologiczne na uniwersytetach i w Polskiej Akademii Nauk, w muzeach etnograficznych i oddziałach etnograficznych muzeów narodowych, w skansenach oraz innych placówkach kulturalnych o charakterze etnograficznym, towarzystwach, fundacjach i stowarzyszeniach), prawne (ustawy regulujące działalność powyższych instytucji, w szczególności uzyskiwanie stopni naukowych z zakresu etnologii) oraz społeczne (społeczność osób identyfikujących się jako antropolodzy, etnolodzy i etnografowie). W przypadku antropologii, działania popularyzacyjne polegają na zwiększeniu dostępności do wiedzy, m.in. poprzez internetowe bazy danych, wystawy, wykłady, filmy czy publikacje popularno-naukowe oraz projekty edukacyjne dotyczące wybranych zagadnień antropologicznych.

Przejdźmy do zarysowania szerszego kontekstu, w którym narodził się projekt „Konkursu Antropologicznego".

Na przestrzeni dwóch ostatnich dekad (od 2000 roku) wzrosła działalność popularyzująca wiedzę antropologiczną. Przyczyną tego wzrostu mogą być próby zainteresowania antropologią młodzież szkół średnich (od 2011 roku widoczne jest zmniejszenie liczby kandydatów na studia) oraz zmiany strukturalne zachodzące w polskim szkolnictwie wyższym, zapoczątkowane wprowadzeniem systemu bolońskiego na większości kierunków studiów w Polsce (1999) i reformami minister Barbary Kudryckiej (lata 2009–2011). Całościowy opis wpływu tych przekształceń na kondycję antropologii kulturowej w Polsce to temat na osobne opracowanie (w kwestii nieprzewidzianych skutków reformy nauki polskiej zob. np. Kwiek 2017), niemniej nie ulega wątpliwości, że oba te zjawiska są ze sobą powiązane.

Zwiększone zainteresowanie popularyzacją wiedzy zaobserwować można na czterech różnych polach: publikacyjnym, konferencyjnym, dydaktycznym oraz instytucjonalnym.

W obszarze publikacyjnym pojawiło się wiele opracowań dotyczących szeroko rozumianego styku antropologii i edukacji. Chodzi głównie o prace poruszające kwestię miejsca antropologii w sferze publicznej i stawianych w nich pytań o zaangażowanie etnografów i etnologów na rzecz zmiany społecznej, w tym także edukacyjnej[3]. Widać wyraźnie, że temat prowadzenia działalności poza obszarem akademickim zaczął pojawiać się na szerszą skalę w pracach polskich etnologów właśnie na przestrzeni ostatnich dwóch dekad (np. Brocki 2006, 2013; Jasiewicz 2006; Rakowski 2013; Songin-Mokrzan 2014; Wróblewski, Sochacki, Steblik 2010), podczas gdy wcześniej był on podejmowany sporadycznie (Jasiewicz 1979). Wyróżnić w tym miejscu należy również publikacje podejmujące wprost wątek działalności edukacyjnej antropologów w zakresie wybranych pól tematycznych: kultury popularnej (zob. np. Burszta, de Tchorzewski 2002; Kuligowski, Zwierzchowski 2002), regionalizmu i dziedzictwa kulturowego (np. Brzezińska, Hulewska, Słomska 2006), edukacji wielokulturowej (np. Czerniejewska 2013; Drozdowicz 2018) czy praktycznie nastawionej antropologii edukacyjnej (Červinková, Gołębniak 2010, 2013; Červinková 2019). Z popularyzacją pośrednio jest związana problematyka różnych ścieżek kariery zawodowej etnologa, jakie oferuje współczesny rynek pracy (np. Baraniak, Brzezińska, Wiśniewski 2013).

Konferencje i seminaria poświęcone kwestii popularyzacji wiedzy w ostatnich latach były organizowane głównie przez Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Śląskiego. Myślimy tu o konferencjach „Antropologia kulturowa w działaniu" (2015) oraz „Poznawanie kultur: ku edukacji antropologicznej i międzykulturowej" (2018). Ponadto w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza odbyły się dwie konferencje dotyczące perspektyw zawodowych dla absolwentów etnologii „Zawód: antropolog...?" (2005) i „Etnolog na rynku pracy" (2013), warsztaty panelowe „Antropologia w edukacji/edukacja w antropologii" (2017), jak również konferencja Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego o upowszechnianiu wiedzy etnograficznej poprzez animację i edukację „Zaangażowanie, animacja, edukacja. Etnologia i antropologia kulturowa wobec zmian społecznych" (2019). Nie można też zapomnieć o edukacyjnym wymiarze Nadzwyczajnego Zjazdu Antropologów Polskich (2016), którego obrady zdominowała kwestia obecności antropologii w polskiej sferze publicznej oraz jej edukacyjna rola w zakresie walki z dyskryminacją (zob. np. Kuligowski

3 Zob. dyskusję, która zainicjowała ten temat: Kościańska (2004); Buchowski (2005); Tokarska-Bakir (2004).

2017). Zjazd zaowocował kilkoma ciekawymi inicjatywami edukacyjnymi, z których najbardziej znana to projekt „#EtnoWiki", sukcesywnie do dziś rozwijany[4]. Oczywiście to tylko wybrane przykłady wzrastającego zainteresowania popularyzacją wiedzy antropologicznej. Na wielu konferencjach tematyka ta pojawiła się tylko w ramach paneli czy grup dyskusyjnych, tak jak to było choćby podczas I Kongresu Antropologicznego, organizowanego przez Polski Instytut Antropologii w Warszawie (2013) (panele o antropologii zaangażowanej i etnoanimacji).

Do programów nauczania studiów etnologicznych wprowadzono nowe przedmioty bezpośrednio nawiązujące do edukacji i działania w sferze publicznej. Poniżej prezentujemy przykłady zajęć odbywających się w polskich ośrodkach etnologicznych: Uniwersytet Jagielloński (np. zajęcia „Mediator kultury – zawód i powołanie", „Antropologia w działaniu: Etnografia otwierająca"), Uniwersytet Śląski (np. „Etnolog na rynku pracy"), Uniwersytet Gdański (np. „Antropologia w praktyce: jak napisać grant?", „Edukacja i animacja międzykulturowa", „Etnolog na rynku pracy"), Uniwersytet Warszawski. (np. „Antropologia zaangażowana i aktywistyczna", „Pracownia projektowania audiowizualnego", „Marketing in culture", „Antropologia w projektowaniu produktów i usług"), Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu (np. „Etnolog na rynku pracy", „Marketing kultury"), Uniwersytet Łódzki (np. „Zawód antropolog", „Antropologia i biznes"), Uniwersytet Wrocławski (np. „Komunikowanie wiedzy antropologicznej"), Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (np. „Zawodowe warsztaty antropologiczne: animacja kultury"). Rosnąca liczba tego typu przedmiotów pokazuje wyraźnie, że w akademickich ośrodkach etnologicznych w Polsce – a więc w centrach wytwarzania wiedzy antropologicznej – zauważono potrzebę wprowadzenia zajęć, które dostarczają narzędzi do popularyzacji wiedzy antropologicznej (nastawione na animację kulturową) lub do jej zastosowania zawodowego (zorientowane na rynek pracy).

Popularyzacja wiedzy nastąpiła też na polu instytucjonalnym. Powstały fundacje i stowarzyszenia, które wzbogaciły i rozszerzyły działania na rzecz rozpoznawalności antropologii, dotychczas praktykowane głównie w ośrodkach uniwersyteckich oraz muzeach. Przede wszystkim trzeba tu wspomnieć o fundacji Polski Instytut Antropologiczny, która aktywnie wspiera rozwój antropologii w Polsce, realizując wiele rozmaitych projektów m.in. „Cyfrowa Etnografia", „PIAskownica. Swawole z antropologią", „Copoeira Angola Warszawa", „Edukacja globalna" czy „Etnografia/animacja/sztuka". Od 2006 roku istnieje Stowarzyszenie Pracownia Etnograficzna im. Witolda Dynowskiego, które zajmuje się badaniem i popularyzowaniem kultury, prowadząc projekty badawcze, edukacyjne,

4 Strona internetowa projektu EtnoWiki: https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:EtnoWiki.

warsztatowe, popularyzatorskie i wydawnicze, m.in. „Etnografia do kieszeni", „Edukuj z antropologią!", „Między pokoleniami: etnografia i dziedzictwo", „Dziedzictwo na nowo" czy „Edukuj z antropologią na Mazowszu". Stowarzyszenie Antropologów Kultury Etnosfera z Poznania od 2012 roku organizuje kolejne odsłony festiwalu „Endemity", projekt „Otwarte księgarnie" czy „Kino na Rybitwach", a to wszystko z myślą o integracji środowiska lokalnego, ochronie dziedzictwa, działaniach na rzecz tolerancji i edukacji. W Gdańsku od 2016 roku działa Pracownia Inicjatyw Społecznych Dym, która aktywizuje społeczności lokalne Trójmiasta poprzez projekty głównie nakierowane na field recording i rekonstrukcje lokalnych narracji. Wszystkie te, powyżej wymienione, organizacje łączy pojmowanie etnografii jako działania praktycznego.

„Konkurs Antropologiczny": cele i wyzwania

„Konkurs Antropologiczny" dla uczniów pomorskich szkół ponadgimnazjalnych był inicjatywą studentów zrzeszonych w SKNE, podjętą w roku 2013 i zrealizowaną przy wsparciu pracowników ZEiAK. Jednak ten „jednorazowy" w zamyśle projekt spotkał się z na tyle dobrym odbiorem ze strony pomorskich liceów, jak i władz Wydziału Historycznego UG, że doczekał się następnych edycji. Sama idea powstania konkursu wiązała się z pomysłem rozpowszechnienia wiedzy o etnologii (antropologii kulturowej) jako kierunku studiów, wśród potencjalnych przyszłych kandydatów. Cel projektu był więc dwojaki. Pierwszy dotyczył popularyzacji antropologii jako dyscypliny naukowej oraz samej wiedzy antropologicznej wśród młodzieży i nauczycieli szkół ponadpodstawowych na Pomorzu. Drugim celem było zwiększenie rozpoznawalności nazwy „antropologia" wśród licealistów. Liczyliśmy na to, że ich udział w konkursie przełoży się na zwiększenie naboru na studia etnologiczne Uniwersytetu Gdańskiego.

W związku z tak określonymi celami musieliśmy zmierzyć się z konkretnymi wyzwaniami.

Pierwszym z nich był wybór nazwy dla całego projektu. Grupa inicjatywna długo rozważała, czy winien to być „Konkurs Etnologiczny" czy „Konkurs Antropologiczny"? Za pierwszą nazwą przemawiała zgodność z nazwą kierunków studiów (etnologia), jego wadą natomiast był brak prostych i natychmiastowych skojarzeń wśród uczniów szkół średnich[5]. „Antropologia" zaś wydawała się być bardziej zrozumiała dla potencjalnych odbiorców konkursu, a odpowiedzi uzyskane w ankiecie

5 Ankieta została przeprowadzona wśród uczniów szkół średnich biorących udział w cyklicznej imprezie edukacyjnej pt. „Targi Akademia" oraz organizowanych w tym samym czasie Dniach Otwartych Wydziału Historycznego na Uniwersytecie Gdańskim w 2014 r.

wypełnianej przez licealistów były przynajmniej częściowo zgodne z kierunkiem studiów (odwołania do kości, człowiek, kryminologia, dawne kultury). Za tym wyborem przeważało również brzmienie odsyłające bezpośrednio do języka angielskiego (**anthropology** zostało uznane przez grupę za atrakcyjniejsze słowo niż **ethnology**) oraz fakt, że „antropologia" w ogóle z czymś się kojarzyła uczniom, podczas gdy „etnologia" była dla nich nieznanym słowem. Postanowiliśmy, że będziemy używać nazwy „antropologia" (zamiast „etnologia i antropologia kulturowa"). Na potrzeby konkursu przedstawialiśmy ją jako naukę interdyscyplinarną zajmującą się człowiekiem, i porównawczą (porównuje ze sobą różne ludy, kultury, religie, języki czy tradycje). Wyeksponowaliśmy również metodę badawczą, jaką jest prowadzenie badań terenowych (bezpośredni kontakt z ludźmi w terenie). Był to uproszczony, syntetyczny obraz antropologii, który rozpowszechnialiśmy zarówno w dokumentach (listy zapraszające, e-maile), jak i podczas bezpośrednich spotkań z uczniami, nauczycielami i administracją szkolną.

Drugim wyzwaniem było znalezienie odpowiedniej formuły i metody do upowszechnienia wiedzy antropologicznej. W dalszej części artykułu, przedstawiając przebieg poszczególnych edycji projektu, zwrócimy na to uwagę, ponieważ właśnie formuła podlegała największym przekształceniom i, naszym zdaniem, w największym stopniu wpływała na frekwencję w konkursie. Do rozwiązania mieliśmy dwa problemy: wybór formy (prace pisemne czy ustne, testy czy projekty, zadania indywidualne czy grupowe?) oraz wybór treści (które elementy wiedzy antropologicznej będą atrakcyjne dla uczniów; czy należy je „uprościć" oraz jak dopasować wiedzę naukową do uczestników?).

Trzecim wyzwaniem było znalezienie sposobu na to, aby sam konkurs i popularyzacja antropologii łączyły się ze studiami etnologicznymi na Uniwersytecie Gdańskim. Oczywiste, że samo zorganizowanie konkursu pod szyldem UG było niewystarczające. Zależało nam na tym, aby uczniowie z różnych regionów województwa pomorskiego zainteresowali się etnologią na Uniwersytecie Gdańskim. Postanowiliśmy, że konkurs winien kończyć się galą finałową w Gdańsku. Uznaliśmy, że najlepszym sposobem popularyzacji antropologii jest kontakt „twarzą w twarz" każdego uczestnika ze studentami etnologii, pracownikami i zaproszonymi gośćmi. Bezpośrednie spotkanie dawało szansę zaprezentowania Uniwersytetu Gdańskiego, a przede wszystkim miało stanowić okazję do rozmów dotyczących etnologii. Aby z jednej strony podnieść atrakcyjność gali dla uczniów, z drugiej zaś zapoznać ich z wybranym aspektem wiedzy antropologicznej, aktowi wręczania nagród miało towarzyszyć dodatkowe wydarzenie, np. wystawa fotografii etnograficznych czy wykład popularno-naukowy.

Czwartym wyzwaniem była organizacja konkursu. Do rozwiązania mieliśmy szereg kwestii szczegółowych, poczynając od sposobów nawiązywania kontaktów ze szkołami (pisma przewodnie, kontakt e-mailowy czy telefoniczny, a może bezpośredni?), napisania precyzyjnego regulaminu konkursu oraz formularza zgłoszeniowego, po rozważenie wyboru patronatów honorowych, którzy jednocześnie podwyższyliby rangę wydarzenia, a przede wszystkim byliby w stanie sfinansować część nagród w konkursie (przede wszystkim: Prezydenci Gdańska, Gdyni, Sopotu, Muzeum Narodowe w Gdańsku, Polski Instytut Antropologii, Instytut Kaszubski). Byliśmy świadomi tego, że większą część naszej energii musimy poświęcić na skuteczną promocję wydarzenia, dlatego też staraliśmy się pozyskać patronów medialnych (wybór padł na Radio Gdańsk i Radio Kaszëbë). Priorytetem było także stworzenie czytelnej oraz prostej oprawy graficznej, którą moglibyśmy wykorzystywać do promocji konkursu (plakaty, ulotki, infografiki w Internecie).

Realizacja „Konkursu Antropologicznego"

Do tej pory odbyły się cztery edycje projektu, pierwsza (rok akademicki 2013/2014), druga (2014/2015), trzecia (2016/2017) i czwarta (2017/2018).

Pierwsza edycja konkursu (2013/2014)

W pierwszej edycji postawiliśmy na indywidualną formę pisemną – test z pytaniami zamkniętymi i otwartymi oraz jednym pytaniem, które wymagało dłuższej odpowiedzi. Założyliśmy, że ta forma nie sprawi uczniom większych trudności, ponieważ testy rozwiązują często w trakcie zajęć w szkole średniej. Wybór tego rozwiązania wynikał także z przyjętych zasad organizacji konkursu. Warunkiem koniecznym do wzięcia udziału w nim było zgłoszenie uczestnictwa i wskazanie przez ucznia jego opiekuna prowadzącego (nauczyciela), z którym mogliśmy nawiązać bezpośredni kontakt. Nauczycielowi przesyłaliśmy najpierw materiały dla uczniów, a w dniu konkursu formularz testu. Uczniowie pod okiem nauczyciela rozwiązywali pytania konkursowe, a następnie opiekun uczestników odsyłał nam niezwłoczne wypełnione druki. Nadesłane prace sprawdzali członkowie komisji konkursowej, którą tworzyło trzech studentów SKNE oraz dwóch pracowników ZEiAK. Korzystaliśmy z tego sposobu oceny prac we wszystkich edycjach konkursu.

Materiały konkursowe dotyczyły kultur pozaeuropejskich i szamanizmu[6]. Uznaliśmy, że tematyka odległych, nieznanych ludów oraz ich wyobrażeń i praktyk

6 Materiałami wykorzystanymi w tej edycji były fragmenty książek *Nauki don Juana* Carlosa Castañedy (2010) i *Niewinnego antropologa* Nigela Barley'a (1997) oraz krótkometrażowy film *Framing the Other* w reżyserii Ilja Kok i Willema Timmersa (rok produkcji 2011). Obie książki wybraliśmy ze względu na ich fabularny styl prowadzenia opowieści. Są to *de facto*

związanych z szamanizmem, będzie atrakcyjna dla uczniów poprzez skojarzenia z podróżami i tajemnicą. Treść testu odnosiła się do dwóch obszarów. Pytania zamknięte sprawdzały ogólną znajomość zadanych lektur (pytania dotyczyły m.in. roli kowali w społeczeństwie Dowajów, opisywanym w książce *Niewinny antropolog* lub bytu nadprzyrodzonego w inicjacji szamańskiej przeżywanej przez Castañedę w pracy *Nauki don Juana*). W pytaniach interesowały nas indywidualne opinie uczestników na temat antropologii, np. dotyczące tego, co należy zabrać na badania terenowe. Z kolei pytanie o film *Framing the Other* wymagało dłuższej odpowiedzi, w której uczniowie mogli wykorzystać wiedzę, którą posiadali już przed udziałem w konkursie. Chodziło o wyrażenie swojej opinii na temat tego, czy społeczności plemienne powinny być chronione i izolowane przed turystami, czy wręcz przeciwnie – turyści powinni mieć możliwość ingerowania w ich wspólnoty?

Praktyka zweryfikowała nasze wyobrażenia. Pytania zamknięte były najlepiej rozwiązywanym elementem testu. Kłopot uczniom sprawiły pytania otwarte, co sugeruje ich niejasne sformułowanie lub trudności uczestników w rozwiązywaniu zadań wymagających przygotowania samodzielnej analizy bądź syntezy tekstu. Z kolei odpowiedzi dotyczące filmu okazały się najciekawszymi, jeśli chodzi o sądy w nich zawarte i argumentację. Tematyka pozaeuropejska w opinii uczestników była interesująca, choć na pewno nie tak bardzo jak tego oczekiwaliśmy. Ze strony licealistów padały pytania dotyczące tego, czy zawód antropologa jest związany wyłącznie z badaniem kultur pozaeuropejskich? I czy badacz musi wyjeżdżać daleko, by być w terenie? Pokazało nam to, że nie warto ograniczać się tylko do tej tematyki przy kolejnych edycjach projektu.

Problemem okazała się sama nazwa projektu – „Konkurs Antropologiczny", choć nie w tym aspekcie, którego się spodziewaliśmy Brak jej zrozumienia pojawił się nie wśród uczniów, lecz wśród personelu szkół, do których wysyłaliśmy listy otwarte z zaproszeniem do udziału w konkursie. Pracownicy administracyjni i nauczyciele nie wiedzieli, czym jest antropologia i czego taki konkurs może dotyczyć. Kierownicy sekretariatów (z którymi podczas tej edycji nawiązaliśmy pierwszy kontakt) mieli trudności z „dopasowaniem" konkursu do konkretnego przedmiotu oraz nauczyciela. Dlatego też dobrym pomysłem było wytypowanie nauczyciela prowadzącego, który ułatwił nam kontakt z dyrekcją szkoły oraz uczniami, a przede wszystkim pozwolił na większe zdyscyplinowanie uczniów. Warto dodać, że tym sposobem udało nam się nawiązać liczne kontakty i stworzyć

powieści mówiące o prowadzeniu antropologicznych badań terenowych dotyczących praktyk rytualnych wśród pozaeuropejskich ludów (Meksyk, Kamerun). Z kolei wybór filmu został podyktowany jego bardzo wyraźnym przesłaniem (tezą), atrakcyjnością wizualną oraz stosunkowo krótkim czasem trwania.

przestrzeń do współpracy ze szkołami również przy innych projektach. Trafną koncepcją było zorganizowanie gali finałowej oraz nasze działania zmierzające do tego, aby wszystkie osoby biorące udział w konkursie zostały nagrodzone i przyjechały do Gdańska. Wydarzenie odbyło się w Oddziale Etnografii Muzeum Narodowego w Gdańsku, zaś imprezą towarzyszącą była wystawa zdjęć pt. *Indianie Amazonii*, obrazująca ponad 30 lat wypraw polskich antropologów do różnych ludów tubylczych Ameryki Południowej, połączona z prelekcją antropologów, którzy prowadzili tam badania. Ożywienie, jakie wywołały wykłady oraz późniejsze rozmowy uczestników konkursu ze studentami i wykładowcami pokazały nam, że organizacja uroczystego finału była udanym pomysłem.

Druga edycja konkursu (2014–2015)

W kolejnej edycji zastosowaliśmy podobną formułę – pisemny test z pytaniami zamkniętymi, otwartymi oraz pytaniem wymagającym dłuższej odpowiedzi. Zmodyfikowaliśmy pytania otwarte, tak aby były mniej nastawione na syntezę i analizę, a bardziej odnosiły się do prostej znajomości faktów obecnych w przesłanych materiałach. Z racji stosunkowo małej liczby zgłoszeń w pierwszej edycji, zmieniliśmy zasady organizacji konkursu – tym razem do szkół z zaproszeniami do udziału w konkursie udali się bezpośrednio członkowie SKNE. Ich pierwsza wizyta miała miejsce podczas lekcji umówionych wcześniej z nauczycielem prowadzącym, na których prezentowali zarówno zasady konkursu, jak i opowiadali o antropologii jako nauce. Druga wizyta odbywała się podczas wypełniania testów konkursowych, ponieważ tym razem studenci etnologii nadzorowali przebieg konkursu w danej szkole. To rozwiązanie okazało się nad wyraz skuteczne i przyniosło efekt w postaci ponad 80 zgłoszeń konkursowych.

Zmiany nastąpiły również w zakresie tematyki i materiałów konkursowych. Druga edycja projektu dotyczyła interdyscyplinarnego podejścia do badań w antropologii. Chcieliśmy przedstawić antropologię jako naukę, która zajmuje się także poznawaniem otaczającej nas rzeczywistości. Naszym zamiarem było również pokazanie uczniom, że antropolog potrafi realizować się zawodowo w rozmaitych sektorach kultury, w marketingu czy badaniach konsumenckich. Ta tematyka była odpowiedzią na pytania stawiane przez uczestników pierwszej edycji.

Pozostaliśmy wierni formule wysyłania materiałów konkursowych do nauczycieli prowadzących[7]. Podczas testu uczestnicy mieli odpowiedzieć na pytania dotyczące

7 Materiałami do tej edycji była skrócona wersja słynnego artykułu Clifforda Geertza *Głęboka gra: Walki kogutów na Bali* (Geertz 2005), tekst Waldemara Kuligowskiego *Stringi w kulturze. Przypadek Koniakowa* (Kuligowski 2007), artykuł Rocha Sulimy *Supermarket. Przyczynek do retoryki konsumpcji* (Sulima 2000), artykuł Macieja Ząbka *Antropologia w biznesie i przemyśle* (Ząbek 2013), tekst publicystyczny *Antropolog bez namaczania* Agnieszki Niedek (2006) oraz

pracy w terenie (np. czym jest obserwacja uczestnicząca) oraz tego, w jaki sposób wykorzystywane są badania antropologiczne w biznesie (np. pytanie związane z udoskonaleniem sposobów korzystania z kserokopiarki). Nie zabrakło również pytań z zakresu polskiej kultury współczesnej (np. czy koronkowe stringi można uznać za sztukę ludową?). Dłuższa forma wypowiedzi polegała na opisaniu kompetencji jakie powinien mieć antropolog i wyrażeniu swojej opinii na temat tego, czy antropolog może pracować jako specjalista np. w marketingu lub reklamie.

Fot. 1 Finał II. „Konkursu Antropologicznego"

Sam konkurs przebiegł bardzo sprawnie, zaś jego skalę uznaliśmy za sukces. Na gali finałowej pojawiło się ponad 40 uczniów. Uroczystość odbyła się w reprezentacyjnej Sali Mieszczańskiej Nadbałtyckiego Centrum Kultury w Gdańsku, a wydarzeniem towarzyszącym wręczeniu nagród był panel dyskusyjny pt. *Antropolog tu i teraz. Do czego przydaje się etnologia?* W panelu brał udział Waldemar Elwart – prezes fundacji Ostańce Nadziei z Gdańska oraz Magdalena Turkowska ze Stowarzyszenia Pracownia Etnograficzna z Warszawy, którzy zaprezentowali licealistom możliwości zatrudnienia absolwenta etnologii w instytucjach kultury. Niestety, podczas realizacji tej edycji problem pojawił się w zupełnie nowym obszarze. Pomimo wypracowania i udoskonalenia schematu działania, duża intensywność pracy przy organizacji konkursu spowodowała zmęczenie i „wypalenie się" członków koła. Konkurs wymagał od nich regularnego dzwonienia do szkół, wysyłania e-maili, odwiedzin w wybranych liceach, a to wszystko w czasie wolnym od pracy i studiów. To spowodowało rosnący brak motywacji u członków SKNE do podejmowania jakichkolwiek następnych działań. W efekcie, wraz z końcem roku akademickiego, nastąpiła kompletna wymiana zarządu koła, co miało kluczowy wpływ na organizację kolejnej odsłony konkursu.

fragmenty książki Thomasa Eriksena *Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej* (Eriksen 2009). Ich wybór był podyktowany atrakcyjnością narracji (Geertz, Kuligowski, Sulima, Eriksen) oraz zawartością zawierającą klasyczne badania pozaeuropejskie (Geertz), interpretacje kultury współczesnej (Kuligowski, Sulima), opis metod badawczych antropologii (Eriksen) oraz przykłady zastosowania antropologii w biznesie (Ząbek, Niedek).

Trzecia edycja konkursu (2016–2017)

Przez ponad rok nie było chętnych do kontynuowania działań konkursowych. Kolejnej organizacji konkursu podjęła się dopiero grupa studentek z pierwszego roku etnologii, które nie miały doświadczenia w organizacji tego typu projektów. Nowi organizatorzy nie dysponowali m.in. bazą kontaktów skrupulatnie zbieranych podczas poprzednich edycji, stąd też promocja konkursu była mniej rozbudowana. Warto dodać, że w tym czasie po raz pierwszy konkurs nie był promowany przez studentów etnologii podczas corocznych targów edukacyjnych na Uniwersytecie Gdańskim oraz Dniach Otwartych Wydziału Historycznego UG. W rezultacie licealiści nie mieli szansy zapoznać się z samym konkursem i porozmawiać o nim bezpośrednio ze studentami.

Postanowiliśmy zmienić formułę i nadać konkursowi bardziej oficjalny i naukowy charakter. Tematem była wyprawa studentów etnologii gdańskiej do Indian kanadyjskich w 2016 roku, stąd też część zadań dotyczyła właśnie ludów indiańskich Ameryki Północnej. Konkurs składał się z dwóch części. Pierwszy etap polegał na udzieleniu odpowiedzi na pytania przygotowane w oparciu o przesłane przez nas materiały filmowe[8]. Prace były wykonywane przez uczniów samodzielnie, pod opieką nauczyciela prowadzącego. Zadawaliśmy uczniom pytania otwarte o stereotypy dotyczące Indian i Białych, które odnaleźli w oglądanych produkcjach. Po weryfikacji odpowiedzi przez komisję konkursową, 6 uczestników zakwalifikowało się do drugiego etapu, który miał miejsce podczas gali finałowej. Polegał on na przedstawieniu przed publicznością (w ciągu 20 minut) biografii wybranego antropologa – Bronisława Malinowskiego, Claude'a Lévi-Straussa, Clifforda Geertza, Ruth Benedict lub Margaret Mead. Prezentacje oceniała komisja konkursowa, niezmiennie złożona z członków koła i pracowników ZEiAK. Wszyscy uczestnicy drugiego etapu wybrali formułę znaną ze szkoły, a więc prezentację ustną z wykorzystaniem multimediów (PowerPoint, Prezi). Większość wybrała „encyklopedyczny" sposób przedstawienia sylwetki badacza. Uczestnicy mówili więc o historii życia, znanych dziełach oraz kluczowych dokonaniach wybranych antropologów. Zdarzały się wszakże wystąpienia poruszające wątki nieoczywiste lub mniej znane w biografiach sławnych antropolożek i antropologów, np. mówiące o ich

8 Materiałami do trzeciej edycji były filmy fabularne: *Tańczący z wilkami* w reżyserii Kevina Costnera (USA/Wielka Brytania 1990*), Podróż do Nowej Ziemi* w reżyserii Terrence'a Malicka (USA 2005) oraz odcinek serialu *Przystanek Alaska* w reżyserii Joshuy Branda i Johnego Falseya (USA 1990–1995). Ich wybór podyktowany był zawartymi w nich obrazami ludów tubylczych Ameryki Północnej. Zadanie do wykonania polegało na znalezieniu informacji o ceremonii *pow-wow* odbywającej się na wyspie Manitoulin (w której nota bene brali udział studenci etnologii w czasie wyprawy do Kanady).

relacjach miłosnych, działalności społecznej i politycznej. Podstawą wszystkich wystąpień były informacje uzyskane ze stron internetowych. Wystąpienia zdominowały dwie postaci: Margaret Mead i Bronisław Malinowski.

