

**Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu
ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne : studium
przypadku**

Hana Cervinkova

This item was submitted to the oPUB Repository of the University of Lower Silesia.

Citation: Cervinkova, H. (2012). Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne : studium przypadku. Forum Oświatowe, 1(46), 267-283. Retrieved from:
<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/122>

Version: Publisher's version

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/pl/deed.pl>

Hana Červinková

Dolnośląska Szkoła Wyższa

NAUCZANIE DO ZMIANY SPOŁECZNEJ
UCZESTNICZĄCE BADANIA W DZIAŁANIU LUDZI MŁODYCH
I ZAANGAŻOWANE BADANIA ETNOGRAFICZNE:
STUDIUM PRZYPADKU

1. WPROWADZENIE

W niniejszym artykule rozwijam temat jednej z sesji ostatniego Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu, w której zwrócono się do uczestników z prośbą o podjęcie problemu programowego nie/przygotowania do roli edukatorów¹. Odwołując się do międzynarodowych projektów, które realizowałam pod auspicjami DSW we Wrocławiu (Červinková, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2009; Červinková and Gołębniak, 2010; Zembrzuska, Červinková, Novotna, 2005), chciałabym w kontekście stawianego pytania – kryzysu technicznie/sejencyjnie rozumianej kompetencji do nauczania – złożyć propozycję uczenia (się) studentów w przestrzeni miasta poprzez uczestnictwo w badaniach

¹ VII Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Toruń 20–21 września 2010 r., Sesja IX. Nauczyciel – jego (nie)przygotowanie?, koordynowana przez Prof. Bogusławę Dorotę Gołębniak i Prof. Henrykę Kwiatkowską.

w działaniu aplikujących metody etnografii zaangażowanej. Zgadzam się z koordynatorkami sesji, że problem przygotowania do nauczania jedynie z pozoru odnosi się do jakości wstępnego kształcenia nauczycieli – w istocie odsłania on kłopotliwe położenie osób zajmujących się nauczaniem w zglobalizowanym, neoliberalnym świecie. Pytanie o przygotowanie nauczycieli, tak naprawdę dotyczy tego, jak być nauczycielem w świecie poddanym neoliberalnemu dyktatowi ekonomicznej i społecznej niesprawiedliwości, rządzonym przez zasadę instrumentalizacji jednostek i relacji międzyludzkich (Potulicka, Rutkowiak, 2010; Popen, 2002; Lipman, 2010).

Z punktu widzenia tego systemu idealny nauczyciel jest narzędziem jego reprodukcji. Nauczyciele, których działalność zawodową w coraz większym stopniu ograniczają narzucone przez państwo programy nauczania i scentralizowany system testowego oceniania (Elliott, 2007, 2010; Lipman, 2010; Potulicka, 2010) w dużej mierze zbliżają swe działanie do tradycyjnego „bankowego” modelu edukacji (Freire, 1993, s. 72), w którym nauczyciel deponuje rodzaj wiedzy narzuconej przez państwo, zaś uczniowie biernie przyjmują ten depozyt. W modelu tym rzekoma przewaga nauczyciela (dawcy) nad uczniem (odbiorcą) jest tylko pozorna, ponieważ tak uczniowie, jak i nauczyciele, stają się zdehumanizowanymi i obezwładnionymi narzędziami systemu (nauczyciel jest wehikułem i kanałem narzuconego przez państwo programu).

Alternatywę tego dominującego systemu stanowi taki model edukacji, w którym nauczyciele i studenci biorą aktywny udział w procesie nauczania i uczenia się ujmowanego w kategoriach *praxis* – krytycznej refleksji o świecie i działaniu na rzecz jego zmiany. W świetle tych dwu całkowicie różnych perspektyw kwestię przygotowania nauczycieli można podjąć na dwa odmienne sposoby: (1) Jeśli celem nauczania jest reprodukcja systemu opierającego się na uprzedmiotawiającej redukcji ludzi do bycia narzędziami neoliberalnej, globalnej gospodarki, wówczas należy uznać, że nauczyciele są prawdopodobnie dobrze przygotowani do swego zadania. (2) Jednakże przyjąwszy za punkt wyjścia założenie, że rola nauczycieli polega na humanizującym nauczaniu poprzez edukację prowadzącą ku krytycznej świadomości i działaniu, możemy bez trudu oświadczyć, że nauczyciele nie są przygotowani do pełnienia tej roli.

Biorąc za punkt wyjścia drugą odpowiedź, stwierdzamy jednocześnie, że zagadnienie przygotowania nauczycieli „dotyka” nauczania wiodącego ku zmianie społecznej (Kwieciński, 2007) rozumianego jako aktywny proces edukacyjny, który „rozwija i pielęgnuje człowieczeństwo” (Nussbaum, 2008). Sądzę, że w erze postsocjalizmu większość z nas – która w przeszłości stanowiła część wielkiego socjalistycznego eksperymentu oraz śledziła szereg reform szkolnictwa wdrażanych przez ostatnie dwie dekady od nadejścia demokracji – zachowuje

sceptycyzm wobec wszelkich generalnych rozwiązań, także takich, które zakładałyby możliwość auto-zmiany tego systemu (od wewnątrz). Mimo deklarowanych przez kolejne rządy planów radykalnych reform, system, aby móc dalej funkcjonować, wymaga podtrzymania *status quo*. Wszelkie deklaracje zmiany społecznej przez reformę szkoły i programów nauczania pozostają na poziomie performatywnym, a ich rezultaty nie zagrażają ogólnemu porządkowi. W tym kontekście znacznie bardziej obiecujące wydają się te podejścia, które postrzegają szanse dokonania zmiany społecznej poprzez edukację wpisaną w realizację rozmaitych samodzielnych inicjatyw oraz oddolnych projektów bazujących na *praxis* (Czerepaniak-Walczak, 2006; Freire, 1993; Gołębiak, 1998, 2002; Krzychała, 2007).

