

PAWEŁ RUDNICKI

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

e-mail: pawel.rudnicki@dsw.edu.pl; ORCID: 0000-0002-2495-8104

## **„Odzyskać edukację” – pozaformalne działania edukacyjne na rzecz zmiany w oświacie. Perspektywa edukacji antydyskryminacyjnej**

W tekście ukazałem wybrane wątki związane z odzyskiwaniem edukacji (*reclaim education*) oraz działaniami z zakresy edukacji pozaformalnej, które mogą wspierać nauczycieli i nauczycielki oraz uczennice i uczniów w ich działaniach na rzecz zmiany szkoły i jej programów szkolnych. Przedstawianą krytyką oświaty zakorzeniam w nurtach pedagogiki krytycznej. Edukacja antydyskryminacyjna – którą prezentuję jako narzędzie odzyskiwania edukacji i wiedzy – stanowi egzemplifikację możliwości zmiany edukacyjnej, jakie są obecne na skrajach systemu oświatowego. Przedstawianej krytyce szkoły towarzyszy również krytyka neoliberalnych i neokonserwatywnych porządków.

**Słowa kluczowe:** *pedagogika krytyczna, edukacja antydyskryminacyjna, odzyskiwanie edukacji, krytyka szkoły, edukacja społecznie zaangażowana*

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie emancypacyjnego i krytycznego potencjału edukacyjnego, jaki niosą za sobą przedsięwzięcia organizacji pozarządowych zajmujących się edukacją o tematyce, która jest nieobecna lub niszowo funkcjonuje w programach szkolnych. Braki tematów dotyczących kwestii związanych z różnorodnością, działaniami antydyskryminacyjnymi czy sprawami związanymi ze świadomością obywatelską (w rozumieniu lokalnym i globalnym) jasno ukazują społeczny i polityczny kontekst nieobecności. A fakt, iż nie zostały one włączone od niemal trzech dekad (licząc od przełomowego 1989 roku), należy uznać za nieprzypadkowy. Neoliberalne i neokonserwatywne formatowanie państwa i wszelkich jego systemów – z edukacyjnym na czele – oraz przeniesienie wielu obywatelskich aktywności

na rywalizację w niekończącym się wyścigu szczurów skutecznie zablokowało ważne publiczne debaty dotyczące jakości życia, społecznego zaangażowania, świadomości obywatelskiej. Brak dyskusji, które odnosiłyby się do zmian, jakie zaszły w minionych dekadach, spowodował, że nie zostały one odpowiednio przepracowane. Koszty tych zaniechań widać wówczas, kiedy należy zabrać głos w sprawach ważnych, niosących za sobą skutki dla całego społeczeństwa.

Edukacja jest narzędziem dokonywania zmian zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Równie dobrze może być także instrumentem utrzymywania porządku, normalizacji, konserwowania reguł działania reżimów. W tej dwoistości zawiera się siła działania pedagogicznego, w której możemy przygotowywać zarówno do adaptacyjnych, jak i emancypacyjnych form uczestnictwa w kulturze i społeczeństwie. Wybór racjonalności adaptacyjnej – jak ująłby to Robert Kwaśnica – jest racjonalnym wyborem rządzących, którzy odnoszą korzyści z przewidywalności zachowań społecznych, utrwalania reguł oraz marginalizacji wątków, które władza uznaje za niepożądane. Skutkami takiego jednowymiarowego edukowania, socjalizacji i wychowania stają się społeczności i społeczeństwa antagonistycznie nastawione wobec wszystkiego i wszystkich, którzy podważają utrwalone reguły funkcjonowania, świadomie (bądź nie) je kwestionują, stawiają pytania, na które odpowiedzi wyprowadzają ze sfery komfortu. Tak właśnie odbieram zachowania, które wydarzyły się w ostatniej dekadzie. Myślę tu mianowicie o globalnych kryzysach: gospodarczym, klimatycznym oraz uchodźczym, których doświadczyliśmy jako społeczeństwo, nie dyskutując o ich przyczynach, scenariuszach i konsekwencjach, często wydając opinie i podejmując działania krzywdzące, pomijające Solidarnościową spuściznę z lat osiemdziesiątych, czy też ogólnoludzkie poczucie solidarności. Do tych masowych kryzysów dołączam palący polski problem związany z brakiem poszanowania dla różnorodności i ze szczuciem osób, które w pewien sposób, ze względu na określoną cechę wyróżniają się. Wszystkie zaś właśnie wymienione wątki przynoszą skutek w postaci odejścia od dyskusji merytorycznych i wejścia w epokę *fake news*; podążania w stronę miękkich autorytaryzmów i *nieliberalnej demokracji* oraz braku poszanowania dla praw człowieka, o które upominały się kolejne generacje (Frank 2008; Hochschild 2017; Sowa 2010; Zakaria 2018). Sprzęgam te różnorodne wątki, mając przekonanie, że dzięki edukacji można rozwiązać liczne problemy, których geneza tkwi w nazbyt wąskiej perspektywie oglądu rzeczywistości, niewystarczająco przepracowanych tematach oraz nierównościach. Widząc szanse na zmianę w edukacji, niestety nie dostrzegam jej w szkole, z rzadka dostrzegam w pracy nauczycieli i nauczycielek. Stąd spróbuję ukazać, że edukacja może jednak zmienić nasze realia. Sięgam zatem do aktywności edukujących organizacji pozarządowych, w działaniach wybranych NGO-sów, zajmujących się edukacją nieobecną lub częściowo realizowaną w szkole, dostrzegam emancypacyjny potencjał zmiany. Mam oczywiście świadomość, w jaki sposób działa edukacja w polskim trzecim sektorze, i wiem, że nie ma możliwości, aby był on konkurencją dla szkoły. Niemniej jednak warto przyjrzeć się temu, w jaki sposób może wyglądać edukacja, kiedy

robią ją ludzie w przekonaniu, że to narzędzie zmiany, a nie utrwalania systemu (Józefowska, Konarzewska 2013). Różnice są czytelne, tak jak działania edukacyjne mające na celu poszerzenie perspektyw, a nie pamięciowe opanowanie programu.