Etap drugi oraz gala finałowa trzeciej edycji odbyły się w Muzeum Archeologicznym w Gdańsku. Imprezą towarzyszącą była wystawa zdjęć z wyprawy studentów etnologii gdańskiej do Indian Ojibwe (w 2016 roku), najliczniejszego plemienia obszaru Wielkich Jezior w południowym Ontario w Kanadzie. Na galę została również przygotowana przez członków SKNE degustacja potraw z różnych kultur świata. Problemem trzeciej edycji była niestety niska frekwencja. Sam konkurs i gala finałowa przebiegły sprawnie. Uczestnicy przygotowali się starannie do swoich wystąpień, formuła prezentacji słownych była ciekawa, a także emocjonująca (nikt z obecnych na sali nie wiedział, kto zostanie zwycięzcą, zaś uczestnicy mogli porównywać swoje wystąpienia). Tak więc zmieniona forma konkursu zdała egzamin, choć patrząc na liczbę uczestników mieliśmy wrażenie, że frekwencja powinna być znacznie większa.

Czwarta edycja konkursu (2017–2018)

Tym razem postanowiliśmy połączyć „Konkurs Antropologiczny" z drugim projektem SKNE pt. „Przenikanie się kultur: Polska, Białoruś, Ukraina, Litwa", realizowanym przez Towarzystwo Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej Oddział Pomorski.[9] Celem projektu było przybliżenie mieszkańcom Pomorza obrazu (różnic oraz cech wspólnych) kultury Polski, Białorusi, Ukrainy oraz Litwy. W projekt wpisane były: warsztaty pt. „Pomorskie spotkania z Kulturami Wschodu", prezentujące zanikające umiejętności artystyczne (wicie palm wileńskich, ikonopisarstwo, haft ukraiński, wyplatanie poleskich łapci, tzw. postołów), wystawa prezentująca ich efekty połączona z konferencją naukową i finałem IV edycji „Konkursu Antropologicznego".

Podczas czwartej edycji postawiliśmy na twórczą i artystyczną formułę. Licealiści mieli zadanie przedstawić wielokulturowość Pomorza w dowolnej formie pod hasłem: „Co nas łączy? Co nas dzieli? Przenikanie się kultur: Polska, Białoruś, Ukraina, Litwa". Mógł być to esej, nagranie, referat, wywiad lub zapis rozmowy z osobą pochodzącą z Kresów. Kolejną zmianą był brak materiałów konkursowych, które zastąpił przygotowany przez studentów etnologii

9 Projekt uzyskał finansowanie z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego w ramach konkursu „Rozwój kultury w województwie pomorskim w roku 2018". Nie był to pierwszy projekt organizowany wspólnie z Towarzystwem Miłośników Wilna i Ziemi Wileńskiej Oddział Pomorski. W 2015 r. zorganizowaliśmy wspólnie konferencję naukową „Polacy z Wileńszczyzny – dawna i dzisiejsza ojczyzna" połączoną z wystawą zdjęć „Wilno z lotu ptaka". Drugim wspólnie realizowanym projektem w 2016 r. była konferencja naukowa „Przenikanie się kultur: Polska – Litwa" oraz wieczorek poezji wileńskiej.

dokument pt. *Niezbędnik badacza*, w którym znajdowały się podstawowe informacje dotyczące wywiadu etnograficznego i jego transkrypcji, przeprowadzania obserwacji, wykonywania zdjęć dokumentacyjnych. W efekcie do konkursu zgłoszono prace bardzo różnorodne pod względem formy i treści. Były to projekty zarówno indywidualne, jak i zespołowe, m.in. esej dotyczący ikonopisarstwa, film obrazujący doroczne święta na Kaszubach i Ukrainie, transkrypcje wywiadów z osobami pochodzącymi z Kresów, prezentacje multimedialne dotyczące wielokulturowości Gdańska i okolic. Prace uczestników były oceniane przez komisję konkursową na podstawie uprzednio stworzonego kwestionariusza oceny, który zawierał pięć kategorii: zgodność z tematem, wartość merytoryczna, wartość poznawcza, estetyka wykonania pracy, oryginalność i pomysłowość formy przedstawienia tematu. W ten sposób staraliśmy się przeprowadzić rzetelny osąd zgłoszonych projektów, pomimo ich tak różnorodnej formy. Każdy z członków komisji konkursowej, niezależnie od siebie, przyznawał punkty, a po ich zsumowaniu uzyskiwaliśmy wyniki końcowe konkursu. Finał czwartej edycji miał miejsce w auli głównej Wydziału Historycznego UG, w czasie wspomnianej już konferencji naukowej wieńczącej cały projekt, podczas której zwyciężczyni edycji miała okazję zaprezentować swoją pracę. Był to wywiad, który przeprowadziła z osobą z jej rodzinnego miasta, na temat współczesnej roli ukraińskiego stroju ludowego. Wyświetlono też film, będący pracą konkursową, nakręcony i zmontowany przez uczestniczki, przedstawiający różne tradycje kulturowe trzech przyjaciółek z tej samej szkolnej klasy.

Od strony poznawczej czwarta edycja była najbardziej owocna. Zarówno uczestnicy gali, jak i zespół organizacyjny, byli zaskoczeni innowacyjnością ujęć tematu wielokulturowości. Głównym problemem tej edycji okazał się być rozmach działania. Połączenie konkursu z dużym projektem spowodowało rozproszenie naszej uwagi i wysiłków – nie byliśmy w stanie poświęcić tyle samo uwagi samemu konkursowi, jak w poprzednich latach. Zdobyte dofinansowanie, które wprawdzie zwiększało możliwości organizacyjne, wymuszało na nas jednak realizację wszystkich punktów projektu, zgodnie z jego harmonogramem i kosztorysem. Tym samym konkurs nie był osobnym projektem, a częścią „Przenikania się kultur". Co prawda frekwencja tej edycji była większa od poprzedniej, prawdopodobne w związku z dowolną i kreatywną formą wypowiedzi oraz możliwością pracy w grupie, lecz ostateczna liczba uczestników ustępowała drugiej edycji. O ile więc byliśmy zadowoleni z poziomu, o tyle martwił nas mniejszy zasięg konkursu. Początkowo problemem była także kwestia oceny prac tak różnych w formie, jak film, prezentacja czy esej, ale wypracowane kryteria przez członków koła naukowego skutecznie go rozwiązały.

Podsumowanie

Jak można podsumować nasze doświadczenia związane z czterema edycjami „Konkursu Antropologicznego"?

Po pierwsze, wydaje nam się, że kwestia wyboru odpowiedniego nazewnictwa (konkurs antropologiczny czy etnologiczny) był kwestią drugorzędną. Oczywiście skojarzenia z nimi związane miały wpływ na pierwszy odbiór naszego konkursu przez osoby spoza zawodowego środowiska (uczniów i nauczycieli), ale nie przesądzały o jego sukcesie bądź porażce. Obie nazwy były równie nieznane środowisku szkolnemu, z którym się spotykaliśmy. Sądzimy, że najważniejszym czynnikiem decydującym o powodzeniu, lub nie, danej edycji, było bezpośrednie, osobiste zaangażowanie organizatorów. Największą frekwencję odnotowaliśmy wtedy, gdy członkowie koła udawali się do szkół i spotykali z potencjalnymi uczestnikami (tak, jak to było przy drugiej edycji).

Tab. 1 Zmiany w formule „Konkursu Antropologicznego"

Edycja	Forułma	Założenia	Rezultat
I	test z podziałem na pytania otwarte, zamknięte i dłuższą formę wypowiedzi	znana formuła dla licealistów; test został przesłany nauczycielom prowadzącym	20 zgłoszeń
II	test z podziałem na pytania otwarte, zamknięte i dłuższą formę wypowiedzi	znana formuła dla licealistów, test przeprowadzany pod nadzorem jednego studenta etnologii w szkole uczestnika	80 zgłoszeń
III	podział na dwa etapy (pytania otwarte i prezentacja)	podniesienie poziomu konkursu poprzez indywidualne prezentacje w formie ustnej w formule zbliżonej do wykładu akademickiego	15 zgłoszeń
IV	dowolna i kreatywna forma przedstawienia tematu	zwiększenie zainteresowania konkursem dzięki dowolnej formie wyrazu i możliwość pracy zespołowej	25 zgłoszeń

Drugim czynnikiem decydującym o liczbie uczestników była formuła konkursu, gdyż wraz z jej zmianami spadała lub rosła liczba zgłoszeń. Widać to wyraźnie przy trzeciej odsłonie (podczas której zrezygnowaliśmy z testu na rzecz pytań otwartych i prezentacji ustnej). W czwartej edycji frekwencja uczestników zdecydowanie wzrosła. Sądzimy, że jest to związane z możliwością pracy w grupach (do trzeciej edycji uczestnicy konkursu pracowali indywidualnie) oraz z dużą swobodą w zakresie wyboru formy projektu. Co ważne, nasze poszukiwania związane z najbardziej atrakcyjną tematyką konkursu (kultury pozaeuropejskie, szamanizm, użyteczność zawodowa, Indianie, wielokulturowość lokalna) nie przekładały się znacząco na liczbę uczestników. Stąd też skłonni jesteśmy zaryzykować wniosek, że dwoma kluczowymi czynnikami jest kontakt bezpośredni organizatorów z uczestnikami oraz prosta i znana już wcześniej uczestnikom formuła testowa.

Po trzecie, czynnikiem, który nie wpływał na popularność konkursu, był rodzaj nagród w nim przewidzianych (laptop, dobrej klasy aparat fotograficzny). Wydaje się nam, że nagrody rzeczowe nie były szczególnie trafnym rozwiązaniem. Przypuszczamy, że licealiści chętniej braliby udział w konkursie lub olimpiadzie (w formie testu), gdyby do wygrania był indeks na studia, maksymalna liczba punktów z danego przedmiotu maturalnego albo preferencyjne warunki rekrutacji dla osób z tytułem laureata lub finalisty (np. całkowite zwolnienie z postępowania kwalifikacyjnego na dany kierunek studiów, tu: etnologii). Sądzimy zatem, że przy realizacji takich projektów jak „Konkurs Antropologiczny", wskazana jest współpraca z instytucjami nadzorującymi szkolnictwo (np. Kuratorium Oświaty, Ministerstwo Edukacji Narodowej) po to, aby został on objęty kuratelą MEN. To pierwszy etap do uzyskania dodatkowych punktów w procesie rekrutacji dla jego laureatów i finalistów. Warto się zastanowić, czy gdyby „Konkurs Antropologiczny" nazywał się „Olimpiadą Wiedzy o Kulturze i Społeczeństwie", nie zakwalifikowałby się do konkursów uznawanych przez MEN, i tym samym nie miałby większej siły oddziaływania[10]?

Po czwarte, prowadzenie długofalowych działań popularyzatorskich jest bardzo utrudnione przy braku stałego zespołu, którego członkowie zajęliby się tego typu

10 Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej można zapoznać się z olimpiadami z roku szkolnego 2019/2020, które zwalniają z egzaminu maturalnego z danego przedmiotu lub z części pisemnej egzaminu zawodowego oraz takich, których laureaci i finaliści wprawdzie nie uzyskują uprawnień w systemach egzaminacyjnych, ale są objęte kuratelą MEN. Do tej ostatniej kategorii zalicza się m.in. „Olimpiada Wiedzy o Rodzinie" organizowana przez Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, „Olimpiada Znajomości Afryki" organizowana przez Ligę Ochrony Przyrody, czy „Olimpiada Prawosławnej Wiedzy Religijnej" realizowana przez Uniwersytet im. M. Skłodowskiej Curie w Białymstoku. Zob. stronę internetową Ministerstwa Edukacji Narodowej: https://bip.men.gov.pl/dzialalnosc/komunikaty/terminy-olimpiad-w-roku-szkolnym-2019-2020.html.

projektami. W naszym przypadku widać wyraźnie, jak „Konkurs Antropologiczny" zyskiwał coraz większą siłę oddziaływania wraz ze wzrostem doświadczenia studentów. Gdy w pewnym momencie zabrakło sprawnej organizacji, całe zaplecze (listy adresowe, wzory pism, wypracowane ścieżki uzyskiwania patronatów i nagród, sposoby nawiązywania kontaktów ze szkołami itp.) trzeba było budować od nowa. Sądzimy, że grupy studenckie sprawdzają się w przypadku krótkich, jednorazowych projektów, maksymalnie jednorocznych. Dla osiągnięcia celów długoterminowych, takich jak wzrost rozpoznawalności etnologii jako nauki, budowania marki wizualnej antropologii czy wzrostu naboru na studia etnologiczne, niezbędny jest stały zespół osób. Nasze doświadczenia pokazują, że iluzją jest przekonanie, iż takie działania promocyjne można realizować w grupie składającej się ze studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych. Pomimo wysokiego poziomu motywacji i ogromu czasu włożonego w 4 edycje konkursu, nie udało nam się wypracować stałej, powtarzalnej formuły, którą mogłyby realizować bez przeszkód nowe osoby.

Fot. 2 Materiały graficzne informujące o kolejnych edycjach „Konkursu Antropologicznego"

Po piąte, wskazać możemy praktyki, które w naszym odczuciu się sprawdziły i w przyszłości warto je kontynuować, tj. organizacja gali finałowej oraz stworzenie jednolitej marki wizualnej konkursu. Uczestnicy gali za każdym razem chwalili przyjazd do Gdańska oraz możliwość bezpośredniego kontaktu ze studentami etnologii, wykładowcami i zaproszonymi gośćmi. Aby podkreślić rangę wydarzenia, co roku nagrodę główną wręczał Dziekan Wydziału Historycznego UG, zaś zaproszenie otrzymywali patroni honorowi i medialni projektu, tacy jak prezydenci Gdańska, Sopotu i Gdyni, pomorskie media i instytucje kultury oraz kadra ZEIAK. Podobny efekt przyniosło celowe zastosowanie jednego motywu graficznego we wszystkich

edycjach – każdorazowo w środku globusa umieszczaliśmy infografiki, które nawiązywały do tematyki danej edycji[11].

Oczywiście, patrząc z perspektywy czterech edycji konkursu, widzimy, że wiele kwestii można było rozwiązać inaczej. Niemniej wydaje się nam, że podstawowy cel tej inicjatywy został osiągnięty – wzrosła świadomość dotycząca wiedzy antropologicznej w województwie pomorskim. Uczniowie wielu szkół średnich zapoznali się z sylwetką antropologa jako badacza kultury, poznali jego warsztat (metodę i podstawową terminologię), jak również mieli okazję przeczytać wybraną literaturę antropologiczną. Organizatorzy zaś, którymi w głównej mierze byli studenci etnologii II i III roku studiów licencjackich, mieli okazję zweryfikować swoją dotychczasową wiedzę, jak również wykształtowali w sobie umiejętność mówienia o studiach etnologicznych i niewątpliwie wzrosła w nich świadomość specyfiki etnologii wobec innych nauk społecznych i humanistycznych. „Konkurs Antropologiczny" spełnił więc swoje podstawowe zadanie w tym zakresie.

Bibliografia

Baraniak, K., Brzezińska, A.W., Wiśniewski, B. (2013). Etnolog na rynku pracy. Wielichowo: TIPI.

Barley, N. (1997). Niewinny antropolog: notatki z glinianej chatki (przeł. E.T. Szyler). Warszawa: Prószyński i S-ka.

Brocki, M. (2006). Zaangażowanie – dystans – struktura wiedzy antropologicznej. W: M. Brocki, K. Górny, W. Kuligowski (red.), Kultura profesjonalna etnologów w Polsce (s. 61–70). Wrocław: Wydawnictwo Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Brocki, M. (2013). Antropologia społeczna i kulturowa w przestrzeni publicznej. Problemy, dylematy, kontrowersje. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Brzezińska, A., Hulewska., A., Słomska, J. (2006). Edukacja regionalna. Warszawa. PWN.

11 W pierwszej edycji nacisk położyliśmy na tematykę badań pozaeuropejskich. Chcieliśmy pokazać, kim jest etnolog i czym się zajmuje, dlatego też infografika odwoływała się do skojarzeń związanych z badaniami, podróżami, odkrywaniem (mapa, lupa, kompas, plecak itp.). W drugiej edycji rozszerzyliśmy tematykę o sposoby wykorzystania wiedzy etnologicznej, m.in. w biznesie, pracy w instytucjach kultury, muzeach i stowarzyszeniach na terenie Polski, dlatego też infografika nawiązywała do podróży, rozmów i fotografii. Tematyka trzeciej edycji była związana z wyprawą studentów etnologii do Kanady, więc motywem przewodnim infografiki był indiański pióropusz charakterystyczny dla tubylczych ceremonii pow-wow. W czwartej edycji nastąpiła zmiana motywu graficznego związanego z nowym tematem przewodnim, jakim były własne doświadczenia uczestników konkursu na temat tego, jak widzą i rozumieją wielokulturowość Pomorza.

Buchowski, M. (2005). Ku odpowiedzialnej antropologii. Op.cit. Maszyna interpretacyjna. Pismo kulturalno-społeczne, 1(22), 6.

Burszta, W., de Tchorzewski, A. (2002). Edukacja w czasach popkultury. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Castañeda, C. (2010). Nauki don Juana (przeł. A. Szostkiewicz). Poznań: Rebis.

Červinková, H., Gołębniak, B.D. (red.) (2010). Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane. Wrocław: Wydawnictwo DSW.

Červinková, H., Gołębniak, B.D. (red.) (2013). Edukacyjne badania w działaniu. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Červinková, H. (red.) (2019). Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne w tradycji amerykańskiej. Wrocław: Wydawnictwo DSW.

Czerniejewska, I. (2013). Edukacja wielokulturowa. Działania podejmowane w Polsce. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Drozdowicz, J. (2019). Antropologia edukacji. Studium różnicy kulturowej w społeczeństwie otwartym. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Eriksen, Th. (2009). Małe miejsca, wielkie sprawy. Wprowadzenie do antropologii społecznej i kulturowej (przeł. J. Wołyńska). Warszawa: Volumen.

EtnoWiki, Wikipedia, wolna encyklopedia. Pozyskano z: https://pl.wikipedia.org/wiki/Wikiprojekt:EtnoWiki.

Geertz, C. (2005). Interpretacja kultur. Wybrane eseje (przeł. M. Piechaczek). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Jasiewicz, Z. (red.) (1979). Funkcje społeczne etnologii. Poznań: Polska Akademia Nauk.

Jasiewicz, Z. (2006). Etnolodzy i etnologia polska przełomu XX i XXI wieku. W poszukiwaniu tożsamości zbiorowej. W: M. Brocki, K. Górny, W. Kuligowski (red.), Kultura profesjonalna etnologów w Polsce (s. 11–35). Wrocław: Wydawnictwo Katedry Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kościańska, A. (2004). Ku odpowiedzialności. Etnologia w Polsce: tradycje i wyzwania. Op.cit. Maszyna interpretacyjna. Pismo kulturalno-społeczne, 19/20 (6/7), 12–13.

Kuligowski, W. (2006). Heroizm i ironia w polskiej etnologii: od kultury ludowej do popularnej. W: M. Brocki, K. Górny, W. Kuligowski (red.), Kultura profesjonalna etnologów w Polsce (s. 39–60). Wrocław: Katedra Etnologii i Antropologii Kulturowej Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kuligowski, W. (2007). Antropologia współczesności. Wiele światów, jedno miejsce. Kraków: Universitas.

Kuligowski, W. (2017). Nadzwyczajny Zjazd Antropologów i Etnologów Polskich. Lud, 101, 21–26.

Kuligowski, W., Zwierzchowski, P. (2002). Edukacja w świecie kultury popularnej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii. Bydgoskiej.

Kwiek, M. (2017). Wprowadzenie: Reforma szkolnictwa wyższego w Polsce i jej wyzwania. Jak stopniowa dehermetyzacja systemu prowadzi do jego stratyfikacja. Nauka i Szkolnictwo Wyższe, 2 (50), 9–38.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Terminy olimpiad w roku szkolnym 2019/2020. Pozyskano z: https://bip.men.gov.pl/dzialalnosc/komunikaty/terminy-olimpiad-w-roku-szkolnym-2019-2020.html

Niedek, A. (2006). Antropolog bez namaczania. Wprost, 29. Pozyskano z: https://www.wprost.pl/tygodnik/92655/Antropolog-bez-namaczania.html.

Rakowski, T. (2013) (red.). Etnografia/animacja/sztuka. Nierozpoznane wymiary rozwoju kulturalnego. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Songin-Mokrzan, M. (2014) Zwrot ku zaangażowaniu. Strategie konstruowania nowej tożsamości antropologii. Wrocław–Łódź: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Sulima, R. (2000). Antropologia codzienności. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tokarska-Bakir, J. (2004). Ku antropologii – wywiad z prof. dr hab. Joanną Tokarską-Bakir. Op.cit. Maszyna interpretacyjna. Pismo kulturalno-społeczne, 19/20, 13–14.

Wróblewski F., Sochacki Ł., Steblik J. (red.) (2010). Antropologia zaangażowana (?). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ząbek, M. (2013). Antropologia w biznesie i przemyśle. W: M. Ząbek (red.), Antropologia stosowana (s. 293–321). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Spis fotografii i tablic

Fot. 1 Finał II. „Konkursu Antropologicznego". Fot. M. Hryniewicki (Archiwum SKNE UG).

Tab. 1 Zmiany w formule „Konkursu Antropologicznego". Oprac. własne.

Fot. 2 Materiały graficzne informujące o kolejnych edycjach „Konkursu Antropologicznego".

Streszczenie

Artykuł prezentuje jeden z cyklicznych projektów Studenckiego Koła Naukowego Etnologów i Zakładu Etnologii i Antropologii Kulturowej na Uniwersytecie Gdańskim, jakim jest „Konkurs Antropologiczny" organizowany w latach 2013–2018. Celem projektu była m.in. promocja etnologii jako kierunku studiów na Uniwersytecie Gdańskim, szerzenie wiedzy o antropologii jako nauce interdyscyplinarnej oraz zwiększenie świadomości kulturowej wśród licealistów. Cztery odsłony projektu różniły się między sobą zarówno sposobem organizacji, jak i tematyką. Formuła projektu z każdą odsłoną przybierała inny format – od testu, po eseje fotograficzne, materiały filmowe i mikro-badania etnograficzne oparte na wywiadzie etnograficznym. W artykule zaprezentowano zasady organizacji „Konkursu Antropologicznego", tematy poszczególnych edycji oraz trudności i dylematy związane z upowszechnianiem wiedzy etnologicznej i antropologicznej wśród młodzieży.

Słowa klucze: konkurs antropologiczny, etnologia, upowszechnianie wiedzy, edukacja, Uniwersytet Gdański

Summary

The article presents one of the cyclical projects at the Student Circle for Ethnological Research and the Ethnology and Cultural Anthropology Division at the University of Gdańsk, namely, the "Anthropology Contest" organized from 2013 to 2018. The aim of the project were, among others, to promote Gdańsk ethnology, to spread knowledge about anthropology as an interdisciplinary science, and the increase cultural awareness among high school students. The four editions of the project differed from each other in both organization and theme. The formula of the project took on a different format, from test to photographic essays, film materials and micro-ethnographic research based on ethnographic interview. The article presents the format of the "Anthropology Contest" organization, topics of individual editions, as well as difficulties and dilemmas related to the dissemination of ethnological and anthropological knowledge among the young people.

Key words: anthropology contest, ethnology, disseminating knowledge, education, University of Gdansk

Translated by Authors

151–172 : **Łódzkie Studia Etnograficzne**, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.09

Maciej Kurcz
maciej.kurcz@us.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-9505-7311
Instytut Nauk o Kulturze
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kilka uwag na temat pierwszego sezonu badawczego w Soba (Sudan)

Some Remarks on the First Research Season in Soba (Sudan)

Dla Sudańczyków termin Soba ma dzisiaj zasadniczo dwa znaczenia. Po pierwsze oznacza niegdysiejszą stolicę średniowiecznego, nubijskiego królestwa – Alodii („Soba miniona"); po drugie jest to nazwa żywiołowo rozwijającej się strefy podmiejskiej aglomeracji chartumskiej („Soba współczesna"). Te dwie nachodzące na siebie nieustająco czasoprzestrzenie stały się głównym przedmiotem badań etnograficznych (listopad–grudzień 2019 roku). Impulsem do ich podjęcia był pierwszy sezon wykopaliskowy badaczy z Centrum Archeologii Śródziemnomorskiej Uniwersytetu Warszawskiego na stanowisku Soba (fot. 1). Badania archeologiczne w Soba są realizowane z przerwami od początku XX wieku przez liczne grono archeologów (E.A.W. Budge, S. Clarke, P.L. Shinnie, D.A. Welsby i C.M. Daniels). W tym sensie projekt „Soba – serce królestwa Alwy"[1], którego kierownikiem jest doktor Mariusz Drzewiecki z Centrum Archeologii Śródziemnomorskiej Uniwersytetu Warszawskiego, wpisuje się w długą tradycję badań archeologicznych na tym stanowisku – co warto podkreślić, jednym z najważniejszych dla archeologii Sudanu. W przeciwieństwie jednak do dotychczasowych prac, uwaga badaczy skupia się teraz na organizacji przestrzennej dawnej stolicy – jak mogła ona wyglądać oraz jak funkcjonowała w najszerszym możliwym do określenia przestrzennym wymiarze. Pewnego rodzaju *novum* są także badania etnograficzne, prowadzone przez etnologa, a stanowiące integralną i równorzędną część prowadzonych w terenie prac.

1 Projekt finansowany przez Narodowe Centrum Nauki na podstawie umowy nr UMO-2018/29/B/HS3/02533.

Miejsce to nigdy nie było obiektem tego typu badań. Poszerzenie eksploracji archeologicznych o kontekst etnograficzny jest tym bardziej uzasadnione, iż aktualnie stanowisko archeologiczne stało się częścią wiejsko-miejskiej zabudowy, położonej zaledwie kilka kilometrów od chartumskiej metropolii. W niniejszym tekście podejmuję się zaprezentowania pierwszych wyników badań etnograficznych w Soba, realizowanych we współpracy z polskimi i sudańskimi archeologami.

Fot. 1 Uczestnicy pierwszego sezonu wykopaliskowego, Soba (2019)

Fot. 2 W czasie jednego z wywiadów z pasterzem wypasającym owce na stanowisku archeologicznym, Soba (2019)

W badaniach interesowało mnie, jak kształtują się relacje między ludźmi a śladami archeologicznymi – szerzej – stanowiskiem archeologicznym, oraz również to, czy i w jakim zakresie starożytna Soba jest częścią lokalnej historii. Podejmowane były także kwestie wytwarzania przestrzeni społecznej, a tym samym reprodukcji grupy, w tym jej pamięci historycznej, a także sposoby zakorzenienia oraz nadawania miejscu znaczenia.

W badaniach etnograficznych przyjąłem następujące hipotezy. (1.) Pamięć historyczna mieszkańców nie jest nazbyt długa. (2.) Permanentna kohabitacja ze śladami archeologicznymi musiała wśród nich ukształtować jakiś stosunek do zabytków. (3.) „Soba miniona" jest identyfikacyjną czasoprzestrzenią, w której materializuje się historia oraz pamięć (Appadurai 1995). (4.) Wykopaliska wiążą się ze zmianą kulturową. (5.) Ważną kwestią jest też w końcu współpraca z lokalną społecznością. Trzeba uświadamiać mieszkańców, jak wyglądają archeologiczne prace, z czym się wiążą, jakie mogą być ich pozytywne konsekwencje.

Badania etnograficzne, prowadzone za pomocą wywiadów i obserwacji, realizowane były w Soba-Gana`ab – regionie mieszkalnym przylegającym bezpośrednio

do stanowiska archeologicznego. W badaniach wzięli udział, w charakterze asystentów, studenci Uniwersytetu Al-Neelain oraz stażyści sudańskiej służby starożytności (NCAM) – przede wszystkim Raja el Amean (fot. 2). W prace zaangażowany był także Al Montasir Dafalla Mohamed Elamin Elmoubark, pracownik NCAM, zarazem doktorant na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

„Soba miniona" versus „Soba współczesna"

W średniowieczu Soba była stolicą jednego z najbardziej wysuniętych na południe królestw nubijskich – Alodii[2]. Jej pozostałości znajdują się na prawym (wschodnim) brzegu Nilu Błękitnego, zaledwie kilkanaście kilometrów od Chartumu (Chartum Północny). Soba, założona prawdopodobnie na przełomie V i VI wieku, była rozległym i ludnym miastem z licznymi kościołami, klasztorami, ogrodami,

Fot. 3 Stanowisko z lotu ptaka, Soba (2019)

2 Nubia weszła w okres chrześcijański (V–XV w.) podzielona na trzy królestwa: Nobadii (Nuba) ze stolicą w Faras, między I a II–III kataraktą; Makurii (Mukurra) ze stolicą w Dongoli, aż po okolice między VI kataraktą a ujściem rzeki Atbary oraz właśnie Alodii (Alua) z Soba, sięgającą w pobliże posiadłości Aksum (Jakobielski 1996: 536). Alodia została schrystianizowana ok. 580 r. z inicjatywy dworu bizantyjskiego. Z czasem jednak miejscowy kościół uległ wpływom ośrodka aleksandryjskiego. Język grecki używany był w liturgii i prawdopodobnie na dworze. Arabscy pisarze zaliczali Alodyjczyków do Nubijczyków, podkreślali jednak ich afrykański charakter, jeśli chodzi o kulturę, jak i o wygląd. Nieliczne znane inskrypcje wskazują, iż posługiwali się dialektyczną odmianą nubijskiego (Obłuski 2017: 15–16).

zakładami produkcyjnymi oraz dzielnicami mieszkalnymi, które zamieszkiwała mozaika ludów ówczesnego Sudanu. Soba upadła w dramatycznych okolicznościach, oblegana i zdobyta przez wojska Arabów Abdallab (Rufa) w 1504 roku. Następnie popadła w ruinę i do XIX wieku pozostawała bezludna (Drzewiecki, Ryndziewicz 2019: 316–317; Trimingham 1965: 74–75).