Z bogatego wachlarza rozmaitych propozycji teoretyczno-metodologicznych najbardziej inspirującymi dla naszej pracy są, jak sądzę, te, które kluczową rolę przypisują badaniom pojmowanym jako środek społecznej emancypacji. Badania rozumiane jako przedsięwzięcie oparte na *praxis* (od refleksji przez krytykę do działania) stają się narzędziem społecznej emancypacji nauczycieli, uczniów i różnych defaworyzowanych grup społecznych. Podejścia kładące nacisk na emancypację przez badania znane są większości pedagogom (Carr, 2010; Červinková, Gołębiak, 2010; Czerepaniak-Walczak, 2006; Elliott, 1991, 2007, 2010; Fals Borda, 2010; Freire, 1993; Lewin, 2010; Carr, Kemmis, 1986; Reason, Bradbury, 2006) jako badania w działaniu lub uczestniczące badania w działaniu, zaś antropologom pod nazwą zaangażowanej czy działającej antropologii lub antropologii w działaniu (Bourgois, Sanford, Angel-Ajani, 2006; Červinková, Gołębiak, 2010; Hale, 2008; Lindisfarne, 2008; Lipman, 2010; Scheper-Hughes, 2010; Turner, 2010). Mimo odmiennej taksonomii antropologiczne praktyki badawcze polegają na angażowaniu się antropologów – intelektualnym, społecznym, politycznym – w kwestie decydujące o poprawie życia tych, z którymi prowadzą oni badania terenowe. Tak rozumiana antropologia kieruje się epistemologią wiedzy usytuowanej w działaniu tworzonej wspólnie przez aktorów społecznych i profesjonalnych badaczy (Lassiter, 2010) i jest nieustannie odnawiana przez swe bezpośrednie zaangażowanie w rozwiązywanie praktycznych problemów „w” i „przez” działanie społeczne na rzecz wolności grup i jednostek (*human liberation*) (Turner, 2010; Scheper-Hughes, 2010; Lipman, 2010). Podczas gdy antropologia zaangażowana jest w przeważającej mierze praktykowana w odległych stronach, gdzie antropolodzy pracują jako aktywiści z różnymi grupami „Innych” (Hale, 2008; Scheper-Hughes, 2010) – w kontekście omawianych tu problemów bardziej inspirująca jest praca tych antropologów, którzy jako edukatorzy pomagają młodym ludziom w upełnomocnieniu i emancypacji poprzez stosowanie w różnych projektach edukacyjnych

„pedagogiki demokracji” wpisującej w prowadzenie badań w działaniu metody typowe dla etnografii (Abu El-Haj, 2009; Cammarota, 2008; Cammarota, Fine, 2008; Fine, 2008). Poniżej mam nadzieję ukazać, jak zorientowana krytycznie edukacja w formie takich badań w działaniu może wspierać samodzielne myślenie, solidarność społeczną oraz zaangażowanie studentów i przeciwdziałać w ten sposób destrukcyjnym skutkom wszechogarniających tendencji neoliberalnych.

II. STUDIUM PRZYPADKU

STUDENCI...

Od trzech lat organizujemy międzynarodowe letnie seminarium dla studentów studiów licencjackich pochodzących głównie ze Stanów Zjednoczonych². Program ten zrodził się z partnerskiej umowy między założonym przeze mnie instytutem na uczelni prywatnej, w której pracuję, a College of Brockport, stanowiącego część State University of New York (SUNY). Każdego lipca mała grupa, licząca od dziesięciu do dwudziestu studentów ze Stanów Zjednoczonych i innych krajów, przyjeżdża do Wrocławia na miesiąc, by wziąć udział w intensywnym programie kształcenia *Experiencing the New Europe*, za który studenci otrzymują 6 punktów kredytowych na swoich macierzystych uczelniach. Zazwyczaj są to studenci trzeciego lub czwartego roku studiów (choć gościliśmy też studentów pierwszego roku i na wyjątkowych zasadach absolwentów); często są to też uczestnicy programów dla wybitnych studentów na SUNY (tzw. *honourous programme*). Wielu z nich nigdy nie wyjeżdżało za granicę, zaś większość nie miała żadnej wiedzy na temat Polski przed przyjazdem. Zazwyczaj nie władają też żadnym językiem obcym. Studentom towarzyszy jeden z pracowników Brockport, który nie pełni jednak aktywnej roli nauczycielskiej. Mieszkają wspólnie w akademiku, muszą jednak samodzielnie zadbać o wyżywienie, poruszać się po Wrocławiu korzystając z komunikacji miejskiej, a także radzić sobie ze wszelkimi sytuacjami i potrzebami, które nie wynikają z uczestnictwa w programie. Wrocław jest pełnym życia miastem historycznym, liczącym ponad 650 tysięcy mieszkańców oraz centrum edukacyjnym z 23 instytucjami akademickimi i 135 tysiącami studentów. Tym samym miasto to stwarza wiele okazji do interesującego spędzenia wolnego czasu. Tylko w trakcie trwania

² Etnograficzną część tego artykułu przygotowałam wspólnie z Juliet Golden. Został przedstawiony na odbywającym się co dwa lata kongresie the European Association of Social Anthropologists w Maynooth w Irlandii (24–27 sierpień 2010 r.) oraz włączony do publikacji mającego się ukazać numeru *European Journal for Research on the Education and Learning*.

kursu zbiegają się ze sobą różnego rodzaju międzynarodowe festiwale i wydarzenia. Amerykańscy studenci, pochodzący często z mniejszych społeczności – miasteczek i wsi – biorą aktywny udział w życiu tego potężnego europejskiego, miejskiego centrum.