## Odzyskiwanie edukacji jako krytyka oświatowych porządków

Odzyskiwanie edukacji (*reclaim education*) związane jest z podejściem do niej, które kwestionuje: utowarowiony charakter wiedzy odzwierciedlający się: w dostępie do instytucji edukacyjnych na każdym poziomie; w jakości kształcenia (będącej odzwierciedleniem nakładów na szkolnictwo publiczne, formami kształcenia i zatrudniania nauczycieli, zorganizowaniem sieci szkolnych); także w kredencjalnych politykach (które zamieniają dyplomy w papiery wartościowe i segregują uczelnie wg korporacyjnych rankingów) (Sowa, Szadkowski 2011); w przekazywaniu informacji zamiast realnego nauczania (a co za tym idzie promowanie umiejętności odtwarzania informacji zamiast wykorzystywania wiedzy); w brak realizmu w programach szkolnych oraz progresywnego podejścia do wiedzy i pracy nauczycielskiej. W dużej mierze odnosi się zatem do refleksji z zakresu pedagogiki krytycznej, której przedstawiciele i przedstawicielki od dawna krytykują hegemonię neoliberalnej i neokonserwatywnej myśli (bell hooks 2013; Freire, 2000; Freire, Giroux, 2010; Giroux, Henry 2010; Kincheloe 1997; McLaren 2015; Potulicka 2010; Rutkowiak 2010; Szkudlarek, Śliwerski 2009). Odzyskiwanie edukacji ma charakter zarówno głosu akademickiego (Gilligan 2013; McLaren, Kincheloe 2007; Williams 2011), publicystycznego (Chętkowski 2011; Obidniak 2014; Suhecka 2012), jak i działalności aktywistycznej<sup>1</sup> czy informacyjnej za pośrednictwem zajmujących się tą tematyką portali internetowych<sup>2</sup>.

Ron Scapp jednoznacznie ukazuje, że odzyskiwanie edukacji nie ma wiele wspólnego z jej reformowaniem, odbywa się bowiem poza kanonami efektywności, utilitarnych korzyści i przywilejów oraz innych kategorii, które neoliberalizm wprowadził do sposób myślenia o szkolnictwie, zarówno zakresie zarządzania szkołami, jak i tego, czego uczy się w szkole. Scapp – rozpoczynając swoją monografię *Reclaiming Education Moving Beyond the Culture of Reform* – trafnie punktuje mankamenty współczesnego szkolnictwa w postaci: utowarowienia edukacji; rywalizacji, która przesłania prawdziwe cele edukacyjne; sztywności i nieelastyczności edukacyjnej, którą błędnie łączy się z rygorem; mylenie informacji z wiedzą a wiedzy z mądrością; przywództwa opartego na konfliktach (Scapp 2016, s. 3). Krytyce, w duchu odzyskiwania edukacji,

<sup>1</sup> Jedno z takich wydarzeń, pod hasłem *Reclaim You Education*, miało miejsce we Wrocławiu 22 kwietnia 2009 roku, było elementem globalnej akcji pod tym tytułem, realizowanej w ramach *Global Week of Action*.

<sup>2</sup> Np. [reclaimingschools.org](http://reclaimingschools.org), [www.reclaim.org.uk](http://www.reclaim.org.uk).

poddaje się również: masowe cięcia budżetów oświatowych; coraz gorsze warunki pracy nauczycieli (zarówno w kwestii finansowania, jak i organizacji i awansu zawodowego), które wpływają na ich morale; ubóstwo dzieci i ograniczone możliwości wspierania ich przez system społeczny, w tym oświatę; słabe perspektywy uczniów, którzy aby uzyskać dyplomy, uzależnieni są od zasobów finansowych swoich rodziców (co oznacza inwestycje w dzieci lub skrócenie ich kariery szkolnej do niezbędnego minimum); testowe podejście do egzaminów i uczenie pod klucze testowe dzieci od najmłodszych lat; problemy ze zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży skazanych na ciągłą rywalizację i presję ocen; przekazywanie szkół w ręce niepublicznych podmiotów i demontowanie sieci szkolnych („Reclaimingschools.org”, 2018). Jak widać, są to skazy edukacyjne, które przede wszystkim bazują na krytyce neoliberalnych przekształceń, jakim poddawane są systemy oświatowe wszędzie tam, gdzie szkoły traktuje się jako – z jednej strony – instytucje generujące koszty, a – z drugiej – także utrwalające wiedzę potrzebną do odtwarzania wiedzy adaptującej do oczekiwań władz.