Pozostałości „Soby historycznej" – w większości pagórkowate usypiska z cegieł – przez długi czas były obszarem zwyczajowo chronionym, zaliczanym do kategorii bezludnej – *harab* czy nawet *maskun* („przeklętej") – w opozycji do *amar*, obszaru zamieszkanego przez ludzi (fot. 3). To przestrzeń, w przypadku której – używając języka antropologii strukturalnej – mamy do czynienia z serią binarnych opozycji: *haram* – *halal*, duchowy – ludzki, gorący – zimny, pusty – zabudowany itd. Niewysokie ceglane pagórki, w tym jeden z kilkoma poprzewracanymi granitowymi kolumnami i kapitelami, niezliczone kawałki ceramiki, okresowe cieki wodne, pojedyncze, niewysokie akacje (*acacia nilotica*), w ich cieniu półdzikie psy, gdzieniegdzie kępki wysuszonej trawy, sterty śmieci i ekskrementy, jeden mały budyneczek będący siedzibą policji, od czasu do czasu przejeżdżający samochód, kilka tabliczek informacyjnych, żeliwne ogrodzenie oddzielające stanowisko archeologiczne od strony ulicy, jedno miejsce do modlitwy usytuowane w ogrodzie – to wszystko obrazy, które składają się na krajobraz „minionej", ale też i po części „współczesnej Soby" . Fakt, że ruiny dawnej Soby zachowały się aż po XXI stulecie to spore zaskoczenie. W drugiej połowie XX wieku rozmiar stanowiska, jak utrzymywali archeolodzy Peter Shinnie i Derek A. Welsby, był szacowany na jakieś 240–275 hektarów, teraz to zaledwie 53 hektary (informacja od Mariusza Drzewieckiego). Wszystko to za sprawą gęstej, podmiejskiej zabudowy, ale i pól uprawnych oraz ruchliwej asfaltowej drogi biegnącej do pobliskiego Chartumu. Prawdziwy przyrost osadnictwa w Soba („Soba współczesna") przypada na lata dziewięćdziesiąte XX wieku. Zabudową mieszkalną objęto wtedy znaczną część dotychczas bezludnego terenu – zwłaszcza po wybudowaniu asfaltowej drogi (el-Gereif East – Eilafoun, która jest obecnie osią osadnictwa na tym obszarze. Po jej obu stronach powstał miejski targ (otwarty siedem dni w tygodniu) i kilka państwowych urzędów. Punktem centralnym jest stacja benzynowa. Przed kilkunastu laty przerzucono most nad Nilem Błękitnym, przez co rejon zyskał bezpośrednie połączenie z Chartumem. Wraz z osadnictwem postępowało przekształcanie tego obszaru (położonego najbliżej rzeki) w pola uprawne, a na początku XXI wieku rolnikom – przede wszystkim dużym właścicielom – udało się wejść w posiadanie nowych działek, otaczając część ceglanych pagórków z różnych stron. Część ziemi została zakupiona (wbrew prawu o ochronie zabytków), a część rolników dostała tylko pozwolenie na użytkowanie pod warunkiem, iż nie ma tam

zabytków. Inni z kolei brali ziemię pod uprawę stosując metodę faktów dokonanych. Na granicy pól uprawnych powstały ceglane słupki, a następnie druciane ogrodzenia. Te jednak zaczęto przesuwać, metr lub dwa każdego roku. Pola są użytkowane za pomocą traktorów oraz intensywnie nawadniane. W rezultacie niegdyś pagórkowaty teren stał się płaski i oczyszczony z wszelkiego widocznego na powierzchni gruntu materiału archeologicznego.

„Soba miniona" jest dziś osią sporu, w którym pobrzmiewają takie problemy, jak prawa do ziemi, tożsamość grupowa czy dziedzictwo kulturowe (żeby wymienić tylko te najważniejsze). Aktorami w tym konflikcie, obok lokalnej społeczności, są archeolodzy, właściciele ziemscy i biznesmeni czy przedstawiciele sudańskich władz. Warto dodać, iż temperaturę sporu podgrzewają dokonujące się obecnie w Sudanie polityczne zmiany, które zapoczątkowało odsunięcie od władzy prezydenta Omara el Balszira w 2019 roku. Wszystko to sprawia właśnie, iż „Soba miniona" jest nie tylko fascynującym obiektem badań archeologicznych, ale także i etnograficznych.

W cieniu piramid

W minionych wiekach Soba była rezerwuarem budulca (charakterystycznej czerwonej cegły). To z rozbiórki ruin nubijskiej stolicy miał powstać w drugiej połowie XIX wieku pałac Generalnego Gubernatora w Chartumie. Później, wraz z okresem imperializmu europejskiego, Soba stała się źródłem zabytków archeologicznych (Drzewiecki, Ryndziewicz 2019: 317). Bohaterami tych utrwalonych w pamięci grupowej i w źródłach pisanych wydarzeń byli cudzoziemcy, postrzegani jako ci, którzy zawsze coś wywozili. Do tej grupy rozmówcy zaliczali także pracujących w tym miejscu w ostatnich dekadach archeologów. Najpierw byli to kolonizatorzy (przedstawiciele turecko-egipskiego i anglo-egipskiego Sudanu), a później władze już niepodległego Sudanu. W kontekście Soby nie sposób więc pominąć tematu imperialnej kradzieży. Dla mieszkańców Soba to dziedzictwo kulturowe, które poddawane jest systematycznej grabieży. Moi rozmówcy często podnosili tę właśnie kwestię, podkreślając, iż jest to działanie systemowe. Prace archeologiczne są tutaj pożądane, ale też łączą się z niebezpieczeństwem oskarżeń o szaber, imperializm czy nawet prozelityzm.

W Sudanie starożytności były obiektami nieustannego zainteresowania kolonizatorów, którzy niejako przywłaszczyli sobie przeszłość tego obszaru – w sensie symbolicznym i dosłownym. Sudan nie tyle był „bez historii", ile nie był poddany właściwej (naukowej) historiozoficznej systematyce. Prace archeologiczne były prowadzone dla dobra dorobku cywilizacji, ale także po to, by Sudan wszedł na

powrót w okres „złotego wieku" (czego omenem był jakoby Anglo-Egipski Sudan). W pierwszej kolejności badane były zatem ślady kultur inspirowanych starożytnym Egiptem i skoncentrowane w dolinie Nilu północnego Sudanu. Reszta kraju, gdzie nie było takich znalezisk, dziś pozostaje archeologiczną „białą plamą" (Abdelrahman, Welsby 2011: 24). Ruiny Meroe czy Dżebel Barkal urosły do rangi największych atrakcji turystycznych Sudanu. Równocześnie stanowiły kategorię klasyfikującą wytwory miejscowej kultury. Z tej perspektywy, wszystko co wydarzyło się później (po islamizacji i arabizacji tych obszarów), było źródłem rozczarowania, dowodem ulotności wielkich cywilizacji, *Sic transit gloria mundi* (Kurcz 2013). Stąd też m.in. tak trudno dzisiaj archeologom wzbudzić zainteresowanie zwykłych Sudańczyków innymi okresami dziejów ich kraju. W potocznej wiedzy z zakresu historii Sudanu poczesne miejsce zajmują bowiem wciąż pamiątki z czasów kuszycko-meroickich, strzeliste piramidy czy bogato dekorowane grobowce skalne. Zmiana konceptualizacji przeszłości wydaje się pożądana (i z punktu widzenia badaczy, i miejscowej ludności), nie jest jednak, z zasygnalizowanych powyżej powodów, sprawą łatwą do zrealizowania.

Soba jako miejsce pamięci i nie-pamięci

Fot. 4 Przedstawiciel zasiedziałej ludności Soby – Arabów Mugarba, Soba (2019)

Pamięć kulturowa mieszkańców jest niezbyt długa. Wiąże się z „intymnymi" i „krewniaczymi" więzami. To pamięć o przodkach, przywódcach rodowych czy plemiennych, świętobliwych mężach, migracjach czy zmianach ekologicznych. Soba historyczna nie zajmuje żadnego istotnego miejsca w pamięci. To miejsce bezludne, gruzowisko kamieni i cegieł z kategorii *harab*. Twórców nubijskiego królestwa, inaczej niż na obszarach północnego Sudanu, nie uważa się za realnych przodków (antenaci najstarszej grupy ludności – Arabów Mugraba – osiedlili się w Soba zaledwie pod koniec XIX wieku). W przeciwieństwie na przykład do Starej Dongoli, Abkur czy innych opustoszałych obszarów osadniczych północnego Sudanu, Soba nie jest miejscem ważnych dla lokalnej społeczności rytuałów pamięci[3]. Według mieszkańców Soba

3 Np. w Starej Dongoli w czasie „Wielkiego Święta" odwiedzane są stare cmentarze – w szczególności grobowce świątobliwych mężów. Na co dzień miejsce to jest częścią Pustyni Nubijskiej,

to miasto ceglanych kościołów; zostało zdobyte na początku XVI wieku przez koalicję Arabów Abdallab oraz Fundż, którzy zapoczątkowali w Sudanie nastanie zupełnie nowej ery. W tym przypadku mamy do czynienia raczej z nie-pamięcią[4].

Nasze badania wskazują, iż Soba jest zarazem miejscem nie-pamięci, jak i pamięci. W szczególności wśród przedstawicieli grup elitarnych (dawnych tradycyjnych przywódców, nielicznej inteligencji), a należących do zasiedziałych mieszkańców – możemy mówić o pewnego rodzaju dumie wobec tego miejsca (fot. 4). Dość wspomnieć, iż jedna z miejscowych podstawówek nosi nazwę „Królestwo Soby". Powodem do dumy jest fakt, iż współczesna Soba leży w miejscu dawnej stolicy nubijskiego królestwa. Wzmacniają ją regularne kontakty mieszkańców ze śladami archeologicznymi. Każdy z moich rozmówców, zarówno dzieci, jak i osoby starsze, w swoim życiu miały styczność z zabytkami. O śladach archeologicznych przypominają każdorazowo prace budowlane i powodzie, właściwie corocznie odsłaniające kości czy skorupy. Odnajdowane zabytki są dowodem potęgi i bogactwa żyjących tam niegdyś ludzi. Dla mieszkańców współczesnej Soby są to „przedmioty pamięci", które odsyłają do przeszłości i uruchamiają pamięć. Malowana ceramika, duże wypalone cegły czy różnego rodzaju przedmioty codziennego użytku, to wszystko są heterogeniczne symbole, nieme świadectwa przeszłości, które „przemawiają" do ludzi. Prace archeologiczne jeszcze zdynamizowały ten proces. Zabytki są ważne, ponieważ stymulują do refleksji i dyskusji na temat życia przodków oraz przedmiotów przez nich używanych. Przede wszystkim jednak są dowodami szczególnej wielopokoleniowej ciągłości. Ta z kolei jest atrybutem ludzi z długim rodowodem, których pamięć jest głęboko zakorzeniona i solidnie

Fot. 5 Kobieta ze społeczności Arabów Mugarba, Soba (2019)

rzadko kiedy spotkać w nim można człowieka, w czasie świąt zapełnia się ludźmi w odświętnych strojach, przynoszących ze sobą świeżo ścięte gałązki palm (zob. Kurcz 2007).

4 Przez pojęcie to rozumiem brak materialnych czy instytucjonalnych podstaw, dzięki którym ludzie mogą odnosić się do odległych w czasie epok.

historycznie obwarowana. Jest to o tyle prostsze, iż dawni mieszkańcy Soby używali przecież niemalże tych samych przedmiotów (żarna, kamienie młynne, duże zasobowe naczynia etc.), co obecnie żyjący mieszkańcy tego terenu.

Ruiny Soby są „nasze" przede wszystkim jednak w sensie mitycznym, pozbawionym jakichkolwiek konotacji z porządku historii – byli to przecież Nubijczycy (nazywani w tym przypadku najczęściej: „Amadż"[5]) i w dodatku chrześcijanie. Historyczna Soba została więc selektywnie inkorporowana do kolektywnej pamięci – zwłaszcza Arabów Mugarba (fot. 5) – pełnej chwalebnych czynów i przynależnego im, ich zdaniem, naturalnie wysokiego statusu, zwłaszcza od XVI wieku po schyłek epoki kolonialnej. Soba pełni w tym wszystkim rolę pewnego rodzaju punktu wyjścia, początku historii, jest rodzajem *genesis*.

Historia i pamięć to dwie różne formy odnoszenia się do przeszłości. Historia jest dyskursem fachowców, opowieścią oficjalną. Pamięć z kolei jest tym, co widziało się na własne oczy albo słyszało się od poprzednich pokoleń, czy – jak kto woli – niosła „ludowa lutnia". Dla tego typu relacji z przeszłością szczególnie ważne okazują się gest, symbol, obraz czy mit (Nora 2009: 4–12; Goody 2012: 112–132).

Przykładem tego rodzaju odwołań do przeszłości jest dla mnie to, co nazywam legendą o Adziobie – kobiecie, która doprowadziła do upadku Soby (*Adzioba zniszczyła Sobę*). Adzioba miała być królową Soby (według innych wersji wiedźmą czy po prostu zwykłą kobietą). Wszyscy natomiast zgodni byli co do tego, że miała piękną córkę o imieniu Tajiba. O rękę córki starało się wielu okolicznych królów (niektórzy twierdzą, że byli to raczej ministrowie czy szlachetnie urodzeni mężowie). Jej matka była jednak chciwa i podstępna. Od każdego kandydata żądała wielkiej ilości złota, ale także tego, by każdy kolejny konkurent zabił poprzedniego. W ten sposób zginąć miało wielu mężczyzn, a w kraju zapanował chaos. W końcu jednak ktoś wydał sekret królowej, a okoliczne plemiona, z Fundż i Abdallab na czele, zjednoczyły się i zaatakowały Sobę. W ten oto sposób doszło do całkowitego zniszczenia Soby.

Opowieść ta gatunkowo mieści się w kategorii różnego rodzaju narracji. Po części może być uznana za legendę, po części także za bajkę. Legenda w warunkach społeczeństw plemiennych przybiera najczęściej postać historii klanowej czy dynastycznej (Goody 2012: 192). Może być także utkana na kanwie jakiegoś przełomowego wydarzenia, jak właśnie zdobycie – upadek Soby. Poniekąd może być także uznana za bajkę, czyli opowiadanie przeznaczone raczej dla dzieci i mające charakter przestrogi. Sudańska bajka ma charakter nieodmiennie edukacyjny, ukazują się w niej, niejako jak w krzywym zwierciadle, dobre i złe cechy

5 To ogólne określenie używane w centralnym Sudanie na ludność niearabską.

człowieka. Skromność, prawdomówność, dobroduszność, szacunek wobec starszych należą do najczęściej spotykanych odniesień moralnych w sudańskich „bajkach dla dzieci". Opowiadają je kobiety swoim małoletnim podopiecznym w czasie wiejskich wieczornic. Noc jest warunkiem *sine qua non* tego typu opowieści, a za jego złamanie mają grozić nadprzyrodzone sankcje. To „babskie bajdurzenie", przybierające różnoraką postać, od słownych zagadek po bajki, nazywa się *hudża*, tj. mądrość (Abdulla 1955: 65–69).

Cóż więc w gruncie rzeczy mówi nam ta niezbyt długa opowieść? Zwrotu „Adzioba zniszczyła Sobę" używa się, gdy ktoś (zwłaszcza jeśli jest to kobieta) zrobi coś sromotnie niszczycielskiego. Niektórzy byli także zdania, iż można go używać jako ostrzeżenia przed utratą z pola widzenia czegoś ważnego. Może to doprowadzić do nieszczęścia: podczas gdy mieszkańcy królestwa „zabijali się" o piękną kobietę, u ich wrót pojawiło się śmiertelne niebezpieczeństwo. Na myśl przychodzi także interpretacja mizoginiczna. Kobieta jest sprawczynią upadku całych królestw. Może być tajną, podstępną bronią, a jej orężem staje się zazwyczaj uroda i powab. Jest piękna i pociągająca, ale równocześnie wywołuje chaos; może stać się zła, wręcz demoniczna. Taki model kobiecości opisywany jest dość często w sudańskim folklorze. Wątek mizoginiczny jest bardzo czytelny także w wersji teatralno-telewizyjnej, w opowieści autorstwa Khalid Abu-Al Rouse`a. Adzioba jest w niej podstępną, starą kobietą (żeby nie powiedzieć wiedźmą), która pod pretekstem zemsty sieje zniszczenie (doprowadza miasto do ruiny) i dąży do zabicia władcy. Wykorzystuje przy tym jakoby typową dla swojej płci broń – „strzałę amora". Jest wysoce prawdopodobne, iż bajka/legenda o Adziobie nabrała z czasem nowego, uniwersalnego znaczenia, konotując niszczycielską naturę kobiety, czego dobitnym przykładem jest współczesna, telewizyjno-teatralna adaptacja tej opowieści.

Być może historia ta, to także komentarz na temat ekspansji Arabów i islamu w Sudanie, która dokonywała się przy pomocy małżeństw i przejścia z systemu matry- do patrylinearnego. W historii tej może być ukryty również motyw, dla którego Arabowie dokonali podboju Soby. Yusuf Fadl Hasan, bazując na tradycji ustnej i pisanej wspomina, iż Arabowie zjednoczyli się pod kierownictwem Abdallab, żeby przeciwstawić się tyranii „królów Anadż" (Hasan 2005: 132–133). Przy czym miała być to tyrania w sensie jurysdykcji obcej i co najważniejsze – chrześcijańskiej władzy, ale także władzy *per se* – używającej swoich zwykłych prerogatyw, jakim są na przykład podatki. Hipoteza ta jest tym bardziej prawdopodobna, ponieważ przemawia za nią warstwa symboliczna opowieści, znów silnie umocowana w folklorze. Adzioba – jak wiele innych bajkowych postaci kobiecych – należy do świata archaicznego, sprzed ostatecznego zwycięstwa islamu; stoi w opozycji do

teraźniejszości i cywilizacji. Ten sam motyw reprezentuje w północnosudańskim folklorze postać „niebogobojnej" czy „chrześcijańskiej dziewczyny". Są to postaci symbolizujące zamierzchłe, archaiczne czasy. Zabicie Adzioby i zdobycie Soby mogą być zatem odczytywane także jako swego rodzaju „wyjście z puszczy" (*the end of wilderness*).

Wykopaliska i archeolodzy

Do archiwum zbiorowej pamięci należą szczególnie niszczycielskie powodzie (1946, 1988, 2013), które przeszły przez Sobę. Są to ważne cezury, do których mieszkańcy odwołują się w intymnych, krewniaczych historiach, pełnych cierpienia, ale także i heroizmu. W strukturze pamięci ważną rolę odgrywają również minione kampanie archeologiczne. Są to opowieści o cudzoziemcach: codziennych kontaktach, w tym także przyjaźniach, godziwym zatrudnieniu i związanych z nim korzyściach (zakupie dóbr konsumpcyjnych).

Soba z racji bliskości Chartumu była częstym miejscem wycieczek cudzoziemców. W tradycji ustnej zachowały się wspomnienia polowań czy wycieczek na wielbłądach. W czasach kolonialnych Soba stała się także obiektem zainteresowań archeologów. Pierwsze prace archeologiczne prowadzono tam już na przełomie XIX i XX wieku (J. Dumichen, E.A.E. Stanton, E.A.W. Budge i S. Clarke). Z czasem stanowisko archeologiczne objęto nadzorem Sudańskiej Służby Starożytności (Sudan Antiquities Service). Mianowano lokalnych strażników, opłacanych z państwowej kasy. Według rozmówców, byli to ludzie cieszący się dużym szacunkiem, jak na przykład Atigal Mahomed Abu Kerra, który znany był ponoć z tego, iż potrafił rozpoznawać ludzi po śladach stóp na piasku. Postacie te zajmują stałe miejsce w pamięci kulturowej.

Z ramienia Sudańskiej Służby Starożytności w latach 1950–1952 prowadzono zakrojone na szeroką skalę prace pod kierownictwem Petera Shinnie. Między 1981 a 1991 rokiem zwiad powierzchniowy i wykopaliska prowadził Derek A. Welsby. Z oczywistych względów miejscowa ludność najbardziej pamięta tę właśnie kampanię badawczą Wielu mężczyzn brało w niej udział jako robotnicy. Rozmówcy wspominali organizację pracy, zarobki, spotkania towarzyskie oraz miejsca prowadzenia badań. Do dziś krótkie spodnie nazywa się w tej okolicy – od imienia kierownika prac – „derek". Pamięta się także, iż jeden z robotników, gdy został zwolniony, zyskał przydomek „Finish". Zabytki pamiętane są niezbyt dokładnie, wymieniane były najczęściej znane i używane w Sudanie gliniane naczynia. W rozmowach pojawiały się także wątki mityczne, jak choćby kwestia ukrytych skarbów, o czym dalej.

Materialne pozostałości przeszłości

Permanentna kohabitacja mieszkańców Soby ze śladami archeologicznymi jest faktem. To efekt budowy domostw na obszarze występowania struktur archeologicznych. Można przypuszczać, iż decyzje o stawianiu domów podejmowano świadomie, mimo prawnych i zwyczajowych zakazów. Obszar ten, jak już pisałem, przez stulecia pozostawał bezludny, a początkowo osadnictwo rozwijało się wyłącznie na jego obrzeżach. Jednocześnie był to postępujący proces (fot. 6). Obejmował coraz większą powierzchnię archeologicznego stanowiska.

Stosunek do artefaktów archeologicznych jest bardzo różny. W przypadku budowy domostw jest to problemem, który trzeba dyskretnie rozwiązać. Kości i ceramika wyrzucane są do pobliskiej doliny rzecznej lub na nieformalne wysypiska (zabytek jako odpadek). Wyczuwa się obawę przed powrotem archeologów i wywłaszczeniami. Paradoks – równocześnie opowieści o zabytkach są częścią historii każdego domu i chętnie się do nich wraca. Zawsze coś napotykano – kości czy ceramikę, zazwyczaj przy budowie toalety, ewentualnie niwelowaniu terenu pod fundamenty czy po szczególnie obfitej porze deszczowej. Mieszkańcy otwarcie się do tego przyznawali w trakcie prowadzonych badań terenowych. Od razu jednak wszyscy zaznaczali, iż teraz jest wolny od jakichkolwiek zabytków. Sprawa jest zamknięta. Mamy tutaj do czynienia także z pewnego

Fot. 6 Serce średniowiecznej Soby z lotu ptaka (2019)

rodzaju lękiem. Zabytek może sprowadzić na człowieka formalno-prawne kłopoty. Zdaniem mieszkańców może stać się powodem eksmisji lub znacznie utrudnić prowadzoną ekonomiczną działalność. Ze względu na traktowanie zabytku jako odpadek, możemy mówić o pewnego rodzaju kontinuum. Zabytek – śmieć, stanowisko archeologiczne – wysypisko śmieci (rozumiane zresztą tak w sensie literalnym, jak i metafizycznym). W rezultacie stanowisko archeologiczne należy postrzegać jako swoistą przestrzeń liminalną w całej rozciągłości. W lokalnej „geografii mistycznej" posiada status nieczystości, marginalności. Jest to także teren niebezpieczny – ta cecha to zasługa nocnych amatorów alkoholu czy narkotyków, ale także pospolitych złodziei i włóczęgów. Ważne także w tym względzie okazują się konotacje ze śmiercią. Stanowisko archeologiczne definiowane jest bowiem w pierwszym rzędzie jako przestrzeń śmierci – *terra morta*. Jest jednym wielkim cmentarzyskiem, które właśnie dlatego pozostawało przez stulecia niezamieszkałe. Przynależy bowiem do innego świata. Wyobrażenie to ugruntowane jest niezliczonymi wręcz przypadkowymi odkryciami szczątków ludzkich oraz historiami z nimi związanymi. Niewykluczone także, iż obszar historycznej Soby pełnił rolę miejsca pochówkowego (o bliżej nieokreślonym statusie) aż do czasów mnie więcej współczesnych. Wątek ten jednak musi być potwierdzony na drodze dalszych badań archeologicznych i etnograficznych.

Fot. 7 Mężczyzna prezentuje rozcieracz pochodzący ze średniowiecznych ruin, Soba (2019)

Nie zawsze jednak zabytków się pozbywano. Przynajmniej nie wszystkich. Powszechnym uznaniem cieszą się charakterystyczne duże i czerwone cegły. Niewiele co prawda można ich dzisiaj zobaczyć na terenie domostw. Wykorzystywane są jednak do wznoszenia fundamentów. Znacznie częściej spotkać je można na pobliskich cmentarzach. Zostały re-użyte do „obstawienia" mogił oraz jako stele nagrobne (szczególnie duże cegły z warstwą tynkową – cmentarz szejcha Wad Tarafa). Podobnie jest z blokami kamiennymi używanymi w średniowiecznych budowlach w dolnych częściach. Zobaczyć je było można kiedyś jako wzmocnienie murów czy kamienie graniczne. Nawet ceramika znajduje zastosowanie przy łataniu dziur w różnego rodzaju budowlanych konstrukcjach (zabytek jako materiał).

Fot. 8 Mężczyzna ze swoim znaleziskiem, Soba (2019)

Niektóre przedmioty, głównie ze względu na podobieństwo z jeszcze używanymi na prowincji sprzętami, przywracane są do życia (fot. 7). Dotyczy to na przykład różnej wielkości rozcieraczy – jak choćby tzw. *murhaga*. Znaleźć je można nadal w wielu domach – przynajmniej niedawno należały jeszcze do kuchennego inwentarza. Ich rola, jak na razie, jest trudna do określenia. Być może przeważają w tym przypadku względy sentymentalne, a artefakty te należy traktować metaforycznie jako łączniki między minionymi i teraźniejszymi pokoleniami, za pomocą których materializuje się pamięć. Do niektórych, o czym wspominałem, przemawiają jako spuścizna minionych pokoleń – dowód swoistości mieszkających tam niegdyś ludzi: znaki przeszłości, symbole przodków, kulturowych początków, mitycznych bohaterów, czcigodnych przodków, krótko mówiąc – dziedzictwo kulturowe. Zapewne zjawisko to będzie się zmieniało pod wpływem prowadzonych archeologicznych prac. Podobnie jest z ceramiką – zwłaszcza tą malowaną. Naczynia ceramiczne lub ich fragmenty traktowane są często jako ciekawostki i eksponowane są w salonie czy na podwórzu. To z kolei wiąże się z pojmowaniem zabytku jako przedmiotu posiadającego walory estetyczne (zabytek jako przedmiot estetyczny) (fot. 8). Relikty przeszłości mogą być wreszcie przedmiotami świętymi (zabytek jako przedmiot święty – w sensie dobrym i złym) i mieć duchową moc. Mogą to być różnego rodzaju monety czy kawałki ceramiki używane jako talizmany (monety przytwierdzone do weselnej spódniczki czy odświętnego moździerza). Inaczej dzieje się z kośćmi ludzkimi – traktowane są z bojaźnią i wyrzucane lub przenoszone w inne miejsce. Być może są one przedmiotami praktyk czarnomagicznych – sprawa ta wymaga jednak dalszych badań.

