

Aneta Rogalska-Marasińska

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

na rzecz zrównoważonego rozwoju

EDUKACJA. TEORIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA



**WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU
ŁÓDZKIEGO**



EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

na rzecz zrównoważonego rozwoju



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

Aneta Rogalska-Marasińska

EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA

na rzecz zrównoważonego rozwoju

EDUKACJA. TEORIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2017

Aneta Rogalska-Marasińska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Teorii Wychowania, Zakład Teorii Kształcenia i Wychowania
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Krystyna Duraj-Nowakowa

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Katarzyna Gorzkowska, Dorota Stępień

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Na okładce: fragment grafiki autorstwa Cezarego Marasińskiego wykonanej techniką Ebru
(wodna grafika Ebru wpisana jest na listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego
ludzości UNESCO)

© Copyright by Aneta Rogalska-Marasińska, Łódź 2017
© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07000.15.0.M

Ark. wyd. 40,0; ark. druk. 33,0

ISBN 978-83-8088-671-1
e-ISBN 978-83-8088-672-8
<https://doi.org/10.18778/8088-671-1>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Moim Najbliższym – Mamie, Mężowi i Córce
za bliskość, ciepło, wyrozumiałość i nieustające wsparcie
oraz wszelkie krytyczne i zawsze merytorycznie uzasadnione uwagi

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I. Diagnoza rozchwianego świata w świetle wybranych głosów intelektualistów...	19
Wprowadzenie.....	19
1.1. Niezrównoważony styl życia współczesnego człowieka	21
1.1.1. Patologiczny model transformacji społeczeństw i narodów po II wojnie światowej....	22
1.1.2. Cnoty neoliberalizmu a chaos życia społecznego	24
1.1.3. Kryzys jednostronnie kształtowanego człowieka XXI wieku.....	35
1.2. Człowiek wobec oczekiwań społecznych i gospodarczych	39
1.2.1. Człowiek masowy u schyłku cywilizacji technokratycznej	41
1.2.2. Samotny konsument w zmerkantylizowanym społeczeństwie	48
1.2.3. Aktywność zawodowa jednostki a neoliberalny rynek pracy	55
1.3. Natura i kultura podstawowymi środowiskami życia człowieka.....	62
1.3.1. Mechanicystyczny optymizm człowieka w relacji do natury	64
1.3.2. Przedmiotowy stosunek człowieka Zachodu do świata przyrody	71
1.3.3. Ponadczasowa rola kultury w harmonizowaniu życia człowieka	85
Rozdział II. Idea zrównoważonego rozwoju w społeczeństwach wielokulturowych.....	107
Wprowadzenie.....	107
2.1. Teoretyczne podejścia do zrównoważonego współistnienia wielokulturowych społeczeństw w perspektywie tworzenia się nowego paradygmatu społecznego	109
2.1.1. „Estetyczna gra” człowieka drogą do harmonizowania jego podstawowych natur według Fryderyka Schillera	115
2.1.2. Antropologia strukturalna w ujęciu Claude’a Levi-Straussa strategią rozwijania szacunku wobec Innych	123
2.1.3. Szanse na zrównoważone współistnienie wielokulturowej społeczności globu w koncepcji Ernesto Laclau	134

2.2. Etapy kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju w perspektywie kulturowej	143
2.2.1. Skromna pozycja kultury w świetle kształtowania się filarów zrównoważonego rozwoju	144
2.2.2. Nowe podejście do roli kultury w realizacji zrównoważonego rozwoju wraz z nastaniem nowego tysiąclecia	163
2.2.3. Nieustająca debata o relacji kultura–zrównoważony rozwój w drugiej dekadzie XXI wieku	174
2.3. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w podejściu teoretycznym i w świetle dotychczasowych doświadczeń	195
2.3.1. Paradygmat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju	196
2.3.2. Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2005–2014)	211
2.3.3. <i>Globalny Program Działań</i> na rzecz zrównoważonego rozwoju i wizja edukacji do 2030 roku.....	227
Rozdział III. Międzykulturowość w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju	245
Wprowadzenie.....	245
3.1. Aksjologiczne fundamenty edukacji międzykulturowej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju	248
3.1.1. Hermeneutyczny wymiar edukacji międzykulturowej	251
3.1.2. Aktualność pedagogiki kultury wobec potrzeby wychowania ku międzykulturowości i zrównoważonemu rozwojowi	260
3.1.3. Humanistyczna wizja człowieka gotowego na międzykulturowe poznanie i zrównoważoną zmianę.....	274
3.2. Współczesne rozumienie edukacji międzykulturowej.....	304
3.2.1. Podejścia do wielokulturowości dzisiejszych społeczeństw	307
3.2.2. Oczekiwania wobec edukacji międzykulturowej	322
3.2.3. Przesłanki na rzecz realizacji edukacji międzykulturowej.....	339
3.3. Budowanie zrównoważonego społeczeństwa w oparciu o edukację międzykulturową w polskiej szkole.....	365
3.3.1. Kompetencja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju w pracy współczesnego nauczyciela	366
3.3.2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczyciela na rzecz wzajemnego zrozumienia	395
3.3.3. Prawo ucznia do współtworzenia wielokulturowego i zrównoważonego społeczeństwa	427
Zakończenie	445
Bibliografia.....	451
Aneksy.....	485
Summary	523
Od Redakcji.....	527

Wstęp

Żyjemy w trudnych czasach. W życiu wewnętrznym człowieka, podobnie jak w życiu zbiorowym, wzrasta chaos. Straciliśmy płodną wiarę w zasady, które mogłyby tworzyć ład; musieliśmy zwątpić w hasła, które zawiodły. Fanatyzm różnych obozów, wyzyskując ten niepokój, wkrada się do serc ludzkich i sprawia, że stają się one twarde, wzajemnie sobie wrogie i ponad wszelką miarę pewne swego.

Jeśli jednak nie mamy zwątpić w człowieka i w sens życia w ogóle, musimy szukać dróg wyjścia, zarówno z chaosu, jak i z zaślepień.

Bogdan Suchodolski, 1939 r.¹

Namysł nad złożonością współczesnego świata – wzbudzającego raczej epistemologiczny niepokój powodowany wielością nakładających się sensów i znaczeń doświadczanej rzeczywistości niż przynoszącego radość z różnorodności możliwych ontologicznych realizacji własnego życia – był dla mnie zasadniczym bodźcem do zajęcia się tytułową problematyką. Kategorię zrównoważonego rozwoju postrzegam jako wyzwanie zadane człowiekowi XXI w., który doszedł do punktu granicznego dla przetrwania ludzkości i już tylko od niego samego zależy, jak pokieruje swą przyszłością. Dlatego proponuję skorzystanie z możliwości, jakie daje edukacja międzykulturowa, w której widzę najbardziej właściwe narzędzie służące do tego, aby wielokulturowa społeczność globu dokonała zmiany swoich postaw i wybrała odbudowę podstawowych środowisk życia człowieka na zasadach harmonii oraz współbycia, a nie według narracji zysku, rabunkowej gospodarki, przymusu rywalizacji i niechęci wobec drugiego człowieka.

Mam świadomość, że obszar problemowy, w który wpisują się interesujące mnie zagadnienia, jest bardzo złożony, wielowątkowy i przez to niejednorodny. O zrównoważonym rozwoju można bowiem mówić z perspektywy gospodarczej, ekonomiczno-finansowej, politycznej, militarnej i technologicznej. Można przywołać ją w kontekście rozwoju jednostki oraz kształtowania życia społecznego. Na zrównoważony rozwój można też spojrzeć od strony środowiska przyrodniczego i kultury, w którą wpisują się ujęcia artystyczne, naukowe, filozoficzne

¹ B. Suchodolski, *Skąd i dokąd idziemy*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 1999, s. 5.

i religijne. Ja natomiast proponuję podejście pedagogiczne, w którym nawiązuję do treści z obszaru pedagogiki ogólnej (miejsce pedagogiki w kontekście przemian cywilizacyjnych, potrzeba nowego paradygmatu społecznego i edukacyjnego), teorii wychowania (wychowanie do wartości, pedagogika międzykulturowa, koncepcja wychowania estetycznego, edukacja międzykulturowa, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju) i teorii kształcenia/dydaktyki (światowe raporty edukacyjne, propozycje przygotowania nauczyciela i ucznia do współtworzenia zrównoważonego świata, w którym koegzystują i wchodzą w twórcze relacje przedstawiciele wielokulturowych społeczności globu). Moje poszukiwania oraz rozwiązania badawcze traktuję jako autorską odpowiedź na wątpliwości wynikające z niepokoju o los człowieka i przyszłość środowisk jego życia.

Aleksander Kamiński, przywołując kategorię środowiska życia człowieka, myślał o „[...] trójjednym środowisku danej jednostki lub grupy (społecznym, przyrodniczym, kulturowym), zdominowanym przez określone struktury i warunki społeczne, które kształtują się na określonym podłożu geograficznym, w sprzężeniu z określonym kontekstem kulturowym”². W kontekście koncepcji zrównoważonego rozwoju należałoby do tych trzech rodzajów dodać jeszcze jedno środowisko wychowawcze, które niezwykle silnie determinuje sposoby kształtowania współczesnego człowieka – przestrzeń ekonomiczną. W ten sposób cztery obszary wychowawcze, określane jako cztery filary zrównoważonego rozwoju, wpływają na formowanie się jednostki. Odpowiedzialność edukacji za jakość, głębię i komplementarny charakter problematyki uprzystępnianej uczniowi jest więc niebagatelna.

Jeśli treści będą płytkie, naiwne i jedynie deklaratywne, to ani nauczyciel, ani uczeń nie zaangażują się w wielką przemianę człowieka i odbudowę jego światów. Szanse na powrót do czytelnych korzeni humanistycznego jestestwa zostaną zaprzepaszczone, a ludzkość będzie ulegać coraz większej deformacji i degradacji we wszystkich czterech obszarach swojej egzystencji. Jeśli natomiast edukacyjny przekaz na rzecz zrównoważonego rozwoju będzie opierał się na rzetelnych informacjach, brał pod uwagę istotne i prawdziwe przesłanki oraz wykazywał, że zmiana funkcjonowania człowieka, wynikająca z uczciwego postrzegania/oceny siebie i innych ludzi, obejmuje wszystkich mieszkańców naszej planety – a tym samym ma charakter faktycznej, demokratycznej powszechności – to rodzi się nadzieja, że pozytywne zmiany, wprowadzające twórczy spokój i pojednanie między ludźmi, wreszcie nastąpią.

Taka humanistyczna perspektywa skłoniła mnie do zastanowienia się nad przyczynami dominującego dziś, niezrównoważonego, jednostronnego i nastawionego na totalną eksploatację wybranego elementu rzeczywistości, sposobu działania człowieka. Praktyka ta dotyczy relacji jednostki zarówno z przyrodą (kryzys ekologiczny), jak i światem kultury i nauki (regres kultury, podporządkowanie nauki wyścigowi zbrojeń oraz sposobom panowania nad człowiekiem, np. mody-

² A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 61.

fikowana żywność). Wpływa też na charakter związków między ludźmi w przestrzeni społecznej, która niemal całkowicie została zawłaszczona przez narrację finansowego zysku i uprawomocnionego gospodarczego zniewolenia społeczności, narodów, a nawet całych kontynentów przez wąskie, a jednocześnie bardzo silne grupy biznesowe. Ludzkość doszła do granicy, za którą, niestety, nie ma już sąsiada ani nawet kolejnego obszaru do zdobycia. Jest za nią jedynie przepaść i otchłań. Jeśli zatem człowiek chce przetrwać, musi zacząć inaczej żyć. Dlatego zgadzam się ze stanowiskiem Hansa Geорга Gadamera, który przekonywał:

Powiadam z całą powagą – alternatywa nie istnieje. To słowo właśnie dlatego nabrało w naszej politycznej codzienności tak osobliwego kolorytu, że każdy, kto potrafi myśleć oraz podchodzi do sprawy uczciwie, wie, że alternatywa nie istnieje. Można co najwyżej mówić o sterowaniu i kierowaniu zachodzącymi procesami, które umożliwia przeżycie wszystkich i które wymaga zapewne od nas wszystkich jeszcze innych starań niż działalność polityczno-ekonomiczna i zewnętrzno-polityczna. To jest stan, od którego musimy wyjść. Europa jest nierozzerwalnie uwikłana w kryzys światowy, na który nikt nie ma patentowego rozwiązania. Raczej każdy, kto jest aktywny w procesach politycznych lub ekonomicznych, jest świadom tego, że my wszyscy, na Zachodzie i na Wschodzie, zbliżamy się powoli do strefy granicznej naszego życia i przetrwania, i musimy wiedzieć, jak, dla naszego wspólnego dobra, uniknąć przekroczenia tej granicy³.

Apel filozofa, skierowany do całej ludzkości, zainspirował i mnie do zagłębienia się w rozważania na temat problematyki wielokulturowości. Wydarzenia ostatnich kilku lat, związane z napływem do Europy ogromnej fali imigrantów ekonomicznych i uchodźców wojennych, wskazują na potrzebę zajęcia się tym tematem. Po pierwsze, przybysze ci reprezentują własne, odmienne od europejskich, kultury narodowe i etniczne. Pochodzą bowiem z obszarów Azji Centralnej, Bliskiego Wschodu, Afryki Północnej i Afryki Subsaharyjskiej. Po drugie, w większości są to wyznawcy islamu, którzy – szczególnie w zradykalizowanej formie tej religii – domagają się od mieszkańców Europy respektowania sprzecznych z wiarą i tradycją chrześcijańską wartości, pozostających zarazem w opozycji do liberalnych fundamentów, na których zbudowano Unię Europejską. Jak się okazuje, pomimo wielowiekowych doświadczeń z różnorodnością kulturową, współczesna Europa, a szczególnie ta jej część, która tworzyła imperia kolonialne, nie umie w sposób długofalowy, perspektywiczny i humanistyczny rozwiązać problemu nowych lokatorów Starego Kontynentu. Wydaje się, że dawne sposoby utrzymywania struktury społecznej – według stratyfikacji społecznej i dróg akulturacji reprezentantów obcych kultur – dziś już zawodzą. Również uprzednio skuteczne metody pracy z przybyszami nie zdają egzaminu. Zaprezentowany powyżej namysł nad przesłankami i praktyką międzykulturowego poznania doprowadził mnie do wniosku, że dotychczasowa koncepcja edukacji międzykulturowej wyczerpała dostępne jej możliwości. Zatoczyła pewien krąg i w tej formule nie ma nic więcej do zaproponowania. Dlatego połączyłam ją z wyzwaniem zrównoważonego rozwoju.

³ H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, przekł. A. Przyłębski, Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992, s. 11.

Edukację międzykulturową, którą postrzegam jako nieodzowną we współczesnym świecie działalność wychowawczą, niejako uaktualniam, nadając jej nowy kierunek, zmierzający do realizacji celów zrównoważenia. Edward W. Said, reprezentant Wschodu i Zachodu, sugerował: „zamiast tworzyć konflikty cywilizacyjne, musimy się skoncentrować na powoli postępującej współpracy kultur, które się przenikają, zapożyczają od siebie pewne elementy i prowadzą wspólne życie, dużo ciekawsze niż uproszczony czy nieprawdziwy oficjalny sposób przedstawiania”⁴. Epoka „zachodniego ekspansjonizmu”⁵ i patrzenia na inne kultury „z szyderczą pogardą”⁶ musi zatem dobiec końca. Po okresie dominacji i uzależnienia nadchodzi czas na współdziałanie na rzecz osiągnięcia celów wpisujących się we właściwy, czyli humanistyczny, rozwój ludzkości – zrównoważoną zmianę. W ten sposób oba obszary, będące przedmiotem mojego namysłu badawczego, wzajemnie się wzbogacają. Edukacja międzykulturowa wkracza na „nowe tory” i otrzymuje zadania, które wynikają z najbardziej aktualnych celów ludzkości. Staje się ponownie potrzebna, zaś dla samych uczestników procesu kształcenia – znowu sensowna i uzasadniona. Z kolei zrównoważony rozwój zyskuje edukacyjne wsparcie, eksponujące współzależność i wzajemne przenikanie się, a nawet – dopełnianie się jednych społeczeństw i ich kultur narodowych/etnicznych przez drugie. Dzięki edukacji międzykulturowej przesłanie oraz cele zrównoważonego rozwoju zbliżają się do konkretnych ludzi i stają się ich własnym zadaniem do wykonania, a nie wyzwaniem, którego realizacji miałby się podjąć jakiś nieokreślony „inny”, ktoś drugi. A więc, co szczególnie istotne, edukacja międzykulturowa daje możliwość podejmowania celów zrównoważonego rozwoju, biorąc pod uwagę najbliższy kontekst kulturowy. Oczekuje nawiązania do takich treści i symboli kulturowych, które są zrozumiałe przez lokalną społeczność. Nie narzuca jednego wzorca zachowania, lecz otwiera się na wielość podejść, ukazując jednocześnie, że w innych miejscach na świecie te same wyzwania można podejmować na różne sposoby. Można też dochodzić do rozwiązań zgodnie ze znanymi sobie i odwołującymi się do własnego horyzontu poznawczego doświadczeniami.

W obliczu niezwykle pojemnej i rozbudowanej struktury relacji, w którą wprzęgnięte są edukacja międzykulturowa i zrównoważony rozwój, przedmiot moich zainteresowań badawczych zawęziłam do wymiaru kulturowego. Decyzja ta wynikała – po pierwsze – z osobistego, wieloletniego zainteresowania odmiennymi kulturami, których mogłam też bezpośrednio doświadczać. Po drugie, wpływała ona z posiadanych zdolności muzycznych, umożliwiających mi trafną interpretację kompozycji bazujących na folklorze lub muzyce etnicznej. Po trzecie, w kulturze dostrzegłam wspólne pole, łączące edukację międzykulturową z koncepcją zrównoważonego rozwoju. Jest to bowiem środowisko życia człowieka, w którym każdy, niezależnie od tego, kim jest, wypowiada się poprzez

⁴ E.W. Said, *Orientalizm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2005, s. 23–24.

⁵ Ibidem, s. 21.

⁶ Ibidem.

świat symboli – znaków, gestów, słów, realizacji artystycznych, obrzędów rytualno-religijnych; w którym wyraża zarówno swoje wnętrze, jak i wartości oraz normy regulujące życie społeczne.

W tej sytuacji moje poszukiwania badawcze skoncentrowałam wokół pytania: **Jak projektować zrównoważone społeczeństwo z wykorzystaniem edukacji międzykulturowej?** Zgodnie z założeniami edukacji międzykulturowej, rozważania na temat polskich wymiarów wzajemnego poznawania się umieściłam w kontekście międzynarodowym i wielokulturowym – bowiem najlepiej poznaje się samego siebie, gdy dochodzi do konfrontacji z inną kulturą i jej przedstawicielami. Konfrontację traktuję tu jako znaczące spotkanie, z którego wynika hermeneutyczna fuzja horyzontów. W ten sposób rozwija się perspektywa poznawcza i podstawa do działań, które powinny łączyć się w sieć globalnych inicjatyw na rzecz zrównoważenia.

Celem moich badań stała się więc weryfikacja tezy zakładającej, że można jeszcze osiągnąć taki stan globalnej świadomości, w którym konstruktywne, nowatorskie i nieszablonowe, a zatem twórcze realizacje będą charakteryzowały niedaleką rzeczywistość. Inaczej mówiąc – będzie ona faktycznym polem działań człowieka, w którym świadomość lokalna przenikać się będzie z globalną, zaś odpowiedzialność za przyszłość ludzkości osiągnie wymiar obowiązującej, codziennej i niewzbudzającej sprzeciwów postawy. Aby moje poszukiwania badawcze miały uporządkowany charakter, postanowiłam: a) wykazać, że każde z podstawowych środowisk życia człowieka zostało doprowadzone do takiego stanu niezrównoważenia, iż niezbędna jest jego natychmiastowa naprawa; b) zaproponować namysł nad możliwymi zmianami dotychczasowego funkcjonowania człowieka, analizując wybrane koncepcje filozoficzne i antropologiczne; c) przedstawić drogi kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju oraz obecności w niej filaru kulturowego; d) zaprezentować edukację międzykulturową jako szansę na formowanie (kształcenie i wychowanie) młodego pokolenia w potrzebie poszukiwania wzajemnego porozumienia; e) przedstawić możliwości kształcenia i doskonalenia nauczycieli, by umieli wartościowo wspomagać uczniów w ich rozwoju na miarę wyzwań zrównoważonej zmiany; f) ułatwić uczniom przyjęcie na siebie roli budowniczych świata „przyjaznego” człowiekowi, dzięki znajomości podstaw prawnych umożliwiających jednostce świadome kształtowanie siebie z myślą o korzyściach dla całej wspólnoty ludzkiej.

Realizacja celów badawczych przebiegała trzema torami, co wpłynęło na układ całości tekstu. Przemyślenia, wnioski i stanowiska uzyskane w toku pracy ujęłam w trzy zasadnicze rozdziały, z których każdy koncentruje się na jednym z kluczowych zagadnień moich rozważań.

Rozdział I – *Diagnoza rozchwianego świata w świetle wybranych głosów intelektualistów* – prezentuje dokonaną przeze mnie charakterystykę współczesnego społeczeństwa, zawierającą krytyczne uwagi filozofów, socjologów i polityków wobec porządku liberalnego oraz dominującej ideologii neoliberalizmu. Swobodna przedsiębiorczość i konkurencyjna gra rynkowa nie mogą być głównymi wyznacznikami porządku społecznego i planów (w tym edukacyjnych) rozwoju jednostki. Niestety, jak dotąd, jednostronnie, a zarazem chaotycznie kształtowany

człowiek częściej postrzegany jest w kategoriach przedmiotowych niż podmiotowych. Z tego powodu niedostatek humanistycznej wolności stanowi źródło ośbiście doświadczanego kryzysu, stając się zarazem kryzysem powszechnym. Rozdarcie i zagubienie jednostki przekłada się na brak równowagi w relacjach społecznych. Kreowanie człowieka na bezmyślnego konsumenta przedmiotów i usług (w tym błahej lub wulgarnej rozrywki), a z drugiej strony pracownika stale niepewnego swego losu i zawodowej przyszłości sprawia, że człowiek coraz częściej odczuwa bezsens swojej egzystencji. Również nowoczesne technologie i cywilizacja technokratyczna nie są w stanie zastąpić mu humanistycznych relacji międzyludzkich. Dlatego dochodzi do niszczenia kulturowego wymiaru życia człowieka. Niestety, także on sam nie troszczy się o charakter własnej kultury, zaniedbuje ją, spłyca i przypisuje jej podrzędne znaczenie w stosunku do materialnego zysku, osiąganego drogą kupna-sprzedaży. Z tych samych pobudek na masową skalę dokonuje się dewastacji przyrody. Zaprzeczenie naturalnemu porządkowi prowadzi do deformacji natury i utraty bioróżnorodności, a stosowanie pestycydów i modyfikacji genetycznych powoduje globalny kryzys ekologiczny, którego skutki mogą być niewyobrażalne.

Rozdział II – *Idea zrównoważonego rozwoju w społeczeństwach wielokulturowych* – to autorska próba zmierzenia się z koncepcją zrównoważonego rozwoju, którą postrzegam jako propozycję zmiany zaburzonego funkcjonowania człowieka, prowadzącą ku lepszemu życiu w możliwie niedalekiej przyszłości. Dlatego przemyślenia na temat zrównoważonego rozwoju, etapów jego kształtowania się i oczekiwań stawianych poszczególnym jej obszarom/filarom poprzedzam rozważaniami filozoficzno-antropologicznymi. Chciałam bowiem wykazać, że idea zrównoważenia nie jest jednostkowym i chwilowym projektem, lecz stanowi logiczną konsekwencję wsłuchiwania się w głosy humanistów zaniepokojonych losem człowieka. Fryderyk Schiller mówił o konieczności estetycznego kształtowania „człowieczeństwa w człowieku” i przekonywał, że rozum i uczucie muszą połączyć się w estetycznej grze, by człowiek mógł dokonywać rzeczy wielkich i szlachetnych. Claude Levi-Strauss zajmował się badaniem kultur pierwotnych i odkrył, że istnieje zbiór wspólnych/universalnych elementów kulturowych, które przybierają tylko odmienny wygląd, gdyż ich realizacje zrodziły różne konteksty kulturowe. Natomiast trzon, do którego powinno się dziś się odwoływać, budując społeczność wielokulturową, jest ten sam – a zatem jest zrozumiały i wszystkim bliski. W dyskurs między tym, co uniwersalne a tym, co partykularne włączył się też Ernesto Laclau, który przekonywał, iż w obszarze problematyki zróżnicowania kulturowego w dalszym ciągu należy odwoływać się do wartości uniwersalnych. Wartości te nie stanowią bowiem przeszkody we wchodzeniu człowieka w relacje ze światem, jeśli tylko odstąpi się od ich rozumienia według wzorca zachodnio-protestanckiego. Dopuszczenie wielości interpretacyjnej jest zarazem zgodą na równe traktowanie reprezentantów wszystkich kultur. Takie stanowisko pociąga za sobą uznanie czterech środowisk życia człowieka – przyrodniczego, społecznego, kulturowego i gospodarczego – za równorzędne i jednakowo ważne. Przez wiele lat kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju „kultura” była wyłączona z tego zestawu. Trudno jednak

wyobrazić sobie rzeczywistość i odpowiedzialną zmianę w życiu człowieka, gdy pominięto świat jego kulturowej duchowości, symboliki i artystycznej ekspresji. Aby koncepcja zrównoważonego rozwoju mogła się rozwijać pośród całej wspólnoty ludzkiej oraz przynosić pozytywne rezultaty w postaci coraz bardziej humanistycznej egzystencji człowieka, potrzebna jest odpowiedzialna i komplementarna w treściach edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja ta niesie na tyle nowatorskie przesłanie, że uzasadnione jest zgłoszenie potrzeby wprowadzenia uaktualnionego paradygmatu edukacyjnego. Wtedy właściwiej można też odczytać dotychczasowe wysiłki społeczności międzynarodowej, podejmowane w celu wdrożenia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju do systemów oświatowych na całym świecie do 2030 r.

W rozdziale III – *Międzykulturowość w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju* – omawiam udział edukacji międzykulturowej w wychowawczych i formotwórczych działaniach, by przygotować ucznia do prowadzenia życia zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju. Mój namysł nad tym, jak najpełniej kształcić współczesne pokolenia, a szczególnie młode generacje, tak aby chciały i umiały budować lepszą rzeczywistość w możliwie bliskiej przyszłości, przeprowadzam przez trzy zasadnicze obszary.

Po pierwsze, przedstawiam podbudowę teoretyczną dla takiego wyzwania edukacyjnego, którą utożsamiam z fundamentami zgodnymi z aksjologią humanistyczną. Przyjmuję, że na nie składają się: a) hermeneutyczny dorobek filozofów i pedagogów sprzyjających podejściu jakościowemu w kształtowaniu człowieka, co wiąże się ze znaczeniem doświadczania przez jednostkę świata zewnętrznego i podejmowania przez nią hermeneutycznego dialogu z Innym; b) założenia pedagogiki kultury, która podkreśla znaczenie wychowania człowieka na dobrach kulturowych i głosi potrzebę przenoszenia świata wartości idealnych do codziennych doświadczeń ludzkich – przesłanie to zawiera uniwersalny potencjał, gdyż w każdej kulturze jej członkowie powinni być formowani na spuściźnie kulturowej przodków, która dzięki temu może być obecna we współczesnych im działaniach; c) system wartości humanistycznych, inspirujący człowieka do poszukiwania możliwych dróg „przedzierania się” przez pluralistyczny i aksjologiczny zamęt, dający siłę, by docierać do celów, które są godne człowieka jako istoty szanującej samą siebie i podstawowe środowiska swojego życia.

Po drugie, podejmuję próbę ukazania zawichości związanych z różnymi podejściami do edukacji międzykulturowej, zarówno w wymiarze budowania społeczeństwa wielokulturowego, jak i formułowanych oczekiwań wychowawczych wynikających z utrwalonych przekonań i postaw. Współczesny stosunek do kategorii międzykulturowości nie jest jednoznaczny. Edukacja międzykulturowa niejednokrotnie musi mierzyć się z bagażem stereotypów i realnych, złych doświadczeń, spowodowanych przez krzywdy wyrządzone przez jednych ludzi tym drugim. Dlatego współczesna edukacja międzykulturowa powinna dążyć do rozwijania kompetencji międzykulturowej, dzięki której człowiek mógłby podejmować wysiłek na rzecz „przetłumaczenia” jednej kultury na drugą. Takie wyzwanie wymaga przede wszystkim pracy nad pielęgnowaniem własnej tożsamości kulturowej, a zatem naturalnie eliminuje niepokój o jej przetrwanie. Dlatego ważne

jest to, by czytelnie określić przesłanki i narzędzia, którymi można posługiwać się w realizacji edukacji międzykulturowej. Widzę wśród nich zarówno indywidualne możliwości jednostki w dochodzeniu do treści międzykulturowych, jak i obiektywne modele rozwijania wrażliwości międzykulturowej ucznia.