Stąd, czy to mamy do czynienia z amerykańskimi *charter schools*, czy też zajmujemy się polskimi szkołami przejmowanymi i prowadzonymi przez organizacje społeczne w wyniku przymusu stwarzanego przez władze lokalne – sytuacja jest bardzo podobna (mimo różnych kontekstów) (Cox, Weiler, Cornelius 2013; Dziemianowicz-Bąk, Dzierzgowski 2014; Potulicka, 2014, rozdz. 7; Rzekanowski 2013). Szkoły przede wszystkim podlegają rekonstrukcjom, którym nadrzędnym celem jest optymalizacja budżetów lokalnych i centralnych, dla których oświata jest poważnym kosztem (Skura 2013). Reformowanie szkolnictwa (którego boleśnie doświadczamy obecnie w Polsce) w żaden sposób nie poprawi jakości pracy szkół, nie wpłynie pozytywnie na jakość podstaw programowych, nie przyczyni się również do podniesienia prestiżu zawodu nauczyciela, nie przyniesie jakościowej zmiany w odbiorze uczniów (Chmura-Rutkowska 2012; Hernik i in. 2014; Suchecka 2017). Zadania reform edukacyjnych nie są skierowane na komfort uczniów i nauczycieli (o rodzicach nawet nie wspominając), ale na osiągnięcie politycznych i ekonomicznych celów przez władze oświatowe, polityczne i partyjne. Stąd nie dziwi krytyka *kultury reform*, którą podnosi R. Scapp. Jest ona skierowana na korporacyjny wymiar reformowania i stawianie na parametry, które mają więcej wspólnego z zarządzaniem korporacyjnym aniżeli edukowanie. Scapp zwraca uwagę, że nawet najbardziej progresywni edukatorzy, którzy unikają klasyfikacji, sami dla siebie dokonują ewaluacji swoich zajęć, podsumowują je, ustalają pewne oczekiwania i standardy – to naturalne działanie kogoś, kto naucza. Kompletnie nie na miejscu jest natomiast włączanie w procesy edukacyjne procedur zarezerwowanych dla ekonomii korporacyjnej (Scapp 2016, s. 25–26). Takie reformatorskie działania nie są jednak żadnym *novum*, kilka dekad w treningu prywatyzacyjnym sfery publicznej spowodowało, że nie budzi to ani zdziwienia, ani oburzenia osób przyzwyczajonych do tego, że zamiast korzystać z usług publicznych, muszą zdawać się na zasobność swojego portfela, aby skorzystać z pomocy medycznej, doradztwa czy edukacji dla swoich dzieci.

Thatcherizm i reaganomika jako strategie polityczne, określane również bezalternatywnymi (i kryjące się pod akronimem TINA), dokonały fundamentalnych zmian w myśleniu o powinnościach państwa wobec społeczeństw i obywateli oraz przekierowały uwagę związaną z zapewnieniem bytu materialnego, opieki zdrowotnej oraz edukacji dla siebie i swoich dzieci na jednostki (Gawlicz 2015; Giroux 2014; Michałowska 2013; Potulicka 2010). Efekty zewnętrznie tej zmiany doprowadziły do sytuacji, w której każde kolejne pokolenie jest mniej bezpieczne niż poprzednie, dostępność do usług publicznych jest coraz trudniejsza, a ich jakość coraz gorsza. Instytucje publiczne, ze szkołą na czele, są coraz mniej przyjazne i zdecydowanie coraz słabiej reagują na zmiany dookoła nas. To nie tylko efekt obniżania kosztów, ale również realizacji polityk oświatowych, które w żaden sposób nie mają w celach zmiany (Potulicka, Hildebrandt-Wypych, Czech-Włodarczyk 2013; Potulicka, 2014).

To wręcz modelowy obraz polskiej szkoły po 1989 roku, która ignoruje wielowymiarowe zmiany, jakie zaszły w państwie, kulturze, społeczeństwie i stylach życia. Programowe opowieści o świecie, którego nie ma – pomimo że są stale demistyfikowane i obnażane – nadal są obowiązujące i to często w sposób bezalternatywny. Przekonanie o słuszności działania szkoły i jej wpływie na wychowanie i edukację słusznie wygłaszają postulaty dotyczące niezbędnych zmiany (Dolata, Pieniążek 2013; Konarzewska 2013).

## **Odzyskiwanie edukacji, działanie i wiedza ze skrajów systemu**

Działania na rzecz odzyskania edukacji są koniecznością, kiedy chcemy mieć możliwość uczenia siebie i innych wiedzy potrzebnej, krytycznie zorientowanej i aktualnej. Jak podkreślał P. Freire, nauczycielskim *moralnym obowiązkiem jest interwencja w postaci zmuszenia studentów do krytycznego zaangażowania się w działania, w rzeczywistość, w której się znajdują, by próbowali dokonać jej zmiany* (Freire, Macedo 2010, s. 248). Stąd kwestie związane z politycznością działania edukacyjnego powiązane są z: uświadamianiem wymiarów opresji; otwieraniem perspektyw uczestnictwa w sferze publicznej; pozbawianiem lęków przed polityką jako działaniem; czynieniem nauczycieli i uczniów podmiotami swoich biografii lub osobami próbującymi odzyskać kontrolę nad swoim życiem (Aronowitz, Giroux 2003; Dąbrowski, Obidniak 2013; Freire 2005; Giroux 2014; Giroux, Henry 2010; hooks 1994; Kincheloe 1997; Kuroń 2002; Kwieciński 2009; Shor 1992; Stańczyk 2016; Szkudlarek 2010). W tym kontekście, skoro wiadome są przyczyny, dla których należy odzyskać edukację, warto ukazać, jak zmienić edukację poprzez działanie.