Wątek złota i wierzenia ludowe związane z archeologicznym stanowiskiem

Mieszkańcy Sudanu mają ma wręcz obsesyjny stosunek do złota. Geneza tego zjawiska jest złożona i wymaga paru słów wyjaśnienia. Złoto – jak wiadomo – jest zwyczajowym darem przekazywanym dziewczynie i jej rodzinie z okazji ślubu. W tym sensie Sudan nie odbiega od innych krajów muzułmańskich, gdzie obowiązują wciąż sformalizowane opłaty małżeńskie. Semantyka złota wzmocniona

jest tutaj także poprzez mit Sudanu jako kraju złotonośnego, w rodzaju mitycznego eldorado. Na ten fakt ma również wskazywać etymologia słowa Nubia (od *nob*, *nab*, co w nubijskim języku oznaczać miało „ten metal") (Ali Osman 1992: 34). Mit złota nawiązuje zwłaszcza do czasów faraońskiego Egiptu oraz starożytnych królestw Kusz i Meroe. Wierzy się, iż w minionych epokach wydobywano ogromne ilości złota, stąd ten kruszec łączy się w Sudanie powszechnie ze starożytnościami. Popularne przysłowie mówi „Stare jest złotem", ślady archeologiczne zaś w powszechnej opinii symbolizują złoto – zwłaszcza te pochodzące z okresu kuszycko-meroickiego (Ali Osman 1992: 33). Tak naprawdę jednak funkcjonuje przekonanie, iż wśród każdych ruin ukryty jest baśniowy skarb. Strzegą go jednak nadprzyrodzone istoty: diabły, węże, psy, koty, złowrogie miraże czy inne poślednie duchy. Każdy skarb ma swojego strażnika. Nie inaczej jest w przypadku Soby. Stanowisko archeologiczne to miejsce tajemnicze, magiczne, które upodobały sobie różnego rodzaju siły nadprzyrodzone. Strzegą one tajemnic tego miejsca przed rabusiami przeszłości. Wspólnym ich mianownikiem jest czasoprzestrzeń nocy – pory graniczne: zmierzch, północ czy pora tuż przed świtaniem. Niektórzy rozmówcy wspominali także o tym, że pojawiały się w południe (czyżby także i tutaj istniała wiara w południce?). Warto dodać, iż noc to czas jakościowo inny od dnia. Nadaje się w niej rzeczom czy zjawiskom inne znaczenie, np. dziwny dźwięk czy zwierzę mogą stać się źródłem metafizycznego strachu. Powszechna jest wiara w zjawisko o nazwie *ablemba*, to znaczy „światło", „lampa". To miraż wywodzący się zapewne ze świata nomadów, ma odciągać ludzi od domów czy utartych ścieżek. Równie popularna jest wiara w spotkania z tajemniczymi zjawami – głównie kobiecymi – które jednak tak szybko znikają, jak się pojawiają. Niektórzy wspominali, iż duchy te mają pochodzenie chrześcijańskie („chrześcijańskie diabły i duchy" – mówiono). Walka z nimi ma być szczególnie trudna, gdyż nie są posłuszne słowom Koranu. Ruiny mają także swojego strażnika. Jest nim jednooki dżinn, nigdy nie obraca się plecami. Wszystko ma dzięki temu w zasięgu wzroku. Inni rozmówcy wspominali także o wielkim wężu, który emituje światło (motyw „lampy") i tym samym przyciąga do siebie swe ofiary. Na obszarze ruin przebywają także *dżinny*, które mogą okazać się pomocne ludziom. Trzeba jednak posłużyć się czarną magią – tzw. *amal*. Za pomocą określonych koranicznych sur przywołuje się ducha. Ten wtedy może spełnić każde życzenie, w tym wskazać miejsce, gdzie ukryty jest mityczny skarb. Ważne by pamiętać jednak, iż trzeba coś w zamian obiecać (motyw symbolicznego daru, jak w przypadku wizyty w *kubbie* – lokalnym sanktuarium). Wierzy się także w istnienie magicznego wejścia znajdującego się przy jednym z pagórków z cegieł. Jest to miejsce bliżej nieokreślone. Można przez nie wejść

do innego świata. Ci, którzy znaleźli to przejście, nigdy jednak nie wrócili lub znaleźli się w zupełnie innym miejscu i postradali rozum.

Mit złota funkcjonuje też w kontekście prac archeologicznych. Właściwie każde prace archeologiczne stają się częścią serii opowieści o złocie, zawsze budowanych według scenariusza: cudzoziemcy – poszukiwania – tajemnica – zabranie skarbu. W przypadku każdej ekspedycji powtarzana jest ta sama opowieść. „Gdy znajdowaliśmy coś, byliśmy przeganiani. Wszystko następnie było zabierane do Chartumu. Nie wiemy, co znaleziono. Być może były to skarby" – to słowa jednego z informatorów.

Osobnym gatunkiem miejscowego folkloru są „straszne opowieści". Ich scenerią jest obszar wioski. Również w przestrzeni „oswojonej" znajdują się miejsca uważane za niebezpieczne. To różnego rodzaju wysypiska śmieci czy opuszczone domy. To także miejsca położne na skraju zabudowy. Każda okolica posiada takie przestrzenie. W nocy będzie się ich zdecydowanie unikać. Jak wspominałem, dla niektórych z naszych rozmówców cała wioska jest miejscem potencjalnie niebezpiecznym. Pracom budowlanym towarzyszą dziwne wydarzenia interpretowane jako ingerencja sił nadprzyrodzonych – np. jeden z robotników był świadkiem, jak jego koparka po prostu stanęła przy kopaniu fundamentów. W rozwiązaniu problemu pomogła dopiero wizyta szejcha i recytacja Koranu.

Negocjowanie z obyczajem i religią

Moją uwagę zwróciła także historia o „złym domu" (*beit maskun*), a dotyczyła ona konkretnej, niezamieszkałej budowli. Jej złowrogi charakter potwierdzili wszyscy okoliczni sąsiedzi. Ludzie łączyli go jednak z różnymi dziwnymi paranormalnymi zjawiskami: uczuciem bliskości jakiejś niewidzialnej istoty, niepokojącymi dźwiękami, płaczem dziecka, lewitowaniem przedmiotów, obecnością różnych nieprzyjaznych człowiekowi gadów. Opowiadano, że w miejscu domu stało kiedyś duże drzewo, stare i częściowo uschnięte. Właściciel ściął je, a na jego miejscu wzniósł dom. Nie nacieszył się nim jednak długo. Po kilku dniach opuścił go i nigdy do niego nie wrócił. Ponoć nie dało się w nim mieszkać, a jego rodzinę dotknęła seria nieszczęśliwych zdarzeń. Następny właściciel też miał wkrótce umrzeć. Kolejny „nawiedzony dom" usytuowany był w zupełnie innej części wioski – w okręgu Salama. W jego przypadku powodem opętania był *dżinn* o imieniu Tahun. Pojawił się, gdy ktoś zabił w tym miejscu węża. Duch długo dawał się we znaki domownikom (np. bił ich), by zostać egzorcyzmowany za pomocą Koranu przez jednego z szejchów. Podobno takich domów jest więcej. Niektórzy rozmówcy uważają, iż ze względu na usytuowanie zabudowy wśród ruin Soby, cała wioska jest nawiedzona przez „szatana".

Wiara w tego typu zjawiska nie jest czymś wyjątkowym. Także motywy starego drzewa jako siedliska psotnego ducha lub węża – zwłaszcza kobry, spotkać można w folklorze całego północnego Sudanu. W tym drugim przypadku mamy od czynienia ze swoistym totemicznym tabu. Opowiadano nam historię mężczyzny, który ma na swojej farmie węża, którego karmi, ten zaś opiekuje się jego polem. Kiedyś w okresie szczególnej posuchy przyniósł mu złoto, dzięki czemu ów człowiek nie umarł z głodu. Z kolei gdy inny mężczyzna zabił węża – rozstąpiła się pod nim ziemia i stanął przed sądem złożonym z *dżinnów*. Zbrodnie mu wybaczono, ale zamienił się w starca. Tego rodzaju opowieści mogą pełnić jeszcze inną rolę. Teren, na którym znajduje się wspomniany jako pierwszy „nawiedzony dom", do niedawna leżał jeszcze na terenie bezludnym i był integralną częścią stanowiska archeologicznego. Obszar ten był więc, jak informowałem, zwyczajowo zakazany i kojarzony ze światem nadprzyrodzonym. Obyczaj mówi, iż nie wolno naruszać spokoju takich miejsc. Nie powinno się stamtąd także niczego zabierać ani niczego tam budować. Przypominają one swym statusem cmentarze. Są to miejsca pamięci o przodkach i ich kulturze. Ważne są dla ludowej konceptualizacji przestrzeni i serii binarnych opozycji – żeby posłużyć się znów językiem antropologii strukturalistycznej. W przypadku Soby presja demograficzna okazuje się jednak silniejsza. Nowi migranci decydują się budować na obszarach dawnych ruin, zagarniając coraz większe obszary archeologicznego stanowiska (mimo dezaprobaty zasiedziałych mieszkańców, którzy paradoksalnie kiedyś uczynili dokładnie to samo). Opowieści o wrogich, nadprzyrodzonych siłach, które nawiedzają ludzkie domostwa mogą być w tym przypadku rodzajem mediacji, a dokładniej – ceną za złamanie zwyczajowego tabu. Ta wydaje się jednak niezbyt wygórowana. Nadprzyrodzona kara dotyka przecież tylko niektórych – mitycznych kozłów ofiarnych, którzy złamali jakieś tabu (wycięli drzewo czy zabili jakieś zwierzę – lokalnego ducha opiekuńczego). Historie takie mogą dawać ludziom osiedlającym się w Sobie komfort wobec obyczaju i religii, stanowić formę negocjacji ze światem duchowym.

Etnografia i archeologia

Etnografia, jak się zdaje, może wskazywać na kilka odniesień konceptualnych dotyczących badań archeologicznych. I tak, swego rodzaju etnograficzne spojrzenie może posłużyć do prześledzenia procesu wytwarzania wiedzy przez archeologów przy samej „krawędzi kielni" lub pomóc w zrozumieniu miejsca projektu archeologicznego w szerokim spektrum zjawisk z dziedziny nauki, ale także i socjopolityki. Wreszcie etnografia może być niezwykle użyteczna w doprecyzowaniu takich kluczowych dla dzisiejszych prac archeologicznych kwestii jak: wpływ, odbiór, zasięg czy odbiorca (Castañeda 2008). Chodzi tu o wyjście archeologów i archeologii

w stronę interesariuszy ze społeczności lokalnej, która dzierży palmę pierwszeństwa w prawach do stanowiska i znajdujących się tam materialnych śladów przeszłości. Etnografia może pełnić rolę narzędzia „społecznego dostępu" do dziedzictwa archeologicznego, a także wzbudzenia zainteresowania nim[6]. Z perspektywy Sudanu właśnie ta ostatnia wiązka problemów wydaje się szczególnie istotna i interesująca.

Fot. 9 Moment przekazania rysunków, Soba (2019)

Poszukując kontaktu z lokalnymi interesariuszami, za centra naszej badawczej działalności przyjęliśmy targowe herbaciarnie, meczety i domy największych właścicieli ziemskich. Na mapie naszej aktywności nie zabrakło także szkoły. Za grupę fokusową obraliśmy społeczność publicznej szkoły podstawowej w Gana`ab – regionie Soby najbliżej położonym względem stanowiska archeologicznego. W 2019 roku placówka posiadała 620 uczniów i dwudziestoosobowe grono nauczycielskie. W czasie dwóch spotkań z nauczycielami i ich podopiecznymi (wyłącznie z żeńskiej części żeńskiej szkoły) rozmawialiśmy o pracy archeologa i ruinach średniowiecznej Soby. Na zakończenie dzieci poproszone były o przygotowanie rysunków – pocztówek, przedstawiających zabytki Sudanu, które następnie miały być zabrane

6 Więcej na ten temat zob. Johnson (2013), Castañeda (2008).

Fot. 10 Jak wyobrażają sobie pracę archeologa dzieci z Soby, Soba (2019)

Fot. 11 Pocztówka przedstawiająca zwyczaj weselny Arabów Mugarba, Soba (2019)

do Polski i ofiarowane jednej z krakowskich szkół podstawowych (fot. 9). Plan ten został już zrealizowany. 25 kolorowych rysunków zostało przekazanych polskim dzieciom ze Społecznej Szkoły Podstawowej nr 4 im. J. Słowackiego w Krakowie. Polscy uczniowie odwzajemnili się tym samym. Kolorowe rysunki, w tym przypadku przedstawiające zabytki Krakowa, zabrane zostały do Sudanu. W kolejnym sezonie planowane jest zacieśnianie współpracy, tak na linii między obydwiema szkołami, jak i popularnonaukowej. Między innymi w czasie kolejnego sezonu badawczego chcielibyśmy zorganizować w Sudanie serię zajęć mających na celu popularyzowanie wiedzy o średniowiecznej Sobie.

Dotychczasowe kontakty ze szkołami w Soba skłaniają do następującej konkluzji. Po pierwsze, twierdzeniem graniczącym z truizmem jest, że szkoła pełni niezwykle ważną rolę w komunikacji ze społecznością lokalną, niwelując dystans między badaczami a okoliczną ludnością czy demityzując działalność terenową archeologów. Kontakty tego rodzaju stanowią także przepustkę do badań etnograficznych. Uczniowie mogą też pełnić rolę „odźwiernych" umożliwiających prowadzenie rozmów z dorosłymi członkami społeczności. Po drugie, wśród dzieci utrzymuje się duża wiedza na temat śladów archeologicznych. Przyzwyczajone są one do kontaktu z zabytkami archeologicznymi, takimi jak fragmenty ceramiki, narzędzia kamienne czy nawet ludzkie kości. Nie jest to dla nich temat tabu. Życie wśród zabytków jest częścią ich egzystencji. Podobnie jak w przypadku rozmów z dorosłymi, również dla dzieci opowieści o śladach archeologicznych są częścią historii każdej niemal rodziny. Najmłodsi wydają się także świadomi tego, co znajdować

się może pod powierzchnią ziemi na zamieszkiwanym przez nich obszarze. Problem polega jednak na tym, iż nie są to dla nich przedmioty historycznie wartościowe. Są to co najwyżej ciekawe przedmioty. Wymiernym dowodem tego są wspomniane wyżej rysunki. Spośród 25 prac aż 17 przedstawia zabytki Meroe, Dżebel Barkal czy Al-Musawwarat as-Safra – miejsc kojarzonych ze starożytnymi królestwami Kusz i Meroe. Ani jeden rysunek nie przedstawia średniowiecznej Soby. Cztery rysunki odwołują się do obyczaju i religii; dwa do pracy archeologa (fot. 10, 11).

Zakończenie

Pierwszy sezon badawczy dostarczył informacji na temat stosunku mieszkańców Soby do śladów archeologicznych u progu nowej kampanii archeologicznej. To ważne m.in. ze względu na prawdopodobną zmianę postrzegania pozostałości historycznych, a także wpływ badań archeologicznych na procesy społeczne we współczesnej Sobie.

Zabytki są różnie traktowane, materializują pamięć, przemawiają w różnych dyskursach. Prawdopodobne jest, iż mogą także pełnić rolę swoistej broni w walce o zachowanie tożsamości, wartości kulturowych czy polityczną podmiotowość. Pierwszy sezon badań pokazał także, iż łączenie metody etnograficznej i wykopaliskowej może przynieść dobre rezultaty i to także tam, gdzie nie mamy do czynienia z ciągłością osadniczą, a tym samym i kulturową (kwestia pobudzenia refleksji nad dziedzictwem kulturowym). Kohabitacja ludzi ze śladami archeologicznymi kształtuje ich stosunek do zabytków, skłania do refleksji i zainteresowania historią oraz dziedzictwem kulturowym. Badania etnograficzne okazują się także niezwykle ważne dla współpracy z lokalną społecznością. Przypuszczenie, że miejscowa ludność posiada marne pojęcie o pracach wykopaliskowych i nie interesuje się historią, okazało się nie do końca prawdziwe. Konieczna jest jednak zmiana świadomości w zakresie pozytywnych konsekwencji prac wykopaliskowych, a także pobudzanie większego zainteresowania zabytkami, których prawowitymi depozytariuszami jest okoliczna ludność. Jednym z wątków, który bez wątpienia należałoby podjąć w przyszłości jest również kwestia społecznych solidarności, a mianowicie, czy w warunkach miejskich, a także w czasie kryzysu ekonomicznego i politycznego, w oparciu o ślady archeologiczne, może dochodzić do formowania się kolektywnych konceptów, praktyk czy narracji, wykorzystywanych do zmiany stylu życia, czy ekonomicznej i społecznej podmiotowości.

Bibliografia

Appadurai, A. (1995). Playing with Modernity: The Decolonization of Indian Cricket. W: C.A. Breckenridge (red.), Consuming Modernity: Public Culture in a South Asian World (s. 23–48). Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Castañeda. E.Q. (2008). The „Ethnographic turn" in Archaeology. Research Positioning and Reflexivity in Ethnographic Archaeologists. W: E.Q. Castañeda, Ch.N. Matthews (red.), Ethnographic Archaeologies: Reflections on Stakeholders and Archaeological Practices (s. 25–61). Lanham: Altamira Press.

Drzewiecki, M., Ryndziewicz, R. (2019). Developing a New Approach to Research at Soba, the Capital of the Medieval Kingdom of Alwa, Archeologies: Journal of the World Archaeological Congress, 15, 314–337.

El Tayib, A. (1955). The Changing Customs of the Riverain Sudan. Sudan Notes and Records, 36 (2), 1–69.

Goody, J. (2012). Mit, rytuał, oralność (przeł. O. Kaczmarek). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Jakobielski, S. (1996). Nubia w Okresie Chrześcijańskim. W: M. Tymowski (red.), Historia Afryki do początku XIX w. (s. 545–568). Wrocław: Ossolineum.

Johnson, M. (2013). Teoria archeologii. Wprowadzenie (przeł. A. Tokarczuk-Różańska). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kurcz, M. (2007). Za trzecią kataraktą. Życie codzienne wsi północnosudańskiej. Kraków, Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.

Kurcz, M. (2013). Sudan wyimaginowany – refleksje na temat kształtowania się pojęcia Sudan w okresie wpływów europejskich. Etnografia Polska, 57, 23-34.

Mohammed, A.A., Welsby, D. (2011). Early States on the Nile. W: J. Ryle, J. Willis, S. Baldo, J. Madut (red.), The Sudan Handbook (s. 23–31). New York–London: James Currey.

Nora, P. (2009). Między pamięcią i historią. Les Lieux de Mémoire (przeł. P. Mościcki). Tytuł roboczy: Archiwum, 2, 4–12.

Obłuski, A. (2017). Alodia (Alwa). W: S. Aderinto (red.), African Kingdoms. An Encyclopedia.of Empires and Civilizations. Santa Barbara–Denver: ABC-CLIO, 15-16.

Salih, A.O.M. (1992). The Folklore of Archaeological Sites: A Case Study from Nawri in the Third Cataract Region. W: J. Sterner, N. David (red.), An African Commitment. Papers in honour of Peter Lewis Shinnie (s. 31–35). Calgary: University of Calgary Press.

Trimingham, S.J. (1965). Islam in the Sudan. London: Oxford University Press.

Yusuf F.H., (2005). The Arabs and the Sudan. From the Seventh to Early Sixteenth Century. Khartoum: SUDATek Limited.

Spis fotografii

Fot. 1 Uczestnicy pierwszego sezonu wykopaliskowego, Soba (2019). Fot. M. Drzewiecki.

Fot. 2 W czasie jednego z wywiadów z pasterzem wypasającym owce na stanowisku archeologicznym, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Fot. 3 Stanowisko z lotu ptaka, Soba (2019). Fot. M. Drzewiecki.

Fot. 4 Przedstawiciel zasiedziałej ludności Soby – Arabów Mugarba, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Fot. 5 Kobieta ze społeczności Arabów Mugarba, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Fot. 6 Serce średniowiecznej Soby z lotu ptaka (2019). Fot. M. Drzewiecki.

Fot. 7 Mężczyzna prezentuje rozcieracz pochodzący ze średniowiecznych ruin, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Fot. 8 Mężczyzna ze swoim znaleziskiem, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Fot. 9 Moment przekazania rysunków, Soba (2019). Fot. J. Ciesielska.

Fot. 10 Jak wyobrażają sobie pracę archeologa dzieci z Soby, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Fot. 11 Pocztówka przedstawiająca zwyczaj weselny Arabów Mugarba, Soba (2019). Fot. M. Kurcz.

Streszczenie

Widoczne na powierzchni stanowiska archeologiczne pełniły zawsze ważną rolę w Sudanie. Będąc integralnymi częściami „mistycznej geografii", były z reguły przestrzeniami ambiwalentnymi. Obdarzano je szacunkiem i ochroną. Wiele z nich łączyło się z tabu, magicznymi praktykami, stało się scenerią ludowych legend, opowieści o siłach nadprzyrodzonych czy ukrytych skarbach. Ich znaczenie w kulturze nigdy nie należało do niezmiennych, a każde z miejsc, w zależności od epoki historycznej, mogło wiązać się ze skrajnie różnymi interpretacjami. Dynamika postrzegania takich przestrzeni jest dziś szczególnie wyraźna na obszarach miejskich, gdzie na skutek przyspieszających procesów urbanizacyjnych każdy wolny kawałek ziemi jest na przysłowiową wagę złota. Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w Soba –miejscu znanym w całym Sudanie z materialnych pozostałości po dawnej nubijskiej stolicy, a które dziś jest intensywnie rozwijającym się ośrodkiem podmiejskim aglomeracji chartumskiej. W artykule prezentuję wstępne wyniki badań etnograficznych nad stanowiskiem archeologicznym w Soba. W omówieniu przedstawiam także pierwsze rezultaty etnograficznych działań wśród lokalnych interesariuszy, które miały na celu zwiększenie zainteresowania miejscowej społeczności archeologią oraz dziedzictwem kulturowym. Realizowane etnograficzne badania są częścią archeologicznego projektu „Soba – the Heart of Kingdom of Alwa".

Słowa klucze: stanowisko archeologiczne, ślady archeologiczne, badania etnograficzne, pamięć kulturowa, Soba, Sudan

Summary

The visible archaeological sites were always important in Sudan. Being an integral part of the local "mystical geography", they were usually ambivalent but honoured and protected places. Many of those sites were linked with taboos and magical rites, or they gave rise to legends or beliefs in spirits and hidden treasures. However, the meaning of such spaces was never fixed and could be turned into completely different interpretation. This dynamic is particularly visible in urban centres, where because of rapid urbanization processes every empty piece of land is urgently needed. This is exactly what happens in Soba, long famous for the remains of the medieval capital of Nubia, today a rapidly developing suburban area of Khartoum. This presentation aims to discuss the very first findings of the research on the Soba archeological site from the ethnographic perspective. The paper represents an effort to understand the shifting interpretations of the Soba archaeological site, or, in other words, an attempt to answer how the meaning of this spot is differentiating in an urban setting. The ongoing ethnographic research is linked with the archaeological project "Soba – the Heart of Kingdom of Alwa".

Key words: archaeological site, archaeological traces, ethnographic research, cultural memory, Soba, Sudan

Translated by Author

rozmowa

175–187

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.10

Sebastian Latocha
sebastian.latocha@uni.lodz.pl
https://orcid.org/0000-0003-4226-9131
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej
Wydział Filozoficzno-Historyczny
Uniwersytet Łódzki

Animation of a Local Urban Community. Sebastian Latocha Talks to Remigiusz Kaczmarek, the Chairman of the Józef Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź

Animacja miejskiej społeczności lokalnej. Sebastian Latocha rozmawia z Remigiuszem Kaczmarkiem, przewodniczącym Rady Osiedla im. Józefa Montwiłła-Mireckiego w Łodzi

Remigiusz Kaczmarek – Chairman of the Józef Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź (2019–2024 term), student of law at the University of Łódź, who has lived in the district since he was born.

Sebastian Latocha – Member of the Józef Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź (2019–2024 term), Assistant Professor at the Institute of Ethnology and Cultural Anthropology at the University of Łódź, who has lived in the district for the last three years.

The pre-war modernist housing estate named after Józef Montwiłł-Mirecki is one of 36 administration units in Łódź. In comparison with this big city, the district is tiny – one can walk around it in fifteen minutes. It is situated in the north-west part of the city, between Srebrzyńska, Jarzynowa and al. Unii Lubelskiej streets. It is neither the city centre nor its outskirts. Its spatial borders are clearly

defined, which contributes to thinking of it in the local context and the activity of the residents within an anthropological space – in the sense of the type of space, a category introduced by Marc Augé (see 1992). The eastern border of the housing estate is a green belt of allotment gardens and a railway line, in the south it borders on Józef Piłsudski Park, while in the north and west it is encircled by the Łódka River, which is now hidden under the ground.

According to statistics, in the 1920s in Łódź, there were 3.6 people living in one room, which was the worst rate among all the big cities in Poland (Ciarkowski, Stefański 2018: 62–63). As a result, the authorities of Łódź decided to make numerous housing investments. One such enterprise built on the grandest scale was this housing estate, located in the so-called Polesie Konstantynowskie (this part of the city took its name 'Polesie': (*po* = after) + (*lesie* [las] = forest) from clearing a forest that used to grow here). The city authorities chose a design by Jerzy Berliner, Jan Łukasik, Miruta Słońska and Witold Szereszewski, who put into practice the ideas of the avant-garde and modernism, which were at the time popular in urban design in Western Europe, but up to then unprecedented in Poland. The housing estate – the first modern housing project in Łódź and moreover, one of the first such projects in Poland and Europe, was constructed between 1928 and 1933. The architects decided against the dense frontage developments and courtyard-wells that were typical features of 'traditional urban planning' and instead chose to construct separate blocks of flats, scattered over the area. "Flat-roofed cubic forms were ornamented with avant-corps, balconies and mullions made of unplastered brick" (Ciarkowski, Stefański 2018: 70). In 1933, the authorities named the housing estate after the Polish socialist Józef Monwiłł-Mirecki (1879–1908). The biographies of several avant-garde artists are related to this modernist estate: Karol Hiller, Katarzyna Kobro and Władysław Strzemiński.

At present, the 'avant-garde identity' of the housing estate is overshadowed by the 'martyrdom identity'. During the Second World War, this estate in Polesie Konstantynowskie was marked with repressions and the displacement of about 5 thousand of its residents. This nightmarish event, which Dorota Fornalska described as "the night that changed everything" (Fornalska 2018: 97–110) took place on the night between 14 and 15 January 1940.[1] After the war, some of the

1 "On the morning of 15 January 1940 the Estate was deserted, solidified in the terror of the night. There were some stray dogs left. How did the ones who stayed feel? Was it a relief for them to know it had been someone else this time, or did they fear their turn would come? They certainly worried about what happened to their friends with whom they had talked not so long before,

displaced residents returned to the estate. There are still people among those living in the 'Montwiłł' Estate that remember the night, as well as the bearers of the memory – their children and grandchildren. People living there preserve that heritage of martyrdom in time and space: they commemorate anniversaries of the January tragedy (by means of local secular celebrations) and collect documents and tokens housed in a small museum at 2, Perla Street in the Estate Memorial Exhibition Room (their 'sacred' space).

Both identities – complementary and parallel – trigger intensive animation activity in the public sphere, the common denominator of which is heritage. The situation is paradoxical as there are surprisingly many projects involving social animation in this "smallest district of the city" (around 1,500 people). The residents cooperate with NGOs[2] and the Community Council, focusing on matters related to the housing estate. In virtual space, there are websites and social media profiles of the estate. A large number of the residents also take part in public consultations, local picnic events, themed walks and the so-called 'flying café' bringing neighbours closer together over a cup of tea or coffee in the space between their blocks of flats. Without a permanent location, it springs up here or there, but always within the housing estate, integrating the local community. The residents apply to the City of Łódź Office and other entities for grants in order to develop local mini-projects. And these are only some of the housing estate animations, but even such a brief outline may well serve to illustrate just how strongly residents identify with their estate.

The neighbourhood initiatives show the idea of animation itself on specific examples, as described by Mateusz Konieczny: "animation activities develop and strengthen social bonds between residents, also contributing to the development of social capital" (Konieczny 2018: 60). An interview with Remigiusz Kaczmarek, the Chairman of the Józef Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź, shows the benefits of replacing the word 'with' with 'for' in the context of animation and working as part of the local community.

played bridge, exchanged political news, walked their children together to schools and kindergartens. Many of them would try to help their neighbours already in the early days, bringing them food and warm clothes, duvets and pillows to the camp" (Fornalska 2018: 110).

2 Such as: Stowarzyszenie: Inicjatywa dla Rozwoju Osiedla im. Józefa Montwiłła-Mireckiego w Łodzi and Stowarzyszenie Mieszkańców Osiedla im. J. Montwiłła-Mireckiego "Polesie".

A local community, from a sociological point of view, consists of three dimensions: the spatial, the social, and the sociological one. A local community also performs at the axiological plane, for example by means of local patriotism, activism, commitment to community, activity in the public sphere. What is the Józef Montwiłł-Mirecki Housing Estate in Łódź like in this respect? As far as I remember, during a meeting in our Institute[3] you compared this estate to a village. What did you mean by that?

This housing estate reminds me of a rural community, because its residents are interrelated in a multi-dimensional network. I remember how it worked on a football pitch when we were children. We preferred playing in 'district' teams, for example our estate against our friends from Koziny District, so as children we were close, we were aware of our separate estate identity. The residents are not anonymous. Seniors meet to play bridge, they know one another very well. One neighbour approaches another, we don't have the barriers common in the typical big housing projects. For this reason I compared our estate to a village community.

In what other ways is being part of a local community expressed in an urban estate?

First of all, in the negative sense, I face the same problems as all the other residents of the housing estate: too few parking spaces, poor public transport connection with the rest of the city, traffic jams, lack of public space, no shops, neglected blocks of flats, courtyards and little streets. I experience it myself, being part of the local community. I think common experiences form the basis for being part of it. On the other hand, there are positive aspects, reflected in relationships with neighbours, mutual support, organising of joint local initiatives, taking care of the common space, or participating in the local organisations such as the Community Council and associations that want to do something for the benefit of the local community. The most important here is the border between the negative and the positive aspects. In order to cross the border, it is enough to leave your flat and go to a picnic organised by your neighbours or a lecture in the local library. The culmination of this positive dimension of being part of

3 A meeting with Remigiusz Kaczmarek, the Chairman of the J. Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź, entitled *A Square in the Montwiłł-Mirecki Housing Estate. Tensions – Discussions – Disputes*, took place on 30th October 2019 as part of the research and animation project *STACJA BADAWCZA: Osiedle im. J. Montwiłła-Mireckiego w Łodzi* (*RESEARCH STATION Montwiłł-Mirecki Housing Estate in Łódź*), which is a result of cooperation between Institute of Ethnology and Cultural Anthropology at the University of Łódź and the J. Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź.

the local community is working in groups, the aim of which is either reviving the historical core of the housing estate or organising a neighbourhood event. In my opinion this sphere looks fairly good on our estate, when compared to Łódź as a whole, and this is also due to relations between the residents and the involvement of local activists and committed residents in the public space.

And what is the difference between activism and commitment to social community?

In my opinion activists want to achieve a particular aim or serve an interest, while a committed resident acts for the benefit of the community, whose will he may, or may not, like; the interest of a local community is not necessarily different from the interest of a committed resident. In the real world the two terms may intersect, but they may also have two completely separate meanings.