W czasie pierwszych spotkań mogliśmy zauważyć, że mimo otwartości na nowe otoczenie, amerykańscy studenci posługują się z góry przyjętymi i ahistorycznymi przekonaniem na temat współczesnych światowych wydarzeń i ahistoryczną wizją kultur. Polskę wiążą wyłącznie z tragedią II wojny światowej i powojennego okresu socjalistycznego, która sprowadza się w ich dyskursie do „polskich obozów koncentracyjnych” oraz „nazistowskiej i sowieckiej historii Polski”. Shari Popen (2002) argumentuje, że podobne uproszczenia (literalizmy), którymi posługują się amerykańscy studenci, są skutkiem obecnego kryzysu amerykańskiego systemu edukacji, tłumionego (*stifled*) przez „patriotyczną” politykę rządu, która wytwarza kulturę ograniczania i wymazywania (*culture of containment*). Nasze doświadczenie pokazuje, że letnie seminarium pozwala zderzyć te stereotypowe pojęcia z innymi, choć równie ograniczonymi narracjami studentów z Polski i innych krajów Europy Środkowej oraz Wschodniej. W wypowiedziach polskich studentów, które zawierają na przykład takie stwierdzenie: „Polskę zamieszkują Polacy, mamy też mniejszości żydowskie i romskie”, wyczuwamy nieskrywany brak wrażliwości na wielokulturową podstawę historycznej i współczesnej struktury narodu. W trakcie seminarium studenci ze Stanów Zjednoczonych i Europy Centralnej nie tylko mają okazję skonfrontować ze sobą swe wyjściowe przekonania, lecz również, co nawet bardziej istotne, mogą je zakwestionować na podstawie osobistego doświadczenia badanej rzeczywistości oraz wiedzy zdobytej dzięki aktywnemu uczestnictwu w projekcie.

MIASTO...

W tym oto kontekście, który nazywamy *miejskim laboratorium*, realizujemy nasz program. Mimo wielokulturowych tradycji Wrocławia (w czasie tysiącletniej historii miastem rządziły i zasiedlały je różne narody – Polacy, Czesi, Austriacy i Niemcy), populacja mieszkańców powojennego Wrocławia całkowicie się zmieniła. Powojenne porozumienia zawarte w Jałcie i Poczdamie przekształciły mapę Europy, wytyczając osławioną linię Odra–Nysa, dzięki czemu niemieckie Breslau stało się polskim Wrocławiem. Ten geopolityczny akt przyczynił się do ogromnych cierpień ludzkich wynikających ze zbiorowych przesiedleń i czystek etnicznych, które dotknęły wiele osób o różnej narodowości i pochodzeniu etnicznym. Jako największe miasto na terytorium „odzyskanym” przez Polskę przez przesunięcie jej granic na Zachód Wrocław jako centrum

oficjalnej propagandy, której celem było wymazanie niemieckiej przeszłości i zastąpienie jej programem polonizacji, stał się miejscem szczególnie pełnym napięć (Davies, Moorhouse, 2002; Siebel-Achenbach, 1994; Stern, 2008; Thum, 2003a, 2003b).

Skutki II wojny światowej są odczuwalne we Wrocławiu do dziś. Współczesny Wrocław próbuje wyzwolić się z szablonowej wizji historii okresu komunistycznego, poszukując własnej narracji, która obejmowałaby niewygodne i trudne otwarcie na niemiecką przeszłość. Dokonując nieco ironicznego zwrotu (co nie jest rzadkością w Europie Centralnej) zastępuje politykę tłumienia okresu komunistycznego rynkowym „powstrzymaniem się” wzmocnianym „literalizmem” wielokulturowości (Thum, 2005). W tym nowo powstałym dyskursie tłumienia Wrocław zamieszkiwany obecnie niemal wyłącznie przez Polaków został przedstawiony jako wielokulturowa metropolia pogranicza Polski. Oparta na wielokulturowości narracja o Wrocławiu żyje teraz własnym życiem, przenikając przewodniki, materiały promocyjne, dyskurs publiczny i potoczny³. Pod tymi literalizmami znajdujemy jednakże niemal całkowicie homogeniczną, katolicką, białą polską społeczność, która dopiero teraz staje się nieco bardziej wielokulturowa dzięki ludziom przybywającym do miasta, by realizować tymczasowe zlecenia wchodzące w skład zagranicznych planów inwestycyjnych.

PROGRAM PEDAGOGICZNY

Nasz program realizowany jest w wyżej zarysowanym kontekście. Różnym ograniczonym dyskursom wielokulturowego miasta oraz uproszczonym interpretacjom niemieckiego i polskiego dziedzictwa przeciwstawiamy projekt, który opiera się na rozumieniu Wrocławia jako zmieniającego się organizmu, nieustannie tworzonego i przekształcanego przez praktyki społeczno-kulturowe, w których my, jako pedagodzy, powinniśmy wziąć aktywny udział (Certeau, 2008; Červinková, 2006b; Hayden, 1999). Idąc pod prąd uproszczonego dyskursu wielokulturowości, pracujemy wewnątrz przestrzeni miejskiej, drążąc coraz głębsze warstwy przeszłości i jej rozmaite interpretacje, by pomóc studentom w osiągnięciu bardziej złożonego rozumienia procesów kulturowych i historycznych, które kształtują to miasto.