W badaniach dotyczących identyfikacji i opisu alternatyw edukacyjnych ukazałem, jak szczególnie ważne dla włączania nowej wiedzy do systemu oświatowego

są aktywności podejmowane przez edukujące organizacje pozarządowe i grupy nieformalne (Rudnicki 2016b). W polskich realiach odpowiedzialność za włączanie nowej wiedzy, która opowiada o współczesnym świecie, nie jest ani domeną państwa, ani szkół (Bacia, Gieniusz, Makowski, Pazderski 2015; Jasikowska, Pająk-Ważna, Klarenbach 2015; Kłorek, Kubin, 2012; Krawczyk, Kopcińska 2014). W moich badaniach nowa wiedza pojawiała się jako efekt zewnętrzny działania trzeciego sektora, a w szczególności grup i organizacji społecznych, które ze względu na to, że szkoła nie działa w sposób, jaki powinna, uzupełniają mankamenty systemowe (Rudnicki 2016b, rozdz. 4–6). Poza- i nieformalne podmioty realizują zadania edukacyjne, wprowadzając wiedzę nieobecną, obecną marginalnie lub celowo wygłuszaną przez władze oświatowe (Abramowicz 2011; Branka, Cieślukowska 2010; Branka, Cieślukowska, Latkowska 2013; Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015; Kwiecień 2014; Rawłuszko 2016). Osoby w nich pracujące, edukatorki i edukatorzy niemal misyjnie traktują swoje działania, mając silnie ograniczone zasoby organizacyjne (nie będąc faktycznie żadną konkurencją dla szkół, a jedynie partnerem dla chętnych jednostek) (Rudnicki 2016a) oraz coraz mniejsze finansowanie z grantów na swoje działania (w szczególności ograniczone przez ideologiczne działania kolejnych rządów populistyczno-konserwatywnych po 2015 roku) (Charycka, Gumkowska 2018). Działania edukacyjne podejmowane przez edukujące organizacje trzeciego sektora dotyczą wiedzy z zakresu np. edukacji na rzecz praw człowieka, edukacji antydyskryminacyjnej, edukacji na rzecz różnorodności, edukacji między- i wielokulturowej, edukacji międzyreligijnej, edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukacji na rzecz pokoju, edukacji seksualnej, edukacji globalnej (Barzykowski, Grzymała-Moszczyńska 2013; Czerniejewska 2005; Dora 2013; Hummel 2015; Jasikowska 2018). Jak łatwo dostrzec, wszystkie te obszary łączą niechęć konserwatywnych władz oświatowych oraz wysokie koszty społeczne i indywidualne nieobecności tych treści w programach szkolnych (Orłowski, Suchecka 2015; Suchecka 2018). Konsekwencje edukacyjnych pominięć obrazuje to, w jaki sposób zmienia się stosunek do inności (w szerokim edukacyjnym znaczeniu tego słowa) i jakie są koszty społeczne zachłystnięcia populizmem (Pawłowski 2017; Sierakowski 2017). Mowa nienawiści, przestępstwa motywowane nienawiścią notują stały przyrost w statystykach kryminalnych, w połączeniu z cichym przyzwoleniem ze strony władz na dyskryminowanie niektórych grup społecznych. Oznacza to, że przed nami fala przemocy, której już nikt nie będzie mógł zapobiec (Ambroziak 2018; Mazurczak, Godzisz 2017).

W tym właśnie miejscu i w tak fatalnym czasie, kiedy odżyły wszystkie nacjonalistyczne demony (mylnie sądziłem, że zostały skutecznie pokonane najdalej w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku), widać potencjał odzyskiwania edukacji, jaki tkwi w edukacji antydyskryminacyjnej. Nie ma sposobu, aby szkoły ze swoim programem i przygotowaniem nauczycielek i nauczycieli zaczęły pracować z różnorodnością od zaraz, na co wskazują liczne badania odwołujące się do dowolnej kategorii związanej z innością (Branka i in. 2013; Chmura-Rutkowska, Głowacka-Sobiech,

Skórzyńska 2015; Chomczyńska-Rubacha 2011; Kopciewicz 2007; Zamojska 2011; 2012). Wiedza, której potrzeba w zasadzie od razu, nie jest dostępna w systemie, bo ten programowo ją ignorował. Jednak znakomicie funkcjonuje na jego skrajach, właśnie tam, gdzie obecne są edukujące organizacje pozarządowe. Skraje systemu pozwalają być poza wpływem władz oświatowych, ale jednocześnie dają możliwość współpracy z nauczycielami i nauczycielkami, które chcą wiedzieć więcej, chcą umieć przekazać użyteczną wiedzę i nie boją się reagować. Takich nauczycieli i nauczycielki można określić mianem liderów i liderów równości. Są to osoby realizujące *działania antydyskryminacyjne w swojej społeczności szkolnej, skierowane do uczniów/uczennic i/lub nauczycieli/nauczycielek. Działania antydyskryminacyjne mogą przybierać różną formę i zakres. Kluczowy jest cel podjętego działania – przeciwdziałanie dyskryminacji ze względu na jedną lub więcej z wymienionych przesłanek: płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i etniczne, religię lub światopogląd (wyznanie lub bezwyznaniowość), niepełnosprawność, wiek, orientację seksualną, tożsamość płciową, status społeczny i ekonomiczny* (Gawlicz i in. 2015, s. 62).