Trzeci obszar moich rozważań przenoszę na teren środowiska szkolnego, bowiem o realnych, a nie deklaracyjnych zmianach w międzykulturowych działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju można mówić dopiero wówczas, gdy w odpowiedni sposób przystąpi się do kształcenia uczniów, poprzedzonego właściwym przygotowaniem samych nauczycieli. Dlatego niezwykle istotne jest rozwijanie u pedagogów kompetencji międzykulturowej, która jednocześnie ma swoje odzwierciedlenie w zbiorze wielowymiarowych umiejętności nauczycielskich, określanych jako kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju. Aby nauczyciel mógł coraz swobodniej wchodzić w przestrzeń wielokulturową i budować edukacyjnie pożądane relacje między przedstawicielami różnych kultur, musi być odpowiednio kształcony (w toku przygotowania do zawodu, a następnie poprzez uczestnictwo w wielu formach doskonalenia zawodowego). Propozycje takiego rozwoju zawodowego nauczyciela mają swoją konkretnie ustaloną problematykę, cele, zasady i właściwie dobrane metody. Wszystkie te działania mają w konsekwencji służyć uczniowi, od którego wiedzy i postaw będzie zależeć faktyczna realizacja koncepcji zrównoważonego rozwoju. Dlatego młody człowiek, aby być jak najlepiej przygotowanym do wypełniania oczekiwanego od niego zadania, musi poznać przysługujące mu prawa i działać zgodnie z nimi. Jeśli natomiast są one pomijane, to uczeń powinien wiedzieć, jak się domagać ich obecności w rzeczywistości społecznej, która ma funkcjonować zgodnie z humanistycznymi prawami przysługującymi każdemu człowiekowi na Ziemi. Wtedy oczekiwana edukacja na rzecz wzajemnego zrozumienia będzie sprzyjała komunikacji międzykulturowej, umożliwiającej wspólną pracę na rzecz zrównoważenia.

W tym miejscu pragnę bardzo serdecznie podziękować recenzent wydawniczej niniejszej monografii, Pani prof. dr hab. Krystynie Duraj-Nowakowej, której niezwykle wnikliwe i ciepłe uwagi co do zawartości merytorycznej i struktury tekstu umożliwiły mi dopracowanie materiału oraz doprowadzenie go do obecnej formy. Dziękuję Jej też za serdeczność okazywaną mi przez wiele lat mojego rozwoju naukowego i wspieranie w przedzieraniu się przez zawiłości różnych wątków badawczych ku czytelnej problematyce tej rozprawy.

Jednocześnie chciałabym podkreślić znaczenie osób, które wniosły szczególny wkład w moje naukowe i osobiste „dorastanie”. Pierwszą z nich jest Pani prof. nadzw. dr hab. Halina Gajdamowicz, która była moim bezpośrednim przełożonym, gdy rozpoczynałam pracę w Zakładzie Dydaktyki Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. To dzięki Niej poznawałam życie i obowiązki nauczyciela akademickiego oraz drogi aktywności naukowej. Pani Profesor była także niezwykle przychylna krystalizowaniu się moich zainteresowań badawczych, dla których musiałam jednocześnie szukać przestrzeni wspólnej z wiedzą z zakresu dydaktyki kształcenia ogólnego. W konsekwencji treści z tej subdyscypliny pedagogicznej stały się znaczące dla niniejszej rozprawy, gdyż wpisują się w kluczowe dla niej rozważania.

Postacią, której zawdzięczam największą zmianę w moim rozwoju naukowym, poszerzaniu horyzontów myślowych i zdobywaniu nowych perspektyw postrzegania rzeczywistości jest Pan prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr h.c. mult. Jego trafne rady na temat moich dociekań międzykulturowych i idei zrównoważonego rozwoju stały się nieocenioną inspiracją w rozstrzyganiu pojawiających się wątpliwości badawczych. Pan Profesor zawsze służy wiedzą, doświadczeniem, a przede wszystkim mądrością, której towarzyszy nieustająca życzliwość i rozważna aprobata dla wielu nieszablonowych propozycji badawczych. Moje zaufanie w stosunku do sugestii Pana Profesora wzmacnia także Jego niezwykła erudycja i chęć pomocy zmagającemu się z materią badawczą oraz własnymi słabościami autorowi.

Za tę wielowymiarową pomoc wszystkim Państwu pięknie się kłaniam.

ROZDZIAŁ I

Diagnoza rozchwianego świata w świetle wybranych głosów intelektualistów

Wprowadzenie

Jak ludzie Zachodu mogą „[...] żyć zachowując swój charakter, skoro zmienili i skazili środowisko, a przecież to ono decyduje o tożsamości zamieszkującego w nim narodu”¹? Taki niepokój o los człowieka, uznającego się za rozumnego, wyraził mieszkaniec dalekiej syberyjskiej Jakucji. Ze zdziwieniem przyjmował, że człowiek, który uważa swój sposób życia za najlepszy, za najbardziej cywilizowany, sam czyni sobie tyle zła. Pytanie Jakuta wyrażało bowiem głębokie przekonanie o oczywistym i nierozzerwalnym związku dwóch podstawowych środowisk ludzkiego życia – przyrody i kultury. Bez natury nie ma zakorzenienia kulturowego. Człowiek traci swą tożsamość, gubi się w konkretnych, drobnych i przez to ulotnych działaniach, które mają jedynie migotliwe znaczenia, a zatem już po chwili gasną.

Jedyną stałą, jak się wydaje, namiętnością reprezentanta kultury Zachodu, czyli człowieka, który od kilku stuleci staje się coraz bardziej jednowymiarowy i racjonalny, jest chęć dominacji i zysku. Kalkulacją usprawiedliwia on wszelkie niegodziwości, nawet jeśli w konsekwencji miałyby one uderzyć w niego samego jako autora wyjściowych obliczeń. Z kolei potrzeba panowania nad otoczeniem przeradza się nie tylko w chęć zawładnięcia światem ożywionym i nieożywionym, ale i samym sobą. Całość staje się więc surowcem, przedmiotem, który „przyzwala” na bezgraniczne ingerencje. Człowiek pragnie dominować nad innymi, prowadząc wojny militarne lub uzależniając ich gospodarczo. Jednocześnie chce bezwzględnie podporządkować sobie samego siebie – własne ciało

¹ J.S. Wasilewski, *Antropolog kultury wobec człowieka natury*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 29.

i duszę. Dokonuje więc różnego rodzaju modyfikacji – poczynając od zmian zewnętrznych, a kończąc na ustalaniu (negocjowaniu z samym sobą) własnej płci kulturowej, a zatem duchowej, istotowej, człowieczej².

Brak równowagi w życiu współczesnego człowieka sprawia, że staje się on coraz bardziej rozdarty, nieopanowany i agresywny. Ulega manipulacjom i wierzy w kreowaną na potrzeby rynku konsumencką rzeczywistość. Pragnie, tak jak rozkapryszone dziecko – gdyż permanentnie poddawany jest procesom infantylizacji – aby jego zachcianki miały moc natychmiastowego spełnienia się. Taka „kultura typu *instant*” dotyczy bardzo szeroko rozumianego rynku towarów i usług. Obecna jest więc również w przestrzeni edukacyjnej. Wobec dzisiejszych wyzwań wielokulturowych dochodzi nawet do realizowania błyskawicznych treningów akulturacyjnych dla studentów obcokrajowców³.

Życie w swoistej fikcji stało się charakterystyczną cechą współczesności. Uluda ta dotyczy nie tylko „przebywania” w świecie wirtualnym, lecz przede wszystkim realnego obcowania pośród innych ludzi. Towarzysząca jej liberalizacja stosunków międzyludzkich oraz akceptowana i równoprawnie traktowana wielość i względność zachowań powodują zmianę podejścia do tożsamości osobistej i społecznej⁴. Rozpoznawanie siebie w zgiełku i chaosie niezrównoważonego życia staje się coraz trudniejsze. Pytania o to, kim jestem jako człowiek, pracownik, obywatel czy przedstawiciel pewnej kultury coraz rzadziej pojawiają się w dyskursach publicznych lub namyśle indywidualnym. Poszukiwanie odpowiedzi na nie sprawia kłopot. Zmusza do refleksji, a zatem wymaga spokoju, a nawet ciszy. W konsekwencji nieodzowna wydaje się więc harmonia w zachowaniu człowieka. Jeśli bowiem ludzie nie podejmą wyzwania zasadniczej, wręcz fundamentalnej zmiany samych siebie, to konsekwencje czynionych dziś deformacji okażą się katastrofalne.

Na szczęście pewne realne symptomy dobrych zmian zaczynają być widoczne. Na przykład niepokój o traconą bioróżnorodność doprowadził do budowy olbrzymiego międzynarodowego banku nasion na Spitsbergenie⁵. Instytucja ta traktowana jest jako obiekt o znaczeniu strategicznym dla Ziemi. Obecnie przechowuje się w nim 1,5 mln próbek nasion jadalnych z całego świata. Globalny Bank Nasion, zwany przez naukowców Roślinną Arką Noego, mieści się w spe-

² Por. Z. Melosik, *Paradoksy tożsamości. Natura i kultura jako kategorie myślenia o kobiecości/męskości*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 309–324.

³ Przykładem może być organizowany w Warszawie trening akulturacyjny dla studentów, którzy przyjeżdżali do Polski w ramach programu Erasmus-Sokrates. Przyjęto, że osoby te w ciągu 24 godzin zegarowych na tyle rozwiną wrażliwość i kompetencję międzykulturową, iż będą mogły swobodnie działać w odmiennym dla nich środowisku narodowym i kulturowym; por. H. Grzymała-Moszczyńska, *Jak można się uczyć innej kultury – treningi akulturacyjne dla studentów*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2004, s. 185–187.

⁴ Por. K.A. Strike, *Pluralism, Personal Identity, and Freedom of Conscience*, [w:] W. Feinberg, K. McDonough, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, Oxford 2005, s. 75–95.

⁵ Por. *Globalna skarbnica nasion na Spitsbergenie na wypadek katastrofy*, <http://wiedzoholik.pl/globalna-skarbnica-nasion-na-spitsbergenie-na-wypadek-katastrofy> [dostęp: 15.02.2016].

cialnie skonstruowanym schronie wewnątrz skały. Dzięki takiej lokalizacji panują w nim optymalne warunki i utrzymywana jest stała temperatura -18°C .

Ingerencja w świat natury wymusiła już konkretne działania hamujące bezpowrotne zniszczenie. Kontynuując prace rewitalizujące wobec środowiska przyrodniczego, należy podjąć zdecydowane kroki na rzecz odbudowy życia człowieka w kolejnych jego wymiarach, czyli przede wszystkim w wymiarze kulturowym. Ten ma bowiem ogromny wpływ na wszelkie dalsze relacje interpersonalne i społeczne, w tym gospodarcze.

1.1. Niezrównoważony styl życia współczesnego człowieka

Ostatnie 25 lat, które przyniosły Polsce zmianę ustroju politycznego, zaowocowały także nowym podejściem w relacjach międzyludzkich. Objęło ono wszystkie podstawowe środowiska życia człowieka: środowisko społeczne, kulturowe, gospodarcze i przyrodnicze. Jednocześnie zbyt szybko i schematycznie, bez należytej refleksji nad kontekstem społeczno-kulturowym Polski oraz rodzimą tradycją aksjologiczno-wychowawczą, zaczęto wprowadzać nowy porządek we wszystkich sferach ludzkiego życia – system neoliberalny. W zaskakujący – odmienny od dotychczasowego – sposób zaplanowano naszą przyszłość. Struktura priorytetów jednostkowych i zbiorowych zmieniła się, a my znaleźliśmy się w sytuacji przesunięcia akcentów w sferze potrzeb i celów, mających wpływać na nasze działanie we współczesnym świecie i jego ocenę. Zbyt otwarci na idee zachodniej wolności (a może po prostu interpretując ją zgodnie z własnym kontekstem kulturowym), bez oporów pozwoliliśmy wkroczyć neoliberalnej gospodarce i neoliberalnym stosunkom społecznym. Ich wzorzec jest jasno określony – opiera się na uznanym i sztywnym zestawie praktycznych rozwiązań. W pierwszej kolejności zetknęliśmy się więc z działalnością skoncentrowaną na określonym zadaniu i empiryczno-rynkową mierzalnością każdej aktywności człowieka. Zasady wolnorynkowe, charakterystyczne dla sfery gospodarczej, otrzymały monopol i odcisnęły swe piętno we wszystkich pozostałych sferach życia człowieka. Poznaliśmy nowy wymiar takich pojęć, jak: zyski – straty, wygrany – przegrany, konkurencja, gra rynkowa oraz interes własny. Na nowy porządek naszego życia wpłynęły również takie postawy i zachowania, jak dążenie do sukcesu, apoteoza bogactwa materialnego, współzawodnictwo, kompromis jako czasowa współpraca w celu realizacji wspólnego celu/interesu, czy wreszcie niepohamowana, nieprzemysłana i nieodpowiedzialna konsumpcja towarów i usług, prezentowana jako cnota obywatelska, a nie wada lub zagrożenie. Kiedy wreszcie zaakceptowaliśmy cały słownik neoliberalnej „nowomowy”⁶ (od „zasobów ludzkich” po „mobilne bankowanie”), otrzymaliśmy szeroki wachlarz faktów, aby diametralnie zrekonstruować rzeczywistość.

⁶ Por. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 59.

Wkrótce okazało się, że perspektywa najbliższa – własnego domostwa – stanowi kontynuację przeobrażeń rozgrywających się w świecie. Zmiany, którym przyświeca narracja gospodarczego i bezpośredniego zysku, dokonały się (i nadal przebiegają) w wielu częściach globu. Są one równie niespodziewane i dramatyczne, a często bardziej dynamiczne.

1.1.1. Patologiczny model transformacji społeczeństw i narodów po II wojnie światowej

Odwołując się do sytuacji globalnej, bez trudu można podać wiele przykładów tzw. niezbędnych procesów zmian, które w swych implementacjach i skutkach były humanistycznie naganne, gospodarczo nieodpowiedzialne i błędne, względem środowiska przyrodniczego – destrukcyjne, a kulturowo i społecznie doprowadziły do zubożenia przestrzeni symbolicznej człowieka oraz do regresu w relacjach międzyludzkich, etnicznych, narodowych i religijnych. Niezwykle ciekawie ową patologiczną drogę transformacji społeczeństw i narodów ku zaprojektowanej przez „menadżerów świata” przyszłości opisuje Witold Kieżun⁷. Rzetelność jego wypowiedzi, wynikająca z trafności obserwacji dzięki możliwości bezpośredniej obecności i pracy w różnych częściach świata, przekonuje do przyjęcia też i stanowisk autora. Opisywane wydarzenia, rozgrywające się w takich krajach Afryki Środkowej, jak Burundi i Rwanda, nie tylko są zgodne z relacjami przedstawianymi przez media, lecz – co ważniejsze – ukazują ich źródła.

Ciąg następujących po sobie wydarzeń wpisuje się w czytelny schemat, który z drobnymi odstępstwami jest już realizowany w różnych zakątkach globu. Podobnej niesprawiedliwości społecznej, poczucia bycia oszukanym i zmanipulowanym, a następnie porzuconym przez skorumpowane i marionetkowe rządy, doświadczają miliony ludzi pozostawione samym sobie na każdym z kontynentów. Model działań jest generalnie taki sam. Zawsze moment przełomowy stanowi zmiana dotychczasowej sytuacji politycznej danego narodu/państwa i wynikające z niej przeobrażenia społeczno-ekonomiczne. Może to być np. faza dekolonializmu afrykańskiego (mająca miejsce w latach 60. i 70. XX w.) lub wyzwalenie się spod dominacji Związku Radzieckiego krajów bloku socjalistycznego w latach 80. XX w. Przykładem niech będzie dobrze znane W. Kieżunowi Burundi⁸. W drugiej połowie XX w. był to kilkumilionowy, środkowoafrykański kraj położony na jeziorem Tanganika, z piękną i bujną roślinnością, wspaniałymi strumieniami górskimi i łagodnym – ciepłym i wilgotnym klimatem. Większość mieszkańców (ok. 91 procent) trudniła się produkcją rolną, która przynosiła niemal 50 procent dochodu narodowego. Zbiorów płodów rolnych (m.in. zboża, bananów, ananasów, awokado, kawy, herbaty, tytoniu) dokonywano aż trzykrotnie w ciągu roku. Zajmowano się też połowem ryb w jeziorze Tanganika oraz hodowano żaby

⁷ Por. W. Kieżun, *Patologia transformacji*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 2012.

⁸ Por. ibidem, s. 95–111.

na eksport do Francji. Przetwórstwo płodów rolnych oraz przemysł (głównie eksploatacja złóż mineralnych, m.in. cyny, wolframu i kolumbitu) należały do sektora państwowego i sektora zagranicznego. Jednak w momencie wdrożenia polityki transformacji do głosu doszły znane nam skądinąd argumenty i etapy rekonstrukcji dotychczasowego porządku, takie jak: sprzedaż fabryk inwestorom zagranicznym, modernizacja zakładów – równoznaczna ze zwolnieniami pracowników, wzrost bezrobocia, odpływ gotówki i ubożenie Burundi za sprawą przesyłania zysków do rodzimego kraju inwestora. Niezbędną w tej sytuacji pomocą zaoferował Bank Światowy. Domagał się jednak wprowadzenia systemu polityczno-ekonomicznego wzorowanego na modelu amerykańskiej demokracji. Zgodnie z tym wzorcem jedynie mała, miejscowa elita bogaciła się, a większość mieszkańców kraju stawała się coraz biedniejsza. Stratyfikacja społeczno-ekonomiczna stała się faktem. Odżyły też, wcześniej utrzymywane w równowadze, animozje pomiędzy dwiema zasadniczymi grupami etnicznymi – Tutsi i Hutu – oraz ponownie doszły do głosu spory na tle religijnym. Taka sytuacja sprzyjała podejmowaniu antydemokratycznych decyzji, które z kolei spotykały się z protestami społecznymi. Niepokoje rozprzestrzeniły się na sąsiednie kraje. W konsekwencji wybuchły krwawe walki pomiędzy Tutsi i Hutu. Ogarnęły one całą Środkową Afrykę (Rwandę, Ugandę, Zair), doprowadzając do prześladowań, tortur i śmierci kilkuset tysięcy ludzi. Kraje pogrążyły się w chaosie, a jednocześnie stawały się coraz bardziej zależne od sił zewnętrznych. Tak więc dekolonizacja przeszła w neokolonizację. Rozumienie neokolonializmu przyjmuję za W. Kieżunem jako „wyzysk i ekonomiczne uzależnienie dawnych krajów kolonialnych, teoretycznie niepodległych, o niskim poziomie rozwoju ekonomicznego”⁹. Warto zauważyć, że do owego niskiego poziomu gospodarczego i słabości finansowej doprowadza się takimi działaniami, jak: pełne otwarcie granic dla inwestycji zagranicznych, stosowanie cen dumpingowych, zaniżanie wartości przedsiębiorstw i przejmowanie ich przez obcych inwestorów, korupcja i w konsekwencji bankructwo wielu firm. Co zaś szczególnie niebezpieczne, uzależnienie gospodarcze idzie w parze z podporządkowaniem kulturowym. Taki proces „rekolonizacji w ramach modelu neoliberalizmu” przywoływany autor dostrzega nie tylko w krajach Czarnej Afryki, lecz także w Brazylii i w Polsce, co szeroko uzasadnia, odwołując się do wydarzeń, jakie miały miejsce w naszym kraju. Model neokolonializmu w ramach neoliberalizmu nazwany jest Konsensusem Waszyngtońskim, a za jego autora uważa się amerykańskiego ekonomistę Johna Williamsona. Model wspierany jest polityką Międzynarodowego Funduszu Walutowego i Banku Światowego. Załoženiami Konsensusu Waszyngtońskiego są m.in.:

- daleko idąca liberalizacja handlu;
- likwidacja krajowych ograniczeń dla zagranicznych inwestycji bezpośrednich;
- prywatyzacja przedsiębiorstw państwowych;
- gwarancja prawa własności;

⁹ Por. ibidem, s. 100.

– utrzymanie jednolitego kursu walutowego na poziomie gwarantującym konkurencyjność¹⁰.

W konsekwencji implementacja takiego modelu powoduje, że:

– rynek wewnętrzny otwiera się dla importu towarów zagranicznych, który wykorzystuje krajową sieć sprzedaży;

– lokalne firmy zagrożone bankrutem wchodzi w fuzje z innymi, są sprzedawane lub likwidowane;

– następuje prywatyzacja przedsiębiorstw po bardzo zaniżonej cenie;

– rozwija się i szybko umacnia obca struktura usługowa (np. sieć supermarketów), medialna (telewizja, prasa), telefoniczna i elektryczna;

– powstaje struktura banków zagranicznych wykorzystujących praktykę kredytową zgodną w polityką swych centrali bankowych;

– kształtuje się struktura gospodarki dualnej, w której dochodowe przedsiębiorstwa należą do właścicieli zagranicznych, a globalny kapitał czerpie z „przejętego” kraju ogromne zyski, podczas gdy miejscowa ludność – oprócz wybranej grupy biznesmenów i działaczy – ma szansę na prowadzenie jedynie małych i średnich przedsiębiorstw (rolnych lub przemysłowych)¹¹.

1.1.2. Cnoty neoliberalizmu a chaos życia społecznego

Rozpatrując neoliberalizm jako koncepcję filozoficzną, należałoby w pierwszej kolejności odnieść się do takich pojęć, jak wolność, prawa indywidualne, sprawiedliwość, istota człowieka, wizja społeczeństwa, rola państwa i wreszcie pozycja samej kultury¹².

W neoliberalizmie, zwanym też korporacjonizmem, neokonserwatyzmem lub libertarianizmem¹³, pojęcie wolności łączy się z nieskrępowaną działalnością gospodarczą jednostki dążącej do tworzenia, a głównie do gromadzenia bogactwa. Taka polityka ekonomiczna krajów o gospodarce rynkowej prowadzi do kumulowania zysków w strukturach ponadnarodowych korporacji i zatrzymywania ich w rękach niewielkiej grupy indywidualnych graczy rynkowych. Wolność postrzegana jest zatem jako wolność ekonomiczna. W tej sytuacji prawa indywidualne oraz prawa człowieka sprowadzone są do praw własności.

Z kolei neoliberalna sprawiedliwość społeczna krytycznie odnosi się do zasady egalitaryzmu i pełnej demokracji. Równość wszystkich ludzi – zasadniczo rozpatrywana pod kątem zbliżonego rodzaju posiadanych dóbr i podobnego poziomu życia – uznawana jest za wysoce niemoralną i szkodliwą społecznie, bowiem każdy człowiek jest „przedsiębiorcą zarządzającym swoim życiem”¹⁴, kalkulującym własne życie niczym opłacalne funkcjonowanie firmy bądź biznesu. Z tego powo-

¹⁰ Ibidem, s. 99.

¹¹ Por. ibidem, s. 110.

¹² Por. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu...*, s. 39–67.

¹³ Por. ibidem, s. 39.

¹⁴ Ibidem, s. 47.

du – według neoliberalnej sprawiedliwości społecznej – nieetyczne byłoby oczekiwanie, że standard życia członków danego społeczeństwa będzie porównywalny. Przeciwnie: sprawiedliwe i pożądane są różnice, oczywiście głównie w wymiarze materialnym, czyli na skali: mieć – nie mieć, posiadać dobra – odczuwać ich brak. W dzisiejszej rzeczywistości liczą się zatem jednostki przedsiębiorcze i sprytne, zawsze gotowe oraz chętne do rywalizacji w imię sukcesu i zwycięstwa nad przeciwnikiem. W tej sytuacji konkurencyjność uznaje się za pierwszą neoliberalną cnotę.

Drugą główną cnotę neoliberalizmu stanowi egoizm, rozumiany jako walka o własny zysk, własną korzyść. Egoizm ów, wraz z towarowym postrzeganiem siebie samego i materialnym oszacowywaniem rzeczywistości, w tym budowaniem relacji z innymi na zasadach opłacalności, doprowadza do fundamentalnego odhumanizowania życia społecznego i indywidualnego. Jednostka traktuje siebie przedmiotowo. Człowiek staje się bezosobową ofertą pośród wielu innych – podobnych i bezimiennych propozycji. Jest towarem, od którego oczekuje się nie tylko przedmiotowych cech, ale też – przewrotnie – ludzkiej inwencji. Ma on być bowiem „towarem z inicjatywą”, który sam wystawia się na sprzedaż, by być jak najkorzystniej kupionym, użytym i wykorzystanym. *Homo oeconomicus*, bo o nim tu mowa, podejmuje różnorodne zabiegi autopromocyjne. „Jestem takim, jakiego mnie potrzebujesz”¹⁵ – to jego *credo*. Zmuszony do wyzbycia się swej ludzkiej natury, ludzkich potrzeb, marzeń i słabości, zamienia się w *machina economica*, pracującą na swoich najwyższych obrotach do czasu, gdy na rynku „dusz” pojawi się nowy model, nowa propozycja lub jeszcze bardziej opłacalna oferta. Jednostronny wysiłek człowieka na rzecz wypracowania u siebie pożądanego kształtu istoty rynkowej przeczy jego zrównoważonemu, tj. harmonijnemu, pełnemu i humanistycznemu rozwojowi. Degraduje on jednostkę ludzką, często zmuszając ją do podejmowania decyzji i czynów niegodnych. Mimo to wielu filozofów z kręgu liberalnego chętnie przypisuje *homo oeconomicus* wiele słusznych cech. Ich zdaniem jest on racjonalistą bezustannie dokonującym właściwych kalkulacji ekonomicznych, gdyż kierującym się rozumowaniem inwestycyjnym. Dąży do osiągnięcia celu „zgoła religijnego, którym jest samodoskonalenie i wzbogacanie porządku stworzenia, zysk natomiast, konsumpcja i dobrobyt są tylko mimowolnymi, ubocznymi skutkami realizacji tego wzniosłego celu”¹⁶. Dlatego, choć człowiek o charakterze merkantylnym to jednostka ze wszech miar nieszczęśliwa, ogołocona ze swego człowieczeństwa tak dotkliwie, że nie jest w stanie nawiązać żadnych głębszych więzi – nawet ze samą sobą¹⁷, to taki wzorzec „dwunożnej nieopierzonej maszyny”¹⁸ w dalszym ciągu jest rozpowszechniany.

¹⁵ Por. E. Fromm, *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003, s. 225.

¹⁶ J. Żebrok, *Czy potrzebny nam jest homo oeconomicus?*, [w:] S. Marczuk, K.Z. Sowa (red.), *Studia nad transformacją polskiej gospodarki*, t. II, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998, s. 266.

¹⁷ Por. E. Fromm, *op. cit.*, s. 223–232.

¹⁸ Nawiązuję tu do słynnej antycznej polemiki między Platonem a Diogenesem z Synopy, dotyczącej poszukiwania definicji człowieka. Platon chełpił się sformułowanym przez siebie określeniem człowieka jako „istoty żywej, dwunożnej i nieopierzonej”. Reakcja Diogenesa była spektakularna,

Brutalna walka o przetrwanie i nieustanny lęk o przyszłość wiążą się przede wszystkim z działalnością zawodową człowieka. Praca z wartości uniwersalnej staje się coraz częściej dobrem uniwersalnie poszukiwanym. Powszechny deficyt pracy i utrzymujący się brak realnych perspektyw na jej zdobycie mają swoje poważne jednostkowe i społeczne konsekwencje. Dostrzegamy je w wielu wymiarach: od niechęci do nauki i poczucia braku sensu inwestowania w kształcenie i własny rozwój (przedwczesne porzucanie nauki, szkoły), poprzez zwątpienie w siebie (uzależnienia, wzrastająca liczba prób samobójczych i samobójstw) oraz wycofanie z aktywnego życia (depresje), po społeczne protesty, strajki i rozruchy. Odebrane szanse na godne życie, prowadzone w zgodzie z własną tożsamością, stają się źródłem kulturowych, narodowych i – w konsekwencji – międzynarodowych napięć, konfliktów i wojen. Powstają nowe, ekstremalne w założeniach i zbrodnicze w działaniach, organizacje, takie jak np. tzw. Państwo Islamskie (ISIS, Daesh)¹⁹, zajmujące tereny Syrii i Iraku, czy też subsaharyjskie Boko Haram, działające głównie w Nigerii, które obietnicą lepszego życia doczesnego i wiecznego mają rzesze zawiedzionych ludzi z różnych stron świata. Interesy przywódców organizacji zbrojnych i koncepcje wprowadzania nowego ładu społecznego podbudowywane są wzrastającą siłą narracji religijnej oraz odwieczną potrzebą człowieka posiadania zrozumiałych wzorców, dowodów i praw, które odpowiadałyby na pytanie: „Jak żyć właściwie?”. Człowiek jest istotą duchową, dlatego mimo silnej sekularyzacji życia i forsowania postaw hedonistyczno-konsumpcyjnych właśnie w wierze poszukuje bezpiecznych dróg wyjścia z impasu czy pułapki, w której się znalazł. Współcześnie dwie główne religie, islam i chrześcijaństwo, stają naprzeciw siebie. Islamski fundamentalizm, agresywny i brutalny nawet wobec samych wyznawców islamu, rozprzestrzenia się na terenach Bliskiego Wschodu, Afryki i Azji. Dopuszcza się aktów terrorystycznych i dokonuje precyzyjnie zaplanowanych zamachów na terenach tzw. bogatej Północy, w której dominuje chrześcijaństwo. Grozi „niewiernym” oraz wszystkim, których uważa za muzułmańskich apostatów²⁰. Seria masowych, spektakularnych ataków rozpoczęła się 11 września 2001 r. zburzeniem wież World Trade Center w Nowym Jorku i atakiem na Pentagon. Kolejne zamachy miały miejsce w Europie i w basenie Morza Śródziemnego, m.in. w Hiszpanii (Madryt, 2004), Wielkiej Brytanii (Londyn, 2005), Egipcie (Szarm-el-Szejk, 2005), Francji (Paryż – redakcja tygodnika „Charlie Hebdo”, 2015; Paryż – seria ataków w centrum miasta i w dyskotecę Bataclan, 2015; Nicea – Promenada Anglików, 2016), Tunezji (Tu-

bowiem na wykład w Akademii przyniósł oskubanego koguta i wypowiedział zdanie, które przeszło do historii filozofii i antropologii: „Oto jest człowiek Platona”; por. Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 331.

¹⁹ Por. film dokumentalny: *Insha Allah – krew męczenników*, reż. Witold Gadowski, Maciej Grabyś, Michał Król, Polska 2016.