W trakcie seminarium wspólnie z naszymi studentami przechodzimy przez kolejne stadia uczenia się, które opierają się na rozwijaniu zdolności emancypacyjnych i krytycznych poprzez kształcenie kompetencji etnograficznych,

³ Zob. na przykład oficjalną angielskojęzyczną stronę Urzędu Miasta Wrocławia zatytułowaną „Multicultural Metropolis”: <http://www.um.wroc.pl/m6850/>.

kładających nacisk na rolę widzenia/patrzenia (*seeing*), a także tworzenia tekstów. Co roku układamy wyjątkowy grafik zajęć i warsztatów, które koncentrują się na wybranych obszarach miasta – tzw. obszarach badawczych – i składają się z serii spotkań z tzw. triadą opiniodawców. Na etapie tworzenia sylabusu istotnym elementem naszej pracy jako nauczycieli jest zatem pozyskanie do współpracy uczestników różnych wydarzeń związanych z danym obszarem badawczym – pracowników uczelni, profesjonalistów, przedstawicieli władz lokalnych i aktywistów. Naszym celem jest określenie przedmiotu ich działalności publicznej, a także edukacyjnego potencjału ich pracy oraz wiedzy dla sesji etnograficznego uczenia się. Angażujemy się nadto w zainicjowanie dialogu z przyszłymi wykładowcami naszych studentów. Dialogiczny proces wymagający nieustannej pracy kulturowego przekładu towarzyszy naszym działaniom na wszystkich jego etapach.

1. Seminarium inauguruje sesja mająca wywołać „wstrząs” i „ośnienie”, odbywająca się w symbolicznym i monumentalnym miejscu – Hali Stulecia, uznanej za arcydzieło modernizmu oraz wpisanej na Listę Światowego Dziedzictwa UNESCO. Studenci, którzy nie posiadają wcześniejszej wiedzy o znaczeniu tej przestrzeni, są proszeni o poczynienie indywidualnych obserwacji, którymi dzielą się ze sobą w trakcie późniejszych zajęć. Co ciekawe, doświadczenie i obserwacje studentów często odnoszą się zwłaszcza do tych cech, które decydują o znaczeniu Hali, czyniąc ją miejscem wyjątkowym nie tylko pod kątem historii architektury, lecz również trwającego procesu kontestacji pamięci zbiorowej. Podczas wykładów prezentujemy bogaty materiał wizualny, umieszczając Halę Stulecia zarówno w szerszym kontekście historycznym, jak i w kontekście współczesnych debat na temat znaczenia kultury materialnej przestrzeni miejskiej Wrocławia. Zwiedzanie Hali połączone z późniejszymi prezentacjami ilustracji wizualnych i wiedzy historycznej prowadzi do efektu, który zajmujący się edukacją antropologowie nazywają terapią kulturową (Spindler, 1999, 2002; Trueba, 1993; Delgado-Gaitan, Trueba, 1991). George Spindler przekonuje, że poprzez obserwację etnograficzną możliwe jest wniknięcie/przejrzenie na wylot nieświadomych założeń kultury (iluzji), które fałszują skrywającą się za nimi kulturową rzeczywistość. Etnografowie zajmujący się edukacją mogą korzystać z procedur krytycznego wglądu, by wspomagając studentów w odkrywaniu kolejnych warstw fałszywych spostrzeżeń wychodzić naprzeciw ich rzeczywistym oczekiwaniom związanym z uczeniem się. Efekt naszej kulturowej terapii jest podwójny. Z jednej strony, studenci uświadamiają sobie, że z pozoru polskie przestrzenie miasta są w rzeczywistości przetworzonymi pozostałościami kultury niemieckiej. W połączeniu z wiedzą historyczną na temat powojennych przesiedleń i transferu ludności (zdobytą na podstawie wykładów i odnośnych tekstów

akademickich) świadomość ta nieuchronnie wytwarza efekt szokowy, podobny temu, który tak wymownie opisał Walter Benjamin jako dialektyczny „błysk” (1996). Jak pokazałam w innym tekście, właśnie takie momenty intelektualnej refleksji, wywołane są materialnymi pozostałościami przeszłości, przynoszą mocne efekty uczenia się (Červinková, 2006). Po drugie, studenci stają się bardziej świadomi mocy obserwacji i potrzeby widzenia. Przez widzenie rozumiem tu krytyczną zdolność przenikania iluzji konstytuujących pomijanie i wymazywanie historii. Widzenie jest zatem związane tu z pamięcią oraz aktami dopuszczania do świadomości fragmentów zapomnianej przeszłości.

2. W następnej fazie naszego projektu zainicjowany zostaje proces kulturowego tworzenia, mocno osadzony w tradycji badań w działaniu. Na tym etapie studenci dowiadują się, że wezmą udział w wycieczce dotyczącej tego obszaru badawczego, w którym ulokowane zostaną ich wysiłki w kierunku opracowania alternatywnej trasy dla turystów, których będą przewodnikami. Studenci zwiedzają miasto wraz z przewodnikiem z oficjalnej turystycznej organizacji, która zmonopolizowała polski rynek turystyczny. Tak jak w przypadku pierwszej sesji kulturowej terapii w Hali Stulecia, nie przygotowujemy wcześniej studentów do tego doświadczenia, zaś przewodnicy są zupełnie nieświadomi, że nasi studenci nie są zwykłymi turystami.