Edukacja antydyskryminacyjna jest tym obszarem, który pozwala na zbudowanie ważnej perspektywy i wyposażenie uczniów i uczennic w możliwość rozumienia sytuacji i odpowiedniego reagowania. Jest to, jak definiuje ją Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA), *świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności i wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności* (Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2017, s. 6). Wraz z tym działaniem pojawiają się szczegółowe zasady edukacji antydyskryminacyjnej, wedle których: rozwija ona wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia; buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji; rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych; wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane i wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia; stanowi otwarty katalog działań; opiera się na osobach ją prowadzących (tamże). Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (i podobne do niego organizacje) przygotowało kompleksowe materiały edukacyjne, w których ważna jest nie tylko ich merytoryczna zawartość, ale i zaangażowanie osób realizujących zajęcia. Wiedza ta bowiem wymaga od osób ją wdrażających świadomości, że jest narzędziem zmiany społecznej.

Wiedza z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej (jak również inne tematy realizowane przez edukujące organizacje pozarządowe) jest dostosowana do wymagań nauczycielskich, standardów szkolnych, a przede wszystkim potrzeb uczniów i uczennic. Jest przygotowana dokładnie po to, aby jej użyć w sytuacjach zwykłych (kiedy można w zwykłym trybie pracować z dziećmi lub młodzieżą) oraz specjalnych (kiedy potrzeba nagłej interwencji). Przegląd materiałów edukacyjnych (które obecne są na stronach takich organizacji, jak np. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej<sup>3</sup>, Fundacja

<sup>3</sup> <https://tea.org.pl/@17> września 2018.

na rzecz Różnorodności Społecznej (FRS)<sup>4</sup>, Kampania Przeciw Homofobii (KPH)<sup>5</sup>, Fundacja Humanity in Action Polska<sup>6</sup>) uzmysławia, że nauczyciele i nauczycielki nie są same. Materiały są merytoryczne, udostępniane w formatach elektronicznych, wydawane na wolnych licencjach i przygotowane w taki sposób, aby skorzystanie z nich było w zasięgu nauczyciela i nauczycielki, nawet jeśli dopiero zaczyna zajmować się nowym tematem. Dzieci i młodzież dostają zaś to, czego trudno oczekiwać w szkolnych podręcznikach: nowe treści, zrozumiały przekaz, atrakcyjny layout i możliwość skorzystania na dowolnym elektronicznym urządzeniu. Szczególną rolę odgrywają tzw. *manuale*, które pełnią funkcję przewodników metodycznych dla osób prowadzących zajęcia z danego obszaru. Warto podkreślić, że nauczyciele i nauczycielki nie są pozostawieni sami sobie, a wiedzę otrzymują również na szkoleniach, warsztatach i seminariach. A zatem edukujące organizacje pozarządowe wypełniają profesjonalnie misję szkolenia kadr oświatowych, uzupełniają w ten sposób działanie systemu oświatowego, który będąc pod wpływem konserwatywnych polityków, nie pracuje w sposób, jakiego od niego można by oczekiwać. Odzyskiwanie edukacji jest w tym przypadku działaniem kompleksowym, w którym wszyscy zainteresowani otrzymują wsparcie edukacyjne. Warto docenić w tym kontekście świadomość, zaangażowanie i umiejętności edukatorek i edukatorów z organizacji pozarządowych. Ich działania przynoszą zmianę.

Odzyskiwanie edukacji, naszkicowane powyżej, ukazuje konieczność zaangażowania sił społecznych, które w połączeniu z progresywnymi nauczycielkami i nauczycielami są w stanie dokonywać zmiany społecznej. To wręcz powielanie uniwersalnych trendów edukacji społecznie zaangażowanej, w której podejmuje się ważne działania, widząc, że są realnie potrzebne, bez względu na to, jak odbierze to system. Znakomitym przykładem wydaje się opowieść Mylesa Hortona, edukacyjnego aktywisty, nauczyciela i współtwórcy progresywnej *Highlander Folk School* (HFS)<sup>7</sup>. M. Horton, w dialogu z P. Freire, ukazywał, że edukacją jest to, co się robi, a nie to, w jaki sposób jest to odbierane przez innych. Stąd, to działania alfabetyzacyjne podejmowane w latach 50. XX wieku w *Citizenship Schools* oraz późniejsze, realizowane w HFS (bazujące na uświadamianiu i walce o prawa obywatelskie i równouprawnienie) były każdorazowo realizowane na skrajach systemu. I opierały się wprost na odzyskiwaniu edukacji dla osób z grup defaworyzowanych, często w formułach pozaszkolnych (Horton, Freire 1990, s. 202).

---

<sup>4</sup> <http://ffrs.org.pl/> @17 września 2018.

<sup>5</sup> <https://kph.org.pl/> @17 września 2018.

<sup>6</sup> <https://uprzedzuprzedzenia.org> @17 września 2018.

<sup>7</sup> <https://highlanderfolkschool.weebly.com/>, @17 września 2018.