²⁰ Por. P. Goodenough, *ISIS Urges Supporters to Kill Named Muslim 'Infidels' in the West, Rep. Ellison Hits Back: 'Liars, Murderers, Torturers, and Rapists'*, <http://www.cnsnews.com/news/article/patrick-goodenough/isis-urges-supporters-kill-named-muslim-infidels-west-rep-ellison> [dostęp: 13.04.2016]; *Kill the Immams of Kufr in the West*, „Daliq” [czasopismo internetowe wydawane przez ISIS], no. 14, <https://www.clarionproject.org/docs/Dabiq-Issue-14.pdf>, s. 8–17 [dostęp: 13.04.2016].

nis – Muzeum Bardo, 2015; plaże w Sousse, 2015), Belgii (lotnisko w Brukseli, 2016), Niemczech (centrum handlowe Monachium, 2016). Do eksplozji napięć i przemocy przyczyniła się tzw. Arabska Wiosna (od 2010 r.), która objęła takie kraje, jak Tunezja, Egipt, Libia, Jemen, Syria, Bahrajn²¹. Tłące się, wybuchające i trwające konflikty zbrojne są efektem różnic między państwami, organizacjami czy dominującymi siłami posiadającymi odmienne wizje sprawiedliwości społecznej i własne koncepcje jej faktycznej realizacji.

Dziś w Europie szczególnie ostro doświadczamy zderzenia cywilizacji, a jednocześnie chaosu wynikającego z eksodusu mieszkańców z terenów ogarniętych wojną, głównie z Syrii, Iraku, a także z niebezpiecznych terenów Afganistanu i Pakistanu. Wędrują do nas też mieszkańcy Czarnej Afryki. W 2015 r. ponad milion ludzi – uchodźców i imigrantów – dotarło do Unii Europejskiej. Wielu zginęło, głównie utonęło z wodach Morza Śródziemnego, starając się przedostać na Stary Kontynent. Niestety, Unia Europejska nie radzi sobie z tym zjawiskiem. Wydarzenia, których jesteśmy świadkami lub które nas bezpośrednio dotyczą, nie są wolne od zobowiązań moralnych i humanitarnych. Mimo to proponowane przez inicjatorów tego napływu rzesz ludzkich do Europy rozwiązania w większości zdominowane są przez argumentację ekonomiczną. Odpowiedzi na kryzys migracyjny mają jedynie charakter doraźny, a coraz bardziej zadziwiające i butne pomysły na jego rozwiązanie – takie jak nakładanie na kraje członkowskie, w tym Polskę, kar finansowych w wysokości 250 000 euro za każdego nieprzyjętego uchodźcę/imigranta – wskazują na bezsilność dominujących w Unii krajów Europy Zachodniej²². Kłopoty, w obliczu których znalazła się Europa, zachęcają eurosceptyków do coraz bardziej zdecydowanego wypowiedania się na rzecz „wyjścia” z Unii Europejskiej. Stawia się nawet pytanie o sens i potrzebę dalszego istnienia takiej formuły zjednoczonej Europy²³.

Kryzysy: światopoglądowy, religijny i moralny stały się faktem. Ten najbardziej eksponowany – kryzys ekonomiczny – moim zdaniem wydaje się „jedynie” logiczną konsekwencją pozostałych. Oczywiście jest on sprawcą bezpośrednich cierpień milionów ludzi, zmuszonych do porzucenia swych domów i zawsze trudnej migracji w nieznaną; ludzi cierpiących głód, poniżenie i przemoc. Mimo to uznaje się, że jest on jednym z właściwych i nieuniknionych, a zatem wpisujących się w porządek kapitalistyczny, elementów. W związku z tym „menadżerowie

²¹ Por. M. Bieniek, *Arab Spring – Dynamic Changes in the Middle East*, [w:] M. Bieniek, S. Mazur (ed.), *National Security in Contemporary Changing Reality*, part 2, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Kraków 2012, s. 41–48.

²² Por. *EU states face charge for refusing refugees*, <http://www.ft.com/cms/s/0/346ba28a-10b8-11e6-bb40-c30e3bfcf63b.html#axzz48QgoEESe> [dostęp: 3.05.2016]; *Price for rejecting refugees: €250,000 per head*, <http://www.politico.eu/article/commission-wants-to-make-eu-countries-pay-for-not-accepting-refugees/> [dostęp: 4.05.2016].

²³ Inicjatorem pytań o nową formułę Unii Europejskiej jest Wielka Brytania, w której 23 maja 2016 r. odbyło się referendum na temat tzw. Brexitu, czyli możliwości wyjścia Wielkiej Brytanii ze struktur unijnych lub pozostania w nich. 52 procent uprawnionych do głosowania wybrało opuszczenie Unii Europejskiej. UE przyjęła decyzję Wielkiej Brytanii i rozpoczęło procedurę jej wychodzenia ze struktur unijnych, która ma trwać dwa lata.

współczesnego świata”²⁴, akceptując stan kryzysowy, trwają na stanowisku, że neoliberalny model relacji międzyludzkich jest najlepszym pomysłem na budowanie życia społecznego, oferując jednocześnie właściwy wzorzec moralnego zachowania²⁵. Z zaangażowaniem wdrażają tę przymusową dla innych „propozycję”, przedstawiając ją jako najbardziej cywilizowany układ relacji społecznych.

Jako czytelny przykład można tu przywołać *zasadę 20:80*, sformułowaną jeszcze pod koniec XX w. Wtedy bowiem, a dokładnie w 1995 r., odbyło się spotkanie 500 najbardziej wpływowych „zarządców świata” – polityków, dyrektorów i właścicieli największych koncernów światowych, magnatów handlowych i medialnych, którzy przybyli do hotelu „Fairmont” w San Francisco na zaproszenie Michaiła Gorbaczowa. Uznano, że w nadchodzącym stuleciu wystarczy zaledwie 20 procent zdolnej do pracy populacji, aby utrzymać globalną gospodarkę na właściwym poziomie. Jednocześnie ta 1/5 społeczeństwa będzie miała zapewnione realne dochody, które będzie mogła przeznaczyć na konsumpcję. Reszta osób, czyli znacząca większość mieszkańców świata, będzie mieć „nie lada problemy”²⁶. Walce o utrzymanie się na rynku pracy będzie przyświecać Hamletowska parafraza: *to have lunch, or to be lunch*²⁷ – co w wolnym tłumaczeniu możemy sprowadzić do stwierdzenia: „móc jeść lub być zjedzonym”. Pomysłodawcy takiego porządku uznali ponadto, że „wobec presji globalnej konkurencji socjalne zaangażowanie przedsiębiorców nie wchodzi w rachubę; o bezrobotnych powinni zatroszczyć się inni”²⁸. W tej sytuacji nasuwa się tylko jedno pytanie: kto taki? Kto miałby otoczyć opieką rzesze istnień ludzkich i zaproponować im zrozumiałą i sensowną myśl na życie?

Dlatego z owym neoliberalnym porządkiem nie zgadzają się miliony mieszkańców naszego globu, które – nawet w okresie pokoju, względnego spokoju i dobrobytu – doświadczają wielu form marginalizacji, braku równych szans, odczuwają nasilającą się stratyfikację społeczną (w tym etniczną, religijną i stratyfikację płci) oraz są świadkami degradacji własnych tradycji kulturowych w konfrontacji ze zhomogenizowanym modelem monokulturowym²⁹. Realizację owego modelu najczęściej nazywa się procesem amerykanizacji lub globalizacji kultury. Powszechnie są też określenia typu macdonaldyzacja lub nieustająca

²⁴ Por. H.P. Martin, H. Schumann, *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, przekł. M. Zybura, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.

²⁵ Por. M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu. Protestantckie „seky” a duch kapitalizmu*, przekł. B. Baran, P. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010; A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, przekł. B. Janicka, M. Król, Fundacja Aletheia, Warszawa 2005; U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002; E.W. Said, *Orientalizm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2005.

²⁶ H.P. Martin, H. Schumann, *op. cit.*, s. 8.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem, s. 9.

²⁹ Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995; J. Baudillard, *Spółczesność konsumpcyjna. Jego miły i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006; F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008.

karnawalizacja życia³⁰. Wprowadza się również inne sformułowania, dążące do wyeksponowania jakiejś szczególnej cechy bądź znaczącego rysu obecnych dziś tendencji kulturowych. Jednym z takich określeń jest *tittytainment*. Termin ten nie zdobył, być może, spektakularnej popularności, jednak uważam, że wart jest przywołania. *Tittytainment* to połączenie dwóch angielskich słów: *titty* (lub *tits*) – piersi (wulg. cycki), źródło pożywienia, rozkoszy, zmysłowości; oraz *entertainment* – zabawa, rozrywka. *Tittytainment* – zdaniem Zbigniewa Brzezińskiego (1928–2017), pomysłodawcy określenia – ma dotyczyć całego obszaru działań, które będą w lekki i ogłupiający sposób dostarczały taniej rozrywki, niczym tandetnej paszy. Jednocześnie ma ona być jedynym sensem i przedmiotem zaangażowania dla całych rzesz ludzi pozbawionych innych rodzajów aktywności, w tym, po pierwsze, godnej i sensownej pracy. Masowe, marketowe i fast-foodowe pożywienie połączone z bezwartościową rozrywką, w której prym wiedzie tematyka i poziom show-biznesu, rozlewającego się i wulgarnego seksu, przemocy i zwyrodnienia, gdzie brak granic (a nawet zgody na granice) dobrego smaku i tradycyjnej kultury to filary odurzającej mieszanki, dzięki której można by „sfrustrowaną ludzkość utrzymać w ryzach”³¹. Wydaje się jednak, że nawet banal ma swoje granice, a systematycznie poddawane manipulacji masy, którym oferuje się współczesną wersję *panem et circenses* (tłum. chleba i igrzysk), zaczynają mimo wszystko zadawać bardziej fundamentalne pytania. Globalna wioska, której powstanie głosił Marshall McLuhan i której sprzyjali goście hotelu „Fairmont”, zakładająca maksymalne technologiczne zbliżenie ludzkości, nie powstaje. Mimo cyfryzacji świata na niespotykaną skalę i promowania różnych form wirtualnego życia człowiek nadal przede wszystkim funkcjonuje w świecie realnym. Jednocześnie nie można zaprzeczyć, że ogromne siły i fundusze przeznaczone są na to, aby nas zmieniać, przekonywać, iż mamy swoje „awatary” i „alty”, że jesteśmy ludźmi, którym coraz bliższa i „naturalna” staje się kategoria postczłowieka. Ów postczłowiek poza światem realnym z satysfakcją przebywa nawet w kilku równoległych światach wirtualnych. Dzięki temu dana jest mu druga – i do tego obiecywana jako doskonalsza – codzienność w tzw. *Second Life*³². Nic więc dziwnego, że możemy czuć się zdezorientowani, zagubieni i nie rozpoznawać, czy treści nam przekazywane to „tylko” pozór, ułudą i kpina z naszego człowieczeństwa, czy planowa zmiana skali naszych wartości, świadome kreowanie nowych potrzeb i systematyczne zmniejszanie umiejętności interpretowania świata.

Taki właśnie chaos aksjologiczny i polaryzacja zachowań, wyznaczane z jednej strony nieskrępowaną wolnością człowieka (najczęściej jednak przyjmującą

³⁰ Por. N. Postman, *Zabawić się na śmierć*, przekł. L. Niedzielski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002; B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2008.

³¹ H.P. Martin, H. Schumann, *op. cit.*, s. 9.

³² Por. T. Boellstorff, *Dojrzewanie w Second Life. Antropologia człowieka wirtualnego*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

formę zwykłej samowoli lub przejawiającą się w działaniach szokująco-obrazoburczych³³), a z drugiej – zatraceniem się w ideologiach fanatycznych i fundamentalistycznych (od religijnych po postawy racjonalno-ekonomiczne i irracjonalno-konsumpcyjne) oraz życiem zgodnym z modelem stałej międzyludzkiej (międzyjednostkowej) rywalizacji i argumentacją rynkowej opłacalności sprawiły, że rzeczywistość społeczna człowieka stała się niezrozumiała, niepewna i nieprzewidywalna. Inaczej mówiąc – stała się kryzysowa i to z tendencją do stałego pogłębiania się.

W 1985 r. niezwykle interesującą i ważną dysputę na temat globalnego kryzysu podjęli intelektualiści zaproszeni przez Jana Pawła II do jego letniej rezydencji w Castel Gandolfo. Spotkania wybitnych uczonych (religijnych – różnych wyznań, i niereligijnych – reprezentujących odmienne dyscypliny naukowe, ideologie i wreszcie różne kraje) odbywały się przez kilkanaście lat (1983–1998) w gościnnym domu papieża, stanowiąc niepowtarzalne forum wymiany myśli, poglądów i stanowisk. Dyskutanci pochyłali się nad wieloma wyzwaniem i palącymi kwestiami dotyczącymi ludzkości, które odczytuję w kontekście następujących wielkich obszarów problemowych: Co pozostało stałe i trwałe w życiu człowieka? Do czego może się on jeszcze odwoływać i na czym powinien budować swą teraźniejszość i przyszłość? Komu może zaufać, a kogo powinien się wystrzeżać? Czy komunikacja międzyludzka to tylko interakcja biznesowa kończąca się w chwili załatwienia interesu i domknięcia transakcji, czy przeciwnie – istnieje jeszcze faktyczna wymiana myśli, twórcze wspieranie się bądź wzajemne inspirowanie się do rozwoju i pracy nad sobą i innymi?

Przywoływana dyskusja „O kryzysie”³⁴ ujawniła kilka wątków, które uczestnicy uznali za szczególnie istotne w czasach, gdy na świecie dokonywały się znaczące zmiany w polityce i ekonomii globalnej. Następowaly również trwałe, jak się później okazało, przeobrażenia w relacjach społecznych i oczekiwaniach formułowanych wobec jednostek. Głównymi aktorami sceny politycznej i fundamentalnych przekształceń lat 80. XX w. byli prezydent USA Ronald Reagan i premier Wielkiej Brytanii Margaret Thatcher. Liberalna polityka reagano-thatcherysty wzbudzała wiele kontrowersji i była inspiracją do stawiania pytań o charakter relacji między jednostką, społeczeństwem oraz państwem. Uwagi krytyczne osłabiano jednak medialną narracją sukcesu, postępu i słuszności w umożliwianiu innym krajom dołączania do wolnego świata – to znaczy świata demokratycznego i wyznającego zasady porządku liberalnego, postrzeganego jako najwłaściwsza droga przemian społecznych, umożliwiających wkraczanie na wyższy poziom rozwoju cywilizacyjnego.

³³ Por. np. relację z nowojorskiej Gali MET z 2 maja 2016 r., gdzie pojawiły się najważniejsze osobistości amerykańskiego show-biznesu, np. *Madonna* czy *Lady Gaga*, http://www.pudelek.pl/artikul/92265/gala_met_2016_beyonce_kim_kardashian_madonna_taylor_swift_lady_gaga_emma_watson_duzo_zdjec_s/foto_1#s2 [dostęp: 4.05.2016].

³⁴ Por. *O kryzysie. Castel Gandolfo, 28 sierpnia–1 września 1985*, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 143–264.

Aby szerzej ukazać czy też pełniej zmierzyć się z problemem rozchwianego, tj. nierównoważonego, życia współczesnego człowieka, uważam, że należy przywołać kilka ważnych i jednocześnie kłopotliwych do jednoznacznej interpretacji elementów koncepcji liberalnej³⁵. Kiedy prowadzi się namysł nad zachodnimi społeczeństwami liberalnymi, które można traktować jako macecznik liberalnego porządku, to wyraźnie widać, że wspólnota zbudowana na filarach takiej koncepcji odwołuje się do trzech zasadniczych dóbr: wolności, samorządu (wspólnoty³⁶) i równości³⁷. Jednak każda z tych kategorii może być różnie, a nawet całkowicie odmiennie interpretowana i wcielana w czyn³⁸.

Wolność może być traktowana np. jako przyzwolenie na nieograniczone robienie wszystkiego, na co ma się ochotę, bez ponoszenia konsekwencji tego – bowiem wszystko jest dozwolone i nie istnieją żadne przeszkody ze strony innych ludzi (wolność negatywna). W istocie taki stan poczucia nieograniczonej wolności może mieć charakter pozorny, gdyż jednostka może być manipulowana lub znajdować się „we władzy bezrefleksyjnie przyjmowanych koncepcji”³⁹. Wolność można też rozumieć jako dążenie do faktycznego samostanowienia poprzez dojście do odpowiedzialnej za siebie i innych sprawności moralnej⁴⁰ (wolność pozytywna).

Wolność w źródłowych dla liberalizmu społeczeństwach obywatelskich realizowana jest przede wszystkim w dwóch obszarach: sferze publicznej i gospodarce rynkowej⁴¹. Sfera publiczna to wspólna przestrzeń, przeznaczona do poruszania problemów zbiorowej troski. Dlatego jej istnienie objawia się głównie w medialnych debatach prowadzonych w stacjach telewizyjnych i radiowych, poprzez wyrażanie opinii w czasopiśmie drukowanych i publikowanych na stronach internetowych, a także poprzez artykułowanie swych stanowisk na portalach społecznościowych, forach dyskusyjnych i własnych blogach w Sieci. Kształtowanie opinii publicznej odbywa się również za pomocą takich popularnych komunikatorów, jak Facebook, Twitter czy Instagram. Z takich narzędzi do formowania i współtworzenia opinii publicznej korzystają dziś niemal wszyscy – od przywódców i polityków światowych (por. promocję zawodów paraolimpijskich dla weteranów wojennych *Invictus Games*, podjętą przez księcia Harry’ego i królową Elżbietę II oraz rodzinę prezydencką USA – Michelle i Baracka

³⁵ Por. W. Feinberg, K. McDonough, *Introduction: Liberalism and the Dilemma of Public Education in Multicultural Societies*, [w:] idem, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies...*, s. 1–19.

³⁶ Por. R. Dworkin, *Wolność, równość, wspólnota*, przekł. A. Pawelec, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 47–66.

³⁷ Por. Ch. Taylor, *Polityka liberalna a sfera publiczna*, przekł. A. Pawelec, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, s. 18–46.

³⁸ Por. R. Dworkin, *op. cit.*, s. 47.

³⁹ Ch. Taylor, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁰ Por. *ibidem*, s. 18–19.

⁴¹ Por. G.L. Gutek, *Liberalizm a edukacja*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, [w:] idem, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 179–190.

Obamę⁴²) po indywidualnych użytkowników mieszkających w dowolnym zakątku świata. Zatem za Charlesem Taylorem można przyjąć, że tak rozumiana sfera publiczna to centralny element współczesnego społeczeństwa⁴³. Jej doniosłość staje się jednocześnie „łakomym kąskiem” dla sił, które zasadniczo pragną wpływać na dostarczane treści i rozbudzone nastroje społeczne. Dlatego „organizuje się masowe demonstracje, podczas których szerokie masy mają jakoby dawać upust swojemu autentycznemu oburzeniu. Choć ostateczny rezultat jest od samego początku starannie zaplanowany, wszystko odbywa się tak, jak gdyby dokonywał się rzeczywisty proces wymiany poglądów i formowania się opinii publicznej”⁴⁴. Czy można zatem mówić o realnym społeczeństwie demokratycznym, które w sposób odpowiedzialny korzysta ze swych swobód obywatelskich?⁴⁵ Czy też jest to tylko gra pozorów, w której obywatele traktuje się nie jak myślące i wolne jednostki, lecz masę pozwalającą na „ugranie” zysków dla jednego z graczy? Jak w takim razie należałoby traktować funkcjonującą w sferze publicznej wolność słowa?⁴⁶ Czy jest ona kategorią zdewaluowaną, potrzebującą modyfikacji, czy przeciwnie – należy o nią walczyć za wszelką cenę, nawet gdyby skutki bezgranicznej swobody językowo-komunikacyjnej były bardzo niebezpieczne lub przekraczały granice dobrego smaku i poprawnej komunikacji⁴⁷.

Przyjrzyjmy się teraz wolności liberalnej przyjmującej postać gospodarki wolnorynkowej. Tu także pojawiają się trudności interpretacyjne i rozbieżności w działaniu. Liberalizm, jak wiadomo, można postrzegać jako koncepcję egalitarną, w której wszyscy na równych zasadach korzystają z wypracowanego dobrobytu społecznego (niezależnie od jego faktycznego poziomu). Liberalizm może też przybierać charakter głęboko antysocjalistyczny, odrzucając zarówno socjalizm ekonomiczny, jak i etyczny. Etyczne natomiast jest kształtowanie wolnej jednostki, tzn. przyznanie jej demokratycznego prawa do podejmowania gospodarczej działalności, pozwalającej jej na (lub przynajmniej obiecującej) czytelne i bezpośrednie profity. Czy w takim razie tak rozumiana wolność liberalna jest tożsama z równością ekonomiczną? Okazuje się, że nie. Po pierwsze, występuje rozróżnienie na kategorię równości dobrobytu i równości zasobów. Równość dobrobytu zakłada, że przy zbliżonym poziomie rozumienia szczęścia, zadowolenia

⁴² Por. *Prince Harry & Queen Elizabeth II Get Last Laugh in Invictus Games Rivalry with Obama's*, <https://www.youtube.com/watch?v=hmXp5nrGSwQ> [dostęp: 30.04.2016].

⁴³ Por. Ch. Taylor, *op. cit.*, s. 20.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Por. ibidem, s. 34.

⁴⁶ Por. R. Dworkin, *op. cit.*, s. 59.

⁴⁷ W tym miejscu nawiązuję do dwóch znaczących dla wartości liberalnej Europy wydarzeń: zamachu w siedzibie tygodnika „Charlie Hebdo” w Paryżu 7 stycznia 2015 r. oraz programów popularnego satyryka niemieckiego Jana Böhmermanna, który naśmiewał się prezydenta Turcji Recepta Tayyipa Erdoğan. Sprzeciw kanclerz Angeli Merkel wobec takiej postawy jej rodaka spotkał się z głośną krytyką niemieckiej opinii publicznej, która zarzucała A. Merkel odejście od podstawowych demokratycznych wolności. Por. *German comedian Jan Böhmermann make fun of Erdogan (English)*, https://www.youtube.com/watch?v=kF_4BTbyQIs [dostęp: 16.04.2016] oraz *Angela Merkel Must Go*, http://www.huffingtonpost.com/daniel-williams2/angela-merkel-must-go_b_9708062.html [dostęp: 16.04.2016].

i sukcesu wszystkim w zbliżonym zakresie dystrybuowane są te dobra. Równość zasobów z kolei zakłada jednakowy dostęp do zasobów, które mogą być dowolnie wykorzystywane, tzn. w zależności od indywidualnych planów, możliwości i koncepcji postrzegania siebie w świecie w relacji do innych ludzi, przedmiotów, środowiska naturalnego i kulturowego. W jednym i drugim podejściu ujawniają się jednak kwestie problematyczne, a nawet niemożliwe do jednoznacznego określenia. Równość dobrobytu zakłada jednakowy poziom szczęścia ludzkiego. Jednak, opowiadając się za humanistyczną koncepcją rozwoju człowieka, nie mogą zgodzić się z sytuacją akceptacji i uprawiania jednego, uznanego za standard, wzorca satysfakcji i zadowolenia jednostki. W ten sposób ograniczałoby się, a nawet eliminowało indywidualizm, odmienność i niepowtarzalność ludzi na rzecz ich zrównania, „ociosania” i – w konsekwencji – uprzedmiotowienia. Współcześnie prowadzone są oczywiście badania na temat szczęścia oraz poziomu satysfakcji życiowej ludzi w wielu krajach świata. Przeprowadza się też badania o zasięgu globalnym⁴⁸. Dąży się w nich do uzyskania optymalnych, obiektywnych i wspólnych dla wszystkich respondentów zmiennych, które następnie mają być określane przez badaczy na skali od 1 do 10. Pomija się zatem jakąkolwiek kulturowo osadzoną interpretację odpowiedzi uczestników badania, co tylko pozornie daje jasny obraz całości i pozwala racjonalnie porównywać wyniki. Przykładem faktycznych trudności społeczno-kulturowych może być przypadek badań prowadzonych w Zjednoczonych Emiratach Arabskich. Występuje tam bowiem bardzo duży odsetek populacji, która przyjechała do bogatych ZEA w celach zarobkowych. Pierwotnie uzyskane wyniki badania na temat poczucia szczęścia mieszkańców Emiratów były całkowicie rozbieżne z faktycznymi realiami życia rodowitych Emiratczyków i pracowników zarobkowych⁴⁹. Ogólnie można więc uznać, że choć badania na temat szczęścia prowadzone są z dużym rozmachem, to nie uwzględniają kwestii właściwego dla danej zbiorowości ideału życia (wynikającego z jej uwarunkowań historyczno-kulturowych) ani nie podejmują tego wyzwania w wymiarze jednostkowym. Jeśli w takim razie spróbujemy krytycznie spojrzeć na równość zasobów, to i tu dostrzegamy kwestie wątpliwe. Trudno bowiem sobie wyobrazić, aby wszyscy ludzie mieli w jednakowym stopniu dostęp do zasobów, którymi dysponuje dane społeczeństwo, naród, a nawet mniejsza, lokalna społeczność. Mogą tu wchodzić w grę względy szeroko rozumianego bezpieczeństwa, brak odpowiednich kompetencji indywidualnych lub zbiorowych, względy etyczne, różnice kulturowe i różnego rodzaju wymagania praktyczne. Nawet gdybyśmy idealistycznie przyjęli, że wszystkie te zasoby (czyli tzw. zasoby bezosobowe) byłyby powszechnie dostępne, to i tak do głosu dochodzą odmienne zasoby indywidualne (tzw. zasoby osobiste), czyli nasze wrodzone talenty, predyspozycje, zdrowie – ogólnie rzecz ujmując: atrybuty ciała

⁴⁸ Por. *World Happiness Report*, <http://worldhappiness.report/> [dostęp: 6.05.2016]. Badania na temat poziomu szczęścia wśród ludzi prowadzone były w 156 krajach. Przeprowadzono je w 2012, 2013, 2015 i 2016 r.

⁴⁹ Por. *World Happiness Report 2016*, vol. I, http://worldhappiness.report/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/HR-V1_web.pdf [dostęp: 6.05.2016], s. 23.

i umysłu⁵⁰. Trudno zatem mówić o równości w społeczeństwie liberalnym czy o faktycznej wolności, gdyż nie ma jednoznacznej ich interpretacji, a te, które są dostępne, raczej intrygują lub mobilizują do dalszych dociekań i analiz. Poza tym współczesność sprzyja ich ustawicznej weryfikacji, gdyż obecne ujęcia już się nie sprawdzają.

Jak w takim razie przedstawia się trzecia kluczowa dla liberalizmu kwestia, czyli samorząd i jego relacja z wolnością jednostki? Najogólniej ujmując, przyznaje się, że istnieje rozdźwięk między władzą państwową a społeczeństwem obywatelskim. Inaczej mówiąc: państwo i społeczeństwo są w stałym konflikcie⁵¹. Dlatego oczekuje się, że poza strukturami oficjalnymi powstawać będą różne formy stowarzyszeń⁵², uznawane za struktury niepolityczne. Zatem tam, gdzie stowarzyszenia nie mogą powstawać, nie ma wolności. Dlatego liberalizm powinien dbać o samorząd, tzn. z założenia pilnować, aby władza i decyzje przez nią podejmowane wynikały z ustaleń kolektywnych. Samorząd i wspólnotowość są sobie bliskie⁵³. Natomiast w tej sytuacji indywidualna wolność zostaje podporządkowana woli większości. Tę relację uznaje się za jeden z paradoksów czy kluczowych konfliktów powstających już w samym łonie liberalizmu⁵⁴.

Swoistym kompromisem staje się więc idea braterstwa oparta na wzajemności. Jednak idea ta sprawdza się w mniejszych i bliższych sobie grupach społecznych, np. w rodzinach. Dochodzi wtedy do okazywania wzajemnej troski przez członków zbiorowości i uwzględniania ich potrzeb w ostatecznym stanowisku wspólnoty. Mówimy wtedy o egalitaryzmie motywacyjnym⁵⁵. Taka forma zbiorowej równości, biorąca pod uwagę inne względy niż tylko interes jednostki, wymaga realizacji – choćby w pewnym zakresie – postawy empatii, uwzględniania kontekstu międzyludzkich relacji i często wzajemnej oraz bezpośredniej znajomości. Niestety, w dalszych i bardziej bezosobowych relacjach trudno o urzeczywistnienie, a nawet chęć budowania kontaktów opartych na braterstwie, współodczuwaniu i wzajemności.

Analogiczną zależność odnajdujemy w wynikach badań prowadzonych przez Vernona L. Smitha, noblisty w dziedzinie ekonomii z 2002 r., który wprowadził kategorię racjonalności ekologicznej⁵⁶. V.L. Smith wykorzystał eksperymentalne badania oparte na grach w inwestowanie. Jak się okazało, decyzje biznesowe graczy, którzy mieli ze sobą bezpośredni kontakt i traktowali siebie jako partnerów miały charakter bardziej osobisty, a nawet altruistyczny. Pojawiała się chęć kooperacji i powstrzymywano się od decyzji, które mogłyby uderzać w drugiego gracza. Jednakże, jak twierdzi V.L. Smith, takie zachowania sprawdzają się tylko

⁵⁰ Por. R. Dworkin, *op. cit.*, s. 55–58.

⁵¹ Por. F.A.M. Altling von Geusau, *Spółczesność liberalna i rządy prawa*, przekł. A. Pawelec, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, s. 70.

⁵² Por. Ch. Taylor, *op. cit.*, s. 19.

⁵³ Por. *ibidem*, s. 33.

⁵⁴ Por. R. Dworkin, *op. cit.*, s. 48.