Obserwujemy pewien wzór zachowania studentów, którzy zaczynając zwiedzanie, najpierw z wielką pasją robią notatki, starając się nadażyć za potokiem historycznych dat, faktów i chaotycznych informacji dostarczanych im w ubogim angielskim, by po jakimś czasie odczuwając znudzenie, robią się obojętni i niezdolni do stosowania przekazywanych im informacji do tworzenia autorskiego programu turystycznego. Dopiero w trakcie warsztatów, gdy wspólnie pracują nad analizą SWOT: definiują mocne i słabe strony wycieczki oraz diagnozują szanse i zagrożenia samego obszaru badawczego, czują się ośmieleni i upelnomocnieni – dzięki nabytej umiejętności krytycznej analizy swego doświadczenia bycia turystą – do realizacji postawionego im zadania. Uświadomiwszy sobie istnienie pewnej luki, zdają sobie jednocześnie sprawę, że są w stanie ją wypełnić poprzez własne badania etnograficzne i wytworzenie kulturowych produktów materialnych. Nasze spostrzeżenia są spójne z doświadczanymi efektami tworzenia kulturowego, jak definiują je Willis (1977, 1981) i inni teoretycy, którzy twierdzą, że „przez tworzenie form kulturowych [...] kształtuje się podmiotowość i rozwija się działanie” (Levinson, Holland, 1996, s. 14).

3. Przez kolejne dwa i pół tygodnia, które stanowią główną część naszego seminarium, studenci inicjują dialog w spotkaniach z przedstawicielami naszej triady opiniotwórczych partnerów projektu. Położenie większego nacisku na proces uczenia się bardziej w dialogicznej wymianie niż jednokierunkowej formie

dociekań wynika z dążenia do budowania strategii edukacyjnej na opartym na współpracy podejściu dialogicznym, które dekonstruuje granice pomiędzy podmiotem a przedmiotem badań w procesie wytwarzania wiedzy (Freire, 1993).

4. Mniej więcej w połowie naszego seminarium zaczynamy pracować ze studentami nad końcowym materialnym rezultatem uruchomionego procesu kulturowego tworzenia. Znaczącym elementem konceptualnym naszych warsztatów jest świadomy nacisk na podzieloną na etapy, kolektywną formę pracy studentów. Amerykańscy i polscy studenci przejawiali na początku bardzo mocne podejście rywalizacyjne, które stało się widoczne w trakcie naszego pierwszego projektu, gdy podzieliliśmy uczestników na dwie niezależne grupy badające dwa różne obszary miasta. Członkowie wyłonionych grup szybko rozpoczęły rywalizację mającą negatywny wpływ na demokratyczny proces pedagogiczny, który staraliśmy się wdrożyć, a którego wynikiem miało być wzmocnienie potencjału solidarności społecznej i społeczności uczących się sukcesywnie niszczonego w procesach neoliberalnych (Lipman, 2010). Od tamtej pory przykładamy jeszcze więcej uwagi i troski do tworzenia zdrowej dynamiki grupy, która wzmacnia zdolności współpracy studentów bez tłumienia ich indywidualnej kreatywności i dążenia do perfekcji.

W atmosferze wspólnego tworzenia studenci wybierają ścieżkę, która staje się podstawą planu kierowanych przez nich wycieczek oraz uzgadniają temat zawarty w jej tytule i znaczenie poszczególnych przystanków. Dzielią się na mniejsze grupy warsztatowe, w których opracowują kolejne etapy wycieczki, robią fotografie i przygotowują ilustracje. Jako nauczyciele czuwamy nad każdym etapem procesu tworzenia, lecz jego treść podlega podejmowanym wspólnie negocjacjom i wynikającym z nich rozstrzygnięciom. Rezultatem wspólnie podejmowanych wysiłków jest oznakowany marką produkt *Wrocław self-guided tours: international students projects in Wrocław*. Jest on dystrybuowany jako materiał promocyjny przez instytucje sektora publicznego i sprzedawany za niewysoką cenę w miejscowych punktach informacji turystycznej. Stworzyliśmy też internetową witrynę naszego projektu, na której przewodniki dostępne są do czytania *on-line* w formacie animacyjnym oraz do pobrania w formacie PDF (www.wroclawonyourown.pl). Dotąd udało się opisać w ten wyjątkowy sposób cztery obszary miasta; z każdym rokiem dodawany jest do tej kolekcji nowy przewodnik.

5. Zwieńczenie procesu pedagogicznego przynoszą otwarte dla społeczności miasta, także dla mediów, odbywające się w ratuszu, studenckie prezentacje rezultatów projektu. Po oficjalnych wystąpieniach studenci oprowadzają uczestników spotkania po wybranych obszarach badawczych. Ten w wysokim stopniu

performatywny element seminarium dostarcza studentom okazji do zaprezentowania różnych umiejętności, a opierając się na ich pełnym emocji zaangażowaniu, wzmacnia dalej ich możliwości uczenia się (Higgins, 2001; Pedalty, 2001). Dzięki zbiorowemu i publicznemu charakterowi tych prezentacji, rozwijające się zdolności współpracy i wzajemnego wspierania się, wzmacniają ich rozwój społeczny i intelektualny. Ważne jest i to, że w końcowych wystąpieniach studenci zmieniają niegdyś obcą im rzeczywistość w ich własny świat (miasto – wcześniej obce i dziwne – staje się teraz „ich własne” dzięki wiedzy, którą przetworzyli w trakcie pracy etnograficznej). Poprzez kolektywne re-, de-, konstruowanie wiedzy etnograficznej, wyrażanej w formie publicznego wystąpienia studenci stają się upelnomocnionymi międzykulturowymi podmiotami pracującymi w terenie. Wyniki pracy studentów mają też wpływ na przekształcanie doświadczeń turystów, którzy w przyszłości odwiedzą to środkowoeuropejskie miasto. Za sprawą widzialności w przestrzeni publicznej wystąpienia studentów zmieniają nadto przyjęte wersje narracji lokalnej tożsamości.