## Podsumowanie

Od kilkunastu lat przyglądam się zmianom w systemie oświatowym, niektóre z nich badam. Od pięciu lat – jako ojciec – biorę ponownie udział w systemie oświatowym na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jako obywatel, od czterech dekad, podlegam wpływom systemów państwa, w którym żyję. Przez tę wyliczankę chcę jasno pokazać, że system edukacyjny jest mi bliski przez jednocześnie chęć i przymus uczestnictwa w nim. Dostrzegam makro- i mikroperspektywy jego funkcjonowania, poznaję ludzi, którzy (współ)tworzą ten system i nim (współ)zarządzają. Dostrzegam w polskiej szkole wiele ciekawych inicjatyw, jestem pod wrażeniem wspaniałych nauczycielek i nauczycieli, spotkałem kreatywnych i otwartych dyrektorów i dyrektorów szkół. Oprócz tych pozytywnych spotkań mam również doświadczenia złe. Jednak niezbywalnym przekonaniem, w którym utwierdza mnie każdy nowy/nowa minister edukacji narodowej, jest to, że szkoła mogłaby być lepszym miejscem, ale partyjne i ideologiczne interesy nie pozwalają na dokonanie metamorfozy, która zmieniałaby nie tylko oświatę, ale cały kraj. W niniejszym artykule próbowałem ukazać alternatywy, które nie tyle odmieniają szkoły, ile pozwalają niektórym z nauczycieli i nauczycielek odzyskać wiedzę, edukację i ten fragment swojej szkoły, który jest im niezbędny do tego, aby godnie pracować. Nie wierzę w oświatowych polityków, dostrzegam nadzieję w mniejszości, krytycznych i mądrych nauczycielek i nauczycieli, którym się – mimo wszystko – chce pracować inaczej. Podziwiam edukacyjnych aktywistów i aktywistki – to oni i one zmienią nam szkoły... z małą pomocą nas, obywateli, którzy chcą odzyskać edukację.

## Bibliografia

- ABRAMOWICZ M. (red.), 2011, „Wielka nieobecna” – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań. Pobrano z: [http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka\\_nieobecna\\_raport.pdf](http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf).
- AMBROZIAK A., 2018, *Rząd nie chce walczyć z faszyzmem. Znany rekomendacje rządowego zespołu. oko.press*. Pobrano z: <https://oko.press/jak-poprawiac-by-nie-poprawic-za-duzo-znany-rekomendacje-rzadowego-zespołu-ds-walki-z-faszyzmem-news-oko-press/>.
- ARONOWITZ S., GIROUX H.A., 2003, *Education Under Siege. The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*, Routledge & Kegan Paul, London.
- BACIA E., GIENIUSZ A.M., MAKOWSKI G., PAZDERSKI F., 2015, *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- BARZYKOWSKI K., GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA H. (red.), 2013, *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, ORE, Warszawa.
- bell hooks, 2013, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, tłum. E. Majewska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

- BRANKA M., CIEŚLIKOWSKA D. (RED.), 2010, *EDUKACJA ANTYDYSKRYMINACYJNA. PODRĘCZNIK TRENER-SKI*, VILLA DEDICUS, WARSZAWA.
- BRANKA M., CIEŚLIKOWSKA D., LATKOWSKA J. (red.), 2013, *(Nie) warto się różnić? Dylematy i wyzwania metodologiczne edukacji antydyskryminacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- CHARYCKA B., GUMKOWSKA M., 2018, *Kondycja organizacji pozarządowych 2018*, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa.
- CHĘTKOWSKI D., 2011, *Logo biedy*, [w:] D. Obidniak (red.), *Czytanki o edukacji. Dyskryminacja*, ZNP, Warszawa.
- CHMURA-RUTKOWSKA I., 2012, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a pleć. Kontekst społeczno-kulturowy*, Forum Oświatowe, 46(1), 41–73.
- CHMURA-RUTKOWSKA, I., GŁOWACKA-SOBIECH, E., & SKÓRZYŃSKA, I. (2015). „Niegodne historii”? *O nieobecności i stereotypowych wizerunkach kobiet w świetle podręcznikowej narracji historycznej w gimnazjum*. Poznań: WN UAM.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M., 2011, *Pleć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, WN PWN, Warszawa.
- COX B., WEILER S.C., CORNELIUS L.M., 2013, *The Costs of Education. Revenue and Spending in Public, Private and Charter Schools*, ProActive Publications, Lancaster.
- CZERNIEJEWSKA I. (red.), 2005, *Antydyskryminacja na co dzień*, Stowarzyszenie „Jeden świat”, Poznań.
- DĄBROWSKI M., OBIDNIAK D., 2013, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 84–109.
- DOLATA R., PIENIAŻEK P., 2013, *Możemy obudzić się w kraju o strukturze kastowej*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- DORA M., 2013, *Lepiej nie mówić. O edukacji seksualnej w Polsce*, *Przegląd Pedagogiczny*, (2), s. 101–107.
- DZIEMIANOWICZ-BAK A., DZIERZGOWSKI J., 2014, *Likwidacja szkół podstawowych oraz przekazywanie szkół stowarzyszeniom – kontekst, proces i skutki przemian edukacyjnych w społecznościach lokalnych na podstawie analizy studiów przypadku*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- FRANK T., 2008, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- FREIRE P., 2000, *Pedagogy of the Oppressed*, Bloomsbury Academic, New York.
- FREIRE P., 2005, *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach With New Commentary by Peter McLaren, Joe L. Kincheloe, and Shirley Steinberg* (Expanded edition), Westview Press, Boulder, Colo.
- FREIRE P., GIROUX, H.A., 2010, *Edukacja, polityka i ideologia*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Impuls, Kraków, s. 185–199.
- FREIRE P., MACEDO D.P., 2010, *Dialog: Kultura, język, rasa*, [w:] H. Červinková, D. Gołębnik (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, tłum. M. Starnawski, WN DSW, Wrocław, s. 231–262.
- GAWLICZ K., 2015, *Ocalić demokrację: Duńskie przedszkola prywatne i niezależne w epoce neoliberalizmu*, *Studia Pedagogiczne*, LXVIII.
- GAWLICZ, K., RUDNICKI P., STARNAWSKI M. (red.), 2015, *Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- GILLIGAN C., 2013, *Chodźcie z nami! Psychologia i opór*, tłum. S. Kowalski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- GIROUX H.A., 2014, *Neoliberalism & War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago, Il.