⁵⁵ Por. *ibidem*, s. 53–54.

⁵⁶ Por. V.L. Smith, *Racjonalność w ekonomii*, przekł. M. Dąbrowski, M. Raczyński, R. Morawczyński, A. Solek, K. Mucha, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.

w biznesowych badaniach mikroekonomicznych. Nie udają się natomiast w szerszym wymiarze społecznym i gospodarczym⁵⁷.

Można tu odwołać się do kolejnego przykładu, tym razem autorstwa Ulricha Becka (1944–2015)⁵⁸. Socjolog ten, pochylając się nad kwestią odpowiedzialności społecznej za zagrożenia dystrybuowane poza granice własnego państwa, wskazuje na dwa praktykowane modele zachowań: model hierarchii oraz model wzajemności. W tym drugim korzyści i szkody wynikające z ryzyka podejmowanych inwestycji w jednym państwie dzielone są na oba kraje. W ten sposób ryzyko staje się problemem wspólnym, a nie tylko kraju, który odczuwa jego skutki. Wymusza to na „sprawcy” („dawcy ryzyka”) współpracę z „odbiorcą” („biorcą ryzyka”) w przewidywaniu i unikaniu zagrożeń, a w razie potrzeby – podejmowanie wspólnej walki ze skutkami ubocznymi⁵⁹.

Starając się zatem zebrać dotychczasowe rozważania na temat liberalizmu, można uznać, że jeśli chodzi o:

- jednostkę – to podkreśla się daną jej wolność i równość (choć wiemy już, jak pojęcia te w łonie samego liberalizmu są niejednoznaczne), oferuje się tolerancję w sprawach moralności i religii, a także eksponuje się pluralizm wartości i indywidualizm (również w interpretacji wartości);

- społeczeństwo – to promuje się swobodę stowarzyszeń i gospodarkę rynkową, podkreśla się potrzebę rozdziału społeczeństwa od państwa, gdyż uznaje się sprzeczność interesów jednej i drugiej strony;

- państwo – to uznaje się, że państwo powinno stwarzać warunki dla ochrony wolności jednostki, w tym zasadniczo jej swobodnej aktywności gospodarczej oraz innych fundamentalnych praw. Jednocześnie państwo pojmowane jest jako instytucja przymusu nad jednostką, na której ciążyą pewne obowiązki⁶⁰.

1.1.3. Kryzys jednostronnie kształtowanego człowieka XXI wieku

Prezentowany sposób współczesnego funkcjonowania człowieka, zbudowany na modelu o niejasnej dla samych jego orędowników konstrukcji, wzbudza wiele kontrowersji. Ze względu na zakładaną sprawność i efektywność działań jednostki nie jest też atrakcyjny dla wielu pozostałych mieszkańców naszego globu, bowiem opiera się tylko na rozwijaniu wybranych umiejętności człowieka, pomijając kwestie, które obecne są w innych – poza ekonomicznym – środowiskach jego życia, czyli przyrodniczym, kulturowym i społecznym. Z kolei wychowanie nastawione na całościowe kształtowanie osobowości człowieka, m.in. rozwijające jego sferę poznawczą i emocjonalną poprzez hermeneutyczne doświadczenie tego, co jest poza człowiekiem, a dociera do niego w efekcie znaczącego

⁵⁷ Por. ibidem, *Wstęp*, s. XXXIII.

⁵⁸ Por. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

⁵⁹ Por. ibidem, s. 230–244.

⁶⁰ Por. F.A.M. Alting von Geusau, *op. cit.*, s. 71–77.

kontaktu z Innym, jest systematycznie pomijane⁶¹. Tracą też swe znaczenie „klasyczne” obszary aktywności człowieka, utożsamiane ze znanym mu porządkiem aksjologicznym. Dokonuje się ich tak znacząca przemiana, że coraz trudniej zrozumieć, co oznaczają i jak należałoby je interpretować, jak z nich korzystać i jak je współtworzyć. Carl Friedrich von Weizsaecker podczas spotkania w Castel Gandolfo tak opisywał obserwowaną rzeczywistość:

[...] cztery motywy przewodnie – prawda, dobro, piękno i świętość – nie są już dzisiaj czterema sposobami przejawiania się jedni, stały się sobie obce. Nauka chce abstrahować od wartości, moralność polityczna okazuje się mieszaniną planowania i emocji, sztuka – zabytkiem muzealnym lub desperacką krytyką kultury, religia znalazła się w defensywie. Wskutek wzajemnej izolacji każda z tych dziedzin traci to, co było jej motywem przewodnim. Czysta teoria staje się nieprawdziwa, moralność bez samokrytycyzmu – z gruntu zła, sztuka zredukowana do wartości estetycznej – nieistotna, prywatna i błaha, religia w defensywie traci wiarę i Boga, jest pustym pozorem. Wszystkie cztery dokładają starań, by ukryć przed sobą ten stan rzeczy⁶².

Dziś, po 30 latach od przedstawienia takiej diagnozy rzeczywistości, możemy niemal uznać jej pełną aktualność. Jediną zmianę widać w obszarze religii. Obecnie z jednej strony postępuje laicyzacja życia publicznego i indywidualnego, szczególnie w państwach cywilizacji zachodniej. Z drugiej strony widoczny jest jednak masowy zwrot ku różnym formom kultu Boga, zarówno w krajach wysoko uprzemysłowionych, jak i w innych zakątkach świata. Najbardziej niebezpieczne stają się odłamy fundamentalistyczne, ortodoksyjnie podchodzące do spraw wiary i praktyk religijnych. Mam na myśli nie tylko skrajny islam, który domaga się powszechnego respektowania prawa Szariatu, ale i np. przerażające praktyki związane z posądzaniem dzieci o czary, stosowane przez samozwańczych pastorów Kościołów zielonoświątkowych w południowo-wschodniej Nigerii⁶³.

Niewątpliwie znaleźliśmy się w okresie kryzysowym. Oczywiście można by uznać, że nie jest to jakaś szczególnie wyjątkowa sytuacja, bowiem Europa – ta starożytna i ta nowożytna – nieraz już doświadczała takich trudnych okresów, a jednak zawsze szczęśliwie z nich wychodziła. Obecny kryzys, jak podkreślają intelektualiści, tym różni się od poprzednich, że ma charakter permanentny. A ponadto – totalny, całościowy i do tego ogarniający cały świat. Paul Ricoeur przywołuje wiele kryzysów „regionalnych”, które ukierunkowują nasze myślenie na pewien rodzaj kryzysu, dając szansę na jego zdefiniowanie i zrozumienie. Dla P. Ricoeura istotne znaczenie mają takie kryzysy, jak: medyczny (choroba ciała), psychofizjologiczno-pedagogiczny (kryzys tożsamości i cyklu życia), politycz-

⁶¹ Por. przykład amerykańskiej szkoły City Magnet School w Lowell w stanie Massachusetts, opisanej w: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Józwiak, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 284–287.

⁶² C.F. von Weizsaecker, *O kryzysie*, przekł. A. Wołkovicz, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, s. 159.

⁶³ Por. film dokumentalny wyprodukowany na zlecenie brytyjskiej stacji Channel 4 *Opiętani przez złe moce*, https://www.youtube.com/watch?v=RQBjH9_sm58 [dostęp: 28.04.2014]; por. też: *Dwulatek posądzony o czary żył sam na ulicy*, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiatea,2/rodzina-porzucila-malego-chlopca-po-zostal-posadzony-o-czary,619828.html> [dostęp: 17.02.2016].

ny i zarazem kosmopolityczny (pytania o moralny/niemoralny charakter zgody/niezgody na życie w patologicznym społeczeństwie, a także kwestie przełomu i rewolucji), epistemologiczny (pytanie o to, czym jest postęp, a także zmiana paradygmatów), ekonomiczny/holistyczny (kryzys gospodarczy, zagrożenie dla hierarchii wartości, zagrożenie dla panującej ideologii i równowagi we wszystkich dziedzinach życia człowieka)⁶⁴. Ostatecznie kryzysy „regionalne” układają się w komplementarny kryzys „uogólniony”, czyli społeczny, wskazujący na stan chorobowy całego organizmu społecznego. Alternatywą dla takiej kondycji społeczeństwa – podobnie jak w przypadku pacjenta – może być albo pogorszenie jego stanu, albo uleczenie. W którą stronę dziś pójdziemy? Jak się ułożą nasze losy społeczne? Niestety, niezwykle trudno jest dziś wyrokować, gdyż większość stawianych diagnoz przedstawia obraz chorego w coraz ciemniejszych barwach.

Niezwykle trafne uwagi na temat współczesnego kryzysu formułuje Krzysztof Pomian, który wprowadza pojęcie „prześrodkowania czasu”. Rozumiane jest ono jako „zmiana postawy wobec starości wyzutej z przynależnego jej niegdyś autorytetu i zmuszonej do udawania młodości pod groźbą zepchnięcia na margines”⁶⁵. Do czego taki pęd ku młodości i odwrócenie biegu czasu może doprowadzić?⁶⁶ Niewątpliwie doświadczamy dziś nakładających się dwóch światów, dwóch wymiarów czasu i dwóch niewspółgrających ze sobą koncepcji człowieka. Jeden świat – odchodzący, a może tylko na chwilę osłabiony – to świat przeszłościowy. A wychylenie ku przyszłości staje się najbardziej charakterystyczną jego cechą, bowiem „antycypacje są ważniejsze od przyzwyczajień, a oczekiwania – od wspomnień”⁶⁷. Dawne wzory, zwyczaje, tradycja i szacunek dla autorytetów⁶⁸, nauki, świata kultury i natury odchodzą, blakną i ulegają inflacji.

Z kolei drugi świat – przyszłościowy – budowany jest na takich fundamentach, jak innowacja, wynalazek i odkrycie. Zostajemy oderwani od korzeni, a w zamian otrzymujemy różne symulacje przyszłości. Niestety, większość z tych scenariuszy jest pesymistyczna. Dlatego mam wrażenie, że współczesny człowiek znalazł się, a nawet zawisł pomiędzy oboma światami. Jego kryzysowy stan wynika więc nie tylko z doświadczanego, bolesnego rozdarcia, ale i z niemocy połączenia dwóch wymiarów. Część ludzi podejmuje wprawdzie wyzwanie życia po jednej ze stron, ale w ten sposób jedynie pogłębia istniejącą już przepaść, wzmacnia dysonans i nierównoważoną drogę swojego funkcjonowania. Utrudnia tym samym wypracowanie nowej formy równowagi.

Zgadzam się z P. Ricoeurem, który uważa, że „kryzys to patologia procesu uczasowienia historii, polegająca na zakłóceniu stosunku między horyzontem

⁶⁴ Por. P. Ricoeur, *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, przekł. M. Łukasiewicz, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, s. 166–173.

⁶⁵ K. Pomian, *Kryzys przyszłości*, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, s. 213–214.

⁶⁶ Por. B. Barber, *op. cit.*, 129–258.

⁶⁷ K. Pomian, *op. cit.*, s. 215.

⁶⁸ Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

oczekiwania a przestrzenią doświadczenia⁶⁹. Czego zatem współczesny człowiek doświadcza, co przeżywa? Jak przekształca nowe treści w wiedzę o sobie i innych? Czy taki namysł w ogóle prowadzi? Jaki jest więc jego horyzont oczekiwań? Czy perspektywa jego planów, potrzeb i marzeń pobudza go do twórczych i odważnych decyzji i czynów? Czy raczej przejawia postawę skostniałą, zamkniętą i zachowawczą? Dlaczego człowiek ów nie może odnaleźć się w czasie, w którym żyje? Dlaczego proces uczasowienia historii jest patologiczny, niewłaściwy i zły? Czy człowiek spóźnia się i nie jest w stanie dorównać zmianom, czy zbyt wyprzedził się ku przyszłości i wyprzedza swą epokę?

Nie wiem, kto mógłby dziś udzielić satysfakcjonującej odpowiedzi na te pytania, ale jedno wydaje się pewne: poszukiwanie konsensusu i porozumienia między różnymi rzeczywistościami, w których znajduje się człowiek, staje się kluczowe. Dochodzenie do harmonii nie rozpocznie się, dopóki sam człowiek nie zwolni tempa swej egzystencji i nie oburzy się na dominujący dziś deficyt myślenia. Człowiekowi niezbędny jest czas, który mógłby przeznaczyć na namysł nad tym, co do tej pory uczynił ze sobą i ze swoim otoczeniem. Józef Tischner niezwykle trafnie określił kryzys, mówiąc, że „wszelki kryzys jest kryzysem człowieka”⁷⁰. Tenże człowiek, jednostronnie racjonalny, liberalny i neoliberalny, który jednocześnie dokonał prześrodkowania w czasie, ponosi konsekwencje swoich czynów. Jest rozdarty, a przez to targany namiętnościami i zwątpieniami; wydaje mu się, że podejmuje jasno wyznaczone cele, aby za chwilę uznać, że nie wie, dokąd podąża; ma wrażenie, że rozumie i bez trudu odbiera otaczającą go rzeczywistość, by za moment stwierdzić, że nie pojmuje tego, co się wokół niego rozgrywa. Dlatego jeśli w tej kakofonii racji i argumentów uda mu się zadać podstawowe, egzystencjalno-ontologiczne pytania o istotę, sens i znaczenie swojego istnienia, to można powiedzieć, że jest jednym z niewielu szczęśliwców, którzy po wielu perypetiach powrócili na łono humanizmu.

Niestety, współczesny człowiek zatracił umiejętność i potrzebę ludzkiego myślenia, Schillerowskiego „rozwijania człowieczeństwa w człowieku”. J. Tischner rozróżnia myślenie o czymś, które ma charakter intencjonalny, i myślenie z kimś, któremu przypisany jest charakter dialogiczny⁷¹. Dominujące myślenie o czymś – o przedmiotach – ma wymiar horyzontalny, jest bowiem myśleniem funkcjonalnym po dostrzegalny horyzont. Takie myślenie zmierza do dostrojenia/dopasowania jednej części świata do drugiej. Niestety, namysł człowieka nad światem przedmiotów często jest chybiony, błędny, a ponadto intencjonalnie egoistyczny oraz nastawiony na bezpośredni zysk. Niezdolność przewidywania skutków swoich decyzji i działań coraz częściej prowadzi do katastrofalnych rezultatów, zniszczeń i nieszczęść. Dehumanizacja myślenia odciska również swe piętno na języku, na sposobie naszego wyrażania myśli, wreszcie wyraża się w uznawaniu rozumu instrumentalnego, a dewaluowaniu refleksyjności. Powoduje to, że „dzisiejsza kulturowa oczywistość mówi nam nie tylko, jakim językiem

⁶⁹ P. Ricoeur, *op. cit.*, s. 178.

⁷⁰ J. Tischner, *Kryzys myślenia*, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, s. 200.

⁷¹ Por. *ibidem*, s. 202–206.

mamy opisywać świat, co widzieć, jak myśleć, ale również uczy nas, jak nie być wrażliwym na inne języki, jak je unieważniać, nie słysząc ich, poprawiając je lub zstępując własnym⁷².

Z kolei myślenie z kimś ma wymiar wertykalny, a zatem dąży do dostrojenia świata do dobra, które jest ponad nami. W zależności od naszych osobistych przekonań dobro to może mieć charakter boski lub zawierać się w ideach i wartościach absolutnych. Zawsze stanowi jasny cel ludzkich dążeń, choćby najbardziej idealistycznych, ale wartych wysiłku. Dlatego należy powrócić do myślenia w świetle wartości.

Jeśli zgadzamy się, że najwyższą wartością jest człowiek, to rozmowa z kimś staje się dziś szczególną zdolnością. Dialog z drugą osobą powoduje, że nie tylko **myślimy z kimś**, ale też podejmujemy trud myślenia **dla kogoś**, a **nie przeciw komuś**. Myślenie dialogiczne buduje partnerstwo, dąży do wspólnoty i tym samym osłabia postawę egoistyczną. Daje szansę na dostrzeżenie drugiego człowieka, a dzięki niemu – odczytanie na nowo siebie samego. „Kto myśli, ocala siebie”⁷³, ocala też całą otaczającą nas rzeczywistość, gdyż „o tym [...] jak myślimy o świecie przedmiotów, decyduje to, z kim myślimy”⁷⁴. Stąd różne mogą być propozycje wyjścia z obecnego kryzysu i poszukiwania bezpiecznej równowagi. Po pierwsze jednak należy podjąć wyzwanie wspólnego namysłu nad zmianą, które samo w sobie będzie już fundamentalnie pozytywnym przełomem w „rozsypanym” świecie człowieka.

1.2. Człowiek wobec oczekiwań społecznych i gospodarczych

Nie zrównoważony i niejasny dla samego współczesnego człowieka sposób jego funkcjonowania oraz współuczestniczenia w kreowaniu rzeczywistości sugeruje zasadność bliższego przyjrzenia się pewnym obszarom jego życia. Dostrzeżenie, nazwanie i omówienie zależności między nim a konstytutywnymi elementami tej rzeczywistości daje szansę na bardziej klarowne ich odczytanie, czyli zrozumiałą i sensowną dla badającego interpretację. Dzięki temu można – z poczuciem większej odpowiedzialności – określić, w jakim stopniu dana kwestia jest jeszcze zagrożeniem (ryzykiem), a w jakim przybrała już postać kryzysową (katastrofy)⁷⁵. Ulrich Beck wskazuje na trzy, zasadnicze dla niego, obszary niepokoju: ryzyko środowiskowe, finansowe i przemocy (terroryzmu)⁷⁶. Dla mnie – zgodnie z przyjętą koncepcją modelu zrównoważonego rozwoju – ważne są cztery środowiska życia człowieka, czyli społeczeństwo, gospodarka, natura

⁷² R. Kwaśnica, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 233.

⁷³ J. Tischner, *Kryzys myślenia...*, s. 206.

⁷⁴ Ibidem, s. 202.

⁷⁵ Por. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 10–30.

⁷⁶ Por. ibidem, s. 28–29 i s. 38–42.

i kultura. W niniejszym podrozdziale zajmę się dwoma pierwszymi obszarami, czyli tym, czego koncepcja neoliberalna oczekuje od człowieka jako członka społeczeństwa konsumpcyjnego oraz tym, jak porządek liberalny wpływa na aktywność zawodową jednostki i jakie oferuje jej realne możliwości rynku pracy.

Do przyjrzenia się tym właśnie kwestiom zainspirowała mnie przede wszystkim myśl Jana Pawła II (1920–2005) na temat zasadniczych źródeł współczesnego kryzysu społecznego. „Decydującym czynnikiem, który dał początek zmianom, było niewątpliwie pogwałcenie praw pracy”⁷⁷. Jeśli bowiem praca człowieka jest jego powinnością, to równocześnie jest źródłem jego praw⁷⁸, możliwością i impulsem do formułowania celów życiowych, a także inspiracją do rozwoju. Gdy jednak staje się przywilejem, przekształca się w powód do walki, staje się przestrzenią rozgrywek międzyludzkich i zawłaszcza decyzje jednostki, przejmując kontrolę nad wszelkimi innymi sferami życia człowieka.

Drugim czynnikiem kryzysu jest „niesprawiedliwość systemu gospodarczego”⁷⁹. Oprócz oczywistej kwestii nieadekwatnego podziału zysków z odnoszonych korzyści ekonomicznych w relacjach międzypaństwowych, niepokojące, a nawet alarmujące staje się podejście do samych odbiorców towarów i usług wytwarzanych dziś przez ponadnarodowe struktury gospodarcze. Obecny rynek i obrót towarowy, moim zdaniem, nie są przeznaczone dla konsumenta, nie jego mają na uwadze. Ten bowiem, choć traktowany jako niezbędna część systemu (podejście przedmiotowe) i jako element mający swoje zadanie do wykonania (podejście instrumentalne), nie jest beneficjentem maszyny gospodarczej. Faktycznym beneficjentem jest nieliczna grupa „menedżerów świata”, która czerpie ogromne zyski z manipulacji masami. Ilość dostarczanych dóbr żąda od tych ostatnich nieustającego konsumowania rozlicznych towarów i usług, których jakość jest intencjonalnie obniżana po to, by wymusić stały na nie popyt⁸⁰. Przy takim założeniu postawę konsumentką wynosi się do rangi zachowania obywatelskiego, dowodząc, że odpowiedzialny obywatel to ten, który troszcząc się o stan gospodarki, maksymalnie korzysta z dostarczanej mu oferty. Takie założenia wynikają ze swoistej koncepcji życia, którą Jan Paweł II nazywa „zjawiskiem konsumizmu”⁸¹. Charakteryzuje się ono generowaniem nawyków konsumpcyjnych odwołujących się jedynie do instynktów człowieka i kształtowaniem postaw ignorujących jego wolną wolę oraz świadomą naturę. Propagowana wolność konsumentka w rzeczywistości jest zniewoleniem i przymusem realizowania „[...] stylów życia obiektywnie niegodziwych lub szkodliwych dla fizycznego i duchowego zdrowia”⁸².

⁷⁷ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 650.

⁷⁸ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego...*, s. 183.

⁷⁹ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 651.

⁸⁰ Por. film dokumentalny produkcji francusko-hispańskiej z 2010 r. pt. *Spisek żarówkowy – nieznaną historią zaplanowanej nieprzydatności* (ang. *The Light Bulb Conspiracy. The untold story of planned obsolescence*), reż. Cosim Dannoritzer.

⁸¹ Por. ibidem, s. 669.

⁸² Ibidem, s. 670.

1.2.1. Człowiek masowy u schyłku cywilizacji technokratycznej

Namysł nad światem ostatniej ćwierci XX w. i pierwszych dekad obecnego stulecia, a w nich nad kondycją żyjącego tu człowieka doprowadza do niepokojących wniosków. Ponura diagnoza rzeczywistości wykazuje, że współczesny mieszkaniec naszej planety, a precyzyjniej – typowy, masowy i wyznający paradygmat merkantylnego sposobu życia przedstawiciel bogatszej części społeczności globalnej zagubił się w swoich potrzebach, pragnieniach i dążeniach. Cele jego aktywności są krótkotrwałe, związane z bezpośrednią korzyścią, pomijają dalszą przyszłość własną i cudzą, nie biorą pod uwagę dobra i bezpieczeństwa innych ludzi. Człowiek cywilizacji zachodniej⁸³ dokonuje jednostronnych ocen, typizując osoby i zdarzenia, podchodzi do wielu sytuacji schematycznie, choć jednocześnie poszukuje ekstremalnych aktywności i rozrywek. Jest niezaspokojony, ulega żądom i popada w skrajności. Życie, które prowadzi, relacje międzyludzkie, w których uczestniczy oraz stosunek do otaczającego go świata przyrody i kultury⁸⁴ są całkowicie niezrównoważone. Brak w nich harmonii i umiaru oraz szacunku dla dokonań przodków.

Przywołane powyżej rozróżnienie czynników współczesnego kryzysu zostało omówione przez Jana Pawła II w słynnej encyklice *Centesimus Annus*, która była intencjonalnym nawiązaniem papieża do pracy jego poprzednika Leona XIII. U schyłku XIX w. (1891 r.) Leon XIII opublikował encyklikę *Rerum novarum*, czyli *Rzeczy nowe*. Zajął się w niej prezentacją niepokojących, problematycznych i stwarzających zagrożenie dla człowieka przełomu stuleci kwestii. W 1991 r. Jan Paweł II opublikował swój tekst, w którym, odwołując się do dzieła sprzed stu lat, pochylił się nad kłopotami człowieka przełomu tysiącleci.

Zainspirowana potrzebą papieża poszukiwania analogii, a być może i różnic między współczesnością a czasami, które historia uznała już za równie burzliwe, sięgnęłam do *Zmierzchu Zachodu* Oswalda Spenglera (1880–1936)⁸⁵. Dwutomowe dzieło powstawało w latach 1912–1917, a zatem można mówić o stuletniej perspektywie, z której spoglądam na słynną pracę Niemca. *Zmierzch Zachodu* to diagnoza współczesnej O. Spenglerowi cywilizacji zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej, dokonana na tle dziejów innych wielkich cywilizacji światowych. Zdecydowana, wielowątkowa, a zarazem jednoznaczna krytyka stanu życia społeczeństwa zachodniego początków XX w. ukazana jest na tle dokonań kulturowych i osiągnięć cywilizacyjnych innych wielkich – i mających wpływ na historię ludzkości – cywilizacji. Przed oczami czytelnika przesuwają się obrazy ze świata

⁸³ Po wielu zagrożeniach i faktycznie przeprowadzonych atakach terrorystycznych, które, niestety, wpisały się w obraz rzeczywistości społecznej XXI w. należy podkreślić, że jednostronnych i stereotypowych ocen dokonuje dziś także człowiek wychowany w cywilizacji zachodniej, ale utożsamiający się z fundamentalistycznie pojmowanym dziedzictwem islamu.

⁸⁴ Zob. podrozdział 1.3.

⁸⁵ Por. O. Spengler, *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii powszechnej*, przeł. J. Marzęcki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2014; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 696–714.

nauki, sztuki, architektury, literatury i muzyki, tworzące kulturowo-cywilizacyjne środowisko życia człowieka. Zamierzeniem O. Spenglera było wykazanie, że każda kultura przechodzi przez trzy zasadnicze stadia rozwoju (jak w życiu człowieka⁸⁶), których zwieńczeniem jest etap cywilizacji. Inaczej mówiąc, jest to jednokierunkowy proces przeistaczania się kultury w cywilizację, którego efektem jest petryfikacja i zamieranie dotychczasowego porządku społecznego.

Pierwsze stadium to etap kultury: stan duchowości związany z naturą, środowiskiem, wyrażający się życiem, rozwojem, akceptacją pewnego naturalnego porządku i tego, co wydarza się w życiu danej społeczności. Jest to tzw. stan wiejski.

Drugie stadium to etap rozwoju kultury oraz budowania wzajemnych relacji – w moim odczytaniu jest to etap międzyludzkiego i międzykulturowego poznawania się i doświadczania odmienności. To tzw. okres miast, czyli nawiązywania bliskich i pozytywnych/uzasadnionych zależności między lokalnym centrum, powstałym wokół targu, a okolicznymi terenami rolniczymi i rzemieślniczymi, które bezpośrednio zaspokajają najbliższe potrzeby. To również czas odległych podróży, bezkresnych szlaków handlowych i wielotygodniowych karawan, dzięki którym dochodzi do nowych spotkań i związków⁸⁷. Mimo poszerzenia w ten sposób perspektywy fizycznej i czasowej relacje nadal mają charakter adekwatnej do potrzeb wymiany towarowej i jednocześnie budują kontakty między ludźmi świadomymi swojego pochodzenia i swojej tożsamości.

Trzecie stadium to już cywilizacja, inaczej – etap metropolii. Tu niewiele centrów miejskich, ogromnych aglomeracji, dominuje nad resztą świata. W metropoliach życie nabiera tempa, aż osiąga stan galopującego obłędu, aby wreszcie zastygnać i zamrzeć. Kosmopolityczny mieszkaniec metropolii uznaje, że jego ojczyzną jest „każde z tych miast, obczyzną zaś już sąsiednia wioska”⁸⁸. Metropolia funkcjonuje w sposób coraz bardziej oderwany od otaczającej ją rzeczywistości naturalnej i wiejskiej. Tworzy swój własny, sztuczny i sformalizowany świat. Jest wykorzeniona i pozbawiona zaplecza – gardzi wsią, rozumianą już jako cała przestrzeń, która znajduje się poza centrum – a zarazem bezwzględnie nią steruje. W konsekwencji ogromne i *de facto* obce każdemu mieszkańcowi metropolie wymierają. Nie mogą się już wesprzeć na otaczających przyległościach, gdyż dawno przeistoczyły je w wyludnione i wyjałowione pustynie. Cywilizacja z symbolizującą ją metropolią jest zatem organiczno-logicznym następstwem kultury, jej dopełnieniem, zakończeniem, najbardziej skrajnym i sztucznym stanem. Jest wreszcie jej nieuniknionym losem⁸⁹.

W rozbudowanej charakterystyce zależności między kulturą a cywilizacją według O. Spenglera odnajduję interesujące próby wyjaśnienia relacji międzyludzkich, z którymi i dziś na co dzień mamy do czynienia. Autor zarówno dostrzegł takie postawy u jemu współczesnych, jak i odczytywał je z panującego po-

⁸⁶ Por. O. Spengler, *op. cit.*, 98–99.

⁸⁷ Por. *ibidem*, s. 439.

⁸⁸ *Ibidem*, s. 286.

⁸⁹ Por. *ibidem*, s. 43.

rzędu społecznego w starożytnym Rzymie, cesarstwie chińskim oraz w innych wielkich porządkach społecznych. Pisał:

Istnieje materializm chiński, indyjski, starożytny, arabski i zachodni, który w każdym z osobna przypadku jest po prostu pierwotną mityczną pełnią kształtów oczyszczoną z wszelkiego przeżycia czy kontemplacji i ujętą mechanistycznie. Jest to stale przewaga wielkomięjskiego umysłu, który zerwał definitywnie z irracjonalizmem, i który z pogardą spogląda na każdy byt przytomny znający jeszcze i uznający tajemnice. Jest to wiara jedynie w siłę i materię, choćby się przy tym używało terminów „Bóg i świat” lub „Opatrzność i człowiek”⁹⁰.