How would you characterise a good committed citizen, an animator, an activist acting for the benefit of a local community – or, to put it more precisely – cooperating with it?

I would rather talk of a general predisposition that you either have or don't have. As far as I am concerned, I think I am a good organiser, I have good managing skills, I know the law. It is at the Law Faculty that I learned that being a lawyer is a kind of a duty. Us, the lawyers, have the duty to serve by explaining the law to other people. Legal practice is not limited to making your living — the better-than-average knowledge of law makes us, lawyers, public servants, for example in the place where we live, in our district. This idea motivates me to social work. An animator should be flexible. When I had an idea to organise dancing classes for the residents of the housing estate I learnt that individual dancing was not popular among the elderly, so I am looking for another form of activity for them. Ballroom dance, for example, worked very well. An animator should have an open mind and be sensitive to the needs of the group s/he cooperates with.

The housing estate experienced a trauma during the Second World War. Is the difficult heritage a value activating the local animators and committed residents today?

I will try to explain it on my own example. The story of my family is related to the Purtal family. Antoni Purtal[4] died in Auschwitz, after the war his wife and

4 Antoni Purtal (1895–1943), an activist in the Polish Socialist Party, the Deputy Mayor of Łódź in 1939, a resident of the J. Montwiłł-Mirecki Estate in Łódź.

daughter returned to the housing estate. Those who returned, promoted the idea of opening to other people and acting against individualism, although it was not entirely the question of heritage and difficult war experiences. It was also the architecture that promoted integration and still does today. For example the fences along the Srebrzyńska Street and courtyards between the blocks of flats support joint neighbourhood activities. There is no centre, no market square here, unlike in a medieval town, but people used to meet and still meet for example in the local shop. The truth is that we are historically rooted in this place. In the flat in which I now live my father was born. My great-grandmother lived here, so did my grandmother and my father. Opposite to my flat, there lives my aunt, the daughter of my great-grandmother's sister. Another member of the Community Council is my cousin. You can feel the heritage, the respect for several generations that expect you to act for and to the benefit of the housing estate. This is the soil which nurtures the citizens movement.

The 'old' residents of the estate have the family memory, the postmemory, which is an ethical category, they share difficult childhood, tradition, the heritage which obliges them to act, as you said. And how about the 'new' residents? What attracts them to the 'Montwiłł' Estate? I am such a 'new' resident of the estate. Nowadays modernism has become culturally in vogue. The Art Deco style in industrial design and the modernist architecture of 1920s and 1930s 'age in style' (Jarząbek 2010: 78). Marcin Jarząbek, when doing his research on the paradox of modernity which becomes historical, writes that modernist architecture has nowadays become part of the cultural memory, that "we feel much greater respect towards the past that we do not remember than towards the events that we have witnessed" (Jarząbek 2010: 81). Is the participatory animation, which takes place in the Montwiłł-Mirecki Housing Estate among the 'new' residents, related to the identity of the estate and its architectural heritage, with the now fashionable pre-war modernism? Why don't other Łódź housing estates experience a similar participatory boom?

Personally, I don't know what it looks like in other districts of Łódź, because I have lived here since I was born. However, I hear from people moving to our housing estate from other parts of the city, that they have not experienced such neighbourhood activity as they see here. The reason is partially the fact that after the war some people returned here and over generations local families were established, that have lived here up to now. The comfort of living in blocks of flats after the war is one thing, another thing is tradition and memory. The residents of Łódź, whose family biographies interweave with the Montwiłł-Mirecki Housing

Estate, do not forget the fact. Family connections and sentimental factors are very important, because they function as an existing social infrastructure which does not have to be developed from scratch. The whole dignity, the fact that we are facing the heritage of old-time 'heroes', and that the legacy remains – this fills me personally with pride, I was brought up like this, because we are the heirs to the Purtal Family. The pride makes it easier to continue thinking about passing the baton from generation to generation. This certainly inspires in the committed residents respect for the heritage of the estate. In my work for the benefit of the estate I was inspired by Krystyna Trojanowska, whose cousin is also a member of our Community Council. She was this active spark, involved in so many things. She is such a good spirit of this estate. She worked until her last days. Such is the resilience demonstrated by this place. At the moment there are many newcomers buying flats here, instead of inheriting them from their parents and grandparents. What connects them with the estate is its attractive location, and not family tradition, but they also adopt attitudes of respecting the atmosphere of community and the heritage, for example some of them rescue old, historic doors and windows from the rubbish collection shed during the night. I know you are one of them.

Yes, I moved in 2017. For me the Montwiłł-Mirecki Housing Estate consists most of all of its historic architectural core, which attracted me here. I did not inherit the stories or experiences relating me to this place from my great-grandparents, grandparents and parents, my family photo album lacks pre-war photos of the estate, and yet I am filled with the need to protect this core, to respect and be responsible for the material heritage. That is why my basement is like an antique shop with historic windows and doors from the whole housing estate. Maybe the 'old' residents have the tradition, the heritage that legitimizes their present life in the estate and gives a meaning to it, but I act for a different cause, rescuing the windows and doors, and since 2019 I have also been a member of the Community Council. But it was you who invited me.

When creating the Council I thought, first of all, about the people who are active in the public sphere for the benefit of the estate. Also, taking advantage of the surveys and public consultations related to revitalisation[5] of the estate, I wanted

5 The project of the Community Council *Developing a Uniform Public Places Revitalisation Project within the Premises of the Historic J. Montwiłł-Mirecki Housing Estate and Its Implementation* was the winner of the 13th Contest for Investment Projects, organised by the City of Łódź Office. In the first half of 2019 public consultations took place (and questionnaires were distributed) in

to pinpoint the residents whom I did not know but who led initiative. Their other motivations, apart from the willingness to act for the common good, were of no interest to me. I involved the whole estate in the consultations. I printed as many questionnaires as there are flats in our housing estate. Walking from door to door, I delivered them personally to the residents. Only if someone was not at home, I would put the survey to their mail box. During the consultations, I singled out social representatives of each block of flats; today some of them are members of the Council.

Social animation, as we know, is a process of reviving and developing a certain community. In the dimension of an estate, it boils down to activities that the residents design and implement themselves together, for their own benefit. In order for such projects to really work, the ideas must be based on social capital ready to work for the benefit of the common good, by which I mean the local animators (from the estate). Since you compared the Montwiłł-Mirecki Housing Estate to a village community, let me mention here an animation project *The Communities on the Edge*, implemented in three rural communities in Southern Scotland. As part of it a handbook was developed for rural social animators. The authors of *Unlocking Potential. A Handbook for Community Animators* conclude that it "hopes to present itself as a useful and perhaps even inspirational tool for those fortunate enough to be playing out similar roles in their own communities" (Gavin et al.: 4). They underline the role of communities from which the animators come as such, focusing on the very fact of working with people, instead of focusing on authorities and natural leaders or working for the people. The wording is the key – 'with', and not 'for'. Sharing their own experience in animation, they give the following advice to other local animators:

> We are local people who are employed to animate other local people into action.
> We are primarily concerned with the ideas, concerns and ambitions of local people – they shape the agenda. (...).
> We cannot and will never be everything to all people and it is important that we are not seen as the local 'one stop shop'.
> It should be continually stressed that we are here to work with people, not for them.
> Every project which we are involved in requires one vital ingredient – the support and active participation of local people at all stages. If this local support

relation to the project, initiated and performed by Remigiusz Kaczmarek, the Chairman of the J. Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź.

> falls away we must firstly pass the ball back into the play of local people in a final attempt to reactivate local support, and then make an objective decision as to whether we continue to support the project. (...).
> We must strive at all times to maintain a dialogue with the wider community about our work. Openness and transparency is key to the success of building positive relationships. (...).
> We must work with people on the basis that if our contracts were to end tomorrow, the work of the group should be able to continue without us. We should never be relied upon to the extent that the success (or otherwise) of a project is attributed to us (Gavin et al.: 10–11).

What do you think of this advice? Does it seem relevant in the context of an urban local community? There would be no education, animation or activity in the public sphere of the estate if not for specific individuals with their go-getting energy, temperament, contacts, competences and talents, but also if not for the people who are aware of the importance of their participation in the whole animation process, would there?

It is the people that make up the Community Council. The administrative competences of the council are one thing, but the other are specific people that really want to do something. I know such councils that exist but do nothing. The councillors see their membership as a matter of prestige, but they do little or nothing for their district. It is really the people that decide about the competences of their Council. It is us who develop social education and animation through our ideas and willingness to work. We have many active citizens in Łódź, but in large housing estates, the residents of which hardly know one another, a sense of community is hard to create. There are leaders able to engage people in some activity at the level of one street. One of them is Paweł Jędrachowicz, whose charisma led to the renovation of Zacisze Street. Many people with great ideas lack the charisma that is necessary to integrate the residents. Also the people you work with are important. This is not difficult for us, since social alertness in the Montwiłł-Mirecki estate is high. I have a feeling that our Council is very active in comparison to the rest of the city. Our residents are really involved in the local matters and many of them participate in, for example, public consultations which we organise together with them. In neighbouring Councils there are strong leaders acting with the help of a few people, but this is not real participation and social alertness, which are a fact in our housing estate. In my view our Council reflects great involvement of all the residents. We have more people

willing to do some work than other estates. Participation plus leaders taking on the burden of organisation satisfy the needs of the local community that cannot be purchased in the market. The City Office can organise some event for the residents of the estate, but the Office works in a conventional way and is overworked, it does not know the characteristic features of the estate nor the particular needs of its community. Due to the fact that some people here are rooted in the local context and know their neighbours, they can meet the needs of residents better than any office.

And what is social alertness?

Alertness, or in other words readiness, mobilisation, being prepared to take part in something. Our residents expect some activity, such as a survey on some subject. They are familiar with this kind of participation and are not afraid of it. They are aware of the fact that their opinions matter, that there are people who would act on their behalf. Our success is that people know their Community Council. This looks different in other districts. In our estate we have a kind of an English democracy model, where councillors are not anonymous, they knock at the doors of the residents to ask them about problems related to the estate and the public sphere. Our housing estate is small and compact and it is possible to knock at every door. We have some 1,500 residents, to compare with for example Retkinia that has forty thousand of them.

What are the tasks, competences and tools for education and animation of the local community held by Józef Montwiłł-Mirecki Community Council?

The role of the Community Council, as specified in our charter, is to initiate, support and organise activities in order to satisfy the needs of the estate residents. In my opinion this sums up the aim of committed residents' activity. Due to its administrative status, a Community Council can settle many matters in the City Office more easily than other entities. A city clerk treats a member of the Community Council differently than an average resident. Community councillors can provide opinions. On the one hand, a Community Council facilitates the access to the City Office for residents, on the other hand, it bonds together the whole housing estate and makes the residents feel that they can decide about their matters. The Council also has resources to cover the costs of fulfilling the social and cultural needs of residents by organising community picnics.

Didn't the decision of the city authorities to transfer the money from the Community Councils' budgets to the Participatory Budget discourage social activists and animators of the social and cultural life of the estate from acting?

Centralisation of the resources does not build a civil society. In my opinion it was a wrong thing to do in the context of social participation. We have less money in the estate budget now, which is a discouraging factor, but paradoxically with us it works the other way round, because we take matters into our own hands. This is evident in case of the square in Jarzynowa Street and our fight to keep it, against the City of Łódź Office and the developer. Also the questionnaires and public consultations related to the revitalisation of the estate prove it. The notion of agency, dignity, subjectivity and a real impact on what happens in our area is the key to engaging the residents into the matters of the estate. It is my mission to stimulate this activity in the residents. As an estate we unite above the divisions in face of crisis.

Does the estate have its central part?

I wish the Community Council, as a group of people who want to act, was one. It could act as an advocate representing the interests of the residents, but the truth is we lack such a central space, a common area, in the estate. This could potentially be the square in Jarzynowa Street, but at the moment it is an urban wasteland. There are various concepts for spatial development of the place. The centre of our estate keeps moving together with local initiatives, such as *Mirecka Flying Neighbouhood Café*, and the square itself is not permanently, but can sometimes turn into a centre when we organise community events, such as the picnic *Miłe chwile na Motwille* (*Nice Moments in Montwiłł*).

What is the model of activity in the public sphere that you use in your social work?

I wish my model was contradictory to the stereotypical Polish mentality as far as public and political life goes. I have a feeling that for Poles the public sphere is a place of personal debate of very few people. It is therefore my aspiration to base my model on human dignity, subjectivity and dialogue. It is also about eliminating fear from human relationships, so people stop being afraid of public officials, they respect the work of the officials as well as opinions of particular members of the local community.

Do you have moments of doubt?

There are such moments. I face lack of time, fair and unfair criticism, even online hate speech. Public sphere activity affects family life, but to tell you the truth, this activity is fun for me. Commitment to community is my hobby. I am glad I create something for the estate.

What is special about local community animation in a city?

In my opinion the urban environment is complex. Its division reflects the political and world-view divisions present in our country. A situation in which the differences do not count in local matters is an unlikely utopia. We have to take them into consideration. On the level of repairing a sidewalk the division into the left and right wing should not matter. This is the absurdity of needless divisions. However, despite a certain discouragement resulting from constant attempts of the City Office to centralise management of public resources, urban movements and social activism as such keep growing. Local communities organise a growing number of picnics, meetings, lectures. So there are both symptoms that give hope and those that raise some concerns about the future.

Bibliography

Augé, M. (1992). Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité. Paris: Le Seuil.

Ciarkowski, B., Stefański, K. (2018). Modernizm w architekturze Łodzi XX wieku. Łódź: Dom Wydawniczy Księży Młyn.

Gavin, H., Gold, J., Hemmings, R., Paterson, A., Peters, S., Predota, E., Reid, I. Unlocking Potential. A Handbook for Community Animators. Obtained from: http://www.sup.org.uk/PDF/A-Handbook-for-Community-Animators.pdf.

Jarząbek, M. (2010). Dziedzictwo (sic!) modernizmu. Autoportret. Pismo o Dobrej Przestrzeni, 1(30), 76–81.

Fornalska, D. (2018). Osiedle Montwiłła-Mireckiego. Opowieść mieszkańców. Przed wojną – wysiedlenia – powroty. Łódź: Dom Wydawniczy Księży Młyn.

Konieczny, M. (2018). Od animacji do innowacji. Jak aktywizować wiejskie społeczności? Przykład Krzaków. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica, 31, 59–70.

Summary

How do you nurture common welfare in a modern city? What is the role of local urban communities and the networked cooperation of numerous bodies like community councils, district NGOs, neighbourhood initiatives and particular individuals (animators, activists, involved citizens) – in creating a community, which, being subject to the municipality's activity, does not patiently await its fate, but takes matters into its own hands? What impact does the history, tradition, urban planning and architecture, local symbols, rituals and institutions of a location have on creating a sense of identity for that given place and for creating an atmosphere of education, animation and activity in the public sphere in cooperation 'with' (and not 'for') the local community? How do Community Councils support and develop neighbourhood communities? An interview with Remigiusz Kaczmarek, the Chairman of the Józef Montwiłł-Mirecki Community Council in Łódź, reveals how the difficult heritage of this district provided the residents with a model of collaboration and social participation. The case of this modernist housing estate constructed in Łódź before the Second World War shows the dynamics of urban local community development based on the common experience of its residents.

Key words: neighbourhood, local community, animation, participation, heritage, city, modernism, modernist architecture and urban planning

Translated by Karolina Ojrzyńska

Streszczenie

Jak dbać o dobro wspólne we współczesnym dużym mieście? Jaka jest rola miejskich społeczności lokalnych i usieciowionej współpracy wielu podmiotów działających w przestrzeni publicznej miasta – rad osiedli, osiedlowych organizacji pozarządowych, sąsiedzkich inicjatyw i konkretnych osób (animatorów, działaczy, społeczników) – w budowaniu wspólnoty, która jako podmiot działań miejskich nie czeka pokornie na to, co się stanie, ale bierze swoje sprawy w swoje ręce? Jaki jest udział tożsamości miejsca – jego historii, tradycji, urbanistyki i architektury, lokalnych symboli, rytuałów i instytucji – w konstruowaniu atmosfery edukacji, animacji i działań w sferze publicznej we współpracy „ze" (a nie „dla") społecznością lokalną? Jak rady osiedli wspierają i rozwijają wspólnoty sąsiedzkie? Z rozmowy z Remigiuszem Kaczmarkiem, przewodniczącym Rady Osiedla im. Józefa Montwiłła-Mireckiego w Łodzi, wynika, że trudne dziedzictwo tego osiedla ukształtowało określony model współpracy i partycypacji społecznej. Przypadek łódzkiego przedwojennego modernistycznego osiedla pokazuje dynamikę kreacji miejskiej społeczności lokalnej na bazie wspólnych doświadczeń mieszkańców.

Słowa klucze: sąsiedztwo, społeczność lokalna, animacja, partycypacja, dziedzictwo, miasto, modernizm, architektura i urbanistyka modernistyczna

komentarze i omówienia

191–200 : Łódzkie Studia Etnograficzne, t. 59, 2020
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.11

Christa Markom
christa.markom@univie.ac.at
Department of Social and Cultural Anthropology
Faculty of Social Sciences
University of Vienna
Austria

The Transferability of Social- and Cultural Anthropology into the Diverse Field of Education in Differing EU Countries

Możliwości transmisji antropologii społecznej i kulturowej do różnych gałęzi edukacji w krajach Unii Europejskiej

Introduction

TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education, was an EU project coordinated by the University of Vienna and carried out from September 2018 until August 2020.[1] The project's general focus is on providing teachers (and pupils as indirect target group) with novel ways of how to address contested hierarchical structures, which often mark the diversity in the school classes (e.g. minorities within minorities, social class, structural discrimination etc.). The general aim is s to share current practices and new ideas to help anthropology become more widespread in teacher education and consequently, in schools. Pupils are growing up in a highly globalized world, increasingly interconnected

1 Project Partners: Department of Educational Anthropology, Aarhus University, Department of Ethnology and Anthropology, University of Zadar, Communication Centre for Multilingualism, Migration and Human Rights Education, University College of Teacher Education Vienna, Teaching Anthropology Network (EASA), Department of Balkan, Slavic and Oriental Studies, University of Macedonia, Center for Political Education, University College of Teacher Education Vienna.

by technology, which enhances pupils' need to understand global intercultural dynamics and processes of social inclusion. The overall objectives of the project are the development of innovative didactic strategies, enhancing social inclusion in the educational sphere and thereby sustainably contributing to social cohesion in Europe. The coordinators united relevant academic institutions from four countries (Croatia, Greece and Denmark with Austria taking the lead) represented by lead organizations focused on socio-cultural anthropology (with expertise in teaching anthropology). In addition, the coordinator established cooperation with Teacher Colleges and other relevant institutions as well as multipliers (future teachers and lecturers at teacher colleges) who feedbacked the projects core Intellectual Outputs.

Those so called Intellectual Outputs comprise:

1. a collection of best practice projects focusing on educational anthropology from the following countries: Austria, Switzerland, Germany, Denmark, Sweden, Norway, Greece, Bulgaria, Albania, Croatia, Slovenia, Bosnia and Herzegovina;
2. a concept manual, which provides teachers with key anthropological concepts and methods E relevant for the educational context. These have been selected primarily from the field of anthropology of education and considering their usefulness for reflecting on particular educational questions and issues;
3. new teaching modules for teacher education, aiming at introducing teachers to anthropological approaches and methods in the study of educational lifeworlds and practices. The primary goal is to encourage teachers to explore and reflect upon their professional lives, endeavours and practice in new ways. Ethnography-based didactic approaches are used in these modules as they are apt tools for conveying an understanding of the embeddedness of educational practices in particular and changing cultural, socio-economic and political configurations. Working comparatively with ethnographic cases from different cultural contexts, teachers will explore ways of thinking which make the strange familiar and the familiar strange. (Future) teachers can use these tools for reflecting on the significance, potential, challenges, and constraints of their profession;
4. a whiteboard animation on the topic "worldmaking", accessible via an internet platform functioning as a knowledge database. The platform is available in five languages, and offers users access to methods and networking resources available beyond the end of the funded period of the TRANSCA partnership.

TRANSCA is a project that tried to demonstrate the importance and usefulness of social anthropology for education. Especially, in regards to the European educational sphere and current endeavours to use education as a response to on-going and new societal challenges such as diversity, immigration, socio-economic disparities and exclusionary politics. The project is a strategic partnership (Erasmus+) aiming to further develop the cooperation between teacher education and socio-cultural anthropology in order to address the crucial issue of social inclusion in schools by implementing e.g. tools for self-reflexivity and hierarchical positionality. It aims to promote, and in some countries initiate, the attempt of transferring concepts and ideas of socio-cultural anthropological knowledge into teacher education in Europe. To achieve these aims, the project builds on existing approaches and experiences and advancing these with new and innovative didactic assessments and practices with regard to core societal issues and social science concepts (such as interculturality, diversity, migration, integration, gender, intersectionality etc.). In this context, the translation of reflexive anthropological projects, methods and approaches into the field of teacher education – such as field excursions, conversation protocols, teacher's (field) diaries – is a core endeavour. We assumed, these would generate ethnographic knowledge and insights of societal challenges that allow teachers to take on the role of a learner, to know their pupils' lived realities in new and substantial ways.

To denominate a project "Translating Social and Cultural Anthropology into Education" (TRANSCA)[2] implies the ability to make anthropological content translatable for a specific target group – in this case people who "teach". The discipline of social and cultural anthropology has a long-standing – not always praiseworthy - tradition of trying to explain and transmit/ translate "knowledge" or "the other" or both. The project team of TRANSCA recurrently asked themselves to what extent this "translation" is possible, but also if and what is getting lost by the aim of this so called translation. So for example, if we try to implement anthropological knowledge into schools, should the idea be that this could happen without anthropologists and does that work? Can readings and exercises convey an anthropological approach? In order to get to the bottom of these questions, the following discussion interrogates the general question of translatability in anthropology and the more specific question of knowledge transfer in educational anthropology. Following the question of how anthropological knowledge can be made accessible to the target group of "teachers" without disguising relationships of power and reproducing a linear idea of transmission.

2 For further information on TRANSCA please visit www.transca.net and https://transca.univie.ac.at.

Context-dependent and region-specific project

To start one step earlier: the challenging situation in the TRANSCA project was posed by the fact that in each participating country, educational anthropology has a completely different role.

In the Austrian cultural and social anthropological research tradition the engagement with questions on Education and pedagogy appears to be a rather recent phenomenon. Ethnographic research in educational settings is conducted by social and cultural anthropologists but also by education scientists. Consequently, the number of ethnographic studies dealing with pedagogical and educational questions is much smaller in Austria in contrast to Switzerland and Germany. In addition, none of the departments teaching Cultural and Social Anthropology or European Ethnology has a working group that explicitly focuses on research on and in education. Attempts to foster collaboration between the disciplines as well as between academia and schools have so far been limited to the endeavors of individuals. Slovenia, Croatia and Bosnia and Herzegovina are states that were formed after the dissolution of Socialist Federal Republic Yugoslavia and the countries share a common social and cultural past that have influenced educational systems in all three countries. Across these states the ways of conducting research in educational field, the formation of pedagogical anthropology, educational anthropology and ethnographic inquiry in education as well as including ethnology and anthropology into educational practices differ significantly. However, what they have in common is that anthropology is mostly marginally involved in educational processes. This fact results out of the particularity of ethnology's historical development as a discipline in each of the three countries. In Bosnia and Herzegovina, for example, neither ethnology nor cultural anthropology existed as a field of academic study until 2018.

Likewise, and nonetheless different social anthropology in Greece has gradually received recognition in the classroom as well as beyond the classroom. Ethnography as a research approach has been increasingly popular and important as a conceptual and methodological tool and part of a broad-based scientific training. Moreover, it is incorporated in interdisciplinary undergraduate and postgraduate study programs. Universities have become the main institutions for the transmission of anthropological knowledge and training in ethnographic research methods. It is noteworthy to mention, though, that Pedagogic departments make use of ethnography as a method of study of the school and classroom environment as well as the cultural, social and economic aspects of the current educational context in Greece. Although there are 1–2 anthropology

positions in Pedagogic departments, anthropology is not included as a subject in teacher education and training in Greece.

A completely different situation appears to be in Denmark where a Masters Program in Anthropology of Education and Globalisation is offered, designed for students seeking advanced training in anthropological approaches to educational practice and process in settings as varied as educational institutions, workplaces and civil society. Using ethnographic research methods and cross-cultural comparisons, the program trains students to analyze specific practices of education and knowledge in relation to local as well as broader (global) social and cultural contexts.

To summarize, historical, national and academic preconditions shaped the TRANSCA project from the start and subsequently led to many discussions about the general notion of translatability in the specific contexts.

The notion of translation for TRANSCA

The team created an overview of projects implemented in different European regions that may inspire others to develop their own projects with an interface between anthropology and education. The projects were developed through dialogue across regions, critical anthropological reflection and joint conversations with pedagogues, teachers and other practitioners. In the following I will briefly describe three of such projects.

The first example is an interdisciplinary research project, focusing on intercultural learning in multicultural lifeworlds. It was carried out by anthropologists from the University of Vienna, in cooperation with educational specialists, secondary school teachers and 13 year-old pupils in two secondary school classes in Vienna, Austria. The aim was to work with understandings of cultural diversity by familiarising pupils with anthropological concepts and approaches and carrying out mini-field-projects. The project's three phases were spread out over two semesters. Phase one: Social anthropologists, education specialists and secondary school teachers designed a didactic concept – a youth research workshop – to further student competences in relation to cultural heterogeneity. Phase two: A youth research workshop was held where anthropologists taught core anthropological conceptualizations (a.o. gender, age, lifeworld, power) and trained pupils in research techniques (interviewing, participant observation, visual techniques), and scientific methods. Following this, pupils, created, designed and carried out fieldwork on topics concerning their daily lives. Working alone or in small groups, pupils wrote short ethnographies, depicting their lives and understandings of Viennese youth culture. During the second semester, pupils presented their work

at a junior researchers' congress, held by the University of Vienna This field exercise and ethnographic write-up allowed teachers and pupils to gain more in depth knowledge of the pupils' lifeworlds. Phase three: Researchers and teachers collaborated to integrate insights and findings from the project into school curriculum by developing learning material for pupils aged 10 to 14, and mainly for the subjects of German, Geography and Mathematics (Project JuMuW [You move]).

The second example is from the Moesgaard Museum in Denmark and gives secondary school pupils tools to examine local phenomena from different angles: grasping integration and European politics from the stories of children in an asylum center, colonialism and resource extraction through a photo series from Greenland, or Danish nationalism by attending Sankt Hans bonfires. Allowing pupils to explore how people understand and relate to the world helps them understand how knowledge is forged through experience, observation, conversation, and by collecting objects and pictures. In collaboration with gymnasiums in Mid-Jutland, the project has developed a wide range of teaching materials and concrete exercises specifically designed for use in gymnasiums. Hands-on method exercises train pupils to be curious about the world, while field projects allow them to experience that they too can create knowledge.

The third project in Albania: "Leave No One Behind (LNB)" is a four-year joint UN program supporting the implementation of a new social sector in Albania. It aims to provide vulnerable persons with equal access to public services and opportunities, to help them gain a voice in public decision-making affecting their lives, and to hold public officials accountable. It draws on the technical expertise and know-how of UN agencies to link municipal and national levels. This gives the project a greater impact and outreach. Project objectives are to: 1) empower vulnerable persons, especially persons with disabilities, Roma and Egyptians, and vulnerable women; 2) work toward social inclusion and better access to social services to improve the social situation and well-being of vulnerable categories, and 3) enhance the organizational capacities of municipalities and local social agencies to provide better quality, more inclusive, equitable and efficient services. The project will develop and monitor the implementation and funding of national and NGO policies relevant to social inclusion, social care and protection, gender equality and good governance in Albania.

The contested notion of concepts

As the *writing culture debate* (Clifford, Marcus 1986) has shown, it can be doubted whether ethnography as a description of culture, the culture of writing and the construction of culture can trigger more than a "crisis of representation" (Chambers

2006: 5) suggests for ethnographic writing and linguistic translation "this process is never innocent, but is always embedded in existing power relations" – this also applies to the process of translating supposedly anthropological concepts for another target group (eg teachers). This is probably always the case when someone wants to break down "a concept" to others, as we tried to do in the project.

Another output of the project was to make anthropological concepts accessible – selected on the basis of their usefulness for reflecting on particular educational questions and issues. The project team saw them first and foremost as concepts that are ‚helpful for thinking'. For example, the concept of community is useful for thinking about how people understand a particular kind of collectivity – smaller than the nation-state and broader than the family or clan. It may also be useful for thinking comparatively about why there is no term for ‚community' in particular language zones (like in Austria for example, where we draw on the english term). There is increasing awareness of how different ways of imagining collectivity influence pedagogical ideas and practices of concepts used. Concomitantly, more attention is paid to the historical and political conditions that have enabled the rise of certain ideas and practices.

Another example is the concept of vulnerable groups, as it refers to social categories of people, usually described as being in a position or a state of helplessness and as lacking the power to cope with a natural or social threat/problem. It is essential for teachers that the term can refer to a diverse group of people comprising children (orphans, separated, street children, associated with disabilities or armed fighting, affected by HIV/AIDS) as well as prisoners, pregnant women, refugees, people with mental ill-health, economically, or educationally disadvantaged. These social categories are often denominated as marginalized persons or groups, rendered invisible to the rest of the society. Critical in conceptualizing the idea of vulnerable groups is the notion of vulnerability. It is a structuring feature of the human condition that is lived and understood in historically shifting circumstances. Vulnerability emerges when unequal social and political forces limit coping capabilities and cause stress that threatens well-being, which then influences modes of resilience, resistance, agency, and adaptability. Global displacement, politico-military polarizations, and recurring environmental and humanitarian crises are seen as causes shaping the experience, distribution, and interpretation of vulnerability (Trundle, Gibson, Bell 2019: 198–199). The idea of vulnerability and groups denominated as such are often associated with a disempowered position. However, encounters with communities, groups and people framed as vulnerable can lead to a disruption between the assumed vulnerability and the actual being of the person as in as

in a ‚traumatized' refugee child, or a child who has lost a parent or sibling to death. The disruption between the imagined/pathologised vulnerability and the actual person is an especially relevant aspect for educational contexts.