WIEDZA, UPEŁNOMOCNIENIE I ZMIANA

Po zakończeniu seminarium studenci zauważają, że zaszła w nich zmiana. Przywiązani, choć tylko tymczasowo, do tego „domu daleko od domu” oraz za sprawą intensywnego doświadczenia i zdobytej wiedzy, uczą się z przestrzeni miejskiej, w której są zanurzeni, by widzieć w inny sposób. Uczą się także od siebie nawzajem. Co ważne, z ich komentarzy poczynionych w trakcie pobytu i z napisanych później tekstów można wywnioskować, że zaangażowali się w krytykę kulturową, przemieszczając się dialogicznie między ich macierzystą a tymczasową kulturą.

Jedna z amerykańskich studentek, Anna, użyła na przykład języka uczuć, by wyrazić na czym polegało jej doświadczenie edukacyjne: „W czasie mojego miesięcznego pobytu we Wrocławiu, w Polsce, zakochałam się. Nigdy wcześniej nie darzyłam takim uczuciem Rochester, miasta, w którym dorastałam”. Szukając powodów tego zaskakującego uczucia, wskazuje dwie przyczyny: bezpośredni kontakt z historią materialną i wiedzę, którą zdobyła:

Jednym z powodów jest kontakt z materialną historią. [...] Dotykalne aspekty przeszłości pomagają nam pamiętać i mieć kontakt z historią. Historia materialna stanowi jedynie krok na drodze rozumienia, musimy zgromadzić pewien rodzaj wiedzy na temat otoczenia i umieć zinterpretować to, co widzimy dookoła siebie. W czasie mojego pobytu we Wrocławiu wysłuchałam wielu wykładów na temat przeszłości Wrocławia. Nauczyłam się, że od założenia miasta władza nad nim przechodziła

z rąk do rąk kolejnych narodów. Poznając historyczne etapy tworzenia tego miasta, zaczynamy rozumieć, dlaczego to miasto zostało pozostawione takim, jakim jest, co obala przekonanie, że nie jest jedynie chaotycznym zbiorem budynków, a jego powstawanie przebiegało na podstawie proryjnego wzoru.

W konkluzji wraca do tematu emocji i miłości, który wymownie łączy z uczeniem się i widzeniem:

Mieszkałam w Rochester przez całe życie, lecz nigdy nie czułam się tak mocno z nim „związana”, jak po spędzeniu miesiąca we Wrocławiu. To doświadczenie wiele mnie nauczyło nie tylko o Wrocławiu, lecz także o sobie samej. Po powrocie do domu lepiej rozumiałam i miałam głębszy szacunek do własnego dziedzictwa, które wynika z mojego polskiego pochodzenia i w których brali udział moi przodkowie. To doświadczenie otworzyło mi oczy na świat, w którym żyłam, lecz którego nie widziałam (Anna⁴, amerykańska studentka, sierpień 2010).

Zaakcentowana przez Annę zdolność widzenia pobudzona przez emocje i uczenie się stanowi dla nas ważną refleksję odnośnie do zastosowanej przez nas metody, swoiste podkreślenie wagi etnograficznego widzenia jako wpływowej, zależnej od konkretnego miejsca i człowieka perspektywy i źródła wiedzy, które może z kolei być źródłem upelnomocnienia (Harding, 1987; Haraway, 2010; Marcus, Fischer, 2010). Takie rozumienie wiedzy czyni ją przedmiotem uczenia się dla wszystkich stron włączonych w doświadczenie badawcze, które pociąga za sobą cykle refleksji, krytyki i wspólnego działania na rzecz zmiany społecznej. Ten cykl jest częścią tradycji uczestniczących badań w działaniu (Fals Borda, 2010; McTaggart, 1997), które Michelle Fine w konkluzji do redagowanego przez nią tomu (2008, s. 215) charakteryzuje jako „radykalne wyzwanie epistemologiczne dla tradycji nauk społecznych, zwłaszcza gdy chodzi o problem pochodzenia wiedzy”. Ucząc się widzenia materialnego świata dookoła nas poprzez wiedzę i przekształcające zastaną sytuację społeczną działanie, studenci mogą zdobyć istotne zdolności krytyczne.

W trakcie swego doświadczenia edukacyjnego studenci uczą się także od siebie nawzajem. Aspekt ten podkreśla John, znany wśród uczestników Programu ze swoich długich, Proustowskich eksploracji miasta, rozwijanych często w towarzystwie innych studentów:

Niemal każdej nocy w samotności lub w towarzystwie badałem miasto. [...] Dlaczego wydaje mi się to konieczne? Sądzę, że istotne jest nie tylko to, by badać

⁴ Zmieniłam imiona studentów, by mogli zachować anonimowość.

i szukać tego, co nieznanne w każdym otoczeniu, lecz również by zabrać ze sobą tych, którzy są nam bliscy.

W swoim późniejszym tekście, odwołując się do pracy Waltera Benjamina, dostarcza wyjaśnienia związku między wspólnoto-twórczym charakterem rozważań a indywidualną i kolektywną pamięcią:

*Ważne jest nie tylko to, by dobrze spędzić czas i wiele doświadczyć, lecz i to, by pamiętać, co zobaczyliśmy. Benjamin w książce *Illuminations* twierdzi, że „doświadczony wydarzenie jest skończone, a w każdym razie ograniczone do jednej sfery doświadczenia; z kolei zapamiętane wydarzenie jest nieskończone, ponieważ jest kluczem do wszystkiego co wydarzyło się wcześniej i co wydarzy się później”. Dlatego uważam za istotne dzielenie się moimi przemyśleniami z innymi ludźmi. Aparat fotograficzny pozwala uchwycić większość rzeczy wizualnie, zaś dzieląc się przemyśleniami, mogłem opanować moje osobiste wspomnienia a także przysłuchiwać się i dzielić pamięć zbiorową grupy. To pozwoliło mi zapamiętać więcej z każdej podróży. Ponadto aparat fotograficzny nie potrafi uchwycić wielu innych rzeczy, jak dźwięki, uczucia i emocje. Do tego potrzebni są inni ludzie. [...] Jedną z korzyści programu w Polsce było to, że wszyscy, nawet ci, którzy na co dzień nie są poszukiwaczami przygód, byli zmuszeni do prowadzenia badań i zastanowienia się nad tym, co ich otacza.*