Jaki jest w takim razie typowy reprezentant każdej cywilizacji? To: „[...] nowy nomada, pasożyt, mieszkaniec wielkiego miasta, [...] wyzbyty tradycji, występujący w bezkształtnej płynnej masie człowiek czystych faktów, irreligijny, nieplodny, czujący głęboką niechęć do chłopstwa (z jego najwyższą formą: ziemiaństwem)”⁹¹. W swoim zachowaniu, w sprawach płci i relacji między ludźmi nawiązuje do pierwotnych instynktów, służy najwyższej potędze cywilizacji: pieniądzwowi, a z sentencji *ubi bene, ibi patria* (tłum. tam, gdzie jest mi dobrze, jest moja ojczyzna⁹²) czyni swą dewizę życiową⁹³. Podczas gdy człowiek kultury żyje „do wewnątrz”, żyje duchowością, a jego moralność jest „moralnością, którą się ma”, człowiek cywilizacji żyje „moralnością, której się szuka”, „na zewnątrz”, „w przestrzeni, pośród ciał i «faktów»”⁹⁴. „Co pierwszy odczuwa jako los, drugi pojmuje jako związek przyczyny i skutku”⁹⁵. Odrętwienie, martwota i nieplodność człowieka cywilizacji⁹⁶ – również rozumiana jako brak twórczej inwencji, nowatorskich pomysłów i wyobraźni – wskazują na utratę świadomości samego siebie. Sztuka, którą wytwarza, to „artystyczny harmider”, „iluzja postępu”, osobistej odrębności, nowego stylu, pretensjonalna postawa popularnych artystów i teoretyczna paplanina, które mają tylko zamaskować postępującą śmierć sztuki⁹⁷. Przyczyną tej wszechogarniającej niemocy i pustki reprezentanta stadium cywilizacji jest całkowite oderwanie od korzeni oraz wyzbycie się swej tożsamości, przy jednoczesnym, wręcz metafizycznym, podążaniu, by zatracić się w bezkształtnej masie. „Ostatni człowiek metropolii chce żyć już nie jako jednostka, lecz jako typ, jako zbiorowość”⁹⁸. Innymi słowy, pragnie przeistoczyć się w masę, która „odrzuca kulturę z jej rozwiniętymi formami. Jest to absolutna bezforemność, która prześladowuje z nienawiścią wszelki rodzaj formy, wszelkie różnice rangi, uporządkowaną własność i uporządkowaną wiedzę”⁹⁹. Jest falującym lub przelewającym

⁹⁰ Ibidem, s. 375–376.

⁹¹ Ibidem, s. 45.

⁹² Cyceeron, *Rozmowy tuskulańskie*, przekł. E. Rykaczewski, Biblioteka Filozofów, Hachette Livre Polska, Warszawa 2009, s. 244.

⁹³ Por. O. Spengler, *op. cit.*, s. 45–46.

⁹⁴ Por. ibidem, s. 216–217.

⁹⁵ Ibidem, s. 216.

⁹⁶ Por. ibidem, s. 287.

⁹⁷ Por. ibidem, s. 188.

⁹⁸ Ibidem, s. 288.

⁹⁹ Ibidem, s. 396.

się „czwartym stanem” społecznym, który niweluje trzy tradycyjne, czyli chłopstwo, szlachtę-duchowieństwo i mieszczaństwo¹⁰⁰. „Czwarty stan staje się wyrazem historii, która przechodzi w bezhistoryczność. Masa jest końcem, radykalnym niczym”¹⁰¹. Dla O. Spenglera pojawienie się i panowanie masy oznacza kres dotychczasowego porządku oraz dawnych relacji społecznych. Kształt masy jest przypadkowy lub wynika z potrzeb, a więc ram narzuconych z zewnątrz. Nadają one owej masie jakąś „niewłasną” i chwilową postać. Z kolei ahistoryczność, rozumiana jako brak przeszłości i szansy na przyszłość, powoduje, że istnieje tylko teraźniejszość, chwila obecna. Planowanie nie ma sensu, formułowanie dalekich celów jest nieuzasadnione. Pytania o to, skąd przychodzę i dokąd zmierzam są chybione. Jednostka krząta się wokół własnych, doraźnych spraw, jest samotna i zamknięta na innych ludzi. Taka skrajna i zarazem powszechna indywidualizacja doprowadza do atomizacji społeczeństwa, czyli rozpadu na najmniejsze elementy, którymi można już swobodnie sterować i zarządzać. „Atomy ludzkie” dają się wyodrębnić z całości „materii społecznej”, jednak są zbyt słabe, by się od niej oderwać i wieść niezależne, samodzielne życie. Dlatego wymagają „prowadzenia”, zewnętrznej manipulacji i/lub siły, która ich zdominuje. Hannah Arendt (1906–1975), po doświadczeniach nazistowskiego totalitaryzmu, wyraźnie podkreślała, że „masy wyrosły z cząstek ogromnie zatimizowanego społeczeństwa”¹⁰², posiadającego swą konkurencyjną strukturę i składającego się ze zbioru osamotnionych jednostek. „Człowieka z mas cechuje przede wszystkim [...] odizolowanie i brak normalnych kontaktów społecznych”¹⁰³.

O takiej właśnie nienormalnej kondycji społecznej, o zatimizowanej i zmanipulowanej masie, o ludziach żądnych sukcesu, szukających zaspokojenia w prymitywnych uciechach i budujących krótkotrwałe relacje uzasadnione tylko zyskiem, sukcesem i ekonomią, a nie wartościami humanistycznymi, pisali m.in. tacy myśliciele, jak Jose Ortega y Gasset, Erich Fromm, Jean Baudrillard. Natomiast samych źródeł zbiorowości ludzkiej określanych mianem masy można doszukiwać się już w Le Bonowskim tłumie.

W 1895 r. Gustaw Le Bon (1841–1931) wydał swe najważniejsze dzieło – *Psychologię tłumy*¹⁰⁴. W ujęciu tego lekarza, filozofa i socjologa tłum to zbiorowisko jednostek, które pod wpływem „gwałtownych uczuć”¹⁰⁵, tj. określonych czynników, wydarzeń, zaaranżowanych sytuacji, staje się jedną zbiorową istotą. Postrzeganie, myślenie i działanie samodzielnej jednostki zasadniczo różni się od jej reakcji w tłumie. Zbiorowość daje jej poczucie niezwykłej potęgi i zezwala na: „[...] upust tych namiętności, które będąc sama z pewnością by

¹⁰⁰ Por. ibidem, s. 388–396.

¹⁰¹ Ibidem, s. 397.

¹⁰² H. Arendt, *Korzenie totalitaryzmu*, przekł. M. Szawiel, D. Grinberg, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 367.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Por. G. Le Bon, *Psychologia tłumy*, przekł. B. Kaprocki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004 (na podst. wyd. Lwów 1930).

¹⁰⁵ Ibidem, s. 15.

stłumiła. Nie będzie ona panować nad sobą, bo znika z jej duszy poczucie odpowiedzialności, które zawsze hamuje jednostkę; tłum, będąc zawsze bezimienny, jest tym samym i nieodpowiedzialny¹⁰⁶.

Człowiek w tłumie robi się podatny na sugestie, a nawet „staje się autodemem, którym kieruje wola narzucona, nigdy zaś własna”¹⁰⁷. W tej sytuacji, co podkreśla G. Le Bon, jednostka „zstępuje [...] o kilka stopni niżej w swym rozwoju kulturowym”¹⁰⁸. Tłum przybiera takie cechy, jak impulsywność, gwałtowność uczuć, zmienność i nietolerancja. Z kolei nie posiada zdolności do wytworzenia własnych poglądów, a przyjmuje te narzucone. Nie idzie też za głosem rozumu ani nie myśli logicznie, chce natomiast „[...] naginać rzeczywistość do własnej wyobraźni, by w końcu nie odróżniać, co jest prawdziwe, a co zmyślane”¹⁰⁹.

Tłum w diagnozie G. Le Bona potrzebuje przywódcy, który bez reszty nim zawładnie. Wtedy przyjmie każdą, nawet najbardziej nielogiczną myśl, pozbawioną jakichkolwiek racjonalnych dowodów i przeczącą rzeczywistości znanej tej zbiorowości. Jak zauważa autor, tak działa też „każdy przemysłowiec reklamujący swe towary”¹¹⁰. Konkludując, G. Le Bon przewidywał, że wiek XX – dla niego samego dopiero nadchodzące stulecie – stanie się erą tłumów. Warto pamiętać, że G. Le Bon zakładał, iż społeczeństwo jego czasów tworzą jednostki o czytelnym systemie moralnym i świadomości siebie, co sprawia, że samo zgromadzenie się ludzi w jednym miejscu nie stworzy jeszcze zbiorowości tłumy¹¹¹. Ten z kolei może powstać dopiero, gdy zaniknie świadomość własnego „ja” poszczególnych osób na rzecz niepohamowanego uaktywnienia się zewnętrznie pobudzonego pierwiastka uczuciowego.

Tłum miał być, zdaniem G. Le Bona, tworem czasowym, przejściowo nabywającym przywołane powyżej cechy¹¹². Dziś jednak wydaje się, że mamy do czynienia z innym jakościowo tworem ludzkim. Masa nie przemija. Jest zbiorowością zatowizowanych jednostek, które nie wracają do stanu samoświadomości, nie zadają sobie pytania: „Kim jestem?”. Raczej całym swoim działaniem wyrażają postawę: „Ja chcę, wymagam, żądam”.

O takim zbuntowanym przedstawicielu masy na początku XX w. pisał Jose Ortega y Gasset (1883–1955). W słynnym dziele *Bunt mas* (1929 r.)¹¹³ wyraził przekonanie, że ów tytułowy bunt mas to „olbrzymi problem stojący dzisiaj przed ludzkością”¹¹⁴. Jego istotą jest fakt, że dominującą rolę w społeczeństwie zyskał człowiek masowy, którego cechy napawają niepokojem i trwogą. Charakteryzuje go bowiem przeciętność, brak aspiracji i chęci tworzenia. Jest zadowolony ze

¹⁰⁶ Ibidem, s. 18.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 19.

¹⁰⁸ Ibidem.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 23.

¹¹⁰ Ibidem, s. 60.

¹¹¹ Por. ibidem, s. 15.

¹¹² Por. ibidem, s. 16.

¹¹³ Por. J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.

¹¹⁴ Ibidem, s. 71.

swojej bylejakości i nijakości, żąda jednocześnie, aby wszyscy byli tacy jak on. Nie podejmuje wysiłku w celu samodoskonalenia, jest butny i bezczelny¹¹⁵. Masy, jak pisze J. Ortega y Gasset, „[...] są obecnie w posiadaniu całego wachlarza możliwości życiowych, który jest w dużej mierze zbieżny z tym, co dotąd wydawało się zarezerwowane wyłącznie dla mniejszości; [...] masy zhardziały w stosunku do mniejszości; nie są im posłuszne, [...] nie szanują ich”¹¹⁶.

Obecna epoka niespotykanych dotąd możliwości technicznych, popartych większą wiedzą i rosnącą liczbą środków, nie gwarantuje zakładanego rozwoju. Przeciwnie: świat bezwolnie dryfuje, a ludzie nie mają pojęcia, jak celowo, skutecznie i – co najważniejsze – wartościowo wykorzystać to, do czego doszli. Już J. Ortega y Gasset zauważał, że: „[...] stąd bierze się owa dziwna dwoistość poczucia siły, a zarazem zagubienia, które zagnieździło się w duszy współczesnej”¹¹⁷. Stwierdzał ponadto, że nowy plebs jest dziś po prostu rozpuszczony: „Rozpuszczać to znaczy nie ograniczać żądań i potrzeb, to znaczy wpajać danemu osobnikowi przekonanie, że wszystko mu wolno i że do niczego nie jest zobowiązany”¹¹⁸. Nie tak dawno, a jednocześnie niemal w 80 lat po napisaniu tych słów, Benjamin Barber przywołał przykład amerykańskich wczasowiczów, którzy na zderzakach swoich „paliwożernih” samochodów umieścili hasło: „Przepuszczam spadek moich dzieci”¹¹⁹. J. Ortega y Gasset zarzuca masom taką właśnie bezmyślność postępowania, krótkowzroczność, wadliwe wychowanie bez jakichkolwiek ograniczeń zewnętrznych oraz wpajanie dziecku przekonania, że żyje samo na świecie¹²⁰. Rozzuchwalony człowiek-masa nie interesuje się niczym poza własnym samozadowoleniem, dobrobytem, zaspokojeniem chwilowych i bezpośrednich potrzeb. Jest panem swojego życia, zachwyca go własna osoba, czuje się doskonały¹²¹ i jednocześnie „[...] nie żywi względem siebie żadnych obaw, czuje się najmądrzejszy na świecie i stąd też bierze się ów godny pozazdrosczenia spokój, z jakim dureń rozsiada się wygodnie w swojej własnej głupocie”¹²².

Jeszcze gorzej dzieje się, gdy masa zaczyna działać. Jej aktywność związana jest z różnymi poziomami agresji, a nawet linczu¹²³. Już w 1921 r. wspomniany autor stwierdzał, że: „[...] kiedy masy triumfują, triumfuje także gwałt i czyni się z niego jedyną *ratio*, jedyną doktrynę. Od dawna już obserwuję rosnącą tendencję do uznawania przemocy za normę”¹²⁴.

Lata 70. XX w. zaowocowały dalszą diagnozą stanu globalnego społeczeństwa, tzn. tej części krajów i mieszkańców Ziemi, którzy byli na tyle zamożni, aby

¹¹⁵ Por. *ibidem*, s. 12.

¹¹⁶ *Ibidem*, s. 20.

¹¹⁷ *Ibidem*, s. 45.

¹¹⁸ *Ibidem*, s. 60.

¹¹⁹ B. Barber, *op. cit.*, s. 45.

¹²⁰ Por. J. Ortega y Gasset, *op. cit.*, s. 60.

¹²¹ Por. *ibidem*, s. 65.

¹²² *Ibidem*, s. 72–73.

¹²³ Por. *ibidem*, s. 123.

¹²⁴ *Ibidem*, s. 123–124.

uczestniczyć w ogólnoswiatowym rynku towarów i usług. Erich Fromm (1900–1980) stwierdził, iż ludzie stali się żarliwymi wyznawcami „religii industrialnej”, redukującej ich „do roli służących ekonomii i maszynierii, którą zbudowali własnymi rękoma”¹²⁵. Praca, zysk, własność i władza stanowią „sacrum” „religii industrialnej”. Wyznawców owej „religii” cechuje według E. Fromma nowy typ charakteru społecznego, który autor nazywa *charakterem merkantylnym*. Człowiek merkantylny traktuje siebie samego w kategoriach towaru, który ładnie lub odpowiednio do warunków opakowany zawsze da się sprzedać. Uprzedmiotowanie samego siebie, potrzeba całkowitej adaptacji do wymagań rynku, realizowanie zasady „jestem takim, jakiego mnie potrzebujesz” powoduje, że ludzie merkantylni zupełnie nie posiadają własnego „ja” (na którym mogliby się wesprzeć). Z tej przyczyny dążenie do szczęścia w życiu, spełnianie się w roli małżonka, rodzica, przyjaciela, człowieka realizującego swoje marzenia i posiadającego naprawdę własne pasje są zupełnie obce typowi merkantylnemu. Za to bliskie są mu takie pojęcia, jak zysk, sukces, wartość wymienna, rynek osobowości – i wreszcie „ja” jako towar. Natomiast wszelkie uczucia, w tym tak „staromodne” jak miłość czy nawet nienawiść, zakłócają tylko realizację głównych celów jego aktywności. Stąd typ merkantylny nie nawiązuje z nikim głębszych relacji (nawet z samym sobą!), nikt nie jest mu bliski (nawet własne dzieci!), nikim się nie przejmuje ani o nikogo nie dba¹²⁶. „Znaczenie ma tylko prestiż i komfort, jaki oferują rzeczy”¹²⁷.

Obrazowym przykładem takiego sposobu zachowania była kultura amerykańskich *Yuppies* z lat 80. XX w., która do Polski przeniosła się w latach 90. XX w. wraz z przemianami ustrojowymi¹²⁸. Charakterystycznymi atrybutami tej grupy społecznej było: zatracenie się w pracy, funkcjonowanie według reguł brutalnego korporacjonizmu, bezwzględna walka z rywalami i traktowanie innych ludzi – a w konsekwencji samych siebie – przedmiotowo, czyli bezdusznie i w kategoriach towaru. Takie, jednoznacznie pragmatyczne, nawiązywanie relacji z innymi ludźmi miało swoje dotkliwe w skutkach konsekwencje, jak: przedwczesne wypalenie zawodowe, zaburzenia psychosomatyczne, wahania emocjonalne, problemy w życiu rodzinnym, a nawet trudności z budowaniem związków przyjacielskich. Jednocześnie przedstawiciele kultury *Yuppies* łączyli dążenie do kariery, rozumianej jako odnoszenie sukcesu finansowego, z zamiłowaniem do otaczania się kosztownymi, a zarazem zupełnie zbędnymi towarami¹²⁹. W ten sposób wykreowany został rynek dla masowego konsumenta towarów luksusowych¹³⁰.

¹²⁵ E. Fromm, *op. cit.*, s. 223.

¹²⁶ Por. *ibidem*, s. 223–227.

¹²⁷ *Ibidem*, s. 227.

¹²⁸ *Yuppies* to skrót od ang. *Young Urban Professional* – „młody miejski zawodowiec” lub ang. *Young Upwardly Mobile Professionals* – „młodzi, pnący się w górę profesjonalści”.

¹²⁹ Por. S. Whimster, *Yuppies: A Keyword of the 1980s*, [w:] L. Budd, S. Whimster (eds.), *Global Finance and Urban Living. A Study of Metropolitan Change*, Routledge, London 1992.

¹³⁰ Z tego powodu mówi się o masowym konsumencie nie w „błękitnym”, ale w „białym kołnierzyku”; por. R.W. Belk, *Yuppies as Arbiters of the Emerging Consumption Style*, „Advances in Consumer Research” 1986, vol. 13, issue 1, s. 514–519.

1.2.2. Samotny konsument w zmerkantylizowanym społeczeństwie

Rynek był logiczną kontynuacją i konsekwencją zmian, które dostrzegał już na przełomie lat 60. i 70. XX w. Jean Baudrillard (1929–2007). Charakteryzując *społeczeństwo konsumpcyjne*, autor ten zwracał uwagę na fakt, iż „przymus posiadania i operowania przedmiotami oraz dobrami konsumpcyjnymi indywidualizuje, atomizuje oraz pozbawia historii”¹³¹. Inaczej mówiąc, odrywa człowieka od jego własnego miejsca urodzenia/pochodzenia, osłabia tożsamość kulturową, rozmazuje/zaciemnia, a nawet odbiera kontekst kulturowy, według którego człowiek jest w stanie się opisać. W ten sposób jednostka traci szansę na duchowe, kulturowe i podmiotowe określanie siebie. Pozostaje jej tylko charakterystyka poprzez posiadane (kupowane i sprzedawane) przedmioty. Kim zatem jest tenże konsument, bo przecież o nim tu mowa?

Konsument jako jednostka ahistoryczna, bezrefleksyjna, jakby zawieszona w czasie może oddać się rozkoszy nabywania towarów, nie zwracając nawet uwagi na to, że przedmiot konsumpcji ją izoluje¹³². Samotny „zakupowicz” z łaćwistością zwodzony jest hasłami o wolności wyboru, o dostosowaniu towarów dokładnie do jego potrzeb i do tego, „o czym zawsze marzył”. J. Baudrillard trafnie zauważa, że przymus: „[...] w zakresie procesów konsumpcji [...] będzie z coraz większym natężeniem sławiony jako królestwo wolności”¹³³.

W ten sposób zmanipulowany, bezmyślny konsument ma wrażenie swoich nieskończonych możliwości. Ufa, że ma prawo wszystko zmieniać, zastępować, odświeżać i personalizować. Wierzy, iż dzięki oczekiwanej przez rynek postawie konsumenckiej buduje swoją wyjątkową pozycję społeczną i zdobywa właściwy prestiż. Wreszcie staje się naprawdę sobą!¹³⁴ J. Baudrillard słusznie więc pyta: „Czy w takim razie wczoraj nie byłem sobą całkowicie?”¹³⁵.

Takich właśnie typowych i „skonsumowanych” przez rynek przedstawicieli społeczeństwa masowego odnajdujemy w każdym zakątku Ziemi. Przyzwyczajanie do uczestniczenia w ogólnoświatowej machinie „targowiska próżności” ma miejsce od najmłodszych lat. B. Barber podaje, że: „[...] większość dzieci rozpoczynających szkołę identyfikuje setki markowych logo”¹³⁶. Stwierdza także, co

¹³¹ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006, s. 100.

¹³² Por. ibidem, s. 101.

¹³³ Ibidem, s. 99.

¹³⁴ Por. Ibidem, s. 103.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶ B. Barber, *op. cit.*, s. 46. W tym kontekście na uwagę zasługują też prace fińskiego artysty Jani Leinonena. Odwołując się do logotypów światowych marek, buduje on nowe hasła antyreklamowe, które zawierają protest wobec przestrzeni kulturowej człowieka zawładniętej przez korporacje i przekształconej w przestrzeń rynkową. Artysta sprzeciwia się także dominującej praktyce, aby w szczególności młode pokolenia poznawały spuściznę kulturową ludzkości za pośrednictwem kultury konsumpcyjnej. Warto obejrzeć cykl prac artysty, prezentowanych w Muzeum Sztuki ARoS w Aarhus w Danii, odwołujący się do najważniejszych symboli kulturowych człowieka (egipskie sarkofagi, ukrzyżowany Chrystus, siedzący Budda). Wszystkie przedstawione są w kolorystyce firmy McDonald's, a ich wizerunki przybierają postać słynnego fast-foodowego klauna – Ronniego.

sami obserwujemy każdego dnia, że: „Nie bacząc na różnice kulturowe, dzieciaki z klasy średniej na całym świecie funkcjonują jakby w równoległym wszechświecie. Budzą się rano, wciągają lewisy, wkładają najki, łapią czapki, plecaki, discmany i biegną do szkoły. Mogą to być francuscy *citoyens*, członkowie plemienia Ibo, sunnici z Iraku i brazylijscy patrioci”¹³⁷. Dodajmy, że są nimi również młodzi Polacy. Globalna gospodarka konsumpcyjna nie liczy się z mozaiką zróżnicowanych kultur. Cenny jest dla niej tylko zysk. Bezduszna kalkulacja określa reguły światowej gry – i to wcale nie rywalizacji *fair play*.

Fascynacja spersonalizowanym narcyzmem popycha konsumentów do wiary w narzucane jej trendy i modele. „Jednostkę zachęca się obecnie przede wszystkim do tego, by się podobała, przypodobowała i w sobie znajdowała upodobanie, dogadzając sama sobie”¹³⁸. Oczarowany sobą człowiek odczuwa niepoahamowaną potrzebę otaczania się przedmiotami, które charakteryzuje swego rodzaju „funkcjonalna bezużyteczność”¹³⁹. Są to różnego typu gadżety, które, jak maszyny w epoce przemysłowej, dziś symbolizują społeczeństwo postprzemysłowe. J. Baudrillard podkreśla, że: „To, co konsumujemy jest właśnie czymś różnym od czegoś «użytecznego»”¹⁴⁰.

W idei gadżetu zawiera się jednak nie tylko jego potencjalna bezużyteczność, ale i ludyczna wartość¹⁴¹. Z tego powodu pożądany człowiek-konsument ma pochłaniać zbędne nadwyżki nadprodukcji. Reklama utwierdza go w przekonaniu, że za sprawą gadżetów, jakimi wypełnia swoją przestrzeń, może wznieść się ponad przeciętność, ponad innych ludzi. „Gadżety uwalniają nas [...] od ograniczonych przestrzeni” – ironizuje też B. Barber¹⁴². Dzięki nim jesteśmy „u siebie”, a to, co jest wokół, już nas nie interesuje. Dlatego wydaje się nam, iż za sprawą kolejnych modeli smartfonów, tabletów, laptopów, smartwatchy i innych *wearables*¹⁴³ wyrwyamy się z przestrzeni publicznej na rzecz pseudoprywatności.

¹³⁷ Ibidem, s. 29.

¹³⁸ J. Baudrillard, *op. cit.*, s. 115.

¹³⁹ Por. ibidem, s. 141.

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ Por. ibidem.

¹⁴² B. Barber, *op. cit.*, s. 153.

¹⁴³ *Wearables* – to angielskie określenie technologii ubieralnych i tzw. inteligentnych przedmiotów, które mają w niedalekiej przyszłości stać się przedmiotami codziennego użytku. Dziś najbardziej popularne są tzw. inteligentne opaski na nadgarstek. Coraz bardziej rozpowszechnione stają się też inteligentne okulary i buty. Pracuje się również nad produkcją tekstyliów z nitek przewodzących prąd, tak aby ruch osoby noszącej ubranie utkane z takich nitek był źródłem energii, która z kolei będzie przekazywana do innych inteligentnych urządzeń noszonych przez tę osobę – na sobie lub jako implanty – umożliwiając im stałe działanie (bez rozładowania). Por. Ł. Mirocha, *Technologia wypełza z obudowy. O materiałach i produktach przyszłości na berlińskich targach IDTechEx Show 2015*, <http://czlowiekitechnologie.com/technologie-wypelza-z-obudowy-o-materialach-i-produktach-przyszlosci-na-berlińskich-targach-idtechex-show-2015/> [dostęp: 16.11.2015]; Sh. Richmond, *Wearable computing is here already: How hi-tech got under our skin*, <http://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/features/wearable-computing-is-here-already-how-hi-tech-got-under-our-skin-8721263.html> [dostęp: 16.11.2015]; *Top 10 Implantable Wearables Soon to Be in Your Body*, <https://wtvox.com/3d-printing/top-10-implantable-wearables-soon-body/> [dostęp: 16.11.2015].

Rynek, jak widać, potrzebuje ludzi niedojrzałych, nieodpowiedzialnych i oglupiałych. Może wtedy bezbłędnie reagować na potrzeby swoich rozkapryszonych i zinfantylizowanych konsumentów, których tak, jak i same potrzeby, precyzyjnie wykreował.

Analizując rzeczywistość społeczną i konsumencką, należy również wskazać na dokonującą się ewolucję rynku i zmianę oczekiwań wobec jej uczestników. U. Beck zwraca uwagę na proces „modyfikacji indywidualizacji”. Dzisiejszy konsument został postawiony przed nowym wyzwaniem. Oczekuje się, że stanie się on konsumentem odpowiedzialnym. W języku globalnego rynku oznacza to indywidualne ponoszenie konsekwencji swych decyzji konsumenckich. W ten sposób błędy i krótkowzroczność ponadnarodowych korporacji, które nie biorą pod uwagę długofalowych efektów prowadzonych przez siebie działań, scedowane są na kupujących. Obłuda takiego postępowania, choć oczywista, przez większość nie jest jednak dostrzegana. Jaskrawym przykładem takiej polityki społecznej jest obarczanie konsumentów odpowiedzialnością za stan własnego zdrowia poprzez ich indywidualne decyzje dotyczące kupowania bądź świadomej rezygnacji z żywności genetycznie modyfikowanej.

Apel o „odpowiedzialność” jest przejawem cynizmu, z jakim instytucje wybielają swą porażkę. Jednostka zaś – i to jest element tragicznej ironii w tym procesie indywidualizacji – niezdolna do dostrzeżenia nieuchwytnych zagrożeń cywilizacyjnych i zdana tylko na siebie, nie umie uwolnić się od definicyjnej władzy systemów eksperckich, których osądowi nie może, a mimo to musi ufać¹⁴⁴.

Takie postępowanie zmusza jednostkę do kolejnych wyborów, które interpretuje jako samodzielne i niezależne od obcej woli decyzje. Jest przekonana, że działa słusznie i etycznie, że służy dobru wspólnemu, a nawet że może realnie wpływać na los społeczności globalnej. Akceptuje więc takie postulaty, jak: „dbaj o Ziemię”, „nie zatruwaj środowiska” i „jeźdź rowerem”, „korzystaj ze źródeł energii odnawialnej” i „segreguj śmieci”. Jednak w oczach neoliberalnej maszyny jest – jak zawsze – tylko trybem napędzającym rynek kupna-sprzedaży, choć w tym przypadku zyskuje miano „przedsiębiorcy moralnego”. Stąd też U. Beck konkluduje: „Główna sprzeczność, ukrywana tu i zarazem ujawniana, brzmi: jednostka jest skazana na indywidualizację, własną odpowiedzialność także w obliczu globalnych zagrożeń, chociaż pozostaje odcięta od kontekstów decyzji, na które nie ma wpływu”¹⁴⁵.

W ten sposób globalny konsument, wierząc, że dokonuje niezależnych wyborów i że stwarza siebie, wypełnia jedynie jedną z kilku oferowanych opcji rynkowych. Jego wolność nie odnosi się do rzeczywistych działań na rzecz zmiany i rozwoju świata, lecz dalej jest ograniczona do półki sklepowej. Wolno mu z niej wybrać produkt ze świadomie spreparowanej dla niego listy towarów. Mimo to, dzięki wykreowanemu poczuciu odpowiedzialności i pozornemu posiadaniu wpływu na bieg wydarzeń, rynek sprawnie podtrzymuje stan pozornego zadowo-

¹⁴⁴ U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 85.

¹⁴⁵ Ibidem, s. 244.

lenia swych klientów. W dalszym ciągu metodycznie realizowany jest też proces infantylizacji, czyli podtrzymywania dziecinności dorosłych¹⁴⁶ oraz wprowadzania dzieci w rolę dorosłych konsumentów bez utraty ich dziecinnych gustów¹⁴⁷. „Biznesmeni w baseballówkach, džinsach i rozchełstanych koszulkach naśladują niechlujny styl podpatrzony u swoich nieufornych jeszcze dzieci, a [...] chirurgia plastyczna i zastrzyki z botoksu rozciągają perspektywę wiecznej młodości przed kobietami z pokolenia powojennego wyżu demograficznego”¹⁴⁸.