The project team was well aware that anthropological concepts cannot simply be translated and introduced uncritically into educational spheres. Such topdown exercises are inherently flawed. Instead, TRANSCA aimed to create, build on and advance an educationally useful interplay of basic research, ethnography, educational anthropology, and educational studies.

Another example for the usage in practice published on the web-platform was the approach of Funds of Knowledge (González 1995: 3) which was originally designed to explore how experiential knowledge, integral to childrens' daily lives, could be utilized in teaching. The "Funds of Knowledge" concept originates from a research project conducted at the University of Arizona (USA) at the end of the 1980s. The starting point of the research project were the socially and pedagogically problematic living conditions in Arizona in the late 1980s (Moll, Amanti, Neff, González 1992). A prevailing climate of negative attributions to minoritized groups (e.g. immigrant) meant that pupils with such a background were also exposed to discriminatory treatment in the school context. In response to such a situation, a group of researchers and educators worked out a counter-proposal based on the knowledge that every household, whether rich or poor, locally-rooted or immigrant, had access to diverse bodies of knowledge (Funds of Knowledge). The project aimed to change teachers' perception of minoritized households. Instead of framing these as educational barriers, teachers should acknowledge them as educational resources for classroom teaching. Teachers accessed pupils' knowledge resources through home visits and qualitative interviews and then designed lessons by building on these insights (González 1995: 3). The original Funds of Knowledge project, discussed in various publications, kicked off a wide range of projects that modified the original approach, adapting it to new local circumstances and needs. TRANSCA found out that The Funds of Knowledge approach is currently (and belatedly) being received and partly implemented in the European context.

However, similar to the transposition of concepts, this approach as a form of translation cannot be seen as a uni-directional process. It will not be enough for teachers to have the "anthropological mindset" accessible through texts. In educational institutions, anthropologists are required to conduct this discussion and to make the reflective way of thinking underlying the concepts understandable. For practitioners it is thus not possible to simply read these concepts and implement them in the educational context.

What is understood as being education differs massively from region to region and discipline. It is important for anthropologists not just to see teachers and pupils as "the other", who should know more about our discipline, but in addition recognize the contribution pupils and teachers can make to our academic work. Maybe TRANSCA should expand the considerations about the possibility or impossibility of translation drawing on Tim Ingold's idea of "attention":

> (…) the word (attention) has a host of related meanings that are equally important for what I shall have to say. These include: caring for people or for things, in a way that is both practical and dutiful; waiting, in the expectation of a call or summons; being present, or coming into presence, as on an occasion; and going along with others, as in joining or accompanying. Besides all these, however, I would like to give an additional meaning to the stretch of life – a temporal one – by which, with bios, life is not merely lived in the here and now but is stretched by a memory of the future that itself allows every present moment to be a new beginning. For this imaginative remembering, or mnemonic imagining, I shall introduce the term 'longing'. Longing, in my usage, is another word for the stretching of a life, along a line (Ingold 2018: 20–21).

Anthropology is a discipline that "pays attention" in many ways – during fieldwork, active listening, comparing, analyzing and many more. There is furthermore not "one" truth in this discipline that is conveyed or the "right" path that can be followed. As irritating as this sometimes is, it could be helpful for any form of education to promote critical, context-specific and participatory learning.

Bibliography

Chambers, C. (2006). Anthropology as Cultural Translation: Amitav Ghosh's In an Antique Land. Postcolonial Text, 2(3), 5.

Clifford, J., Marcus, G.E. (1986). Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley: University of California Press.

González, N. (1995). The Funds of Knowledge for Teaching Project. Practicing Anthropology, 17, 3–6.

González, N., Moll, L.C., Amanti, K. (2005). Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms. Mahwah–New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Ingold, T. (2018). Anthropology and/as Education. New York: Routledge.

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. Theory into Practice, 31, 132–141.

Project JuMuW [You move]): https://www.sparklingscience.at/en/projects/show.html?--typo3_neos_nodetypes-page%5Bid%5D=395.

TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education: https://www.transca.net.

Trundle, C., Gibson, H., Bell, L. (2019). Vulnerable Articulations: the Opportunities and Challenges of Illness and Recovery. Anthropology & Medicine, 26(2), 197–212.

Summary

This paper discusses the EU project TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education. The project shares current practices and ideas to help anthropology become more widespread in teacher education and subsequently, in schools. The paper questions selected concepts (e.g. Funds of Knowledge) and the intentions of translating anthropological knowledge for educational purposes because of the problematic notion of „translation" itself in anthropology.

Key words: education, translation, Europe

Streszczenie

W artykule omówiony jest unijny projekt TRANSCA – Translating Socio-Cultural Anthropology into Education (Transmisja antropologii społeczno-kulturowej do systemu edukacji). Projekt stanowi platformę wymiany koncepcji i praktyk służących upowszechnieniu antropologii w kształceniu nauczycieli, a następnie także w nauczaniu szkolnym. Wybrane pojęcia (np. fundusze wiedzy) oraz intencje, jakie kryją się za transmisją wiedzy antropologicznej dla potrzeb edukacji, poddane są krytycznej analizie ze względu na problematyczność samego pojęcia „transmisji" w antropologii.

Słowa klucze: edukacja, transmisja, Europa

Tłumaczenie: Klaudyna Michałowicz

203–212

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.12

Wojciech Piasek
piasek@umk.pl
https://orcid.org/0000-0002-5997-5844
Instytut Historii i Archiwistyki
Wydział Nauk Historycznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Krytyczne bycie w świecie edukacji historycznej – antropologiczny i kulturoznawczy głos o edukacji historycznej w polskich szkołach[1]

Being Critical in the World of Historical Education – the Voice of Cultural Anthropology and Cultural Studies about Contemporary Historical Education in Polish Schools

Książka *Naród w szkole: historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej* jest efektem wieloletnich badań prowadzonych w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki MAESTRO. Przedstawiono w niej wyniki pracy nad założonymi w projekcie problemami oraz zagadnieniami, które pojawiły się w trakcie jego realizacji. Autorzy we wstępie zaznaczają istotną rolę zmian na mapie politycznej Polski, jakie miały miejsce podczas ich badań w 2015 roku i rolę polityki nowych władz w zakresie edukacji.

Już na początku warto zaznaczyć, że książka przedstawia badania wizji narodu prezentowanych w polskich podręcznikach do nauki historii, a nie w ogóle w edukacji szkolnej. Taki też zresztą tytuł miał grant, z którego sfinansowano badania (*Wizje narodu w polskich podręcznikach do nauki historii. Porównawcze*

1 Tekst jest omówieniem książki: W.J. Burszta, P. Dobrosielski, K. Jaskułowski, K. Majbroda, P. Majewski, M. Rauszer, *Naród w szkole: historia i nacjonalizm w polskiej edukacji szkolnej*. Warszawa 2019, Wydawnictwo Naukowe Katedra, ss. 352.

badania antropologiczne)[2]. Zwracam na to uwagę, ponieważ to nie historia jako taka, obecna w edukacji szkolnej, jest przedmiotem zainteresowania autorów pracy. Pozostawiają oni poza sferą swoich dociekań choćby historyczne aspekty edukacji języka ojczystego. Czytelnik szybko jednak zostaje zaopatrzony w dodatkową informację dotyczącą problemu i zakresu poszukiwań naukowych zaprezentowanych w pracy. Autorzy we wstępie jasno precyzują pole swoich badań, jakim jest szkoła i przekazywane treści na lekcjach przedmiotu historia. Ze wstępu również dowiadujemy się, że badacze prezentują wyniki analiz jakościowych i ilościowych, w których brali udział nauczyciele historii i uczniowie oraz dokonują analizy zawartości podręczników szkolnych do historii.

Autorzy przedstawiają wyniki swoich obserwacji w 9 rozdziałach poprzedzonych wstępem: *Współczesne problemy edukacji historycznej*; *Nacjonalizm w polskiej edukacji historycznej*; *Jaki naród?*; *Brakujące ogniwa dyskursu historycznego. O przemilczaniach i strategiach reprezentacji mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach szkolnych*; *Sposoby konstruowania tożsamości aktorów dziejów w polskich podręcznikach do nauki historii po 1989 roku*; *Wyobrażenia o pańszczyźnie*; *Jaką płeć ma naród? Rola i status kobiet w konstruowaniu wspólnoty narodowej w podręcznikach szkolnych*; *Ku podmiotowości i sprawstwu – o potrzebie reinterpretacji i rekonstrukcji historii kobiet*; *Nasi i inni w dziejach, my i oni dzisiaj*. Praca została zaopatrzona w bibliografie i noty o autorach. Szkoda, że nie zdecydowali się oni zwieńczyć pracy klasycznym zakończeniem, w którym podsumowane zostałyby wyniki ich analiz.

Zanim przejdę do omówienia poszczególnych rozdziałów i ustaleń badaczy, chciałbym zwrócić uwagę na dyscypliny, które reprezentują: Wojciech J. Burszta – antropologię i kulturoznawstwo, Paweł Dobrosielski – kulturoznawstwo i filozofię, Krzysztof Jaskulski – historię i socjologię, Katarzyna Majbroda – literaturoznawstwo i antropologię, Piotr Majewski – kulturoznawstwo i socjologię, Michał Rauszer – kulturoznawstwo i antropologię. Wskazane przez autorów dyscyplinarne afiliacje mają konsekwencje dla przyjętej przez nich perspektywy prowadzanych analiz.

Pierwsza kwestia, którą chciałbym poruszyć, to zasygnalizowany we *Wstępie* status diagnoz zawartych w monografii. Jak zaznaczają autorzy, mają one charakter „krytycznie uzasadnianego pesymizmu kulturowego z kręgu «humanistyki podejrzeń»" (Burszta, Dobrosielski, Jaskułowski, Majbroda, Majewski, Rauszer 2019: 10). Szerzej ten wątek nie jest rozwijany. Można jednak sięgnąć do książki jednego z autorów, Wojciecha J. Burszty, w której pisze o współczesnym kształcie antropologii i kulturoznawstwa:

2 Badania realizowane były w ramach konkursu Maestro ogłoszonego w 2012 r.

> nie powinniśmy być obrońcami dominującego modelu kultury, ale aktywnie angażować się w jego kontrkulturową krytykę (…). Kontrkultura nie ma umocowania tylko w jednym typie społeczeństw, w określonym czasie i miejscu, ale jest ciągle podejmowanym trudem krytycznego bycia w świecie (Burszta 2013: 77).

W innym miejscu czytamy:

> mamy wielość kultur, ale aby którakolwiek z nich mogła przetrwać, musi posiadać zdolność do rozpoznania własnych norm i wartości. Co więcej, musi być zdolna do poddania samokrytyce, jako że krytyka własnego kulturowego modelu i wizji życia proponowanych przez inne modele prowadzi do utrwalenia świadomości, kim jesteśmy, opowiadając się za określonymi wartościami. Chodzi więc o kulturę jako krytyczne zdefiniowanie i ujęcia kultury dominującej i krytyczne uznanie pojawiających się form kontrkulturowych alternatyw (Burszta 2013: 76).

Druga kwestia, o której chciałbym napisać, wynikająca z dyscyplinarnej tożsamości autorów, ma już charakter szczegółowy. Mam na myśli ich przekonanie o podstawowej roli kultury w narodowej wyobraźni. Badacze wychodzą poza rozważania instytucjonalne i poza śledzenie ideologii na rzecz badania kultury i kulturowego funkcjonowania wyobrażonej wspólnoty politycznej. W konsekwencji przełamują dychotomię podziału nacjonalizmu na obywatelski i etniczny. Ten pierwszy, jak wiadomo, miałby być oparty na więziach prawno-politycznych, ten drugi – na wspólnej kulturze. Dla autorów każdy nacjonalizm nie tylko odwołuje się do wspólnych zasad politycznych, ale także różnych aspektów kultury.

W rozdziale *Współczesne problemy edukacji historycznej* badacze, odwołując się do literatury, zwracają uwagę na znaczenie szkolnej edukacji historycznej. Podkreślają, że jest ona odpowiedzialna za nasze wyobrażenia o innych ludziach i nas samych. Przypominając słowa Marca Ferro, który w swojej pracy porównuje sposoby nauczania historii w kilkunastu krajach świata, zaznaczają, że historia, jakiej uczymy się jako dzieci, „naznacza nas na całe życie" (Burszta i in. 2019: 13).

Śledząc badania nad współczesnymi tendencjami w debatach o szkolnej edukacji, wskazują na obecność trendów konserwatywnego, który „proponuje (…) jednolitą narrację narodową o przeszłości (…)", progresywnego, który „dąży do pluralistycznego programu nauczania z globalnego punktu widzenia" oraz pedagogicznego, który „podkreśla wartość dyscypliny historycznej jako takiej, implikując kluczową rolę pełnioną przez myślenie i koncepcje historyczne w lepszym rozumieniu świata" (Burszta i in. 2019: 18). Interesująca jest uwaga autorów, że spór o szkolną edukację historyczną tak naprawdę jest sporem między trendami

konserwatywnym i progresywnym a pedagogicznym. Pierwsze dwa trendy służą bowiem określonym celom politycznym i drugorzędną sprawą są ich cele.

Obecnie, nie tylko w Polsce, zdaniem badaczy największy wpływ na edukację mają reprezentanci trendu konserwatywnego i obecne w nim rozumienie historii. Nie tylko chodzi tu o rozumienie dziejów – jako dziejów narodu, ale także historii – jako zbioru faktów, które należy odtworzyć, by dotrzeć do tego, „jak naprawdę było". Autorzy podkreślają, że jest to

> całkowite zaprzeczenie rozumienia historii jako odmiennego sposobu myślenia, metodycznego dostępu do lepszego rozumienia świata i samego siebie, narzędzia służącego dekodowaniu zjawisk oraz orientowaniu się na teraźniejszość i przyszłość na mocy opowiadania tego, co zdarzyło się w przeszłości (Burszta i in. 2019: 27).

Bliski jest im trend pedagogiczny. W nim widzą potencjał do zmiany edukacji szkolnej historii. Wiążą go z „odtwarzaniem historii w teraźniejszości". „To zawsze w teraźniejszości – piszą – odtwarza się, ujmuje myślowo i interpretuje przeszłość" (Burszta i in. 2019: 21).

Zdaniem badaczy od 1989 roku edukacja historyczna w Europie zamiast wyposażać młodych ludzi w kompetencje i umiejętności, które pozwolą im radzić sobie w zglobalizowanym świecie jednocześnie podzielonym na narody, niewiele się zmieniła. W Polsce, ale nie tylko, w ostatnich latach nastąpił wzrost znaczenia trendu konserwatywnego. Według autorów, w odpowiednie kompetencje i umiejętności, pozwalające funkcjonować w dzisiejszej rzeczywistości społeczno-kulturowej, może wyposażyć uczniów historyczna antropologia kulturowa, która jest zarówno egzotyczna, jak i endotyczna.

W rozdziale *Nacjonalizm w polskiej edukacji historycznej* autorzy podejmują tytułowy problem w oparciu o wyniki badań postrzegania przez nauczycieli i uczniów celu edukacji historycznej oraz tego, jak rozumieją oni relację między edukacją historyczną a nacjonalizmem.

Badania ilościowe nauczycieli wskazały, że większość z nich (70%) uważa, że historia w szkole zdecydowanie powinna propagować patriotyzm, 28% uznało, że raczej tak. Pogłębioną analizę tych wyników umożliwiły badania jakościowe. Na ich podstawie można było określić, jak nauczyciele rozumieli sens nauczania historii, w tym promowanie patriotyzmu. Badacze wyróżniają trzy modele postawy krzewienia patriotyzmu. Model radykalny – nacjonalistyczny model nauczania reprezentowali pedagodzy, którzy nie tylko akceptowali nauczanie skoncentrowane na narodzie, ale opowiadali się za jeszcze większym jego wzmocnieniem. Wskazywali, że obecna podstawa programowa i podręcznik są za mało narodowe. Wyrazicielami

modelu pośredniego byli nauczyciele z regionów zamieszkałych przez mniejszości narodowe lub etniczne. Nie mieli oni wątpliwości, że celem nauczania jest szerzenia patriotyzmu, krytykowali jednak dominującą wizję przeszłości. W swojej pracy odwoływali się do lokalnej tożsamości i pamięci zbiorowej. Model globalnej edukacji reprezentowali pedagodzy, którzy, nie rezygnując z promowania tożsamości narodowej, uwzględniali tożsamości ponadnarodowe – przede wszystkim ich wymiar europejski. Traktowali je jako kontekst dla tożsamości narodowej.

Autorzy wskazują, że wśród nauczycieli można wyodrębnić dwa rodzaje rozumienia narodu: otwarte i zamknięte, tj. takie, które definiuje przynależność narodową jako niezależną od woli jednostki oraz takie, które definiuje ją jako przedmiot wyboru. Interesujące jest, że aż 70% nauczycieli w badaniach ilościowych uznało za znaczące dla przynależności narodowej więzy krwi, a 18% określiło je jako średnio ważne. Wskazuje to na dominację wśród nich skrajnie zamkniętej koncepcji narodu. W badaniach jakościowych nie pojawiło się kryterium krwi, ale naturalistyczne metafory użyte w odpowiedziach nawiązywały do biologicznych związków ludzi. Na przeciwnym biegunie znajdowali się nauczyciele, którzy odwoływali się do koncepcji narodu zbliżonej do nacjonalizmu obywatelskiego, podkreślając znaczenie więzi politycznych.

Z poglądami na rozumienie narodu łączy się stosunek nauczycieli do obowiązków uczniów wobec narodu polskiego. Z jednej strony pedagodzy wskazywali, że naród to najwyższa wartość domagająca się najwyższych poświęceń, w tym gotowości do poświęcenia życia, z drugiej strony nauczyciele mówili o „nowoczesnym patriotyzmie", o rozwijaniu wśród młodzieży chęci angażowania się w życie polityczne i publiczne kraju.

Badania wśród uczniów wskazują, że w głównej mierze czerpią oni wiedzę o historii z lekcji historii (68%) oraz podręczników szkolnych (21%). Na pytanie o to, czy przekazują one wartości patriotyczne, 88% młodzieży ze szkół podstawowych, 67% gimnazjalnych i licealnych odpowiedziało, że tak. Autorzy uważają, że w danych tych widać podobną tendencję, jak w przypadku nauczycieli. Uczniowie uważają, że historia to obiektywna wiedza i równocześnie nauka patriotyzmu.

Narodowej i nacjonalistycznej dominanty w edukacji szkolnej nie umniejsza edukacja regionalna. Fakt, że narodowo-centryczne podręczniki stanowią podstawę wiedzy uczniów, skłania autorów do stwierdzenia, że jeśli edukacja regionalna jest podejmowana na lekcjach historii, to w kontekście historii narodowej.

W rozdziale zatytułowanym *Jaki naród?* autorzy podejmują się historycznej analizy funkcjonującego w programie nauczania historii podejścia do narodu. Dekonstruują jego pojmowanie jako jednego i odwiecznego suwerena oraz idące za tym postrzeganie działań i wydarzeń historycznych w perspektywie wyobrażonego jednolitego narodu. Wskazują na dwa kluczowe historyczne momenty

dla ukształtowania się takiego wyobrażenia. W XVI wieku ukształtowała się koncepcja narodu szlacheckiego, która powstawała w stosunku negatywnym do chłopów i po części mieszczan. Pod wpływem dziewiętnastowiecznych nacjonalizmów rozpoczął się proces jej zmiany, który polegał na odchodzeniu od określenia przynależności narodowej w opozycji do sarmackiej polskości.

Koncepcja narodu szlacheckiego, której kształtowanie obszernie omawiają badacze, jak to zostało ukazane w kolejnych rozdziałach, odegrała istotną rolę w konstruowaniu dziejów narodowych w podręcznikach szkolnych. Jest odpowiedzialna za ich szlachecko-centryczny charakter.

W rozdziale *Brakujące ogniwa dyskursu historycznego. O przemilczaniach i strategiach reprezentacji mniejszości narodowych i etnicznych w podręcznikach szkolnych* autorzy, dokonując analizy podręczników szkolnych do nauczania historii oraz na podstawie przeprowadzonych wywiadów z nauczycielami, wskazują na brak miejsca dla mniejszości etnicznych i narodowych w „głównonurtowej historii nauczanej w Polsce" (Burszta i in. 2019: 123). Mniejszości etniczne i narodowe, zamieszkujące na przestrzeni dziejów ziemie polskie, nie mieszczą się w granicach narodowej wspólnoty. Jeśli pojawiają się one w edukacji historycznej, to albo wykorzystywane są do wzmacniania podziału na „my" i „oni", albo ich obecność ma na celu wyeksponować tolerancję narodu polskiego i jego otwarcie na kontakty z innymi grupami.

Badacze podkreślają również, że obecne w edukacji historycznej ekskluzyjne rozumienie wspólnoty narodowej powoduje, że wprowadzane na karty podręczników szkolnych mniejszości narodowe i etniczne, zamieszkując wspólne terytorium, funkcjonują oddzielnie. Nie znajdziemy w tych książkach opisów przepływu treści kulturowych, powstawania nowych zjawisk w wyniku kulturowej osmozy. Podręczniki szkolne, zdaniem autorów, „nie prezentują i nie wyjaśniają procesów przenikania się wartości, zwyczajów i postaw w wielokulturowej mozaice dnia codziennego wielu regionów Polski" (Burszta i in. 2019: 151).

W rozdziale *Sposoby konstruowania tożsamości aktorów dziejów w polskich podręcznikach do nauki historii po 1989 roku* autorzy analizują status pojęć ogólnych, w tym tożsamościowych, występujących w podręcznikowej narracji historycznej. Jako uzasadnienie i legitymizację dla obecnej w edukacji narodowej wspólnoty wyobrażonej, podawane jest to, że mają one w nich status naturalnych i odwiecznych.

Badacze zwracają uwagę, że ideologia uniemożliwia ujawnienie dynamicznego charakteru pojęć tożsamościowych. Stąd podręczniki edukacyjne nie zdają sprawy z istnienia historii tych pojęć. Wypracowują w uczniach fałszywe przekonanie o stabilności świata pojęć, zwłaszcza tożsamościowych. Jak zaznaczają autorzy:

> niektóre z nich (zwłaszcza etniczne czy topograficzne) cechują się wiecznością i odwiecznością właściwą samej odpowiadającej im ideologii. Inne – często religijne czy dynastyczne – co prawda „pojawia się" w dziejach jako „nowe", jednak zawsze jako konieczny i naturalny wynik pewnych procesów, powołujących odtąd do życia trwałą i stabilną wspólnotę tożsamościową, która będzie zapewne trwała po wsze czasy, ale z pewnością trwa do dzisiaj (Burszta i in. 2019: 166).

W rozdziale *Wyobrażenia o pańszczyźnie* zostaje wskazanych kilka kolejnych „nieobecnych", po etnicznych i narodowych mniejszościach, w podręcznikach szkolnych. Mit ponadczasowej wspólnoty narodowej odpowiedzialny jest za zacieranie różnic klasowych i stanowych. Budowana w XIX wieku przez intelektualistów wspominana koncepcja narodu uniwersalnego, włączająca chłopów, nie tylko zaciera 400 lat ich historii jako „niewolników" wyłączonych ze wspólnoty narodowej. Jest ona także skażona szlachecką koncepcją narodu i jej uniwersalizmem. W konsekwencji historia chłopów przedstawiana jest w podręcznikach z punktu widzenia szlacheckiego. Są oni zatem jedynie formalnie obecni, bo pozbawieni głosu. W książkach do nauczania historii są opisywani z punktu widzenia klas dominujących, językiem tych klas oraz w oparciu o źródła pochodzące od ich przedstawicieli. Autorzy zwracają uwagę, że w podręcznikach nie ma informacji o kulturze chłopskiej, stylu życia, wierzeń, obyczajów, nie mówiąc już o jej regionalnym zróżnicowaniu.

Analiza prezentowana w omawianej publikacji pozwala na wyróżnienie dwóch schematów narracyjnych opowieści o chłopach, realizowanych w ramach opisu gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej oraz „rabacji galicyjskiej". Pierwsza z nich to narracja jednowymiarowa i odhumanizująca. Chłopi przestawiani są jako niewolni poddani szlachty, których „jedyną cechą dystynktywną jest to, że uprawiają ziemię i odrabiają pańszczyznę. (…) pozycja społeczna chłopów opisywana jest za pomocą opowieści o szlacheckiej demokracji i przywilejach oraz historii rosnących obciążeń pańszczyźnianych i poddaństwie" (Burszta i in. 2019: 204–205). Druga to narracja orientalizująca. Chłopi prezentowani są jako grupa naznaczona defektem w postaci braku patriotyzmu i kultury. Są oni jak „bliscy «dzicy», których należy «ucywilizować», czyli wyrwać ze stanu barbarzyństwa (…) oraz «wczepić» im polską tożsamość narodową, a wszystkich zadań tych podjąć się miała szlachta oraz wywodząca się z niej inteligencja" (Burszta i in. 2019: 205).

W kolejnych dwóch rozdziałach: *Jaką płeć ma naród? Rola i status kobiet w konstruowaniu wspólnoty narodowej w podręcznikach szkolnych* oraz *Ku podmiotowości i sprawstwu – o potrzebie reinterpretacji i rekonstrukcji historii kobiet* badacze podejmują problemy związane z obecnością kobiet na kartach podręczników do historii i miejscem, jakie im się wyznacza w wyobrażonej narodowej wspólnocie.

W rozdziale *Jaką płeć ma naród? Rola i status kobiet w konstruowaniu wspólnoty narodowej w podręcznikach szkolnych* autorzy stawiają pytanie: czy kobiety, Polki w procesie edukacji mają się z kim utożsamiać? Widzenie i ocenianie dziejów z perspektywy wspólnoty narodowej przyczynia się, według nich, do postrzegania kobiet poprzez pełnione przez nie ahistoryczne funkcje związane z biologiczną ciągłością narodu. W podręcznikach do nauczania historii kobiety przedstawiane są przede wszystkim poprzez działania w sferze prywatnej i przestrzeni domowej. A jeśli nawet pojawiają się poza tym kontekstem, to ich działalność jest trywializowana – przykładem może być tu udział w ruchu emancypacyjnym.

Badacze zwracają uwagę, że o ile brak jest w podręcznikach kobiet jako podmiotów dziejów, o tyle twórcy podręczników często sięgają po klisze kulturowe i ich symboliczne reprezentacje.

W rozdziale *Ku podmiotowości i sprawstwu – o potrzebie reinterpretacji i rekonstrukcji historii kobiet* kontynuowane jest omawianie problemu obecności kobiet w historii i podkreślone zostaje, że przekaz wiedzy wrażliwej na równość płci (na obecność i zaangażowanie kobiet, zarówno w dziejach, jak i współcześnie) ma na celu tworzenie rzeczywistości społeczno-kulturowej wolnej od stereotypów i uprzedzeń oraz zapobieganie dyskryminacji ze względu na płeć (Burszta i in. 2019: 298).

W ostatnim rozdziale *Nasi i inni w dziejach, my i oni dzisiaj* badacze proponują panoramiczny obraz praktykowania nauczania historii w polskich szkołach. Wskazują, że od zarania III RP mamy do czynienia z „politologizacją" historii. Z biegiem lat tendencja ta narastała i osiągnęła swoje apogeum w roku 2015. Dołączony do niej proces polonizacji historii zaowocował coraz mocniejszym podkreślaniem opozycji między naszym narodowym „my" i światem zewnętrznym, w który, jak piszą, autorzy „historia narodu i państwa polskiego zostały «wrzucone»" (Burszta i in. 2019: 302). Umiejscawiając to zjawisko w szerszym kontekście filozoficznym oraz społeczno-kulturowych zmian we współczesnym świecie, badacze konkludują:

> świat drugiej dekady XXI stulecia jest antyutopijny, pełen niewiary, że przyszłość może przynieść postęp, polepszyć zbiorowy i indywidualny byt. Przeciwnie, jest przepojony nostalgią za czasami, które z dzisiejszej perspektywy jawią się jako pożądane (…). Przeszłość jest idealizowana i traktowana wielce wybiórczo, jako „nasza" przeszłość. (…) Retrotopia zaczyna także rządzić nauczaniem historii stającej się wielce wybiórczym inwentarzem figur i zdarzeń do zapamiętania (Burszta i in. 2019: 328).

Tytułowy problem narodu w szkole wprowadza twórców omawianego opracowania w obszar badań, który w krajowej nauce zdominowany jest przez dydaktykę historii. Z powodu braku narzędzi, które pozwoliłyby zdiagnozować szkolną

edukację historyczną, dydaktycy historii nie tyle prowadzą nad nią krytyczną refleksję, ile utrwalają aktualne jej stany. Niczym niespotykanym jest taka wypowiedź dydaktyka historii z 2018 roku:

> Jaki wniosek i postulat warto postawić przed piszącymi podręczniki do historii? Należy kształcić młodzież w poczuciu dumy z dokonań przodków i ich wkładu we wspólne dziedzictwo. Nie można zapominać o zwycięstwach rycerzy i żołnierzy, a przede wszystkim narodów, które oddały życie za wolność i niepodległość swojej ojczyzny (Maresz 2018: 99).