- GIROUX H. A., 2010, *Naga pedagogia i przekleństwo neoliberalizmu: Przemysłać edukację wyższą jako praktykę wolności*, tłum. P. Zamojski, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- HERNIK K., MALINOWSKA K., PIWOWARSKI R., PRZEWŁOCKA J., SMAK M., WICHROWSKI A., 2014, *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*. Pobrano z: Instytut Badań Edukacyjnych website: <http://tinyurl.com/nb6vyek>.
- HOCHSCHILD A.R., 2017, *Obcy we własnym kraju. Gniew i żal amerykańskiej prawicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- hooks bell, 1994, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
- HORTON M., FREIRE P., 1990, *We Make the Road by Walking Conversations on Education and Social Change*, Temple University Press, Philadelphia.
- HUMMEL A., 2015, *Edukacja globalna w dialogu z antropologią*, [w:] M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska (red.), *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*, WN DSW, Wrocław, s. 115–127.
- JASIKOWSKA K., 2018, *Zmieniając świat! Edukacja globalna między zyskiem a zbawieniem*, Impuls, Kraków.
- JASIKOWSKA K., PAJĄK-WAŻNA E., KLARENBAACH M., 2015, *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty. €”Praktyki. €”Konteksty*, Impuls, Kraków.
- JÓZEFOWSKA A., KONARZEWSKA M., 2013, *Nie zastąpimy edukacji systemowej*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- KINCHELOE J.L., 1997, *Changing multiculturalism*, Open University Press, Buckingham.
- KLOREK N., KUBIN K. (red.), 2012, *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Pobrano z: [http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/Innowacyjne-rozwi%C4%85zania\\_Seria-M\\_publicacja-pdf.pdf](http://ffrs.org.pl/wp-content/uploads/Innowacyjne-rozwi%C4%85zania_Seria-M_publicacja-pdf.pdf).
- KONARZEWSKA M., 2013, *Spektakl heteronormy w szkole*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 306–317.
- KOPCIEWICZ L., 2007, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, WN DSW, Wrocław.
- KRAWCZYK E., KOPCIŃSKA P. (red.), 2014, *W świat z klasą. Edukacja globalna na zajęciach historii w gimnazjum*. Pobrano z: [www.ceo.org.pl/globalna](http://www.ceo.org.pl/globalna).
- KUROŃ J., 2002, *Działanie. Jeśli nie panujemy nad swoim życiem, ono panuje nad nami*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
- KWIECIEN P., 2014, *Edukacja antydyskryminacyjna w Polsce – przegląd działań*. Pobrano z: Fundacja „Wiedza Lokalna” website: <http://www.siectolerancji.pl/sites/default/files/upload/Edukacja%20antydyskryminacyjna%20w%20Polsce.pdf>.
- KWIECIŃSKI Z., 2009, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] B. Śliwowski (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Impuls, Kraków.
- MAZURCZAK A., GODZISZ P., 2017, *Przestępstwa motywowane uprzedzeniami. Analiza i zalecenia*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- MCLAREN P., 2015, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, WN DSW, Wrocław.
- MCLAREN P., KINCHELOE J.L. (red.), 2007, *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*, Peter Lang International Academic Publishers, New York.
- MICHAŁOWSKA D.A., 2013, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, WN UAM, Poznań.
- OBIDNIAK D. (red.), 2014, *Czytanki o edukacji. Ukryta prywatyzacja*, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa.