Dzieci przekształca się w dorosłych i „samodzielnych” konsumentów, zgodnie z powtarzaniem przez specjalistów od marketingu dziecięcego sformułowaniem: *kid empowerment*¹⁴⁹, które można by przetłumaczyć jako umacnianie pozycji dzieci lub stwarzanie warunków, aby dzieci nabrały pewności siebie, oczywiście jeśli chodzi o decyzje konsumenckie¹⁵⁰. Brutalne ogłupianie coraz młodszych pokoleń i bezwzględne zabieranie im dzieciństwa dotyczy każdej sfery aktywności. Szczególnie głęboko wkracza w przestrzeń czasu wolnego¹⁵¹. Nawet w niej relacje społeczne mają być nastawione na ciągłe podejmowanie wyzwań, rywalizację i wywoływanie sytuacji stresowych, aby zmusić jednostki do nieustającej mobilizacji oraz walki o sukces. Uczestników życia społecznego przekonuje się, że zwycięstwo jest możliwe zawsze i wszędzie, trzeba tylko znaleźć odpowiednią, własną „niszę”. W tej sytuacji w dzisiejszym świecie globalnej konkurencji rynkowej, dominacji namiętności zysku, promowania postawy konsumenckiej i jednocześnie brutalnego manipulowania potrzebami klientów wszelkie relacje społeczne sprowadza się do wymiaru ekonomicznego (jest na nie określona cena, którą proponują usługodawcy potencjalnym usługobiorcom). Każda, nawet najbardziej prywatna część życia człowieka staje się „przedmiotem pożądania” dla przestrzeni rynku kultury masowej. Tym sposobem o współczesnego człowieka walczą dwie koncepcje. Jedna to urabianie, czyli formowanie konsumenta, który bezmyślnie zaakceptuje wszystko, co zostanie mu podsunięte, druga natomiast to – starające się przetrwać – wychowanie humanistyczne.

¹⁴⁶ Por. B. Barber, *op. cit.*, s. 15.

¹⁴⁷ Por. *ibidem*, s. 43.

¹⁴⁸ *Ibidem*, s. 14.

¹⁴⁹ Por. *ibidem*, s. 47.

¹⁵⁰ W wolnym tłumaczeniu hasło mogłoby brzmieć: „Czas na dzieciaki”, „Dzieciaki rządzą” lub „Dzieciaki górą”.

¹⁵¹ O znaczeniu czasu wolnego w rozwoju dziecka można przeczytać w raporcie UNESCO z 1957 r. *Conference on Education and the Mental Health of Children in Europe. Statements from International N.G.O.s, "Education Through Leisure-Time Activity"*, Paris, 3 October 1957. Por. także: A. Kamiński, *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965; A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, wyd. 4, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980; B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; B. Matyjas, hasło: *czas wolny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003; M. Orłowska, *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualności, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009; T. Knopik, *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Niestety, silniejsza, jak na razie, jest pierwsza opcja, która słyca, trywializuje życie wewnętrzne i relacje międzyludzkie człowieka, uczy biernego odbierania faktów i przyjmowania ich oceny w kategoriach biegunowych (są dobre albo złe, czarne lub białe, nie ma miejsca na półcienie – one bowiem zawsze sprawiają jakąś interpretacyjną trudność). Polityka równania w dół święci swoje tryumfy. Jak zauważa Kazimierz Żygulski:

[...] zjawiska charakterystyczne dla marginesów społecznych, w tym określone formy obyczaju i twórczości, przejmowane przez kulturę masową, dostają się do szerszego obiegu, są szeroko reprezentowane w mediach. Wychowawców i moralistów całego świata coraz bardziej niepokoi narastający potok gwałtu, przemocy, cynizmu, okrucieństwa, wylewający się szeroką falą z kanałów kultury masowej i docierający przede wszystkim do młodego pokolenia. W efekcie wpływa to na znaczne osłabienie oddziaływania wszystkich instytucji wychowawczych, utrudnia zachowanie ciągłości życia kulturalnego¹⁵².

Dominująca narracja społeczno-kulturalna, osadzona w liberalizmie i koncentrująca się na promowaniu neoliberalnego, osamotnionego, zdanego na swoje decyzje konsumentki usługobiorcy sprawiają, że życie kulturalne nie tylko staje się coraz bardziej poprzerywane, podziurawione i niespójne, ale jest wręcz rozszarpywane przez sprzeczne tendencje. W obliczu równoprawnych wizji kultury, które przekazują określony i charakterystyczny dla siebie zbiór wartości, społeczne wychowanie traci szansę na spójny i czytelny kierunek. Wprawdzie jednostka może rozwinąć u siebie zdolność posługiwania się wieloma twarzami/maskami¹⁵³ lub posiadania wielu tożsamości, lecz w konsekwencji musi doświadczyć już nie tyle osamotnienia, co odrzucenia/wykluczenia.

Wykluczony z własnej społeczności człowiek, choć przecież sam tego dokonał, podatny jest na wpływy sprytniej argumentacji oraz skłonny do patologicznych czynów wobec siebie i innych. Jego życie – co starałam się wykazać powyżej – przepętlone jest w różnym stopniu uświadamianą pustką. Poczucie braku sensu i niezadowolenie z tego, co się robi prowadzi albo do apatii (w myśleniu, działaniu i odczuwaniu), albo – nawet chyba częściej – do agresji, napięcia i rywalizacji. Dominującą postawą społeczną staje się powszechny brak wzajemnego zaufania. Dlatego coraz częściej mówi się o „wycofanym społeczeństwie”¹⁵⁴. Świadczy o nim zarówno brak potrzeby udziału w życiu politycznym, jak i lęk nawet przed korzystaniem z takich instytucji publicznych, jak biblioteki i muzea. Ponowne zaangażowanie społeczeństwa we wspólne życie to cel realizowanej od pewnego czasu *polityki inkluzji*. Określa się ją też jako kulturę schlebiana, afirmacji i akceptowania wiedzy osobistej zatimizowanych członków społeczeń-

¹⁵² K. Żygulski, *Globalne i regionalne perspektywy kultury współczesnej*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Lublin 1998, s. 116.

¹⁵³ Por. J.H. Turner, *Socjologia. Konceptje i ich zastosowanie*, przekł. E. Różalska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. i P. Śpiwakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.

¹⁵⁴ Por. F. Furedi, *op. cit.*, s. 82.

stwa. Jak podaje Frank Furedi, wiedza osobista jest „tym, czego ludzie uczą się z własnego doświadczenia”¹⁵⁵. W przypadku osób zinfantylizowanych źródłem wiedzy są zasadniczo media i przestrzeń konsumencka, wywołujące raczej mało zróżnicowane, ograniczone do wąskiej sfery aktywności doświadczenia. W związku z tym oczekiwania stawiane tak ukształtowanemu społeczeństwu nie mogą być ani ambitne, ani nawet – dawniej uznawane za – normalne, zwykłe lub przeciętne. Dziś byłyby odbierane jako wygórowane i zbyt trudne. Odstraszałyby i zniechęcały tych, których miały mobilizować oraz włączać do wspólnych działań. Polityka inkluzji jest w związku z tym: „[...] projektem wymyślonym po to, by ominąć problem, obniżając wymagania i poszukując prowizorycznych technicznych rozwiązań politycznych [i społeczno-kulturowych – dop. A.R.-M.] bolączek”¹⁵⁶.

Inkluzja przedstawiona jest jako proces utwierdzania ludzi w dobrym samopoczuciu¹⁵⁷ i zachęcania ich do wzmożonej, jednak niekłopotliwej, aktywności. Usuwanie wszelkich „przeszkód” ma sprawić, że ponownie poczują się dobrze, nawiążą relacje z innymi, a może nawet niektórym zaufają. Jeśli jednak nie stawia się jakichkolwiek wymagań przed globalnie ukształtowanym człowiekiem, działania wobec niego mogą być tylko pozorne i kłamliwe. Zamiast podejmować starania na rzecz prawdziwego, wielowymiarowego (szczególnie intelektualnego i emocjonalnego) jego rozwoju, prowadzi się *politykę równania w dół*. Obniża się standardy, wymagania oraz oczekiwania. Dominuje kult banalności, bylejakości i prostactwa. Życie indywidualne i społeczne przybiera formę karykatury, która jednak ma status obowiązujący.

Przykładowo – za F. Furedim – przyjrzyjmy się angielskim bibliotekom i poziomowi czytelnictwa w Wielkiej Brytanii. W 2003 r. okazało się, że o 17 procent spadło korzystanie z tych placówek, za co obwiniano je same. Uznano bowiem, że kultywowały „tradycyjne wyobrażenie wypożyczalni”. W tej sytuacji postanowiono, że w nowych bibliotekach: „[...] muszą znaleźć się [...] kafejki, przestrzeń do wygodnego odpoczynku oraz strefy relaksu, gdzie młodzi ludzie będą mogli obejrzeć MTV, poczytać czasopisma, posłuchać muzyki”¹⁵⁸. Będzie się tam zapewne dużo działało poza „nudnym” wypożyczaniem książek. „Odświeżona” biblioteka ma być szeroko dostępna, co należy interpretować jako konieczność usunięcia wszystkich elementów zniechęcających potencjalnych klientów.

Innym paradoksem polityki inkluzji jest tendencja (a być może maniera) do interpretowania każdej zwykłej życiowej trudności jako „ważkiego problemu”, który hamuje, powstrzymuje i w konsekwencji marginalizuje zagubionego człowieka. I znów, zamiast wspomagać samodzielne oraz odpowiedzialne rozwiązanie kłopotu, najpierw rozdmuchuje się go do gigantycznych rozmiarów, po czym przekonuje coraz bardziej zdezorientowaną jednostkę, że nie jest sama i może liczyć na wsparcie odpowiednich placówek, organizacji i instytucji. Mnożą się sztaby specjalistów mających świadczyć profesjonalną pomoc w różnych okolicznościach.

¹⁵⁵ Ibidem, s. 71.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 90.

¹⁵⁷ Por. ibidem, s. 127.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 102.

F. Furedi przywołuje przykład Uniwersytetu w Bath, w którym do szczególnych problemów wartych porady specjalisty zaliczono: „[...] bycie studentem pierwszego roku, przeprowadzkę studentów drugiego roku z akademika znajdującego się w obrębie kampusu do miasta, powrót studentów ostatniego roku po stażu, wreszcie rozpoczęcie studiów magisterskich”¹⁵⁹. Od tak zinfantylizowanego studenta nie można już właściwie czegokolwiek wymagać, gdyż w każdej chwili może poczuć się wykluczony. Kierując się analogiczną i oczywiście osobliwie pojmowaną troską, Amerykańska Komisja ds. Prac Pisemnych i Komunikacji w Szkolnictwie Wyższym uznała, że: „[...] jeśli uda nam się przekonać studentów, że ortografia, interpunkcja i uzus językowy są mniej istotne niż treść, usuniemy tym samym najpoważniejsze przeszkody w rozwijaniu przez nich umiejętności pisania”¹⁶⁰. Czy rzeczywiście rozwiązania są aż tak „proste”? Pisarstwo, jak i wiele innych aktywności człowieka, jest przecież dużo bardziej złożone.

Działania na rzecz odrodzenia wspólnoty na tyle silnie przykuwają uwagę realizatorów polityki inkluzji, że pytania: „W co tak na prawdę włącza się ludzi?”, „Czy są tym zainteresowani?”, „Czy znajdują w tym przyjemność?”, „Czy ich to rozwija?” – schodzą na dalszy plan. Wydaje się bowiem, że „łatwiej jest rozszerzyć partycypację, niż zapewnić, że to, w czym ludzie mają partycypować, jest warte ich zaangażowania”¹⁶¹. W ten sposób inkluzja społeczna, zamiast łagodzić, pogłębia postawę wewnętrznej bierności, choć zewnętrznie można ulec wrażeniu, że zaczęła odnosić sukcesy za sprawą dostrzegalnego „poruszenia” znacznej części społeczeństwa (np. liczby osób uczących się w różnych formach edukacji ustawicznej).

Jak zatem dokonywać zmian, gdy jakiegokolwiek bardziej ambitne lub wyrafinowane zadania traktuje się jako elitarne? Polityka inkluzji zakłada egalitaryzm, wysławia przeciętność i od wszystkich żąda, aby się do niej dostosowali. Jednocześnie, co warto podkreślić, dzisiejszy antyelitaryzm jest zasadniczo wymierzony przeciw tradycyjnym wzorom zachowań, kultury i edukacji, nie zaś wobec potęgi ekonomicznej¹⁶². Elity gospodarcze są jak najbardziej aprobowane, a zysk i ekonomiczna opłacalność to elementy rzeczywistości społecznej, które mają sterować naszymi wyborami.

Aby jednak taki zaprojektowany przez elity finansowe świat konsumpcji, rozrywki i bezwartościowego marnowania swego życia można było budować, działać na rzecz jego wzrostu, pielęgnować i wreszcie czcić, oprócz ludzkiej bezmyślności i głupoty (którą rozumiem już jako bycie wrogiem samego siebie), niezbędne są jeszcze dwie kategorie. Są nimi: czas i pieniądze. Nie sprawdza się bowiem koncepcja, którą zakładał Zbigniew Brzeziński, że człowiek pozbawiony pracy ulegnie ułudzie mediów, podąży za życiem celebrytów lub odnajdzie „szansę na sukces” w „tańcu z gwiazdami”. Inaczej mówiąc: da się wciągnąć w wir „nadzwyczajności”, w której ztraci się bez reszty. Uczestnictwo w tej „wy-

¹⁵⁹ Ibidem, s. 150–151.

¹⁶⁰ Ibidem, s. 151.

¹⁶¹ Ibidem, s. 104.

¹⁶² Por. ibidem, s. 154.

jątkowej” ofercie świata rozrywki wymaga dużych nakładów finansowych, gdyż pozor i udawanie kogoś, kim się nie jest lub stwarzanie siebie na podobieństwo swego „superbohatera” zawsze dużo kosztuje. Trzeba mieć też możliwość swobodnego gospodarowania czasem, i to właściwie bez ograniczeń. W tym sensie w projekcie *tittytainment* może uczestniczyć tylko nieliczna grupa ludzi bogatych i bezmyślnych.

1.2.3. Aktywność zawodowa jednostki a neoliberalny rynek pracy

Większość mieszkańców świata potrzebuje realnej możliwości pracy i budowania swego obecnego i przyszłego życia w oparciu o faktycznie uzyskane dochody. Słuszną gratyfikacją za wykonywaną pracę to jeden z niezbędnych elementów aktywności zawodowej każdego pracownika¹⁶³. Powinna realnie odzwierciedlać zakres i charakter podejmowanych czynności. Drugim znaczącym elementem zaangażowania pracownika w wykonywanie powierzonych mu zadań jest stworzenie takich warunków, aby pracownik ów mógł mieć poczucie pracy wspólnej i jednocześnie pracy własnej, wykonywanej „na swoim”. Prawdziwe identyfikowanie się z miejscem pracy, instytucją lub firmą powinno zachęcać go do szczerego wysiłku, inspirować do rozwoju i poszukiwania adekwatnych do nowych sytuacji (kontekstu) rozwiązań, a także powinno być źródłem osobistej satysfakcji i przynosić zadowolenie w wymiarze międzyludzkim.

Praca nadaje sens ludzkiej aktywności oraz ma wymiar wychowawczy. Wpływa na samą działającą jednostkę, stanowi wzór dla kształtowania następnych pokoleń (wychowanie przez pracę w rodzinie)¹⁶⁴, a także – co szczególnie dziś pożądane – kształtuje pracodawcę. Uświadamia mu bowiem, że pracownik to nie tylko narzędzie produkcji, ale i obywatel oraz jednostka ludzka¹⁶⁵. Uznanie wymiaru społecznego i humanistycznego, a nie tylko ekonomicznego osoby czynnej zawodowo umożliwia jej odzyskanie charakteru podmiotowego w relacjach zawodowych. Mówię tu o odzyskaniu podmiotowego znaczenia pracownika, producenta, wytwórcy i twórcy, ponieważ było ono systematycznie pomniejszane wraz z umacnianiem się porządku liberalnego od XVIII w.¹⁶⁶ I dziś takie podejście do pracownika jako „towaru” czy „anonimowej siły roboczej” nadal istnieje. Jan Paweł II z niepokojem zauważał:

[...] człowiek zostaje *potraktowany jako narzędzie produkcji*, podczas gdy powinien on – on jeden, bez względu na to, jaką pracę wypełnia – być traktowany jako jej sprawczy podmiot, a więc właściwy sprawca i twórca. [...] odwrócenie porządku, bez względu na to, w imię jakiego

¹⁶³ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, s. 169–182.

¹⁶⁴ Por. *ibidem*, s. 163–167.

¹⁶⁵ Por. E. Gelpi, *Praca: utopia na co dzień*, przekł. D. Wandzioch, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002, s. 51.

¹⁶⁶ Por. A. de Tocqueville, *op. cit.*; M. Weber, *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przekł. J. Miziński, Wydawnictwo Test, Lublin 1994; N. Postman, *W stronę XVIII stulecia*, przekł. R. Frąć, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.

programu i pod jaką nazwą się dokonuje, zasługiwałoby na miano „kapitalizmu” [...] błąd kapitalizmu pierwotnego może powtórzyć się wszędzie tam, gdzie człowiek zostaje potraktowany poniekąd na równi z całym zespołem materialnych środków produkcji, jako narzędzie, a nie – jak to odpowiada właściwej godności jego pracy – jako podmiot i sprawca, a przez to samo także jako właściwy cel całego procesu produkcji¹⁶⁷.

Podobny niepokój o dominujące dziś podejście ekonomiczno-materialistyczne do człowieka wyrażał Ettore Gelpi (1933–2002) w operetce w trzech aktach *Managerzy, squattersi i kształcenie*¹⁶⁸. Autor krytycznie odnosił się do sformułowania „zasoby ludzkie”, wskazując, że w ten sposób tylko krok dzieli nas od postrzegania ludzi jako przedmiotów, a nawet robotów. Jednocześnie ironicznie i przewrotnie pytał, czy pracownicy-roboty nie zostali już dziś „zaprogramowani na bezrobocie”¹⁶⁹. E. Gelpi wprowadził bowiem do dyskursu o współczesnych realiach pracy kwestię kształcenia i doskonalenia zawodowego. Zaprezentował czytelny sprzeciw wobec masowego, wymaganego i modnego dziś ruchu szkolenia pracowników. Kursy prowadzone w firmach mają charakter pozorny (nie rozwijają pracowników) lub realny (są elementem ich stratyfikacji). E. Gelpi z dezaprobatą wypowiadał się także o wielu nieznanym wcześniej zawodach, które wykreowano jako efekt zapotrzebowania na nowe usługi:

ROBOTNIK OD DŁUŻSZEGO CZASU PRZEBYWAJĄCY W DOMU:

Nie rozumiem dlaczego, w moim wieku, miałbym potrzebować „tutora”, „superwizora”, czy innego „pilota”! Istnieje dawny technik, który jeszcze nie tak dawno temu uczestniczył w sposób twórczy w kształceniu wielu z nas; on nigdy nie myślał, aby stroić się w takie śmieszne etykiety. A w tym czasie, dobrze to pamiętam, naprawdę stawialiśmy kroki naprzód w dziedzinie badań naukowych i technicznych, i natychmiast przechodziło się do zastosowań¹⁷⁰.

Fikcyjność wielu obecnych działań edukacyjnych, a także ich nieadekwatność w stosunku do rzeczywistych potrzeb rynku pracy stanowią fundamenty dzisiejszej oferty szkoleń. Taki stan wydaje się niewiarygodny w sytuacji, gdy zakłada się, że rozbudowany rynek propozycji edukacyjnych będzie spełniać funkcję usługową wobec gospodarki, czyli będzie przygotowywać producentów i konsumentów dóbr¹⁷¹. Jednak jego wyjściowa merytoryczna słabość, trywialność treści oraz chroniczny brak kompatybilności między tematyką i przebiegiem kursów a oczekiwaniami biznesu – które przecież kurczą się w stosunku do liczby potencjalnych pracowników, a nie powiększają – stwarza nagminne sytuacje gry

¹⁶⁷ Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, s. 158–159.

¹⁶⁸ Por. E. Gelpi, *Świadomość ziemską. Badania i kształcenie*, przekł. I. Wojnar, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 77–89.

¹⁶⁹ Por. *ibidem*, s. 84.

¹⁷⁰ *Ibidem*, s. 80.

¹⁷¹ Por. E. Cresson, P. Flynn, *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997; *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> [dostęp: 24.03.2015].

pozorów, pseudouczenia się i niby-rozwoju. Osoby prowadzące szkolenia nie są nauczycielami, lecz „agentami zmiany”¹⁷², którzy operują truizmami „opakowanymi” jedynie w modną terminologię. Wzajemne relacje nie mają charakteru wychowawczego, a to, co zdobywa pracownik, na pewno nie jest wykształceniem¹⁷³. Natomiast jego godność jako człowieka pracy zostaje podważona¹⁷⁴. W konsekwencji, efektem takich spotkań edukacyjnych jest erozja dotychczasowych umiejętności zawodowych, zastępowana mechanicznym odwzorowywaniem propagowanych schematów działań¹⁷⁵. Wobec narracji konieczności dokonywania restrukturyzacji i urentownienia przedsiębiorstw łatwo wykazać tak uformowanym pracownikom ich niekompetencję, brak zaangażowania i ostatecznie – „racjonalnie uzasadnioną” konieczność zwolnień.

W ten sposób niedawni pracownicy, a obecni wykluczeni z podstawowej aktywności przypisanej dorosłej części mieszkańców globu, zostają postawieni przed alternatywą: albo sobie poradzą w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych, albo „zginą”. Ponieważ osoby pozbawione pracy zaczynają stanowić coraz większą grupę tych zmarginalizowanych i wykluczonych, dedykuje się im nowe, „specjalnie sprofilowane” oferty. W sukurs przychodzą im różnorodne firmy szkoleniowe, doradcze, coachingowe, które proponują swe usługi, mające ułatwić znalezienie odpowiedniej „niszy” na rynku potrzeb lub ją profesjonalnie wykreować; inaczej mówiąc: firmy obiecujące efektywne przekwalifikowanie się i w konsekwencji ponowne podjęcie pracy, czyli „powrót do życia”. Jednakże wobec faktycznego bezrobocia, destrukcji pracy lub jej „wygaszania”, siła argumentacji proponowanego rozwoju słabnie. Nie pomagają już nawet natarczywe treści propagowane przez środki masowego przekazu¹⁷⁶, które narzucają nowe mody i pożądane opinie¹⁷⁷. Bowiern kształcenie nie może być zajęciem dla „zabicia czasu”, edukacja – przechowalnią¹⁷⁸, a sednem sylwetki absolwenta – „potencjalny bezrobotny”¹⁷⁹. W kontekście przytoczonych rozważań na uwagę zasługuje stanowisko E. Gelpiego, który trafnie i jednocześnie subtelnie skomentował rozpatrywane zagadnienie:

[...] kryzys stosunków społecznych w krajach Północy oraz w nowych krajach uprzemysłowionych, a także bezmyślne wykorzystywanie większości pracowników zwiększa liczbę

¹⁷² Por. M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel w ideologiach – o nadziejach, iluzjach i unieważnianiu idei podwójnego agenta*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2014, nr 67 (3), s. 23–36; H. Kostyło, *Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2 (47), s. 15–32; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy...*; por. też: L.J. Dennis, *George S. Counts and Charles A. Beard, Collaborators for Change*, State University of New York Press, Albany 1989; M.R. Berube, *Radical Reformers. The Influence of the Left in American Education*, Information Age Publishing, Greenwich 2004.

¹⁷³ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, s. 173.

¹⁷⁴ Por. ibidem, s. 163–165.

¹⁷⁵ Por. E. Gelpi, *Praca...*, s. 67.

¹⁷⁶ Por. ibidem, s. 65.

¹⁷⁷ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 677.

¹⁷⁸ Por. E. Gelpi, *Praca...*, s. 65.

¹⁷⁹ Por. ibidem, s. 75.

pracowników zagrożonych bezrobociem, bezrobotnych, pracowników tymczasowych i usuniętych z rynku pracowniczego. Proponowane im wszystkim kształcenie jest bardzo często **paliatywne i amortyzujące** [podkr. – A.R.-M.]¹⁸⁰.

Przez użyte powyżej określenia rozumiem taki rodzaj kształcenia, którego głównym zadaniem jest zmniejszenie cierpienia wynikającego z lęku o pracę. Niestety, ulga nie daje się odczuć, gdyż zwykle w zhierarchizowanych instytucjach biznesowych, silnie ustrukturyzowanych firmach usługowych i przedsiębiorstwach przemysłowych oraz wielkich ponadnarodowych korporacjach niepewność o utrzymanie zatrudnienia generuje alienację pracownika i jego samotniczą walkę o przetrwanie. Dominuje rywalizacja, stosunki międzyludzkie podlegają porządkowi biurokratyczno-administracyjnemu i brakuje relacji przyjacielskich¹⁸¹.

Alienacja występuje [...] w sferze pracy, kiedy jej organizacja jest nastawiona tylko na maksymalizację produkcji i zysku, pomija zaś to, w jakim stopniu pracownik przez własną pracę realizuje się jako człowiek. To zaś zależy od tego, czy wzrasta jego udział w autentycznej i solidarnej wspólnocie, czy też pogłębia się izolacja w złożonym układzie stosunków zdeterminowanych przez bezwzględną rywalizację i wyobcowanie, w którym jest on traktowany jedynie jako środek, nie zaś jako cel¹⁸².

Przedmiotowy charakter zależności między pracownikami, prymat rzeczy nad człowiekiem¹⁸³, łatwość w manipulowaniu przekonaniem, opiniami i postawami ludzkimi stanowią przeszkodę w prawdziwym, humanistycznym wzroście człowieka, który przez to zapomina o właściwej hierarchii wartości. Zapomina – gdyż coraz rzadziej jej doświadczają, coraz mniej się od niego jej oczekuje.

[...] ludzie posługują się sobą nawzajem i, w sposób coraz bardziej wyrafinowany zaspokajając swoje partykularne i drugorzędne potrzeby, stają się głusi na potrzeby podstawowe i autentyczne, które również powinny określać sposoby zaspokajania innych potrzeb¹⁸⁴.

Czy w tak skomplikowanej sytuacji wzajemnych relacji społecznych, w których z premedytacją odrzucono zaufanie, wartość ludzkiego słowa, wagę obietnicy i znaczenie przysięgi na rzecz przepisów, norm, sztywnych zarządzeń administracyjnych i bezdusznego porządku biurokratycznego, można jeszcze mieć nadzieję na przełom i humanistyczną zmianę? Czy świat pracy, skoncentrowany na różnych formach wyzysku, da się mimo wszystko naprawić?

Nawiązując do przywoływanych autorów, dostrzegam dwie zasadnicze szanse. Można przyjąć, że są to ujęcia dopełniające się, tworzące komplementarną jedność lub że stanowią dwie strony tej samej całości. Jednak, dla ułatwienia, proponuję przyjrzeć się im oddzielnie.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 66.

¹⁸¹ Por. E. Gelpi, *Świadomość ziemską...*, s. 86–87.

¹⁸² Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 676.

¹⁸³ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, s. 159.

¹⁸⁴ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 677.

Pierwsza propozycja, której sprzyja Jan Paweł II, eksponuje konieczność powrotu do wychowania i kształcenia człowieka opartych na humanistycznym porządku wartości. Dzięki nim jednostka może stawać się wolnym, odpowiedzialnym za siebie i innych, podmiotem myśli i działań¹⁸⁵. Może twórczo podchodzić do zadań i rozumieć, że siła potrzebna do stawienia czoła obecnemu, z uległością przyjmowanemu porządkowi, tkwi we wspólnocie. Tylko potrzeby zbiorowe, które są wynikiem jakościowych potrzeb jednostek świadomie kształtujących siebie, mają moc przeciwstawić się ilościowo namnażanym potrzebom rynku, przedmiotowo traktującym jego uczestników. Obrona dóbr zbiorowych stanowi właściwe ograniczenie żądz rynku, bowiem:

[...] istnieją potrzeby zbiorowe i jakościowe, których nie da się zaspokoić za pośrednictwem jego [rynku – dop. A.R.-M.] mechanizmów. Istnieją ważne wymogi ludzkie, które wymykają się jego logice. Istnieją dobra, których ze względu na ich naturę nie można i nie należy sprzedawać ani kupować¹⁸⁶.

Należy za to szczególnie cenić, podejmować i rozwijać pracę z innymi i dla innych¹⁸⁷. Im ten Inny jest bliższy, czyli staje się coraz bardziej **Kimś**, tym nasz trud nabiera większego dla nas samych znaczenia, nadaje sens naszej pracy i tłumaczy szczególnie rodzaj zachowania warunkowanego określonym kontekstem z Innym.

Oprócz wspólnotowości, która stanowi silny kontrargument wobec polityki atomizacji społeczeństwa, w tym środowiska zawodowego, Jan Paweł II proponuje spojrzeć na pracę jako aktywność, która ma charakter „przechodni”¹⁸⁸. Praca inicjowana jest przez podmiotowo rozumianego człowieka, który nadaje jej formę zewnętrznego przedmiotu. Jakość, charakter i typ tegoż przedmiotu odzwierciedlają jego wytwórcę i jednocześnie emanują swymi cechami na odbiorcę. Koncepcję przechodniości pracy interpretuję jako niezwykle pożądaną drogę wychowywania współczesnego człowieka przez dobra, które naznaczone są ludzkim humanizmem. Bowiem praca i jej wytwory mają nie tylko uszlachetniać samego autora, ale powinny też uszlachetniać owoc jego działalności, tj. świat materialny. Powinny również wpływać na konsumentów, przekonując do rozważanego i uzasadnionego korzystania z tego, co powstaje. Przedmiot jest dobrem, jest wartością, którą nadała mu tworząca go ludzka ręka. I nie ma znaczenia, czy ręka ta działała bez wspomagania, czy wyposażona była w najnowocześniejsze urządzenia technologiczne. Efektem przyjętej współzależności jest wytwór pracy, który przestaje być bezimiennym przedmiotem, jedynie produktem na półce w supermarkecie, a staje się obiektem wyrażającym pomysł, umiejętności i indywidualne cechy wytwórcy. W koncepcji przechodniości pracy potwierdza się zatem przekonanie, że człowiek-wytwórca jest niezastąpiony, a jego miejsca

¹⁸⁵ Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.