Podkreślanie związku dydaktyki historii z pedagogiką, która miałaby naukowo waloryzować dydaktyczną refleksję, nie pomaga dydaktyce w wyzwoleniu się z bezkrytycznego bycia w świecie edukacji szkolnej. Niewątpliwie pedagogika daje odpowiednie narzędzia do rozwiązywania problemów związanych z tym jak uczyć, ale już nie, czego uczyć i dlaczego? Wydaje się zatem, że przedstawiciele dydaktyki historii nie tylko powinni zapoznać się z wynikami badań przedstawionych w omawianej pracy, ale także kulturową perspektywą, w jakiej przywoływani tu autorzy postrzegają problemy edukacji historycznej.

Recenzowana publikacja jest ważnym głosem w krytycznej refleksji nad współczesną edukacją historyczną w szkole. Jest to głos antropologiczny i kulturoznawczy, który powinien być usłyszany przez rodzimych dydaktyków historii. Nie tylko dlatego, że przekazuje on istotną diagnozę, która powinna zostać przekuta na konkretne dydaktyczne wskazówki dotyczące edukacji historycznej, ale również z tego powodu, że może im pomóc w zredefiniowaniu własnej tożsamości dyscyplinarnej[3].

Bibliografia

Burszta, W.J. (2013). Kotwice pewności. Wojny kulturowe z popnacjonalizmem w tle. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.

Burszta, W.J., 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.

Chorąży, E., Konieczka-Śliwińska, D., Roszak, S. (2009). Edukacja historyczna w szkole: teoria i praktyka. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

3 Jak bardzo interesujące efekty może przynieść stawianie i rozwiązywanie problemów związanych z edukacją historyczną w kulturowej perspektywie przez dydaktyków historii, widać na przykładzie badań Stanisława Roszaka (zob. Chorąży, Konieczka-Śliwińska, Roszak 2009; Roszak 2019).

Maresz, T. (2018). Miejsce szkolnego podręcznika historii w kształtowaniu relacji sąsiedzkich między narodami. W: T. Maresz, K. Grysińska-Jarmuła (red.), Dobre i złe sąsiedztwo. Obce – nasze – inne. T. 2. Sąsiedzi w historiografii, edukacji i kulturze (s. 84–99). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Roszak, S. (2019). Pamięć w edukacji historycznej – pojęcia, konteksty, doświadczenia. Pozyskano z: http://xxpzhp.umcs.lublin.pl//Referaty/Stanisław%20Roszak%20-%20PAMIĘĆ%20W%20EDUKACJI%20HISTORYCZNEJ.pdf.

Streszczenie

Artykuł jest prezentacją badań nad historią i nacjonalizmem w polskiej edukacji szkolnej. Badania te prowadzone były przez zespół badaczy, który analizował podręczniki szkolne, podstawy programowe oraz przeprowadził wywiady z nauczycielami i uczniami. Praca stanowi krytyczny antropologiczny i kulturoznawczy głos w dyskusji o edukacji historycznej w polskich szkołach.

Słowa klucze: edukacja historyczna, historia i nacjonalizm, antropologia kultury, kulturoznawstwo, dydaktyka historii

Summary

The article is a presentation of the research carried on history and nationalism in Polish school education. Researchers have analyzed school textbooks and curricula, as well as conducted interviews with teachers and students. The work is a critical anthropological and cultural studies voice in the discussion on historical education in Polish schools.

Key words: historical education, history and nationalism, cultural anthropology, cultural studies, history didactics

Translated by Author

215–229
Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.13

Magdalena Frąszczak
magdalena.fraszczak@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-3015-4460
Instytut Kulturoznawstwa
Wydział Antropologii i Kulturoznawstwa
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Lokalny potencjał edukacyjny na przykładzie działalności Forum Synagoga w Ostrowie Wielkopolskim

Local Educational Potential on the Example of the Activity of the Synagogue Forum in Ostrów Wielkopolski

Wstęp

Głównym celem mojego artykułu jest opis instytucji kultury jaką jest Forum Synagoga w Ostrowie Wielkopolskim, z perspektywy jej możliwości edukacyjnych i animacyjnych organizowanych w sferze publicznej. Przedmiotem analizy uczyniłam działalność instytucji samorządowej z uwzględnieniem przeszłości budynku. Pracownicy instytucji sami podkreślają bowiem, że przestrzeń, w której mieści się Forum Synagoga ma duże znaczenie, chociażby w doborze organizowanych tam działań. W tekście postaram się odpowiedzieć również na pytanie, czy instytucja ta zajmuje ważne miejsce na mapie kulturalnej Ostrowa Wielkopolskiego.

W artykule przytaczam rozmowy przeprowadzone z pracownicami Forum Synagoga oraz z ówczesnym (2016) Naczelnikiem Wydziału Kultury i Sztuki w Ostrowie Wielkopolskim[1]. Jako że Forum Synagoga jest oddziałem Ostrowskiego Centrum Kultury (OCK), którego zwierzchnikiem jest Urząd Miasta uważam, że istotna jest

1 Obecnie Andrzej Leraczyk nie sprawuje już tej funkcji.

opinia przedstawiciela tej instytucji, gdyż ma on bezpośredni wpływ na jej działalność. Aby dokładnie prześledzić wszystko, co działo się w Forum Synagoga od jej otwarcia w 2011 roku, przeanalizowałam sprawozdania z działalności za lata 2011–2018[2]. Znalazłam w nich dokładny spis wszystkich wydarzeń odbywających się w Forum Synagoga oraz opisy tych najważniejszych. Oprócz wywiadów i sprawozdań, źródłem informacji były dla mnie także dokumenty związane z rewitalizacją[3] tego miejsca oraz te związane z wcześniejszymi próbami zagospodarowania budynku. Do przeprowadzenia analizy posłużyłam się koncepcją trzech układów kultury, które wyróżniła socjolożka Antonina Kłoskowska w monografii *Społeczne ramy kultury* (Kłoskowska 1972). Badaczka powołała się na „model lokalnego społeczeństwa i kultury ludowej" Roberta Redfielda (Redfield 1960 za: Kłoskowska 1972)[4]. Traktując ten model jako pewien typ idealny, Kłoskowska zakłada, że można z jego pomocą przeprowadzać cząstkowe analizy lokalnych zbiorowości (Kłoskowska 1972). Na tej podstawie wyróżnia wspomniane już układy. Pierwszy z nich dotyczy w największym stopniu kultury ludowej, ściśle związanej z lokalnością i bezpośrednim przekazem treści kultury zachodzącym wśród jej członków. Drugi układ, przedstawiony przez A. Kłoskowską, to „lokalna sieć ponadlokalnej organizacji życia kulturalnego" (Kłoskowska 1972: 61). Układ ten odnosi się do społeczności lokalnej, która odpowiada za zaspokajanie potrzeb kulturalnych, ale jednocześnie jest częścią „szerszego schematu stosunków globalnego społeczeństwa" (Kłoskowska 1972: 61). W tym układzie zakłada się, że pewne instytucje nie są samowystarczalne i potrzebują zewnętrznych środków. Trzeci układ, czy jak nazywa go Kłoskowska – „rama życia kulturalnego", związany jest ze środkami masowego komunikowania, a dokładniej z odbiorem przekazywanych przez nie treści (Kłoskowska 1972: 61). Autorka wskazuje również na takie elementy, które nie będą

2 Działalność z zakresu upowszechniania kultury poprzez kreowanie działań, zjawisk i wydarzeń kulturalnych w roku 2011; *Sprawozdanie z działalności za rok 2012*. Ostrowskie Centrum Kultury; *Sprawozdanie z działalności za rok 2013*. Ostrowskie Centrum Kultury; *Sprawozdanie z działalności za rok 2014*. Ostrowskie Centrum Kultury; *Sprawozdanie z działalności za rok 2015*. Ostrowskie Centrum Kultury; *Sprawozdanie z działalności za rok 2016*. Ostrowskie Centrum Kultury; *Sprawozdanie z działalności za rok 2017*. Ostrowskie Centrum Kultury; *Sprawozdanie z działalności za rok 2018*. Ostrowskie Centrum Kultury. Sprawozdanie za rok 2019 nie było dostępne w czasie przygotowywania artykułu.

3 Instytucja Forum Synagoga została założona w 2011 r. Wcześniej budynek synagogi stał pusty, dopiero w 2006 r. Gmina Żydowska we Wrocławiu sprzedała go miastu Ostrów Wielkopolski. Warunkiem umowy było to, że budynek zostanie odrestaurowany. Zgodnie z porozumieniem synagoga w Ostrowie Wielkopolskim została zrewitalizowana w 2011 r. i tym samym powstała tam instytucja samorządowa Forum Synagoga. Więcej informacji na temat rewitalizacji ostrowskiej synagogi w broszurze *Forum Synagoga* (Biernaczyk 2013) oraz w II tomie „Studia Iudaica Ostroviensia" (Bugaj 2009). Na temat samego budynku, jeszcze przed rewitalizacją, więcej informacji znajduje się w pracy magisterskiej Magdaleny Skup (Skup 1993).

4 Więcej na temat samej teorii Redfielda (Redfield 1960).

zawierać się w żadnym z powyższych układów, wyróżniając tym samym jeszcze jedną ramę. Działania wchodzące w jej zakres to te odbywające się poza terytorium badanej grupy, mogą być związane z dużymi ośrodkami kulturalnymi. Podstawą tego schematu są jednak trzy pierwsze układy. Powyższy schemat posłużył A. Kłoskowskiej do tego, by w sposób bardziej przejrzysty przedstawić materiał uzyskany podczas badań przeprowadzonych w Bełchatowie[5]. Uważam, że opisane przez autorkę ramy, pozwalają zaobserwować mechanizmy działania na przykład instytucji kultury czy też pewnych procesów społecznych. Dlatego właśnie ta teoria pozwoli mi przeanalizować zarówno działalność Forum Synagoga, jak i odnieść się do działań związanych z rewitalizacją, które prowadzone były w Ostrowie Wielkopolskim. W związku z tym, że przywracanie budynku do społecznej świadomości, wpisywanie go na powrót w przestrzeń miasta, jak i powstanie instytucji są ze sobą ściśle związane, ważne jest, by można było analizować je za pomocą tych samych ram.

Rewitalizacja

Schemat zaproponowany przez Antoninę Kłoskowską można odnieść także do przeprowadzonego w Ostrowie Wielkopolskim procesu rewitalizacji, który zawiera w sobie wszystkie trzy omówione przez badaczkę układy. Na potrzeby artykułu rewitalizację definiuję jako złożony proces obejmujący zarówno renowację architektury i infrastruktury z uwzględnieniem czynników społecznych, historycznych, kulturowych, ekonomicznych, który zakłada interdyscyplinarne podejście. Pojęcie rewitalizacji jest niejednorodne i towarzyszy mu chaos pojęciowy. Jak wskazują Weronika Maćków i Jadwiga Zimpel w tekście Rewitalizacja dzielnicy, chaos ten nie musi być czymś złym, wręcz przeciwnie (Maćkow, Zimpel 2014). Wynika to m.in. z tego, że funkcjonuje bardzo wiele koncepcji miejskości czy rozwoju miejskiego, formułowanych z wielu punktów widzenia – władz, urbanistów i architektów, mieszkańców, aktywistów społecznych – i towarzyszą im bardzo odmienne postulaty. Dotyczą one tego, jak rozumieć sam proces oraz jakie zadania przypisywać odnawianiu i „ożywianiu" konkretnych miejsc i przestrzeni w mieście (Zimpel 2013). Jedną z definicji, która – moim zdaniem – ma najbardziej uniwersalny charakter

5 Badania, które opisuje A. Kłoskowska, były prowadzone w różnych rejonach Polski, a w Bełchatowie w 1963 i 1965 r. Dotyczyły one „przeobrażeń kulturalnych kraju przechodzącego proces socjalizacji, industrializacji i urbanizacji" (Kłoskowska 1972: 8). Badania prowadzone były z zastosowaniem obszernych kwestionariuszy, które zawierały pytania dotyczące m.in. struktury społecznej, warunków życia i pracy czy uczestnictwa mieszkańców w życiu kulturalnym miasta. Prócz wywiadów, prowadzono obserwacje, analizowano dokumenty biograficzne i oficjalne. Badano lokalną prasę oraz dane statystyczne (Kłoskowska 1972).

(a więc uwzględniający różne punkty widzenia), jest ta pochodząca z dokumentu *Wytyczne w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020*:

> Rewitalizacja – to kompleksowy proces wyprowadzania ze stanu kryzysowego obszarów zdegradowanych poprzez działania całościowe (powiązane wzajemnie przedsięwzięcia obejmujące kwestie społeczne oraz gospodarcze lub przestrzenno-funkcjonalne lub techniczne lub środowiskowe), integrujące interwencję na rzecz społeczności lokalnej, przestrzeni i lokalnej gospodarki, skoncentrowane terytorialnie i prowadzone w sposób zaplanowany oraz zintegrowany poprzez programy rewitalizacji. Rewitalizacja zakłada optymalne wykorzystanie specyficznych uwarunkowań danego obszaru oraz wzmacnianie jego lokalnych potencjałów (w tym także kulturowych) i jest procesem wieloletnim, prowadzonym przez interesariuszy (m.in. przedsiębiorców, organizacje pozarządowe, właścicieli nieruchomości, organy władzy publicznej, etc.) tego procesu, w tym przede wszystkim we współpracy z lokalną społecznością (*Wytyczne w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020…*).

Można zatem stwierdzić, iż rewitalizacja związana jest z interdyscyplinarnym, wieloobszarowym działaniem: konserwatorów, planistów miejskich i urbanistów, urzędników, pracowników społecznych, inwestorów, a w obszarze refleksji naukowej: ekonomistów, socjologów, historyków sztuki, kulturoznawców i antropologów kultury. Rewitalizacja jako praktyka odnowy i ożywiania miast wymaga zaangażowania przedstawicieli różnych dziedzin życia, w tym badaczy reprezentujących rozmaite dyscypliny. W przypadku ostrowskiej synagogi widać to bardzo dobrze. Przedsiębiorcy zadbali o kupno obiektu; konserwatorzy i architekci o to, by wyglądał on tak, jak 150 lat temu; historycy o to, by historia synagogi i gminy żydowskiej nie uległa całkowitemu zapomnieniu, a pracownicy instytucja kultury, by miejsce to miało charakter kulturotwórczy. Gdyby nastąpiła jedynie restauracja budynku, nie byłoby to miejsce o charakterze kulturotwórczym, nie zajmowałoby też tak ważnego miejsca na mapie kulturalnej Ostrowa.

Zanim zrewitalizowano ostrowską synagogę w 2011 roku, pojawiły się dwa pomysły na zagospodarowanie tego miejsca. W 1989 roku Spółdzielnia Artystów Plastyków w Łodzi zaproponowała, by rozbudować budynek synagogi na „cele widowiskowo-wystawiennicze (koncerty, działania teatralne, galerię sztuki)" (Spółdzielnia Artystów Plastyków 1989). Była też propozycja architektów T. Michalewicza, B. Wieczorka oraz M. Pasikowskiego. Chcieli stworzyć w synagodze salę koncertową, ale jednocześnie zmienić nieco wnętrze i zaprojektować salę wystawienniczą oraz salę teatralną (Michalewicz, Wieczorek, Pasikowski). Pojawiały się również plany, by stworzyć tu Centrum Judaistyczne lub Centrum

Trzech Kultur (polskiej, niemieckiej i żydowskiej). Jak widać, synagoga od lat inspirowała ludzi do stworzenia czegoś, co dałoby jej nowe życie. Z dostępnych źródeł wynika, że każdy pomysł był oparty na podobnych założeniach: sala widowiskowa, galeria sztuki, centrum badań kultury żydowskiej. Moim zdaniem każda z koncepcji miała w sobie potencjał i pasowałaby do tego miejsca. Mimo iż zakładano pewne przebudowy, to jednak podstawą była zawsze bryła budynku. Ostrowska synagoga przez wiele lat stała pusta. Niewielu mieszkańców pamięta, jak było przed II wojną światową, gdy do synagogi przychodzili Żydzi. Większość osób za to zachowała w pamięci obraz niszczejącego budynku sprzed rewitalizacji. To miejsce „nie żyło" w świadomości mieszkańców Ostrowa. Myślę, że to mogło ułatwić akceptację zmiany funkcji synagogi. Ludzie nie postrzegali jej bowiem jako miejsca kultu związanego z sakralnością, a jedynie jako miejsce z niszczejącym budynkiem, szpecącym ruchliwe centrum miasta.

Rewitalizacja zapoczątkowała działalność instytucji Forum Synagoga, a właściwie jej powstanie. Gdyby ten proces się nie odbył, nie byłoby potrzeby powołania takiego miejsca, bowiem jego działalność jest ściśle związana z przeszłością budynku, nie mogłaby zatem powstać w innej przestrzeni. Sam proces rewitalizacji nie jest tylko próbą wykorzystania dostępnego miejsca, ale w pewien sposób przywraca pamięć o Żydach zamieszkujących kiedyś Ostrów Wielkopolski, jest formą ich upamiętnienia.

Po roku 1989 roku w Polsce, ale również w innych krajach, obiekty pożydowskie, które wcześniej były rozgrabiane i niszczały, zaczęły na powrót pojawiać się w świadomości mieszkańców. Było to możliwe dzięki działalności osób, organizacji i instytucji działających na rzecz rewitalizacji przestrzeni, ale i pewnego rodzaju rewitalizacji postaw społecznych wobec dziedzictwa żydowskiego. Przykładem takich działań może być renowacja synagogi we Wrocławiu, która obecnie pełni funkcję sakralną, muzealną i kulturalną (Witkowski 2012). Kolejnym przykładem jest odnowienie kamienicy zarządu gminy żydowskiej w Poznaniu, w której obecnie mieści się w m.in. dom modlitw. Dotychczas nie udało się jednak odnowić synagogi w tym mieście (Witkowski 2012). Nie tylko większe ośrodki miejskie przechodzą takie zmiany, dokonują się one również w mniejszych miastach. Przykładem jest odrestaurowana synagoga w Buku, która służy jako miejsce wystawiennicze i sala ślubów. Rewitalizacja, cały proces, nie tylko architektoniczny, ale też społeczny, był swoistym antidotum na zapomnienie, na które zostały skazane pewne miejsca, a co za tym idzie ludzie z nimi związani. Zapominanie, w przypadku ostrowskiej synagogi, możemy zdefiniować za Paulem Ricoeurem jako zapominanie w odwodzie, czyli takie, którego skutki można odwrócić, w przeciwieństwie do zapominania poprzez zatarcie śladów, które jest zapominaniem definitywnym (Ricoeur 2012).

Społeczny wymiar rewitalizacji częściowo utożsamiłabym z pierwszym układem opisywanym przez A. Kłoskowską. Pomimo że rewitalizacja była procesem zapoczątkowanym przez instytucję i całkowicie sformalizowanym, to jednak odnosiła się ściśle do lokalnej historii oraz czerpała z lokalnych źródeł. Zaangażowani w te działania regionaliści czy pasjonaci, nie zawsze byli związani formalnie z Urzędem Miasta czy Ostrowskim Centrum Kultury, które nadzorowały rewitalizację. Ich pomoc nie była zatem instytucjonalna, a raczej oddolna. Ogólnopolski Festiwal Teatrów Niezależnych, organizowany przed rewitalizacją budynku, przygotowywany był przez stowarzyszenie, ale jednak sam wybór miejsca wydaje się być inicjatywą oddolną, opartą na bezpośrednich kontaktach, mający wymiar społeczny. W samych założeniach rewitalizacji podstawą jest właśnie wzmacnianie lokalności.

Rewitalizacja w sposób niemal oczywisty wpisuje się w drugi i trzeci układ kultury. Począwszy od sposobu finasowania, ponieważ remont całego budynku był możliwy m.in. dzięki dotacji z Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego[6], skończywszy na samym remoncie, który był sformalizowany i podlegał pod zarząd Urzędu Miasta w Ostrowie Wielkopolskim, bowiem to miasto odkupiło budynek od Gminy żydowskiej we Wrocławiu.

Program działań Forum Synagoga

Program wydarzeń realizowanych w Forum Synagoga (FS) jest ustalany przy ścisłej współpracy z Ostrowskim Centrum Kultury (OCK). Przykładem wspólnych działań jest Ogólnopolski Festiwal Teatrów Niezależnych, o którym piszę w dalszej części tekstu.

> Program działań Forum Synagoga jest adekwatny do programu działań kulturalnych całej instytucji (nadrzędnej dla FS), czyli Ostrowskiego Centrum Kultury. Propozycje programowe poddawane są co roku konsultacjom i korekcie bezpośrednio zarządzającego placówką dyrektora Ostrowskiego Centrum Kultury [I_A.K.S_1][7].

Harmonogram działań Forum Synagoga w dużej mierze jest oparty o cztery programy: „Skarbiec kultury", czyli spotkania ze światem nauki, warsztaty, dyskusje; „Koncerty Kameralne", czyli spotkania, podczas których można posłuchać muzyki klasycznej, dawnej, jazzowej, czy piosenki aktorskiej; „Klimaty Smaków" – w ramach

6 Programy realizowane w Forum Synagoga: https://synagoga.ockostrow.pl/programy/.

7 Nazwiska w nawiasach kwadratowych są odnośnikami do wywiadów przeprowadzonych z pracownicami Forum Synagoga oraz z ówczesnym Naczelnikiem Wydziału Kultury i Sztuki miasta Ostrów Wielkopolski. Sposób kodowania: stanowisko_inicjały_numer wywiadu. I – impresariat Forum Synagoga, O – organizacja ekspozycji, N – Naczelnik Wydziału Kultury i Sztuki.

tego cyklu prezentowane są przeróżne formy sztuki niekomercyjnej, zaczynając od happeningów, a kończąc na krótkich formach teatralnych, filmowych, muzycznych, plastycznych; „Sztuka w dialogu", czyli cykl imprez obejmujący wystawy czasowe.

Jedna z pracowniczek impresariatu Forum Synagoga zaznacza, że wydarzenia dobierane są pod takim kątem, aby wnosiły coś nowego do życia kulturalnego miasta oraz pomagały w rozwoju kulturalnym odbiorców. Muszą również według niej pasować do miejsca, w którym mieści się instytucja. Przede wszystkim nie mogą to być imprezy masowe, gdyż widownia liczy około 140 miejsc. Organizowane wydarzenia nie powinny też obrażać niczyich uczuć. Oczywiście, przestrzeń Forum Synagoga można odpłatnie wynająć, ale pracownicy planują wydarzenia tak, by instytucja nie straciła swojej renomy. Moja rozmówczyni ujęła ten dobór w taki sposób:

> Różnorodność nurtów, trendów w kulturze. Każdy może tutaj coś zaproponować, wszystko jest ciekawe, wszystko nas interesuje. Naturalnie, maleńka cenzura czy jakaś poprawka na te wszystkie propozycje jest, one jednak muszą reprezentować naprawdę wysoki poziom i kulturę. Trudno powiedzieć, co jest bardziej ważne, co mniej ważne, na pewno najważniejsze są te rzeczy, które mają funkcję kulturotwórczą, a także takie, które mają charakter wykładu naukowego, uzupełniającego naszą wiedzę, albo zanurzają nas w jakąś przestrzeń do tej pory nieznaną – te są dla mnie najcenniejsze, takie, które nie są odtwórcze, tylko kreują coś nowego [I_A.K.S_1].

Działalność Forum opiera się zatem na trzech rodzajach organizowanych wydarzeń, które charakteryzuję w kolejnych podrozdziałach. Są to wydarzenia cykliczne, jednorazowe oraz te, skupione wokół funkcjonującego Ośrodka Badań nad Historią i Kulturą Żydów z Południowej Wielkopolski.

Wydarzenia cykliczne

Odkąd powstało Forum Synagoga, w kalendarzu tego miejsca funkcjonują stałe imprezy. Wydarzeniem, które ma najdłuższą historię jest Ogólnopolski Festiwal Teatrów Niezależnych – OFTeN. Jego geneza sięga czasów przed rewitalizacji. Od 2000 roku przestrzeń synagogi pełni funkcję głównej sceny festiwalu. Organizatorem tego przedsięwzięcia jest Stowarzyszenie Artystyczno-Edukacyjne PRACOWNIA TEATRALNA[8]. Festiwal ma formułę konkursową, a udział w nim mogą wziąć zespoły teatralne zaliczane do nurtu tzw. teatru niezależnego

8 Pracownia Teatralna od 1990 r. była grupą teatralną, która brała udział w wielu festiwalach czy konkursach, w których odnosiła sporo sukcesów. Stowarzyszenie zostało powołane w 2000 r. Więcej informacji na temat Pracowni Teatralnej na stronie internetowej: http://www.often.com.pl/festiwal/o-festiwalu/.

(„offowego, alternatywnego, zarówno profesjonalnego, jak i amatorskiego"[9]). W ciągu 16 lat trwania festiwalu, wystąpiło ponad 120 grup teatralnych z całego kraju i odbyło się prawie 160 spektakli. Jest to o tyle ważne, że w mieście nie ma stałej sceny teatralnej. Tylko raz w ciągu tych 16 lat festiwal odbył się na pobliskim lotnisku w Michałkowie ze względu na to, że w roku 2010 rozpoczęto rewitalizację synagogi.

W informacjach na stronie festiwalu możemy przeczytać, że „Adaptując, siłami Stowarzyszenia, scenę teatralną w popadającej w ruinę synagodze (otwieranej raz w roku na potrzeby festiwalu), zwrócono uwagę na wartość kulturową i historyczną tego wyjątkowo pięknego obiektu o doskonałej akustyce i urzekającej architekturze"[10]. Twórcy festiwalu, podkreślając swój wkład w dostrzeżeniu kulturotwórczego potencjału tego miejsca, akcentowali, że można wykorzystać budynek synagogi i prowadzić tam chociażby działalność teatralną, mając jednocześnie wpływ na zagospodarowanie tej przestrzeni.

Wydarzeniem o szczególnym znaczeniu (mówili o tym wszyscy moi rozmówcy) jest festiwal „Mazel Tov". Jest on związany z historią i kulturą Żydów, a więc w pewnym stopniu dotyczy budynku synagogi i jej pierwotnego przeznaczenia[11]. Impreza ta organizowana jest przez Ostrowskie Centrum Kultury przy współpracy z Uniwersytetem Wrocławskim. Festiwal ma za zadanie zaprezentować historię, kulturę, tradycję i dziedzictwo narodu żydowskiego [I_A.K.S_1, IO_M.P_2]. W jego ramach odbywa się konferencja naukowa „Lokalna społeczność żydowska", warsztaty języka jidysz lub hebrajskiego, koncerty oraz wystawy.

Od 1992 roku w Ostrowie Wielkopolskim organizowany jest festiwal „Wszystko jest poezją" (Sprawozdanie 2011). Synagoga stała się najważniejszą przestrzenią tego wydarzenia. Różnorodność programu – koncerty, spotkania literackie, happeningi, przedstawienia teatralne, wykłady oraz turniej jednego wiersza przyciągają nie tylko miejscowych. Wydarzeni trwa kilka dni, a w jego trakcie ogłaszany jest zwycięzca konkursu „Struna Orficka im. Wojciecha Bąka"[12].

Interesującą inicjatywą jest również kilkugodzinny maraton muzyczny „Temple Of Silence", podczas którego artyści z całego świata mogą zaprezentować swoją

9 Regulamin konkursu jest dostępny na stronie internetowej festiwalu: http://www.often.com.pl/festiwal/o-festiwalu/.

10 Więcej informacji na temat wyboru miejsca festiwalu możemy znaleźć na stronie internetowej: http://www.often.com.pl/festiwal/o-festiwalu/.

11 Synagoga w Ostrowie Wielkopolskim został a zbudowana w 1860 r. jako miejsce kultu dla ostrowskich Żydów.

12 Wojciech Bąk był ostrowskim poetą i prozaikiem, publikował w znanych periodykach, m.in. w „Skamandrze", był lokalnym patriotą, pisał również wiersze o Ostrowie (Nawrocki 1990: 417–420).

muzyczną twórczość. Widowisko tworzone jest przy współpracy Ostrowskiego Centrum Kultury wraz z Michałem Śpiglem, pomysłodawcą projektu[13] .

Regularnie w Forum Synagoga przeprowadzane są warsztaty tematyczne. Najczęściej dotyczą działań związanych ze sztuką i rzemiosłem (np. „Jak pracowali dawni garncarze"). W okresach przedświątecznych (Wielkanoc i Boże Narodzenie) organizowane są warsztaty z tworzenia ozdób świątecznych. Kolejnym przedsięwzięciem są plenery plastyczne dla młodzieży z ostrowskich liceów. Co roku można zapoznać się z wieloma technikami plastycznymi, np. robieniem profesjonalnych pacynek czy przedmiotów ceramicznych.

Wydarzenia jednorazowe

Odwiedzając synagogę, zwiedzający mają możliwość uczestniczenia w wydarzeniach jednorazowych. Nie sposób opisać każdej wystawy, spotkania, odwiedzin, dlatego dla zobrazowania skali organizowanych działań zestawiłam je w tabelach, które przygotowałam na podstawie corocznych sprawozdawań z działalności Ostrowskiego Centrum Kultury.

Z inicjatywy Aleksandry Kiełb-Szawuły w Forum Synagoga odbyło się kilka spotkań pod tytułem „Literatura jest zawsze na miejscu". Były one częścią projektu społeczno-kulturalno-edukacyjnego „OCK-nij się", organizowanego przez Ostrowskie Centrum Kultury. W jednym ze sprawozdań czytamy – „Celem i główną ideą projektu jest wzbudzenie kreatywności wśród mieszkańców Ostrowa Wielkopolskiego" (Sprawozdanie 2013). Miejscem spotkań był Ogród Sztuki[14]. Czytano w ich trakcie fragmenty książek, które według organizatorów są kluczowe we współczesnej literaturze polskiej. W synagodze odbyły się także projekcje filmów w ramach inicjatywy „Polska światłoczuła". Celem tego przedsięwzięcia było włączenie mieszkańców z mniejszych miejscowości w dyskusję na temat wybranych filmów. W ramach tego wydarzenia można było uczestniczyć w pokazach takich filmów, jak „Jutro będzie lepiej" czy „Wymyk".