John podkreśla wzajemną zależność między pamięcią zbiorową a społecznym charakterem uczenia się. To właśnie pamiętanie dzięki pamięci zbiorowej pozwala uczącym się przekształcić i rozszerzyć tymczasowy charakter doświadczenia uczenia się. Oczywiście, praca, którą zostawiliśmy za sobą, wpłynie również na postrzeganie miasta przez przyszłych zwiedzających oraz na lokalne narracje historyczne długo po zakończeniu naszego projektu.

III. KONKLUZJA

W tekście starałam się pokazać doświadczenie płynące z międzynarodowego projektu edukacyjnego skoncentrowanego na tematyce miasta, by zilustrować, w jaki sposób my, jako nauczyciele akademicy, możemy wspierać krytyczne myślenie, solidarność społeczną i zaangażowanie w przeciwdziałanie destrukcyjnym skutkom uniwersalnych procesów neoliberalnych, które przenikają edukację. Mam nadzieję, że udało mi się pokazać, w jaki sposób możemy pełnić rolę publiczną, pomagać w upełnomocnieniu i emancypacji poprzez zorientowaną na *praxis* pedagogikę demokracji, która wprowadza metody etnograficzne do

uczestniczących badań w działaniu. Jak pokazują przykłady prac kolegów, którzy prowadzą projekty oparte na uczestniczących badaniach w działaniu i metodach etnograficznych w innych częściach świata (Abu El-Haj, 2009; Cammarota, 2008; Cammarota, Fine, 2008), metodologia oparta na *praxis* może służyć jako jeden ze sposobów pielęgnowania, rozwijania świadomości krytycznej i rozważnego działania studentów i nauczycieli. Jeżeli chcemy przygotować nauczycieli do rozwijania i dbania o człowieczeństwo na przekór destrukcyjnym skutkom procesów neoliberalnych, powinniśmy rozważyć podzielenie się tym podejściem z nauczycielami, z którymi pracujemy obecnie i z którymi będziemy pracować w przyszłości, odgrywając nasze codzienne role dydaktyków i badaczy.

BIBLIOGRAFIA

- Abu El-Haj T. R. (2009), *Imagining Postnationalism: Arts, Citizenship Education, and Arab American Youth*, „Anthropology & Education Quarterly”, nr 40(1), s. 1–19.
- Benjamin W. (1996), *O pojęciu historii*, [w:] *Anioł historii. Eseje, szkice, fragment*, przekł. K. Krzemieniowa, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 413–425.
- Bourgois, P., Sanford V., Angel-Ajani A. (2006), *Engaged Observer: Anthropology, Advocacy, and Activism*, Rutgers University Press, Rutgers.
- Cammarota J. (2008), *The Cultural Organizing of Youth Ethnographers: Formalizing a Praxis-Based Pedagogy*, „Anthropology & Educational Quarterly”, nr 39 (1), s. 45–58.
- Cammarota J., Fine M. (eds.) (2008), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, Routledge, New York and London.
- Carr W., Kemmis S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, London.
- Carr W. (2010), *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, przekł. K. Liszka, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 29–44.
- Červinková H. (2005), *Anthropology and the Politics of Learning: Notes on the Alternative Practice of Anthropology in the Post-Socialist Context*, [w:] P. Skalnik (ed.), *Anthropology of Europe: Teaching and Research*, Set Out, Prague, s. 27–36.
- Červinková H. (2006), *Uczenie się w przestrzeniach pamięci*, [w:] P. Żuk, J. Pluta (red.), *My Wrocławianie: Społeczna przestrzeń miasta*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- Červinková H. (2008a), *Badania jako narzędzie zmiany społecznej: aktywacja młodzieży w społecznych działaniach na rzecz wyrównania szans osób niepełnosprawnych*, [w:] H. Červinková (red.), *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*, UMWD, Wrocław, s. 11–29.
- Červinková H. (red.) (2008b), *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*, UMWD, Wrocław.

- Červinková H. (2009), *Etnograficzne wyobrażenia społeczności w okresie zmiany: przyczynek do antropologii działania*, [w:] K. Górny, M. Marczyk (eds.), *Antropologiczne badania zmiany kulturowej. Społeczno-kulturowe aspekty transformacji systemowej w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UW, Wrocław, s. 57–64.
- Červinková H., Gołębnik B. D. (red.) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Certeau de M. (2008), *Wynaleźć codzienność: sztuki działania*, przekł. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Davies N. (2002), Moorhouse G., *Mikrokosmos. Portret miasta środkowoeuropejskiego*, przekł. A. Pawełek, Znak, Kraków.
- Delgado-Gaitan C., Trueba E. (1991), *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*, Falmer, London.
- Elliott J. (1991), *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Buckingham.
- Elliott J. (2007), *Reflecting Where the Action Is: The Selected Writings of John Elliott*, Routledge, New York and London.
- Elliott J. (2010), *Używając badań do ulepszenia praktyki: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych*, przekł. K. Liszka, H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 155–182.
- Fals Borda O. (2010), *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania*, przekł. M. Lavergne, [w:] H. Červinkowa, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, przekł. wielu tłumaczy, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 215–230.
- Fine M. (2008), *An Epilogue, of Sorts*, [w:] J. Cammarota, M. Fine (eds.), *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*, Routledge, New York and London, s. 213–234.
- Freire P. (1993), *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.
- Gołębnik B. D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S. A., Warszawa.
- Gołębnik B. D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Hale Ch. R. (2008), *Engaging Contradictions. Theory, Politics and Methods of Activist Scholarship*, University of California Press, Berkeley.
- Haraway D. (2010), *Wiedze umiejscowione. Zagadnienie nauki w feminizmie i przywilej stronnictwej perspektywy*, przekł. M. Głowania, D. Ferens, [w:] H. Červinkowa, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 367–378.
- Harding S. (ed.) (1987), *Feminism and Methodology*, Indiana University Press, Bloomington.