- ORŁOWSKI M., SUCHECKA J., 2015, *On siewcą, ona glebą, czyli edukacja seksualna po polsku*. Gazeta Wyborcza. Pobrano z: [http://wyborcza.pl/1,75478,17668441,On\\_siewca\\_\\_ona\\_gleba\\_\\_czyli\\_edukacja\\_seksualna\\_po.html#ixzz3igl7RN9j](http://wyborcza.pl/1,75478,17668441,On_siewca__ona_gleba__czyli_edukacja_seksualna_po.html#ixzz3igl7RN9j).
- PAWŁOWSKI Ł., 2017, *Pękające granice, rosnące mury. Populizm czy solidarność?*, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.
- POTULICKA E., 2010, *Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt społeczny*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków, s. 323–337.
- POTULICKA E., 2014, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków.
- POTULICKA E., HILDEBRANDT-WYPYCH D., CZECH-WŁODARCZYK C. (red.), 2013, *Systemy edukacji w krajach europejskich*, Impuls, Kraków.
- RAWLUSZKO M., 2016, *Szkola równości.€”Dziennik praktyk. Wywiady z praktykami i praktyczkami edukacji antydyskryminacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Reclaimingschools.org., (2018. Pobrano z: <https://reclaimingschools.org/>).
- RUDNICKI P., 2016a, *Edukujące organizacje pozarządowe jako miejsca pracy. Neoliberalne uwikłania trzeciego sektora*, Dyskursy Młodych Andragogów, (17), s. 9–23.
- RUDNICKI P., 2016b, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, WN DSW, Wrocław.
- RUTKOWIAK J., 2010, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków.
- RZEKANOWSKI J., 2013, *AAA oddam szkołę. Jakie konsekwencje komercjalizacji ponoszą uczniowie i uczennice*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- SCAPP R., 2016, *Reclaiming Education. Moving Beyond the Culture of Reform*, Palgrave Macmillan, New York.
- SHOR I., 1992, *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago–London.
- SIERAKOWSKI S., 2017, *Dlaczego coraz częściej dajemy się uwieść populizmowi*. *polityka.pl*. Pobrano z: <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1693680,1,dlaczego-coraz-czesciej-dajemy-sie-uwiesc-populizmowi.read>.
- SKURA P., 2013, *Gmina Hanna pozbyła się wszystkich szkół samorządowych. MEN to legalizuje i chroni gminę przed bankructwem*, Głos Nauczycielski. Pobrano z: <http://www.glos.pl/node/10564>.
- SOWA J., 2010, *Prekariat — proletariat epoki globalizacji*, [w:] J. Sokołowska (red.), *Robotnicy opuszczają miejsca pracy*, Muzeum Sztuki w Łodzi, Łódź.
- SOWA J., SZADKOWSKI K. (red.), 2011, *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków.
- STAŃCZYK P., 2016, *Interesy, ekonomia i emancypacja. O powrocie pedagogiki krytycznej do zagadnień społeczno-ekonomicznych i pojęciu interwencji*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 74(2).
- SUCHECKA J., 2012, *BIEDNE DZIECKO MA GORSZY OBIAD*. POBRANO Z: [POZNAN.GAZETA.PL WEBSITE: HTTP://POZNAN.GAZETA.PL/POZNAN/1,89336,11275802,BIEDNE\\_DZIECKO\\_MA\\_GORSZY\\_OBIAD.HTML](http://POZNAN.GAZETA.PL/POZNAN/1,89336,11275802,BIEDNE_DZIECKO_MA_GORSZY_OBIAD.HTML)
- SUCHECKA J., 2017, *Siódmoklasiści przeciążeni po reformie. Rzecznik praw dziecka znów pisze do Zalewskiej*. Gazeta Wyborcza. Pobrano z: <http://wyborcza.pl/7,75398,22723653,siodmoklasisci-przeciazeni-po-reformie-rzecznik-praw-dziecka.html>.
- SUCHECKA J., 2018, *„Tęczowy piątek” rozdrażnił prawicę. Jedna szkoła już się wycofała. „Pojawiły się groźby”*. *wyborcza.pl*. Pobrano z: <http://wyborcza.pl/7,75398,24093271,teczowy-piatek-rozdraznil-prawice-jedna-szkola-juz-sie-wycofala.html>.

- SZKUDLAREK T., 2010, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna?*, [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SZKUDLAREK T., ŚLIWERSKI B., 2009, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki (IV)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, 2017, *Edukacja antydyskryminacyjna TU, Edukacja globalna TERAZ – łączenie perspektyw antydyskryminacyjnej i globalnej w edukacji formalnej i pozaformalnej*. Pobrano z: [http://www.atd.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/Edukacja-Antydyskryminacyjna-Tu\\_Edukacja-globalna-Teraz\\_Towarzystwo-Edukacji-Antydyskryminacyjnej\\_2017.pdf](http://www.atd.org.pl/wp-content/uploads/2013/03/Edukacja-Antydyskryminacyjna-Tu_Edukacja-globalna-Teraz_Towarzystwo-Edukacji-Antydyskryminacyjnej_2017.pdf)
- WILLIAMS J., 2011, *Pedagogika długu*, tłum P. Kowzan, M. Zielińska, [w:] J. Sowa, K. Szadkowski (red.), *EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy*, Korporacja Ha!art, Kraków.
- ZAKARIA F., 2018, *Przyszłość wolności. Nieliberalna demokracja w Stanach Zjednoczonych i na świecie*, tłum. T. Bieroń, Biblioteka Kultury Liberalnej, Warszawa.
- ZAMOJSKA E., 2011, *Ideologie edukacyjne a konstruowanie podręczników szkolnych*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*, Impuls, Kraków, s. 49–68.
- ZAMOJSKA E., 2012, „Murzynek Bambo wiecznie żywy!” *Rzeczywistość politycznej poprawności w podręcznikach szkolnych*, *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 53–66.

## “Reclaim education”: Non-formal educational practices for educational change – the perspective of anti-discrimination education

The text discusses selected themes related to “reclaim education” and non-formal education practices that can support teachers and students in their efforts to change schools and school curricula. The critique of education outlined in the article is rooted in critical pedagogy. Anti-discrimination education, which I present as a tool for reclaiming education and knowledge, exemplifies the possibilities of educational change emerging on the margins of the educational system. The critique of school is accompanied by a critique of neoliberalism and neo-conservatism.

**Keywords:** *critical pedagogy, anti-discrimination education, reclaim education, school critique, socially engaged education*