Forum Synagoga prowadzi również działalność wystawienniczą. Do tej pory przygotowano tam ponad 50 wystaw, m.in. „Malarstwo Miny Gampel" (2012), „Grafika Argentyńska" ze zbiorów Muzeum Miasta (2012), „Izrael – wczoraj i dziś" – fotografie (2014), „Od poezji do malowania słońcem" – fotografia

13 „Festiwal Temple of Silence V: Dźwięki złomu i śrubokrętów w Ostrowie": http://ostrow.naszemiasto.pl/artykul/festiwal-temple-of-silence-v-dzwieki-zlomu-i-srubokretow-w,1434495,art,t,id,tm.html.

14 Ogród Sztuki przynależy do terenu Forum Synagoga. Pełni funkcję dodatkowej przestrzeni wystawienniczej oraz miejscem, w którym odbywają się różnego rodzaju spotkania.

Tab. 1 Formy aktywności Forum Synagoga

Rok	Wystawy	Warsztaty	Koncerty	Konkursy/ przeglądy	Spotkanie autorskie	Spektakle teatralne	Inne***
2011*		1	12		1	9	23
2012	5	1	33	1	11	11	18
2013	8	4	37	2	10	15	93
2014	8	5	18	11	10	12	31
2015**	4	11	4	6	15	2	40
2016	10	10	23	11	14	9	64
2017	8	9	26	11	13	12	91
2018	7	9	42	11	14	9	82

* Synagogę oddano do użytku dopiero we wrześniu 2011 roku. W sprawozdaniu zostały wymienione nieco inne grupy imprez niż w latach późniejszych, dlatego dane z tego roku nieznacznie różnią się od pozostałych.

** W sprawozdaniu za rok 2015 wyszczególnione zostały nieco inne grupy imprez niż w pozostałych, dlatego podzieliłam je tak by pasowały do całości.

*** Zwiedzanie obiektu, lekcje historii.

Tab. 2 Rodzaje imprez

Rok	Imprezy własne	Imprezy współorganizowane	Imprezy innych organizatorów
2013	61	21	113
2014	77	20	43
2015	53	37	68
2016	58	49	30
2017	83	52	33
2018	74	51	55

* W sprawozdaniu za rok 2011 i 2012 nie zostały wyszczególnione imprezy w taki sposób, jak w latach dalszych, dlatego nie podaję tych danych.

autorstwa Macieja Maślińskiego (2014), „Fotografia Otworkowa" autorstwa Nieformalnej Grupy Plenerowy Ostrów (2014), „Grafika" Jurija Jakovenki (2014).

Synagoga jest miejscem, w którym zostały zorganizowane Ostrowskie Dni Kultury Chrześcijańskiej oraz Ostrowskie Dni Kultury Cerkiewnej. W ramach Ostrowskich Dni Kultury Cerkiewnej odbyły się m.in. koncert zespołu Saxoden, dyskusje na temat stosunku chrześcijan do wolnych związków partnerskich, promocja książki *Tajemne ruiny* oraz spektakle teatralne (2013), można było też uczestniczyć w koncercie łemkowskiej pieśniarki, Julii Doszny oraz w wykładach.

Interesującą inicjatywą, która znalazła swe miejsce w Synagodze jest również „Kuchnia Społeczna". To projekt, który ma promować wegańską dietę.

Przedstawione powyżej wydarzenia są spójne z wypowiedzią jednej z pracownic, w której wskazuje ona, że działania realizowane w Forum stanowią *novum* w ofercie kulturalnej miasta [I_A.K.S_1], a pracownicy są otwarci na różne wizje kultury, nie ograniczą się tylko do jednej – narodowej, etnicznej czy wyznaniowej, co jest zgodne z założeniami programowymi Forum.

Synagoga bywa również odwiedzana ze względu na swe walory zabytkowe. Zwiedzającymi są zarówno mieszkańcy Ostrowa Wielkopolskiego, jak i osoby z zagranicy (głównie Izrael, Niemcy, Francja).

Forum Synagoga wykracza poza lokalne działania i ma charakter formalny, a więc według klasyfikacji A. Kłoskowskiej przynależy drugiemu układowi kultury. Instytucja samorządowa podlega władzom miasta, które z kolei odpowiadają kolejno przed powiatowymi, wojewódzkimi organami administracji, a w końcu przed Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Z tych instytucji Forum Synagoga otrzymuje dofinansowanie dla swych działań.

Ośrodek Badań nad Historią i Kulturą Żydów z Południowej Wielkopolski

W synagodze swoją siedzibę ma Ośrodek Badań nad Historią i Kulturą Żydów z Południowej Wielkopolski. Działa on jako filia Uniwersytetu Wrocławskiego, której dyrektorem jest dr Krzysztof Morta[15]. Na stronie internetowej ośrodka możemy przeczytać, że naukowcy zajmują się badaniem materialnego dziedzictwa żydowskiego na terenie południowej Wielkopolski, a prace badawcze prowadzone są m.in. w Kaliszu, Poznaniu, Wrocławiu, Berlinie czy Nowym Jorku[16].

15 Pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Wrocławskiego, asystent w Instytucie Filologii Klasycznej i Kultury Antycznej. Autor m.in. *Świat egzotycznych zwierząt u Solinusa* (Morta 2004).

16 Szczegółowe informacje na temat Ośrodka Badań można znaleźć na stornie: http://www.sztetl.org.pl/pl/cms/aktualnosci/3342,otwarcie-osrodka-badan-nad-historia-i-kultura-zydow-z-poludniowej-wielkopolski/.

Ośrodek dysponuje również ofertą dydaktyczną skierowaną do szkół i instytucji kultury. Znajdują się w niej warsztaty dotyczące historii i kultury żydowskiej czy języka hebrajskiego. Co roku pracownicy ośrodka odpowiedzialni są za przygotowanie ogólnopolskiej konferencji naukowej „Lokalna społeczność żydowska". Zajmują się również publikowaniem prac dotyczących różnych środowisk żydowskich oraz nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów z potomkami ostrowskich Żydów[17]. Współpraca Ośrodka z Forum Synagoga to przykład drugiego i trzeciego układu według schematu A. Kłoskowskiej. Jest to instytucja zewnętrzna, sformalizowana, ale korzysta z lokalnych zasobów.

Potencjał edukacyjny i animacyjny – podsumowanie

Jednym z celów artykułu jest także przyjrzenie się instytucji kultury jaką jest Forum Synagoga, z uwzględnieniem jej potencjału edukacyjnego i animacyjnego. Bez wątpienia oferta Forum jest różnorodna i skierowana do wielu grup, jednak moim zdaniem nie wyczerpuje możliwości w tym zakresie. W dużej mierze wynika to z faktu, że w strukturze Forum Synagoga nie ma specjalnej jednostki zajmującej się edukacją i animacją, która mogłaby wprowadzić do programu instytucji znacząco więcej działań tego typu. Organizowane działania mają najczęściej charakter artystyczny. Warsztatów dotyczących historii ostrowskich Żydów, ich kultury jest niewiele. Osoba zajmująca się tą problematyką mogłaby usprawnić działania na polu edukacyjnym, stworzyć scenariusze zajęć dotyczące historii i kultury żydowskiej, z których mogliby korzystać miejscowi nauczyciele[18]. W kilku miastach w Wielkopolsce zostały przygotowane przewodniki, które wskazują miejsca związane z Żydami. To moim zdaniem bardzo potrzebne projekty, których brakuje w Ostrowie Wielkopolskim. Wielu mieszkańców nie ma pojęcia, gdzie takowych informacji szukać. Realizowanie takich przedsięwzięć powinno być jednak poprzedzone diagnozą społeczną, która pozwoliłaby sprofilować poszczególne inicjatywy w odpowiedzi na lokalne zapotrzebowanie.

W działaniach tej instytucji brakuje wydarzeń, które dotyczyłyby życia współczesnych Żydów. W moim przekonaniu nawiązanie stałej współpracy z gminą żydowską stanowi jedno z kluczowych zadań, które pozwoliłoby „ożywić" synagogę dzięki organizowaniu m.in. żydowskich świąt. Myślę, że istotne jest pokazanie, że Żydzi nie są jedynie częścią przeszłości Polski, ale wciąż są mieszkańcami tego kraju.

17 Jedną z najbardziej angażujących się w działania Ośrodka potomkiń jest Bettina Lande. Jej artykuły ukazują się w publikacjach Ośrodka (zob. Lande 2007).

18 Podobne działania możemy zaobserwować w Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie. Więcej informacji na ten temat: https://www.polin.pl/pl/edukacja.

Forum Synagoga gości często potomków ostrowskich Żydów. Uważam, że spotkania z nimi mogłyby być okazją do poznania historii miasta, ze szczególnym uwzględnieniem osobistych losów żydowskich mieszkańców Ostrowa. Ośrodek Badań nad Historią i Kulturą Żydów z Południowej Wielkopolski zajmuje się zbieraniem tego rodzaju historii, natomiast moim zdaniem materiały biograficzne mogłyby być lepiej wykorzystane i udostępniane większej liczbie osób. Potencjał tej instytucji w zakresie działań edukacyjnych jest duży, jeśli rozpatrzymy chociażby jej możliwości infrastrukturalne czy usytuowanie w centrum miasta oraz współpracę z Ośrodkiem Badań, który ma swoją siedzibę w Forum Synagoga. Trzeba podkreślić, że poszerzenie działalności edukacyjnej nie jest warunkiem koniecznym dla działalności tej instytucji, myślę jednak, że niewykorzystanie takiego potencjału znacznie ograniczyłoby zakres działalności Forum Synagoga.

Na koniec niech mi będzie wolno wyrazić nadzieję, że instytucja, jaką jest Forum Synagoga, będzie wciąż rozwijała swoje możliwości, szczególnie edukacyjne, oraz częściej będzie zabierała głos w dyskusji na temat otwartości, tolerancji i różnorodności. Mogłoby to sprawić, że instytucja ta zacznie być traktowana jako miejsce nowoczesne, które nie tylko organizuje pewne wydarzenia, ale również jest partnerem do rozmów na tematy, które są ważne dla jej działalności. Tym samym w większym stopniu realizowałaby założenia społecznej rewitalizacji, skupiając się na jeszcze większej aktywizacji mieszkańców miasta, angażując ich w działania o charakterze partcypacyjnym.

Bibliografia

Biernaczyk, J. (2013). Forum Synagoga. Ostrów Wielkopolski: Ostrowskie Centrum Kultury.

Bugaj, Z. (2009). Centrum Judaistyczne w Ostrowie Wielkopolskim. Studia Iudaica Ostroviensia, 2, 321–336.

Festiwal Temple of Silence V: Dźwięki złomu i śrubokrętów w Ostrowie. Pozyskano z: http://ostrow.naszemiasto.pl/artykul/festiwal-temple-of-silence-v-dzwieki-zlomu-i-srubokretow-w,1434495,art,t,id,tm.html.

Forum Synagoga. Pozyskano z: https://synagoga.ockostrow.pl/programy/.

Kłoskowska, A. (1972). Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Lande, B. (2007). O budowniczym synagogi i jego rodzinie (przeł. J. Biernaczyk). Studia Iudaica Ostroviensia, 1, 167–172.

Maćkow, W., Zimpel, J. (2014). Rewitalizacja dzielnicy. W: E. Rewers (red.), Kulturowe Studia Miejskie: wprowadzenie (s. 476–500). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Michalewicz, T., Wieczorek, B., Pasikowski, M. (1985). Projekt rozbudowy i adaptacji Starej Synagogi w Ostrowie Wielkopolskim. Ostrów Wielkopolski.

Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN w Warszawie. Pozyskano z: https://www.polin.pl/pl.

Nawrocki, S. (1990) (red.). Ostrów Wielkopolski Dzieje Miasta i Regionu. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Ogólnopolski Festiwal Teatrów Niezależnych. Pozyskano z: http://www.often.com.pl/festiwal/o-festiwalu/.

Ośrodek Badań na Historią i Kulturą żydów z Południowej Wielkopolski. Pozyskano z: https://sztetl.org.pl/pl/miejscowosci/o/222-ostrow-wielkopolski/120-aktualnosci/50510-14052013-otwarcie-osrodka-badan-nad-historia-i-kultura-zydow-z-poludniowej-wielkopolski.

Redfield, R. (1960). The Little Comunity. Peasant Society and Culture. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (2012). Pamięć, historia, zapomnienie (przeł. J. Margański). Kraków: Universitas.

Skup, M. (1993). Synagoga w Ostrowie Wielkopolskim. Rewaloryzacja zabytkowego kwartału zabudowy staromiejskiej. Praca magisterska pod kierunkiem prof. dra hab. Ernesta Niemczyka, Instytut Historii i Architektury, Sztuki i Techniki Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.

Spółdzielnia Artystów Plastyków (1989). Studium programowo-przestrzenne. Łódź.

Witkowski, R. (2012). Żydzi w Poznaniu. Krótki przewodnik po historii i zabytkach. Poznań: Wydawnictwo Miejskie Posnania.

Wytyczne w zakresie rewitalizacji w programach operacyjnych na lata 2014–2020, Minister Infrastruktury i Rozwoju, Warszawa, 3 lipca 2015 r., nr MIiR/H 2014 – 2020/20(01)/07/2015. Pozyskano z: https://www.funduszeeuropejskie.gov.pl/media/6107/Wytyczne_dot_rewitalizacji_zatwierdzone_3VII2015.pdf.

Zimpel, J (2013) Rewitalizacja miast. Projekt kulturowy. Poznań: Wydawnictwo Wydziału Nauk Społecznych UAM.

Sprawozdania

Działalność z zakresu upowszechniania kultury poprzez kreowanie działań, zjawisk i wydarzeń kulturalnych w roku 2011.

Sprawozdanie z działalności za rok 2012. Ostrowskie Centrum Kultury.

Sprawozdanie z działalności za rok 2013. Ostrowskie Centrum Kultury.

Sprawozdanie z działalności za rok 2014. Ostrowskie Centrum Kultury.

Sprawozdanie z działalności za rok 2015. Ostrowskie Centrum Kultury.

Sprawozdanie z działalności za rok 2016. Ostrowskie Centrum Kultury.

Sprawozdanie z działalności za rok 2017. Ostrowskie Centrum Kultury.

Sprawozdanie z działalności za rok 2018. Ostrowskie Centrum Kultury.

Spis tabel

Tab. 1 Formy aktywności w Forum Synagoga. Oprac. M. Frąszczak.
Tab. 2 Rodzaje imprez. Oprac. M. Frąszczak.

Streszczenie

Głównym celem artykułu jest przyjrzenie się instytucji kultury jaką jest Forum Synagoga w Ostrowie Wielkopolskim, z perspektywy jej możliwości edukacyjnych i animacyjnych realizowanych w sferze publicznej. Odwołując się do koncepcji układu kultury Antoniny Kłoskowskiej, przedstawiam program działalności kulturalnej, opisując wydarzenia organizowane w budynku ostrowskiej synagogi. Obserwacja i analiza prowadzonych tam działań pozwolą stwierdzić, czy Forum Synagoga ma potencjał kulturo- i społeczno-twórczy, by projektować i realizować zajęcia edukacyjne oraz animować społeczność lokalną, także w odniesieniu do zagadnień wielokulturowości.

Słowa klucze: Forum Synagoga, Ostrów Wielkopolski, dziedzictwo żydowskie, rewitalizacja, edukacja, animacja, układy kultury

Summary

Summary: The main purpose of this article is to take a look at the cultural institution that is the Synagogue Forum in Ostrów Wielkopolski from the perspective of its educational and animative capabilities in the public sphere. Referring to Antonina Kłoskowska's concept of the system of culture, I present a program of cultural activities, describing events organized in the Ostrów synagogue. Observation and analysis of individual events will allow me to determine whether the Synagogue Forum has the cultural and social potential to design and implement educational activities and animate the local community, also with regard to the issues of multiculturalism.

Key words: Forum Synagogue, Ostrów Wielkopolski, Jewish heritage, revitalization, education, animation, cultural systems

Translated by Author

231–237

Łódzkie Studia Etnograficzne, *t. 59, 2020*
ISSN 2450-5544, http://dx.doi.org/10.12775/LSE.2020.59.14

Jessica C. Robbins
jessica.robbins@wayne.edu
https://orcid.org/0000-0001-7255-3286
Institute of Gerontology and Department of Anthropology
Wayne State University
Detroit, Michigan, USA

Towards an Inclusive Anthropology of Aging

W kierunku włączającej antropologii starzenia się

As a discipline that takes the fact of human diversity as a fundamental principle, anthropology aims to understand, explain, and sustain humanity in all its multitudes of forms. Yet what are anthropologists to do when some cultural forms are based on exclusion and discrimination, the antithesis of our discipline's commitment to radical openness? This question raises the issue of cultural and moral relativisms, a longstanding focal point of introductory courses in sociocultural anthropology. Although less directly, this also raises the issue of incommensurability or multiple forms of rationality, another enduring element of debates in sociocultural anthropology (e.g., Evans-Pritchard 1968; Good 1986). More recent work on partial connections (Strathern 2005) and radical difference (de la Cadena 2015) has suggested that "kaleidoscopic" and "fractal" perspectives can offer non-reductive modes of anthropological understanding that include the possibility of incommensurability and untranslatability, but also refuse the totalizing boundaries that create distinct units, through an insistence on relationality as primary. If anthropology (and anthropologists) are epistemologically committed to openness and the inclusion of incommensurable worlds, how are we to reconcile this principle with the study of enduring forms of exclusion and discrimination, or of groups that promote the same? This brief commentary offers reflections on these issues through the lens of the anthropology of aging, towards the goal of a more inclusive anthropology and society.

Old age and aging processes have long been part of anthropological research, both empirically and theoretically. Aging appears in the ethnographic record in

multiple ways, such as through discussions of age sets and grades (Fortes 1970), analysis of human development in cultural contexts (Clark 1967), study of generational power relations (Kertzer, Keith 1984), study of rituals and rites of passage (Myerhoff 1978), analysis of the complex intertwining of biology and culture (Lock 1993), and comparative study of understandings of gender, body, and self over time (Kaufman 1986; Lamb 2000).[1] In these studies, old age comes to matter in how it shapes kinship, political economy, bodies, gender, and experience. Sometimes, belonging to an aged category can bestow respect and dignity, as when older adults are described as "wise," while at other times, the category of old age can generate discrimination, as when older adults are labeled as "senile." In these examples of wisdom and senility, it is older adults' relationship to the past that shapes how they are perceived in the present. This relationship to the past can take on generational contours in the context of sociopolitical change, as in eastern Europe during the lifetimes of the current oldest generations.[2] Despite this range of ways that aging comes to matter in anthropology, it can still occur that older adults are created as an anthropological other.

On the theoretical level, there are ways that anthropologists and scholars can perpetuate analytic othering of older adults. Since I began studying aging over fifteen years ago, I have tried to heed anthropologist Lawrence Cohen's (Cohen 1994) caution against reifying "the old" as a separate category of person that makes them legible for study. This epistemological critique of the gerontological and geroanthropological enterprise (see also Estes 1979, 1993; Luborsky, Sankar 1993) has made fundamental that my research participants are not examples of some type of anthropological "other," and that living within the category that has come to be marked as "old age" or "late life" does not intrinsically represent an alternate way of being. Rather, these critiques have encouraged me to ask how age comes to be a meaningful form of difference. Additionally, my experiences of witnessing my own grandparents' old age, late life, and death have shaped my understandings of the importance of intimate family habits and patterns, gendered ideals of the life course, and imaginations of a broader collective (Robbins-Ruszkowski 2016). When holding together these personal experiences and epistemological critiques, imagining my research participants as somehow "other" due to age seems downright impossible.

1 These categories are drawn from an article on the anthropology of aging (Robbins-Ruszkowski 2018).

2 I thank one of the anonymous reviewers of this essay for encouraging discussion of the multiple valences of identity categories, and of generational authority, especially in Poland and central-eastern Europe. Identity categories can both disempower and empower, as evident in activism based on stigmatized or marginalized identities (e.g., gay rights and feminist activism, or in the case of later life, the Gray Panthers [see Sanjek 2009]).

And yet there have been meaningful forms of difference in my ethnographic work. As an American anthropologist in Poland, there were linguistic and cultural boundaries throughout my fieldwork. As a white American anthropologist working and conducting research in post-industrial majority-African American cities in the upper-Midwest of the United States, while living in a majority-white college town, there were also linguistic and cultural boundaries. Although they were different in both form and content from those I experienced while doing research in Poland, they were boundaries nevertheless. Rather than compare the Polish and American field sites to each other, I would like to hold them together to ask: in which moments did these differences come to matter for the doing of anthropology, and how did they coexist or intersect with forms of difference related to age? Exploring such questions brings me back to the opening framing of incommensurability as it relates to the empirical field of aging.

On the empirical level, there are also issues of exclusion and incommensurability in the anthropology of aging. I have chosen the two examples here not because they exhaust the possibilities of these forms of exclusion, but because they are representative of issues that appeared during research on aging in Poland and the US. First, there is ageism, which can serve to exclude older people from many aspects of sociocultural life in many parts of the world. For instance, social policies or educational institutions can marginalize or discriminate against older workers, and younger people can assume that older adults are less competent or capable because of their appearance. Second, some older adults themselves can have exclusionary or hateful viewpoints (lest we reproduce ageist stereotypes, however, it is important to note that this is true for people across the life course). This can likewise take many forms, as when older people make stereotypical comments that were socially acceptable in some circles at earlier points in their lives, or support political parties that support exclusionary social policies. Both these empirical issues were present in my fieldwork.

During my ethnographic research in Poland, older people commonly shared experiences of ageism in both public and private spheres. Some older Poles felt that they were invisible to their younger peers or kin, or were valued only for their grandparental caring labor, but that their full personhood was not recognized. Despite these experiences, some older Poles did find ways to challenge these forms of marginalization. One way this occurred was through participating in Universities of the Third Age, in which older people gathered to learn and socialize among peers, and sometimes in intergenerational contexts (Robbins-Ruszkowski 2013). Another way this occurred was through organizations promoting active aging and *aktywność* in late life, in which older people gathered to

engage in health-promoting behaviors, socialize, and directly counter negative stereotypes (Robbins-Ruszkowski 2015). A third way that this occurred was perhaps more unexpected, in which older people living in institutional care created meaningful social relations with others (fellow residents or patients, staff, visitors) in ways that recalled earlier forms of social connection (Robbins in press). In Flint, Michigan, during the water crisis in which the municipal drinking water supply was poisoned with lead and other contaminants, older adults felt invisible because the public-health response initially focused on responses to help infants, young children, and pregnant women, since the neurotoxic effects of lead are most severe for these populations. Yet over time, organizations focused on older adults built resources and created programming aimed at assisting and empowering older adults, while older adults themselves relied on existing forms of sociality, creating new relations of care (Robbins, Perry, Seibel 2017). In all these cases, ethnographic awareness highlights how ageism created not just forms of exclusion, but also possibilities for new forms of inclusion as well.

Sometimes, it is possible for groups that themselves experience discrimination to practice their own forms of exclusion, thus bringing together the two concerns raised at the outset of this essay. For instance, I found that it was not uncommon for older adults in Poland to make comments that were discriminatory on the basis of race, ethnicity, or religion. Additionally, many of my research participants supported political parties that promoted exclusionary nationalist policies. Some younger friends would dismiss these comments as characteristic of that generation, as something to be expected. But not all older Poles made such comments, nor do all older Poles vote in a uniform bloc, although there are strong generational voting patterns. However, such generational explanations are necessarily partial and incomplete. The fact of old age does not inherently connect to ethnic stereotypes or conservative political views. Rather, ethnographic analysis revealed that such political views are part of social relations that shape the spatiotemporal contours of moral personhood (Robbins in press; Robbins-Ruszkowski 2014). This explanation does not excuse such views, but the holistic lens of anthropology can help to make them visible.

Yet as I spent more time in Poland, and developed enduring social relations with people there, it became increasingly difficult to participate in ethnographic encounters with people espousing such exclusionary views. I found myself needing to have more time between interviews and engaging more frequently and actively in my own social networks with people who held perspectives that were not hateful. I also found that I could no longer only share the explanations for older people's discriminatory beliefs, but also had to discuss the broader effects of the policies of such nationalist political parties (Robbins-Ruszkowski 2016).

This resulted in a sense of social distance from some research participants with whom I had previously felt more of a connection.

I have come to understand this recognition of distance as perhaps more reflective of the truth of ethnographic encounters. Indeed, perhaps it is this disciplinary desire for ethnographic intimacy that creates our discomfort with doing research with people who hold exclusionary or hateful views. What would it mean to practice an anthropology that both values ethnographic intimacy but also holds dear its limits? What if incommensurability were not a theoretical puzzle to be solved but an empirical fact to be welcomed, documented, and explored? Could such a reorientation that begins from a place of radical difference help to work towards a more inclusive anthropology? Perhaps such an epistemological stance could help us to create not only a more inclusive anthropology, but also a more inclusive society.

I would like to thank the Wayne State University students in my Winter 2020 anthropological theory seminar for helping to shape my thinking on radical difference.

Bibliography

Clark, M. (1967). The Anthropology of Aging, a New Area for Studies of Culture and Personality. The Gerontologist, 7(1), 55–64.

Cohen, L. (1994). Old Age: Cultural and Critical Perspectives. Annual Review of Anthropology. 23(1), 137–158.

de la Cadena, M. (2015). Earth Beings: Ecologies of Practice Across Andean Worlds. Durham–NC: Duke University Press.

Estes, C.L. (1979). The Aging Enterprise. San Francisco–CA: Jossey-Bass.

Estes, C.L. (1993). The Aging Enterprise Revisited. The Gerontologist, 33(3), 292–298.

Evans-Pritchard, E.E. (1968). Witchcraft, Oracles and Magic Among the Azande. Oxford: Oxford Clarendon Press.

Fortes, M. (1970). Time and Social Structure and Other Essays. London: Athlone.

Good, B. (1986). Medicine, Rationality, and Experience: An Anthropological Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufman, S.R. (1986). The Ageless Self: Sources of Meaning in Late Life. Madison–Wis.: University of Wisconsin Press.

Kertzer, D.I., Keith, J. (eds.) (1984). Age and Anthropological Theory. Ithaca–NY: Cornell University Press.

Lamb, S. (2000). White Saris and Sweet Mangoes: Aging, Gender, and Body in North India. Berkeley–CA: University of California Press.

Lock, M.M. (1993). Encounters with Aging: Mythologies of Menopause in Japan and North America. Berkeley–CA: University of California Press.

Luborsky, M.R., Sankar A. (1993). Extending the Critical Gerontology Perspective: Cultural Dimensions. Introduction. The Gerontologist, 33(4), 440–444.

Myerhoff, B.G. (1978). Number Our Days: Culture and Community Among Elderly Jews in an American Ghetto. New York: Dutton.

Robbins, J.C. (in press). Aging Nationally in Contemporary Poland: Memory, Kinship and Personhood. New Brunswick–NJ: Rutgers University Press.

Robbins-Ruszkowski, J.C. (2013). Challenging Marginalization at the Universities of the Third Age in Poland. Anthropology & Aging, 34(2), 157–169.

Robbins-Ruszkowski, J.C. (2015). "Active Aging" as Citizenship in Poland. In: R. Marback (ed.), Generations: Rethinking Age and Citizenship (pp. 270–286). Detroit–MI: Wayne State University Press.

Robbins-Ruszkowski, J.C. (2016). Exploring the "Shadow Side" of Ethnographic Research on Aging in Poland. Lud, 100, 143–152.

Robbins, J.C., Perry, T., Seibel, K. (2017). Sustaining Life in an Anthropogenic Crisis: The Role of Kinship among Older Adults in the Flint Water Crisis. Part of the panel "Kinship Labor and Livelihood: The Political Economy of Obligation and Dependency." Annual Meeting of the American Anthropological Association. November 29-December 3. Washington–D.C.

Sanjek, R. (2009). Gray Panthers. Philadelphia–PA: University of Pennsylvania Press.

Strathern, M. (2005). Partial Connections: AltaMira Press.

Summary

Given anthropology's disciplinary commitment to diversity and openness, studying cultural formations that are based on exclusion and discrimination can pose epistemological challenges. Such issues are at the heart of longstanding disciplinary debates about cultural and moral relativism, incommensurability, and multiple forms of rationality. This essay explores how these issues have emerged during long-term ethnographic research on aging in Poland and the US, and suggests that beginning from a place of radical difference might offer possibilities for a more inclusive anthropology.

Key words: exclusion, radical difference, ethnography, aging, Poland, US

Streszczenie

Biorąc pod uwagę głębokie zaangażowanie antropologii jako dyscypliny naukowej w kwestie różnorodności i otwartości, badanie formacji kulturowych opartych na wykluczeniu i dyskryminacji może stanowić wyzwanie epistemologiczne. Problemy te od wielu lat są sednem wewnątrzdyscyplinarnych dysput na temat kulturowego i moralnego relatywi-

zmu, niewspółmierności oraz różnorodnych form racjonalności. W artykule omówiony jest sposób, w jaki problemy te wyłoniły się podczas długookresowych etnograficznych badań nad starzeniem się prowadzonych w Polsce i Stanach Zjednoczonych, a także wyłaniająca się sugestia, że punkt wyjściowy w postaci radykalnej różnicy może dać szansę ewolucji bardziej włączającej antropologii.

Słowa klucze: wyłączenie, radykalna różnica, etnografia, starzenie się, Polska, US

Tłumaczenie: Klaudyna Michałowicz