- Hayden D. (1999), *The Power of Place: Urban Landscapes as Public History*, MIT Press, Boston.
- Higgins P. (2001), *Comment on "Teaching Anthropology through Performance"*, „Anthropology & Education Quarterly”, nr 32(2), s. 254–256.
- Krzychała S. (2007), *Projekty życia. Młodzież w perspektywie badań rekonstrukcyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją: Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lassiter L. E. (2010), *Etnografia współpracująca i antropologia publiczna*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 429–448.
- Levinson B., Holland D. C. (1996), *Introduction*, [w:] B. Levinson, D. E. Foley, D.C. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York Press, Albany, s. 1–56.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problem mniejszości*, przekł. R. Ligus, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 5–18.
- Lindisfarne N. (2008), *Starting from Below: Fieldwork, Gender and Imperialism Now*, [w:] H. Armbruster, A. Laerke (eds.), *Taking Sides: Ethics, Politics and Fieldwork in Anthropology*, Berghahn, Oxford, New York, s. 23–44.
- Lipman P. (2010), *Etnografia edukacyjna i polityka globalizacji, wojny i oporu*, przekł. A. Kościańska, M. Petryk, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 429–448.
- Marcus G., Fischer M. (2010), *Repatriacja antropologii jako krytyki kulturowej*, przekł. I. Kołbon, [w:] H. Červinková, B. D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 339–366.
- McTaggart R. (ed.) (1997), *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*, State University of New York Press, Ithaca, NY.
- Municipality of Wrocław, *Multicultural Metropolis*, wejście na stronę 20 sierpnia 2010 r.: <http://www.um.wroc.pl/m6850/>
- Nussbaum M. (2008), *W trosce w człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Pedelty M. (2001), *Teaching Anthropology through Performance*, „Anthropology & Education Quarterly”, nr 32(2), s. 44–253.
- Potulicka E. (2010), *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków, s. 177–201.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.

- Popen S. (2002), *Democratic Pedagogy and the Discourse of Containment*, „Anthropology & Education Quarterly”, nr 33(3), s. 383–394.
- Reason P., Bradbury H. (eds.), (2006), *Handbook of Action Research*, SAGE, London.
- Scheper-Hughes N. (2010), *Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii*, przekł. K. Liszka, [w:] H. Červinkowa, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 403–428.
- Siebel-Achenbach S. (1994), *Lower Silesia from Nazi Germany to Communist Poland, 1942–1949*, St. Martin's Press, New York.
- Spindler G. (1999), *Three Categories of Cultural Knowledge Useful in Doing Cultural Therapy*, „Anthropology and Education Quarterly”, nr 30(4), s. 466–472.
- Spindler G. (2002), *The Collusion of Illusions and How To Get People to Tell You What They Don't Know*, [w:] Y. Zou, E. T. Trueba (eds.), *Ethnography and Schools: Qualitative Approaches to the Study of Education*, Rowman and Littlefield, Lanham, s. 13–26.
- Stern F. (2008), *Niemcy w pięciu wcieleniach*, przekł. Ł. Gałecki, E. Kubikowska, Rosner i Wspólnicy, Warszawa.
- Thum G. (2003a), *Cleansed Memory: The New Polish Wrocław (Breslau) and the Expulsion of the Germans*, [w:] S. B. Vardy, T. H. Tooley, A. H. Vardy (eds.), *Ethnic Cleansing in Twentieth Century Europe*, Columbia University Press, Boulder, s. 333–357.
- Thum G. (2003b), *Die fremde Stadt. Breslau 1945*, Siedler, Berlin.
- Thum G. (2005), *Wrocław and the Myth of the Multicultural Border City*, „European Review”, nr 13(2), s. 227–235.
- Trueba E. T. (1993), *Healing Multicultural America: Mexican Immigrants Rise to Power in Rural California*, Falmer, Washington, DC.
- Turner T. (2010), *Antropologia jako reality show i jako koprodukcja. Wewnętrzne związki między teorią a aktywizmem*, przekł. M. Lavergne, [w:] H. Červinkowa, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 367–378.
- Willis P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York.
- Willis P. (1987), *Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction*, „Interchange”, nr 12, s. 2–3.
- Zembrzuska A., Červinková H., Novotná H. (red.) (2005), *Wrocław i Hradec Králové: Antropologia społeczno-kulturowa w szkole średniej (Wrocław a Hradec Králové očima polské a české mládeže: Socio-kulturní antropologie na střední škole)*, IISCE DSWE TWP, Wrocław.

TEACHING FOR CHANGE
THROUGH YOUTH PARTICIPATORY ACTION
RESEARCH AND ENGAGED ETHNOGRAPHIC INQUIRY

On the example of an ethnographic case study in global learning, the author describes praxis-based pedagogy grounded in youth participatory action research (YPAR) and engaged ethnographic inquiry. She advocates praxis-based methodology as an effective way for teachers as educators to assume active public roles and help empower themselves and their students in the context of the disempowering effects of neoliberal cultural, political and economic processes.