¹⁸⁶ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 675.

¹⁸⁷ Por. ibidem, s. 662.

¹⁸⁸ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, s. 151.

nie powinien zajmować żaden robot. Przedmiot posiadający swego autora przemawia do odbiorcy, pobudza go do refleksji, wywołuje skojarzenia i zachęca do stawiania pytań o istotę oraz sens jego powstania, czyniąc go tym samym świadomym konsumentem.

W dzisiejszym spojrzeniu na świat pracy pojawia się też inna koncepcja, którą warto tu przywołać. W obliczu zagrożenia degradującą masową bezczynnością U. Beck stawiał pytanie o przymus pracy oraz o to, jak w nowoczesnym społeczeństwie wieść życie, nie mając pracy. Czy praca jest rzeczywiście niezbędną, czy jako jedyna może zapewniać nam szczęście i spełnienie, czy dopiero dzięki niej odbierani jesteśmy jako „prawdziwi” ludzie? Przecież, jak przypomina U. Beck, w starożytnej Grecji obywatel, człowiek wolny i szanowany, nie zajmował się pracą, nie ona była wyznacznikiem mężczyzny. Natomiast dziś praca zarobkowa stanowi sedno nowoczesnego i cywilizowanego społeczeństwa, a jego członkowie w pierwszej kolejności identyfikują się na podstawie wykonywanego zawodu¹⁸⁹.

Masowe bezrobocie staje się „katastrofą” [...] wtedy, gdy społeczeństwo już-nie-pełnego-zatrudnienia trwa przy ideale pełnego zatrudnienia, a osoby, dla których praca zarobkowa stała się drugą naturą, nie znają żadnej alternatywy zapewniającej im zabezpieczenie bytowe i tożsamość społeczną¹⁹⁰.

Może przyszedł więc czas – niezależnie jak utopijnie by to brzmiało – aby zerwać z tzw. cywilizowanym modelem aktywności człowieka i powrócić do form bardziej naturalnych i człowiekowi przyjaznych? Poszukiwanie zmiany w dotychczasowym globalnym funkcjonowaniu człowieka wydaje się uzasadnione, jeśli przyjmie się argumentację O. Spenglera traktującą model cywilizacji zachodniej jako jeden z wielu, a nie jedyny czy ostateczny¹⁹¹ – zatem jego faktyczna dominacja dobiega lub dobiegnie końca. Osobiście przychyliam się do tego stanowiska. W tym też sensie porządek społeczny oparty na władzy pieniądza ma także podstawy, by ulec przeobrażeniu. Myślenie w kategoriach pieniądza, które „jest zawsze w jakiś sposób myśleniem kupieckim, «geszefciarskim»”¹⁹², może być zatem zastąpione myśleniem w kategoriach dobra, czyli wartości humanistycznej. Zdaniem O. Spenglera takie przejście bez wątpienia będzie się wiązać z gwałtowną zmianą porządku społecznego. Nowy porządek autor utożsamia z nadejściem cezaryzmu. Jego zdaniem jest to taka forma rządzenia, która opiera się na osobie władcy odpowiedzialnego za losy swego narodu. W epoce cezaryzmu ludem kieruje człowiek, a nie pieniądz¹⁹³. „Narodziny cezaryzmu łąmia dyktaturę pieniądza i jej polityczny oręż: demokrację. Miecz triumfuje nad pieniądzem, wola władcy podporządkowuje sobie znowu wolę łupieżcy”¹⁹⁴. Taka

¹⁸⁹ U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze...*, s. 207.

¹⁹⁰ U. Beck, *Spoleczeństwo światowego ryzyka...*, s. 308.

¹⁹¹ Por. O. Spengler, *op. cit.*, s. 50.

¹⁹² Ibidem, s. 441.

¹⁹³ Por. ibidem, s. 424.

¹⁹⁴ Ibidem, s. 449.

zasadnicza zmiana życia społecznego jest gwałtowna i brutalna. Osobiście wolałabym, gdyby miała charakter ewolucyjny i dialogiczny, a nie rewolucyjny i oparty na przemocy. Niestety, nawet pobieżna obserwacja współczesności wskazuje na zdecydowany i krwawy – wykorzystujący ataki terrorystyczne i inne formy walki – sprzeciw i narastający opór wobec panującego jeszcze porządku. Myślę, że obecny globalny chaos doprowadzi w końcu do powstania jakiejś nowej i – mam nadzieję – lepszej formuły życia społecznego.

O nią m.in. postulował również U. Beck, który zaproponował podjęcie rozważań nad stojącymi przed człowiekiem XXI w. zagrożeniami. Ta „refleksja nad niepewnością” doprowadziła autora do wniosku o konieczności podjęcia rzeczywistej współpracy między ludźmi, wynikającej z poczucia „wspólnoty losu”. Nie ma już bowiem tych, którzy są jedynie beneficjentami ekonomicznymi oraz tych, którzy stoją na pozycji straconej. Dziś wszyscy wobec zagrożeń stali się równi. Nie oznacza to jednak, że wszyscy przyjmują je w ten sam sposób. Przeciwnie – rodzą się antagonizmy i konflikty. Mimo to, one właśnie „pełnią funkcję integracyjną, pokazując, że trzeba znajdować globalne rozwiązania, i to nie poprzez wojnę, lecz dzięki rokowaniom”¹⁹⁵. Niestety, jednym z podstawowych źródeł napięć międzynarodowych i globalnego poczucia niesprawiedliwości społecznej jest neoliberalna polityka gospodarcza, a w jej efekcie finansowa nieprzewidywalność. U. Beck zauważa, że:

Nawet zwolennicy wolnego światowego rynku coraz jawniej wyrażają podejrzenie, że po zapadnięciu komunizmu pozostał tylko *każdy* przeciwnik gospodarki wolnorynkowej – nieokiełznana gospodarka wolnorynkowa, która wyzbyła się odpowiedzialności za demokrację i społeczeństwo, i działa według zasady maksymalizacji doraźnych zysków¹⁹⁶.

Polityka doraźnego zysku degraduje człowieka jako konsumenta i człowieka pracy. W jednym i drugim przypadku traktowany jest on przedmiotowo, co uderza w jego godność. Dlatego Jan Paweł II przekonywał, że „trzeba tworzyć takie style życia, w których szukanie prawdy, piękna i dobra oraz wspólnota ludzi dążących do wspólnego rozwoju byłyby elementami decydującymi o wyborze jakości konsumpcji, oszczędności i inwestycji”¹⁹⁷. Odmienne style życia, a nie jeden dominujący – konsumencki, charakterystyczny dla „globalnego nastolatka”¹⁹⁸ czy dla starzejących się dorosłych, których „zamraża się w czasie”¹⁹⁹, potrzebne są i bogatym, i biednym. Podział na dostatnią Północ i biedne Południe jest już coraz mniej klarowny, zaś ubóstwo i wykluczenie społeczne dostrzegalne są w każdym zakątku globu. Tak zwany Czwarty Świat²⁰⁰ – czyli ludzie zmarginalizowani,

¹⁹⁵ U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 260.

¹⁹⁶ Ibidem, s. 287–288.

¹⁹⁷ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 670.

¹⁹⁸ Por. Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 68–91.

¹⁹⁹ Por. B. Barber, *op. cit.*, s. 31.

²⁰⁰ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 666.

odrzuć przez wzorzec cywilizacji Zachodu, którzy nie potrafią się w niego włączyć lub w nim odnaleźć – szczególnie wyraziście zaznacza swą obecność w wielkich aglomeracjach miejskich. Inaczej mówiąc: w głównych ostojach cywilizacji.

Czy zatem jest jeszcze szansa, aby odwrócić Spenglerowski bieg historii i od cywilizacji przejść do kultury? Zmiana ta nie byłaby cofnięciem się człowieka, powrotem do poprzedniej epoki, ale przeciwnie – wielkim humanistycznym krokiem naprzód. Myślę, że taka przemiana jest jeszcze możliwa, choć wymaga ogromnej determinacji większości ludzi na świecie. O zmianie tej mówił Jan Paweł II, gdy wskazywał, iż:

[...] będzie musiał zniknąć ten typ mentalności, która ubogich – ludzi i narody – traktuje jako ciężar i jako dokuczliwych natrętów, roszczeniowych sobie pretensje do użytkowania tego, co wytworzyli inni. Ubodzy domagają się prawa do uczestnictwa w użytkowaniu dóbr materialnych i chcą, aby wykorzystano ich zdolność do pracy w budowaniu świata sprawiedliwszego i szczęśliwszego dla wszystkich. Podźwignięcie ubogich jest wielką szansą dla moralnego, kulturalnego, a także gospodarczego wzrostu całej ludzkości²⁰¹.

Myśli papieża Polaka są dla mnie jak wiązki światła, które odpowiednio wpuszczone, mogą przebudzić ducha ludzkiego i zainicjować humanistyczną odnowę. Stąd też wydaje mi się, że racja przetrwania ludzkości, na poparcie której wspólnie przywołuje się argumenty moralne i argumenty rozumu, powinna być wreszcie uznana i podjęta. Uznaję ją za imperatyw etyczny, któremu w pełni sprzyjam.

1.3. Natura i kultura podstawowymi środowiskami życia człowieka

Poszukiwanie możliwości porzucenia przez człowieka życia na poziomie Spenglerowskiej cywilizacji oraz projektowanie i tworzenie realnej szansy na budowanie przez niego świata sprawiedliwszego i szczęśliwszego dla wszystkich wymaga pochylenia się nad kolejnymi, kluczowymi dla moich rozważań, zagadnieniami. Są nimi dwa podstawowe obszary życia człowieka, tj. środowisko przyrodnicze i środowisko kulturowe.

Traktując obie przestrzenie na zasadach klasycznej dychotomii²⁰², należałoby je rozpatrywać jako byty całkowicie różne, w których człowiekowi przypisana jest odmienna pozycja – inne jest jego miejsce i inne stawia się przed nim oczekiwania²⁰³. Ja natomiast pragnę przedstawić te środowiska nie tylko

²⁰¹ Ibidem, s. 658.

²⁰² Por. A. Bronk, „Natura czy kultura?”. *Uwagi metodologiczne*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 243–258.

²⁰³ W relacjach między człowiekiem a naturą na przestrzeni wieków wykrystalizowały się dwie skrajne postawy: pierwsza – antropocentryczna, druga – ekologiczna. Wyrażali je reprezentanci róż-

jako komplementarne i wzajemnie się warunkujące, ale też takie, które w ciągu ostatnich stuleci człowiek – sprzyjający mechanistycznej koncepcji świata – traktował w podobny sposób: zawłaszczając i podporządkowywał sobie, dokonywał nieuprawnionych zmian i deformacji, postrzegał jako zasoby, których wartość zamyka się w możliwościach ekonomicznie opłacalnego wykorzystania. Skutki takiego – nadal trwającego – podejścia są coraz silniej odczuwalne. A zdewastowana przyroda i wyjałowiona, oderwana od swoich korzeni kultura stawiają człowieka wobec problemów, których wcześniej nie przewidywał. Dlatego tak często jest on wobec nich bezbronny. Jednocześnie zaczyna sobie uzmysławiać, że ma wobec nich zobowiązania, które powinien wreszcie zacząć realizować.

Dewastacja przyrody i zniszczenie kultury osiągnęły zatrważające rozmiary. Wszeghogarniający charakter tych zmian mobilizuje do stawiania pytań o szanse na przetrwanie obu środowisk. Tym samym jest to poszukiwanie rozwiązania dotyczącego przyszłości i losu człowieka, bowiem to, co czyni on ze swoim otoczeniem, ostatecznie wymierzone jest w niego samego. Włodzimierz Tyburski słusznie zauważa, iż „degradacja środowiska jest w jakimś sensie zawsze degradacją człowieka. Mówiąc inaczej, na skutek barbarzyńskiego niszczenia przyrody, niebezpiecznego nadużywania możliwości i władzy technologiczno-przemysłowej człowiek zagraża sam sobie”²⁰⁴.

Ostatnie dziesięciolecia wyraźnie wskazują, że efekty postępowania ludzi są zatrważające, zarówno jeśli chodzi o realny świat przyrody, jak i symboliczny świat kultury. Źródeł obecnego stanu rzeczy należy jednak poszukiwać znacznie wcześniej. Jedni starają się dowieść, iż obecny stan środowiska, w którym

nych nurtów filozoficznych i wyznań religijnych. W średniowieczu św. Tomasz z Akwinu (1125–1274) uznawał prymat człowieka nad przyrodą, podczas gdy św. Franciszek z Asyżu (ok. 1181–1226) wyrażał postawę szacunku i miłości do niej. Por. Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku, Kwestia 75*, przekł. S. Śnieżawski, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1998, s. 22–56. Por. Kwiatki św. Franciszka z Asyżu, przekł. L. Staff, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013, s. 5–6 (*Pochwała stworzenia*) i s. 49–52 (*Kazanie do ptaków*); *Pieśń słoneczna*, [w:] *Pisma św. Franciszka z Asyżu. Teksty łacińskie i starowłoskie w polskim przekładzie*, Wydawnictwo Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2009, s. 237–241. Dnia 29 listopada 1979 r. Jan Paweł II ogłosił św. Franciszka z Asyżu patronem ekologii i ochrony środowiska naturalnego. W Liście apostolskim *Inter sanctos* papież następująco uzasadnia swój wybór: „Świętego Franciszka z Asyżu słusznie zalicza się między tych świętych i słynnych mężów, którzy odnosili się do przyrody jako cudownego daru udzielonego przez Boga rodzajowi ludzkiemu. Albowiem on głęboko odczuł w szczególności sposób wszystkie dzieła Stwórcy i natchniony Bożym duchem wyśpiewał ową najpiękniejszą *Pieśń stworzeń*, przez które, szczególnie przez brata słońce, brata księżyc i siostry gwiazdy niebieskie, oddał należne uwielbienie, chwałę, cześć i wszelkie błogosławieństwo najwyższemu i dobremu Panu...”; por. Ioannes Paulus PP. II, *Litterae Apostolicae 'Inter Sanctos'*. S. *Franciscus Assisiensis caelestis Patronus oecologiae cultorum eligitur*, http://www.documentacatholicaomnia.eu/01p/1979-11-29,_SS_Ioannes_Paulus_II,_Littera_'Inter_Sanctos'_LT.pdf [dostęp: 28.10.2015] oraz por. *Św. Franciszek jako patron ekologów*, przekł. S. Jaromi OFMConv, [w:] S. Niziński (red.), *Ekologia a duchowość chrześcijańska*, Wydawnictwo Warszawskiej Prowincji Karmelitów Bosych „Flos Carmeli”, Poznań 2009, <http://www.fidesetratio.iap.pl/ekolodzy.pdf> [dostęp: 28.10.2015].

²⁰⁴ W. Tyburski, *Pojednać się z Ziemią. W kręgu zagadnień humanizmu ekologicznego*, IPIR, Toruń 1993, s. 32.

żyje człowiek, to nieunikniony efekt dziejowej zmiany jego kulturowego funkcjonowania (przejście od społeczeństwa łowców i zbieraczy do kultury rolniczej)²⁰⁵. Z kolei inni łączą myśl o panowaniu człowieka nad przyrodą z tradycją judeochrześcijańską²⁰⁶.

1.3.1. Mechanicystyczny optymizm człowieka w relacji do natury

W *Biblii* znajdują się fragmenty na temat relacji między człowiekiem a przyrodą²⁰⁷. W *Księdze Rodzaju* czytamy: „Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam. Niech panuje nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym, nad bydłem, nad ziemią i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi”²⁰⁸. I dalej: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną: abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi”²⁰⁹. Wreszcie odnajdujemy jeszcze jeden fragment na ten temat – gdy po potopie Bóg zwraca się do pozostałej przy życiu rodziny Noego – później tak często podnoszony w dyskusjach nad prawem człowieka do nieograniczonego używania i zużywania świata przyrody: „Bądźcie płodni i mnożcie się, abyście zaludnili ziemię. Wszelkie zaś zwierzę na ziemi i wszelkie ptactwo powietrzne niechaj się was boi i lęka. Wszelko, co się porusza na ziemi i wszelkie ryby morskie zostały oddane wam we władanie”²¹⁰. Inaczej ukazywana jest przyroda w religiach i filozofiach Wschodu, gdzie dąży się do zachowania harmonii z przyrodą i okazywania jej szacunku, a nawet współodczuwania ze wszystkimi istotami żywymi²¹¹. Z kolei islam jako trzecia wielka religia Księgi oraz religia, która ukazuje się dziś szerokiemu światu w wielu – czasem bardzo trudnych do przyjęcia – odsłonach buduje następujące relacje człowieka z przyrodą:

On jest Tym, który zesłał z nieba wodę:
ona wam służy do pica;
dzięki niej rosną krzewy,
które stanowią paszę.
Przez nią Bóg sprawia,

²⁰⁵ Por. J. Szacki, *op. cit.*, s. 304–318; J.H. Turner, *op. cit.*, s. 58–59.

²⁰⁶ Por. W. Tyburski, *Pojednać się z Ziemią...*, s. 53–54.

²⁰⁷ Por. J. Bagrowicz, „Czyńcie sobie ziemię poddaną...” (Rdz 1, 28), czyli jak doglądać i uprawiać ogród Eden, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 93–110.

²⁰⁸ *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, tłum. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań–Warszawa 1990, s. 24–25 (Rdz 1, 26).

²⁰⁹ Ibidem, s. 25 (Rdz 1, 28).

²¹⁰ Ibidem, s. 30 (Rdz 9, 1–3); por. także: ibidem, s. 575 (Ps 8) oraz s. 797 (Syr 17).

²¹¹ Por. W. Tyburski, *Pojednać się z Ziemią...*, s. 41–52; M. Ciszek, *Filozofia ekologii rodziny ludzkiej w systemie środowiska społecznego, kulturowego i przyrodniczego. Studium społeczno-filozoficzne z zakresu bezpieczeństwa ekologicznego*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2013, s. 181–182.

iż rosną dla was zasiewy,
drzewa oliwne, palmy i winna latorośl
oraz wszelkiego rodzaju owoce.
Zaprawdę, w tym jest znak dla ludzi,
którzy się zastanawiają! [...] I to, co rozsiał dla was po ziemi,
w rozmaitych kolorach;
zaprawdę w tym jest znak
dla ludzi, którzy sobie przypominają!
To On podporządkował morze,
abyście jedli z niego świeże mięso
i abyście wydobywali z niego ozdoby,
które nosicie²¹².

On stworzył dla was zwierzęta,
które dostarczają wam ciepła i innych korzyści;
i z nich wy się żywicie.
Widzicie w nich piękno,
kiedy przypędzacie je wieczorem na spoczynek,
i kiedy je wypędzacie rano na pastwisko²¹³.

I nie ma zwierząt na ziemi
ani ptaków latających na skrzydłach,
które by nie tworzyły społeczności
podobnych do waszych²¹⁴.

Jak widać, świat przyrody ukazany w *Koranie* jest piękny, dostatni i tak uporządkowany przez Stwórcę, aby człowiek mógł jak najlepiej z niego korzystać²¹⁵. Ludzie i zwierzęta powinni żyć ze sobą w harmonii, gdyż do pewnego stopnia są to istoty do siebie podobne. Dlatego człowiek, który jest świadomy tego, co czyni i zastanawia się, nad tym, co robi, a zatem bierze też pod uwagę konsekwencje swojego postępowania, a także pamięta, komu zawdzięcza możliwość życia w zrównoważonym środowisku przyrodniczym, może cieszyć się obcowaniem z wielością form i gatunków, kolorów i smaków świata fauny i flory. Może mądrze korzystać z tego, co daje mu przyroda. Natomiast za swe niegodzliwe postępowanie lub z samej woli Boga może ów cały harmonijnie uporządkowany świat utracić, zaś rodząca plony ziemia w jednej chwili może przeistoczyć się w pustkowię lub ugor²¹⁶.

Będąc obserwatorem teraźniejszości, „zwykłym jej czytelnikiem”²¹⁷, który stara się ją zinterpretować w relacjach z przeszłością oraz z antycypowaną przyszłością, poszukując takich przykładów myśli ludzkiej, które można by traktować jako

²¹² *Koran*, przekł. i komentarz J. Bielawski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986, s. 318–319.

²¹³ Ibidem, s. 318.

²¹⁴ Ibidem, s. 156.

²¹⁵ Por. także: ibidem, s. 166–167.

²¹⁶ Por. ibidem, s. 247–248 oraz 354–355.

²¹⁷ Por. K. Pomian, *op. cit.*, s. 219.

źródła dzisiejszej kondycji środowiska przyrodniczego i porządku kulturowego człowieka. Jednym z nich jest tekst powstały na początku XVII w. autorstwa Francisca Bacona (1561–1626). *Nowa Atlantyda* (napisana w 1623 r., a opublikowana już pośmiertnie w 1627 r.)²¹⁸ to opowieść fantastyczna – utopijna wizja społeczeństwa doskonale zorganizowanego, którego życie koncentruje się wokół przekształcenia przyrody i zdominowania jej przez człowieka na chwałę Bożą. *Nowa Atlantyda* jest dziełem szczególnym z kilku powodów. Jego zewnętrzna warstwa przedstawia historię żeglarzy, którzy przybywają na tajemniczą i wielką wyspę (o powierzchni większej niż połowa Europy). Tu rozpościera się mityczne państwo Bensalem – kraina szczęśliwości, zamieszкана przez pogodnych i gościnnych ludzi. Ich uregulowane życie podporządkowane jest jednak naczelnej instytucji państwowej – Domowi Salomona, zwanemu też Kolegium Dzieła Sześciu Dni. „Jest to najznakomitszy zakład tego rodzaju na całej kuli ziemskiej, a dla królestwa tego wspaniałe źródło światła”²¹⁹. Dom Salomona to ogromny instytut naukowo-badawczy, z wieloma oddziałami i zakładami badawczymi, czyli „domami” zajmującymi się fizyką, chemią, geografiami, geologią, meteorologią, biologią, medycyną, w tym genetyką, uprawą roślin, sadownictwem, hodowlą zwierząt i włókiennictwem. Są „domy” badające również zmysły człowieka: wzrok, słuch i powonienie, a także instytuty wojskowe, zakłady zbrojeniowe i transportu. Przy tak rozległych obszarach działalności badawczej najogólniej można więc powiedzieć, że „celem instytucji naszej jest zgłębianie stosunków, zmian i sił wewnętrznych natury, tudzież rozszerzanie – jak tylko to będzie możliwe – władztwa ludzkiego nad nią”²²⁰.

Dlatego Dom Salomona to nie tylko instytucja, lecz organizacja, wręcz potężna korporacja, która potajemnie zbiera wiedzę z całego świata, prowadzi własne prace naukowe, dokonuje odkryć i wynalazków, tworzy wiedzę, którą później udostępnia rządzącym krainą i jej obywatelom, albo świadomie ją zataja.

Zwyczajem naszym jest, iż dokładnie rozważamy, które odkrycia i jakie wyniki dokonanego doświadczenia nadają się do rozgłoszenia, a jakie nie. Otóż jesteśmy nawet pod przysięgą zobowiązani do ukrywania tego, co postanowiliśmy trzymać w tajemnicy. Aczkolwiek choć odkrywamy czasem za ogólną zgodą pewne rzeczy królowi oraz senatowi, to jednak inne zatrzymujemy do własnej jeno wiadomości²²¹.

Taką postawę badaczy można by przyjąć za racjonalnie uzasadnioną, zważywszy na fakt, jakie badania i na jaką skalę są prowadzone. Wyspiarze podkreślają, iż są chrześcijanami i właśnie „w imię chwały Bożej” z zapalem i głęboką wiarą przekształcają środowisko przyrodnicze bez ograniczeń. Dokonują m.in. następujących ingerencji w świat naturalny:

a) długość życia i wygląd zewnętrzny człowieka: przedłużanie życia, przywracanie młodości i/lub opóźnianie starości, dokonywanie zmian w budowie cia-

²¹⁸ Por. F. Bacon, *Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, przekł. W. Kornatowski, J. Wikarjak, Wydawnictwa Normalizacyjne Alfa, Warszawa 1995.

²¹⁹ Ibidem, s. 51.

²²⁰ Ibidem, s. 70.

²²¹ Ibidem, s. 85.

ła, zmniejszanie otyłości i przeciwdziałanie chuderłowości, powodowanie zmian we wzroście, tworzenie nowych pokarmów i zawiesin:

Znamy pożywki rozarte, rozmiękczone i rozbite (wszelako z wykluczeniem jakiegokolwiek gnicia) do tego stopnia, iż ciepłota słabego żołądka łatwo przekształca je w wyborną papkę, nie gorzej niż ciepłota sprawnego żołądka może przerobić pokarmy zwyczajne. Wytwarzamy i takie rodzaje potraw, pieczywa i napojów, które po spożyciu pozwalają na znoszenie postu dłużej niżli zwykły²²².

b) zdrowie człowieka: uśmierzanie bólu, leczenie chorób uznawanych za nieuleczalne;

c) możliwości fizyczne i psychiczne człowieka: zwiększanie siły mięśni człowieka i zdolności do wzmożonej pracy, zwiększanie wytrzymałości na męki i znoszenie bólu, dokonywanie zmian w przyrodzonych właściwościach człowieka, ingerencja w jego możliwości rozrodcze (sztuczne zwiększanie rozrodczości lub jej uniemożliwianie), zwiększanie zdolności umysłowych, pobudzanie wesołości i dobrego usposobienia, nasilanie oddziaływania przyjemności zmysłowych, wywoływanie złudzeń zmysłowych:

Potrąfimy stworzyć różnorodne światła zarówno jednokolorowe, jak i wielobarwne, oraz wywoływać rozmaite omamienia i złudzenia wzrokowe co do kształtów, wielkości, ruchów i kolorów; wreszcie możemy ukazywać wszelkie gry cieniów tudzież obrazy unoszące się w powietrzu²²³.

d) zmiany i modyfikacje gatunkowe: przemiana jednych ciał w drugie, stwarzanie innych gatunków, uzyskiwanie pokarmów z substancji dotychczas nieużywanych, zmiana koloru, smaku, zapachu i wyglądu dotychczasowych pokarmów, przyspieszanie kiełkowania i dojrzewania roślin:

Umiemy w tychże sadach i ogrodach sztucznie sprawiać, iż kwiaty i owoce rozwijają się wcześniej lub później niż w czasie właściwym, a rośliny kiełkują, puszczają pączki i owocują prędzej, niż wynika to z ich natury. Możemy uczynić, by drzewa i inne rośliny były większe niżli normalnie, a owoc ich okazałszy, przyjemniejszy i odmienny pod względem smaku, zapachu, barwy i kształtu od gatunku zwyczajnego²²⁴.

Zdobywamy w tej dziedzinie bogate i podziwu godne wyniki, jak np. zachowanie zwierząt przy życiu mimo utraty przez nie lub sztucznego usunięcia organów, które wy uważacie za nieodzowne dla życia²²⁵.

e) środki chemiczne, zaawansowana inżynieria i broń: wytwarzanie nawozów sztucznych, trucizn, sprzętu wojennego, silnych źródeł światła działających na bardzo duże odległości, wytwarzanie sztucznych minerałów, zapraw murarskich, przyspieszanie klarowania płynów, wytwarzanie nowych rodzajów przędzy

²²² Ibidem, s. 77.

²²³ Ibidem, s. 79.

²²⁴ Ibidem, s. 74.

²²⁵ Ibidem, s. 75.

ubraniowej i przedmiotów użytkowych, budowa pojazdów lądowych, powietrznych i morskich (oraz podwodnych):

Przedsięwzięmy na zwierzętach doświadczenia z wszelkimi truciznami i odtrutkami, jako też innymi lekami należącymi tak do dziedziny chirurgii, jak i medycyny ogólnej, aby potem skuteczniej wspomagać organizm ludzki²²⁶.

f) działania fizyczne i ingerencja w zjawiska meteorologiczne: wywoływanie burz, śnieżyc, gradu, deszczu, piorunów i błyskawic, zmian twardości ciał, przetwarzanie ciał stałych i wodnistych w oleiste i tłuste, badania nad przechowywaniem ciał w różnych warunkach atmosferycznych, odsalanie wody i zasalanie wody pitnej;

g) roboty: „Robimy doświadczenia z naśladowaniem ruchów istot żywych, używając do tego odpowiednio zbudowanych kukieł wzorowanych na człowieku, na zwierzętach, ptakach, rybach i wężach”²²⁷.

Nowa Atlantyda jest dziełem niedokończonym. Jednak nie ulega wątpliwości, że F. Bacon, będąc orędownikiem mechanistycznego podejścia do przyrody, jednoznacznie sugeruje pozytywny dla jego opowieści rozwój wydarzeń. Wydaje się, że czytelnikowi pozostawia tylko decyzję co do tego, czy żeglarze osiedlą się na stałe na wyspie, czy wybiorą powrót do Europy, aby przywieźć na Stary Kontynent wiedzę o technologicznych możliwościach podboju przyrody i zapanowania nad nią przez człowieka.

Można też z innej perspektywy mierzyć się z tekstem F. Bacona i starać się dotrzeć do drugiej, bardziej ukrytej, ale i zasadniczej warstwy. Osobiście wybieram tę właśnie opcję. Zachęca mnie ona do odczytania przesłania opowieści z perspektywy humanistyczno-ekologicznej. Zapisaną historię za sprawą osoby autora traktuję jako filozoficzną wizję nadchodzącego porządku społecznego i dominującego modelu cywilizacji. Analogie wydarzeń z *Nowej Atlantydy* z naszą współczesną rzeczywistością nasuwają się same. Operacje plastyczne, deformacje ciała mające na celu jego „udoskonalenie”, chirurgiczne zmniejszanie otyłości, jak również praca medyczno-terapeutyczna z osobami anorektycznymi, stosowanie przeróżnych kosmetyków i leków mających „zatrzymać czas” czy zwiększyć wydolność seksualną (aktywność przypisaną wiekowi młodemu i średniemu, a nie podeszłemu), stosowanie kuracji odmładzających, przyjmowanie przeróżnych suplementów diety i zbilansowanych porcji żywnościowych – to niewątpliwie dzisiejsza wersja pomysłu siedemnastowiecznego filozofa na zachowanie młodego i pożądanego wyglądu. Również inne utopijne wtedy wizje dotyczące rekonstruowania człowieka mają obecnie swoje realizacje. Można tu wymienić chociażby: stosowanie zabiegów mających na celu zwiększenie masy ciała poprzez przyrost mięśni (ćwiczenia na siłowniach i doustne przyjmowanie preparatów), sterowanie rozrodnością człowieka XXI w. (od metod *in vitro* po mechaniczne ograniczanie liczby urodzeń poprzez stoso-

²²⁶ Ibidem.

²²⁷ Ibidem, s. 82.

wanie chirurgicznych operacji²²⁸), zmianę płci, poszukiwanie środków farmakologicznych lub przeróżnych preparatów, które po zażyciu wywołają pożądany stan u jednostki (zwiększą witalność, podwyższą poczucie zadowolenia)²²⁹. Kolejną kwestią jest destrukcyjna działalność człowieka względem przyrody, którą z fascynacją i zgodnie z ideą „postępu cywilizacyjnego” opisywał F. Bacon. Dziś realizację jego pomysłów odnajduję w takich działaniach, jak stosowana na ogromną skalę modyfikacja genetyczna organizmów, testowanie leków na zwierzętach i dokonywanie wiwisekcji, degradacja środowiska naturalnego środkami „ochrony” roślin, które zaburzają równowagę biologiczną i doprowadzają do wymierania wielu gatunków fauny i flory, prowadzenie rabunkowej gospodarki i wojen, które przy stosowaniu wymyślnej broni całkowicie niszczą środowisko naturalne lub wywołują nieodwracalne szkody ekologiczne²³⁰.

²²⁸ W ramach indyjskich programów rządowych, we współpracy z Amerykańską Agencją Rozwoju Międzynarodowego (ang. U.S. Agency for International Development – USAID), fundacjami charytatywnymi i prywatnymi donatorami (jak Bill i Melinda Gates), odwołując się do polityki tzw. planowania rodziny, od lat 70. XX w. realizuje się programy edukacji seksualnej, zaleca się stosowanie środków antykoncepcyjnych i prowadzi się masową sterylizację kobiet i mężczyzn. Obecnie w każdym stanie Indii funkcjonują kliniki aborcyjne dla kobiet, zwane „obozami sterylizacyjnymi” (ang. *sterilization camps*). W warunkach urągających godności człowieka, w brudzie, bez odpowiednich środków znieczulających, przy wielokrotnym wykorzystaniu tych samych materiałów (rękawiczek, igieł), a nawet przedmiotów przeznaczonych do innych celów (np. pompek rowerowych), niszczy się i usuwa kobietom macice. Proceder w ostatnich latach objął już prawie 5 mln kobiet. Sterylizacja dokonywana jest bez wiedzy kobiet (np. podczas wykonywania innych operacji) lub za ich przyzwoleniem – wtedy otrzymują gratyfikację w wysokości 600 rupii, czyli ok. 10–11 dolarów (!). Por. A.R. Morse, *Sterilization Camps in India. Four months after one camp killed a dozen women, sterilization camp horrors continue*, Popular Research Institute, 2015, www.pop.org/content/sterilization-camps-india [dostęp: 24.04.2015]; C. McGovern, *Investigation of Sterilization Camp Funding India*, Population Research Institute, 2015, www.pop.org/sites/pop.org/files/USAID%20sterilization%20report.pdf [dostęp: 12.03.2016]; S. Pachauri, *Priority strategies for India's family planning programme*, "Indian Journal of Medical Research" 2014, vol. 140 (1), s. 137–146, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4345745/#__abstractid442281title [dostęp: 12.05.2015].

²²⁹ Jednym z takich substytutów osiągnięcia pożądanego stanu ducha i oczekiwanej sprawności fizycznej jest prozac, popularnie zwany „tabletką szczęścia”. Jest to lek z grupy antydepresantów. W USA został wprowadzony na rynek w 1987 r. Prozac wywołuje stan zwany hipertymią – czyli sprawia, że osoba, która go zażyła, jest pełna entuzjazmu i wiary w swoje możliwości, szybko myśli, jest pewna siebie. Ma też mniejszą wrażliwość na trudne sytuacje, sprawy kłopotliwe odrzuca i nie doświadcza stanów melancholii. Mimo że prozac nie jest uznany za lek uzależniający, to częste jego zażywanie powoduje różne skutki uboczne, takie jak: dysfunkcje seksualne, suchość w ustach, wymioty, nerwowość, podtekscytowanie, nadpobudliwość, nadmierne pocenie się, przybieranie na wadze, bezsenność lub przeciwnie – apatię i senność; por. D. Healy, *Pharmagedon*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles 2012; P.D. Kramer, *Wsluchując się w Prozac*, przekł. M. Szwed-Szelenberger, W. Szelenberger, J. Santorski & Co, Warszawa 1995; Prozac, <https://www.drugwatch.com/prozac/> [dostęp: 5.04.2016]; S. Czachowski, *Medycyna naturalna czy komercjalizacja źródeł?*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 86–87.

²³⁰ Jednym z takich środków chemicznych jest Agent Orange. Podczas wojny w Wietnamie wojska amerykańskie masowo go stosowały, bezpowrotnie niszcząc dżunglę, pola uprawne i mieszkającą tam ludność. Efekty skażenia środowiska i chorób u ludzi odczuwalne są do dziś. Por. <http://www.agentorangerecord.com/> [dostęp: 13.09.2013]; <https://vietnamartwork.wordpress.com/agent-orange/> [dostęp: 13.05.2013].

Marzenie F. Bacona o przekształcaniu tego, co naturalne w sztuczne dziś również się ziszcza. Nasze środowisko życia przepełnione jest „nieprawdziwymi” przedmiotami, podróbkami, tylko z pozoru identycznymi z oryginałami. Często wytwór imitujący pierwowzór jest nawet uważany za lepszy, doskonalszy. Postawa masowej akceptacji takich wytworów zwykle budowana jest przy zaangażowaniu mediów i udziale celebrytów, czyli osób, które w przestrzeni społecznej funkcjonują jako „nowe autorytety”. Mamy zatem sztuczne kamienie, sztuczne futra (przewrotnie zwane ekologicznymi), plastikowe artykuły codziennego użytku, ubrania z włókien sztucznych, zarówno koszule *non-iron*, jak i współczesne *weareables*²³¹. W przemyśle i transporcie wykorzystujemy nowoczesne oleje i substancje syntetyczne oraz różnego rodzaju, nieznanne wcześniej, stopy metali. Wreszcie myśl technologiczna i dążenie do zastąpienia człowieka oraz innych istot żywych ich substytutami sprawiają, że naszą przestrzeń życiową coraz szczelniej zapełniają roboty czy urządzenia o zaawansowanej sztucznej inteligencji.

Odkrywanie analogii pomiędzy siedemnastowiecznymi marzeniami a ich realizacjami w XXI w. nie kończy mojego wczytywania się w tekst *Nowej Atlantydy*. Przeciwnie – zachęca do dalszych, hermeneutycznych interpretacji. Najważniejsze jest dla mnie pytanie o sens i zakres ukazanych ingerencji w przyrodę. Choć pośrednio dowiadujemy się, że wiele z nich ma przeznaczenie medyczne, a zatem badania i doświadczenia laboratoryjne mają służyć wytwarzaniu skutecznych lekarstw, to jednak większość działań nie ma określonego celu. Po co np. rozwijać zaawansowany przemysł zbrojeniowy, gdy oficjalnie mieszkańcy Bensalem ukrywają się i izolują swoich mieszkańców od wpływów obcych kultur (nie pozwalają im opuszczać wyspy ani nie chcą gościć przybyszów), lub po co pracować nad różnymi wynalazkami, gdy nie można się nimi podzielić z innymi ludźmi na świecie? Czyż nie jest to budowanie społeczeństwa nacjonalistycznego, a może nawet szowinistycznego i ksenofobicznego?

Opisane przez F. Bacona zaprzeczenie naturalnemu porządkowi spowodowało mnie do postawienia kolejnego pytania o konsekwencje wynikające z deformacji natury. Zmiana genetyczna nie jest bowiem tylko jednorazowym działaniem na genotypie konkretnego gatunku fauny lub flory, lecz pociąga za sobą szereg przeobrażeń w całym środowisku. Dziś coraz częściej doprowadza do bardzo poważnych zaburzeń, a nawet katastrof ekologicznych czy ludzkich, których krótkowzroczni eksperymetatorzy nie przewidzieli. Dlatego dążenie naukowców Domu Salomona do uzyskania całkowitej władzy nad naturą oraz religijny zapał, jaki im towarzyszył w drodze do zapanowania nad nią wzbudza u mnie zaniepokojenie i poważne wątpliwości etyczne. Konsekwencją mojego sceptycyzmu jest namysł nad tym, czy podejmując się współczesnej realizacji *Nowej Atlantydy*, mamy jeszcze do czynienia z rozwojem i postępem cywilizacyjnym, czy raczej z degradującą dekonstrukcją i upadkiem?

²³¹ Por. podrozdział 1.2.

1.3.2. Przedmiotowy stosunek człowieka Zachodu do świata przyrody

Przywołując rozważania i dane z *Raportu o stanie świata z 2015 r.* (ang. *State of the World 2015*)²³², należy stwierdzić, że przestrzeń środowiska naturalnego została bardzo poważnie naruszona i rozchwiana. Aby móc podjąć rzeczywistą, efektywną pracę na rzecz przywrócenia właściwego jej porządku, potrzebne jest określenie i doprecyzowanie stojących przed ludzkością zadań, ich nazwanie, a następnie prowadzenie komplementarnych działań na rzecz osłabienia niepożądanych, niszczycielskich praktyk, ich dezaktywacji i wreszcie całkowitego usunięcia. Aktywności wrogie środowisku przyrodniczemu powinny być zastąpione działaniami proekologicznymi, zmianą zachowań człowieka cywilizacji zachodniej w kierunku ograniczania swoich potrzeb i podejmowania działań wspomagających przyrodę w jej odbudowie i wychodzeniu z kryzysowego położenia. Od lat 80. XX w. terminy takie, jak: „zmiany klimatyczne”, „globalne ocieplenie” i „efekt cieplarniany”, a także „przyjazny środowisku”, „niemający wpływu na zmiany klimatyczne”, „zielony” – na stałe weszły do słownika debat politycznych, a czasem nawet do zestawu tematów wiodących. Światowe organizacje zajmujące się kwestią środowiska przyrodniczego, jak World Meteorological Organization²³³ czy United Nations Environment Programme (UNEP)²³⁴, zaczęły organizować spotkania na temat zmian klimatycznych (ang. Intergovernmental Panel on Climate Change – IPCC), na których wyraźnie wykazywano, że niszczący wpływ człowieka na środowisko naturalne postępuje od połowy XX w. i ma tendencję wzrostową.

Niekończący się wzrost ekonomiczny napędzany niepojętą konsumpcją jest tak zasadniczy dla współczesnych gospodarek i tak złączony z myśleniem korporacyjnych i politycznych przywódców, że działania na rzecz ochrony środowiska pozostają w konflikcie z ekonomiczną opłacalnością, co powoduje ich degradację i obniża ich status²³⁵.

A zatem w opozycji do aktywności zmierzającej do zachowania podstawowe-
go środowiska życia człowieka stoi argument opłacalności, co w praktyce łączy się z działalnością na rzecz szybkiego zysku, czyli bez rozważania możliwych konsekwencji przyjętego postępowania. Taka narracja przyświeca decyzjom gospodarczym wielkich inwestorów i ponadnarodowych korporacji. Jednocześnie miraż zysku i finansowego sprytu jest charakterystyczny dla współczesnego człowieka, który prowadzi zatomizowany i tylko pozornie bezpieczny żywot. Jeśli człowiek ów nie zmieni postępowania i nie przyjmie postawy ograniczającej jego

²³² Por. *State of the World 2015. Confronting Hidden Threats to Sustainability*, The Worldwatch Institute, Island Press, Washington–Covelo–London 2015.

²³³ Światowa Organizacja Meteorologiczna jest wyspecjalizowaną agendą ONZ z siedzibą w Genewie, działającą od 1951 r. Od samego początku należy do niej Instytut Meteorologii i Gospodarki Wodnej.

²³⁴ Program Środowiskowy Organizacji Narodów Zjednoczonych jest agendą ONZ powołaną do życia w 1972 r. Jej siedzibą jest Nairobi – stolica Kenii.

²³⁵ *State of the World 2015...*, s. 4.

konsumpcyjne żądze oraz chwilowe zachcianki, to scenariusz dla środowiska przyrodniczego rysuje się bardzo pesymistycznie.

Jak zauważają autorzy raportu z 2005 r. pt. *Millennium Ecosystem Assessment* (tłum. *Milenijna ocena ekosystemów*)²³⁶, już od lat 50. XX w. napięcie ekologiczne widoczne jest na wiele sposobów. 60 procent światowych zasobów przyrody jest zdegradowane lub eksploatuje się je ponad miarę. W ciągu zaledwie 30 lat (1950–1980) na tereny objęte gospodarką rolną przeznaczono więcej obszarów niż wcześniej przez całe 150 lat (1700–1850). W ten sposób produkcja żywności (pola uprawne, hodowla bydła i trzody chlewnej oraz słodkowodna gospodarka rybna) pochłania dziś ponad jedną czwartą całej powierzchni lądów na kuli ziemskiej. Niepokoi nie tylko rozmiar, ale i charakter prowadzonej polityki rolnej. Dominuje bowiem rabunkowa i przyspieszona gospodarka terenami rolniczymi. To z kolei wymusza stosowanie drastycznych metod wzmocnienia wydolności produkcyjnej gleby. Na ogromną skalę wprowadza się coraz silniejsze nawozy sztuczne, głównie pestycydy i herbicydy. W 1940 r. świat zużywał około 4 mln ton nawozów, w 2000 r. rolnictwo pochłaniało już 137 mln ton, a w 2013 r. wielkość zastosowanych nawozów sztucznych doszła do 179 mln ton²³⁷. Nawozy te wnikać w ziemię, zanieczyszczają rzeki i morza, odpowiadają za produkcję niezdrowej, a nawet zatrutej żywności. Nastawienie na efektywną produkcję sprawia, że dominuje monokultura rolnicza, zaś ożywczy i znany w rolnictwie od pokoleń płodozmiian jest odrzucany jako nieopłacalny, a więc – niepotrzebny. Taki sposób myślenia i działania jest budowany w świadomości globalnego społeczeństwa przez ponadnarodowe koncerny. Od wielu dekad działają one na szeroko rozumianym rynku chemicznym, wytwarzając nawozy sztuczne, chemikalia, broń masowej zagłady i – o ironio – leki. Do „wielkiej szóstki” potentatów chemicznych należą: Monsanto (USA), DuPont (USA), Dow AgroSciences (USA), Bayer (Niemcy), Syngenta (Szwajcaria) oraz BASF (Niemcy)²³⁸. Mimo zdecydowanych sprzeciwów społeczności lokalnych i krajowych²³⁹ oraz reprezentantów licznych

²³⁶ *Millennium Ecosystem Assessment. Ecosystems and Human Well-being*, World Resources Institute, Island Press, Washington D.C. 2005, <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf> [dostęp: 12.06.2013].

²³⁷ Por. *State of the World 2015...*, s. 8.

²³⁸ Por. „Big 6”. *Pesticide and GMO Corporations*, http://www.sourcewatch.org/index.php/%22Big_6%22_Pesticide_and_GMO_Corporations [dostęp: 13.05.2015].

²³⁹ Na przykład 1 maja 2016 r. rząd Nigerii wydał firmie Monsanto dwa pozwolenia na uprawę w swoim kraju genetycznie modyfikowanej bawełny, która do tego jest bawełną z grupy BT, a także na uprawę genetycznie modyfikowanej kukurydzy. Mimo masowych protestów Nigeryjczyków (pod petycją o odrzucenie upraw GMO podpisało się aż 5 mln osób – przedstawiciele 100 organizacji, w tym rolników, organizacji społecznych, zrzezeń religijnych, studentów i grup reprezentujących społeczności lokalne) oraz powołania się na dane WHO o szkodliwości zapowiadanych upraw, m.in. z powodu takiej genetycznej modyfikacji bawełny i kukurydzy, która sprawia, że oba gatunki są odporne na herbicyd glifosat, rząd Nigerii podpisał zgodę. Uczynił to w niedzielę i do tego w przeddzień święta narodowego, podczas którego wszystkie urzędy i instytucje państwowe były nieczynne. Glifosat jest głównym składnikiem Roundupu – herbicydu do nieselektywnego niszczenia roślin produkowanego przez Monsanto; przez WHO został uznany za potencjalnie rakotwórczy, por. <http://ecowatch.com/2016/06/16/monsanto-gmo-permits-nigeria/> [dostęp: 17.06.2016]. Obecnie na polskim rynku znajduje się ponad 85 środ-

grup zawodowych: rolników, biologów, lekarzy, ekologów, etyków i wielu innych ludzi, sprzyjających wizji humanistycznej teraźniejszości i przyszłości, koncerny te otrzymują od polityków lub całych skorumpowanych rządów „zielone światło” dla swej działalności²⁴⁰.

Firma Monsanto, przedstawiająca się jako globalny lider branży rolniczej, specjalizujący się w takich obszarach, jak biotechnologia, uprawa odmian roślin rolniczych i ogrodniczych oraz środków ochrony roślin²⁴¹, a przez ekologów określana „jednym z największych trucicieli świata”²⁴², powstała 1901 r. Jej główną siedzibą jest Saint Louis w stanie Missouri w USA. Korporacja działa dziś na całym świecie, ma 380 oddziałów i zatrudnia 17 tys. pracowników. W Polsce jako Monsanto Polska Sp. z o.o. funkcjonuje od 1995 r., choć jako firma Monsanto Company znana była już u nas w latach 70. XX w. Obecnie siedziba oddziału polskiego mieści się w Warszawie. Na głównej internetowej stronie korporacji znajdujemy przyjazne, wzbudzające zaufanie informacje na temat tego, jak bardzo firma jest świadoma wyzwań współczesności i jak odpowiedzialnie na nie reaguje: „W obliczu zmian klimatycznych, dziś, ważniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, staje się wyzwanie, aby rozwijać i doskonalić zrównoważoną działalność rolniczą, dzięki której każdego będzie stać na pełnowartościowy posiłek”²⁴³.

ków zawierających glifosat dopuszczonych do powszechnego użytku. Są to m.in. Avans Premium 360 SL (Syngenta), Glifocyd 360 SL (Bayer), Roundup 360 Plus (Monsanto). W kwietniu 2016 r. Partia Zielonych zaproponowała europarlamentarzystom przebadanie ich moczu. Z 751 przedstawicieli Parlamentu Europejskiego w akcji udział wzięło zaledwie 48. Jednak wyniki badań są przerażające. U wszystkich stężenie glifosatu w moczu wynosiło średnio 1,7 mikrogramów/litr, czyli aż 17 razy została przekroczona dopuszczalna norma. Największe stężenie glifosatu stwierdzono u europarlamentarzystów z Hiszpanii, Litwy i Chorwacji, por. *Czy Roundup będzie zakazany? Europarlamentarzyści przebadali swój mocz*, <https://xebola.wordpress.com/2016/05/19/europarlamentarzysty-zbadali-swoj-mocz-na-zawartosc-roundupu/> [dostęp: 20.05.2016]. Mimo protestów ponad 1,5 mln Europejczyków, Komisja Europejska przedłużyła pozwolenie na stosowanie glifosatu w UE do końca 2017 r. Początkowo chciała zaakceptować stosowanie tego preparatu do 2031 r., por. PAP, 30 czerwca 2016, *KE przedłuża zgodę na stosowanie glifosatu do 2017 roku*, http://www.sadyogrody.pl/agrotechnika/103/ke_przedluzza_zgode_na_stosowanie_glifosatu_do_2017_roku,6108.html [dostęp: 30.06.2016].

²⁴⁰ Dnia 26.03.2013 r. prezydent USA Barack Obama podpisał ustawę HR 933 określaną jako „Monsanto Protection Act”, która stawia firmę Monsanto i inne giganty z branży biotechnologicznej w nadrzędnej pozycji w stosunku do prawa amerykańskiego dotyczącego zasiewów roślin genetycznie modyfikowanych oraz handlu ich nasionami. W sytuacji szkód dla zdrowia człowieka i/lub środowiska naturalnego korporacje te nie będą pociągnięte do żadnej odpowiedzialności. Por. A. Lelonek, *Obama w służbie wielkich korporacji?*, <http://www.psz.pl/131-ameryka-polnocna/obama-w-sluzbie-wielkich-korporacji/> [dostęp: 12.05.2015]. Por. także sam tekst ustawy HR 933, w szczególności: Sec. 735, *Consolidated and Further Continuing Appropriations Act*, 2013, s. 34–35, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-113hr933enr/pdf/BILLS-113hr933enr.pdf> [dostęp: 12.05.2015] oraz *Agricultural Risk Protection Act of 2000*, Public Law 106–224, 20 June 2000, 106th Congress, Title IV, *Plant Protection Act*, Sec. 401, 402, 403, 411, 412, 413, s. 438–448, https://books.google.pl/books?id=9g-TjjlcFmx4C&printsec=frontcover&hl=pl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [dostęp: 15.05.2015].

²⁴¹ Por. <http://www.monsanto.pl/o-nas/monsanto-na-swiecie> [dostęp: 24.03.2015].

²⁴² Por. *Monsanto – największy truciciel wszechczasów*, <https://transgeniczneorganizmy.wordpress.com/2010/05/23/monsanto-najwiekszy-truciciel-wszechczasow/> [dostęp: 12.07.2014].

²⁴³ Por. <http://www.monsanto.com/pages/default.aspx> [dostęp: 4.03.2016].

Przykładem, którym w tym kontekście chwali się korporacja, jest nowa – oczywiście genetycznie zmodyfikowana – kukurydza, charakteryzująca się zwiększoną odpornością na suszę. Firma przekonuje, że dzięki produktowi Water Efficient Maize for Africa – (WEMA)²⁴⁴ uda się wykarmić mieszkańców Afryki, a w szczególności Mozambiku²⁴⁵. Jednak wielu naukowców z Afryki dowodzi, że wieloletnia i prowadzona na wielką skalę aktywność korporacji na tym kontynencie jest nieuzasadniona. Modyfikowane nasiona i rośliny nie są potrzebne Afryce. Świadczą o tym nieefektywne uprawy genetycznie modyfikowanej bawełny, trzciny cukrowej, pomidorów, bananów i oczywiście kukurydzy, prowadzone m.in. w Kenii, Tanzanii, Mozambiku i Ugandzie. Jak podkreśla Million Belay, przedstawiciel ogólnofrykańskiej organizacji The Alliance for Food Sovereignty in Africa (AFSA)²⁴⁶, dążącej do uniezależnienia się Afryki w dziedzinie żywienia od korporacji zachodnich, najpierw należy „wykarmić Matkę”. Matką jest oczywiście Ziemia, która ponownie potrzebuje zarządzania ekologicznego i rolnictwa wykorzystującego bioróżnorodność, a nie wyjąłowania jej gleby i monokulturowej uprawy roślin transgenicznych. Jeśli zatem dobrze odżywi się Matkę, jej dzieci będą dorodne i zdrowe²⁴⁷.

Mimo to, niezależnie od wielu krytycznych i popartych dowodami ocen, Monsanto skrupulatnie buduje swój wzorcowy wizerunek. Deklaruje np. pomoc w ochronie Ziemi dla dobra dzisiejszych i przyszłych pokoleń. Na stronie internetowej firma zapewnia, że:

Pracujemy z rolnikami, uniwersytetami, organizacjami pozarządowymi, aby stworzyć zbilansowane, pełnowartościowe oraz powszechniej osiągalne produkty spożywcze. Jednocześnie bardziej efektywnie odwołujemy się do zasobów naturalnych naszej planety. Ważnym elementem naszej postawy na rzecz zachowania środowiska naturalnego jest ochrona zdrowia pszczół miodnych. Dlatego współpracujemy z wieloma zespołami, aby dochodzić do zrównoważonych rozwiązań wobec złożonych problemów związanych z ich zdrowiem²⁴⁸.

Takie oświadczenia budzą zdumienie, gdy przeanalizuje się dotychczasową działalność firmy. Obecnie jej flagowym produktem (choć wprowadzonym na światowy rynek już w 1974 r.) jest herbicyd Roundup, który niszczy chwasty, unicestwia trawę i wszelkie rośliny liściaste. Taką „efektywność” daje Roundupowi mieszanina trzech podstawowych składników: glifosatu, detergentów i innych środków wspomagających. Na podstawie prowadzonych badań na zwierzętach

²⁴⁴ W wolnym tłumaczeniu: „kukurydza dla Afryki odporna na brak wody”.

²⁴⁵ Por. J.A. Chambers *et al.*, *GM Agricultural Technologies for Africa. A State of Affairs*, International Food Policy Research Institute and African Development Bank, Washington D.C. 2014; F. Wambugu, D. Kamanga (eds.), *Biotechnology in Africa: Emergence, Initiatives and Future*, Springer International Publishing Switzerland, Basel 2014.

²⁴⁶ W wolnym tłumaczeniu: „Przymierze na rzecz Niezależności Wyżywienia Afryki”; por. <http://afsafrica.org/what-is-afsa/> [dostęp: 21.04.2016].

²⁴⁷ Por. E. Shoo, *Can genetically modified crops end hunger in Africa?*, <http://www.dw.com/en/can-genetically-modified-crops-end-hunger-in-africa/a-17385964> [dostęp: 15.10.2015].

²⁴⁸ Por. strona główna Monsanto: <http://www.monsanto.com/pages/default.aspx> [dostęp: 4.02.2016].

oraz udowodnionych przypadków niszczyielskiego działania Roundupu na człowieka można stwierdzić, że środek ten tak, jak skutecznie zabija chwasty, tak i skutecznie zabija komórki innych żywych istot, w tym człowieka²⁴⁹. Dlatego też wskazuje się na istnienie ścisłego związku pomiędzy kontaktem człowieka z Roundupem (poprzez wdychanie oparów, kontakt z glebą polaną tym środkiem i przede wszystkim spożywanie produktów roślinnych, które wcześniej były opryskiwane Roundupem, a także wytworów mięsnych ze zwierząt karmionych paszą z tym herbicydem) a takimi problemami zdrowotnymi, jak poronienia, zaburzenia przebiegu ciąży, choroby nerek, wątroby, choroby skórne, układu oddechowego, neurologiczne oraz wady wrodzone.

Aby rośliny mogły przetrwać destrukcyjne działanie Roundupu i tym samym stać się źródłem pożywienia dla ludzi i zwierząt hodowlanych, trzeba było stworzyć ich odmiany odporne na sam środek. Tak rozwinął się przemysł modyfikacji genetycznej nasion i roślin²⁵⁰. Pierwszą rośliną odporną na Roundup była soja wprowadzona na rynek w 1996 r. Obecnie większość roślin genetycznie modyfikowanych jest odporna na ten herbicyd. Wszystkie zaliczają się do grupy roślin Roundup Ready, czyli „Gotowych dla Roundupu”²⁵¹. Obecnie, jak podaje Gilles Eric Seralini²⁵², 80 procent roślin genetycznie modyfikowanych przeznaczonych na paszę dla zwierząt i do produkcji spożywczej na całym świecie, a głównie w USA, Argentynie, Kanadzie i Brazylii, jest wręcz nasączonych Roundupem²⁵³. W pozostałych 20 procent roślin genetycznie modyfikowanych dokonano już takich zmian, że same wytwarzają własne trucizny środowiskowe nazywane BT, czyli *bacillus thuringensis*. Obecnie jest aż dziesięć odmian toksyn BT, które same zwalczają owady²⁵⁴. W tym kontekście deklarację Monsanto o podejmowanych przez koncern działaniach na rzecz ochrony pszczół odczytuję jako postawę pełną hipokryzji, pogardy dla istot żywych i arogancji wobec natury²⁵⁵.

²⁴⁹ Por. Prof. Seralini odslania szokującą prawdę na temat GMO, <http://gmo.net.pl/prof-seralini-odslania-szokujaca-prawde-na-temat-gmo/> [dostęp: 11.05.2015].

²⁵⁰ Dział biotechnologiczny Monsanto powstał w 1981 r.

²⁵¹ W 1997 r. Monsanto wprowadziło bawełnę Roundup Ready, a w 1998 r. – kukurydzę Roundup Ready; por. *Historia Monsanto*, <http://www.monsanto.pl/o-nas/historia-monsanto> [dostęp: 24.03.2015].

²⁵² Prof. Gilles Eric Seralini – biolog molekularny z francuskiego Uniwersytetu Caen.

²⁵³ Por. Prof. Seralini odslania szokującą prawdę...

²⁵⁴ Por. *State of the World 2015...*, s. 14.

²⁵⁵ W swej niechlubnej historii koncern Monsanto zaśląnął produkcją – rozpoczętą w 1935 r. – substancji chemicznej, która znalazła zastosowanie w przemyśle elektrochemicznym. Były to polichlorowane bifenyle – w skrócie PCB. Produkowano je do 1977 r., kiedy to wreszcie tego zakazano ze względu na bardzo wysoką toksyczność i działania rakotwórcze. Jak się niedawno okazało, firma posiadała dane o szkodliwości produktu, lecz mimo to przez kilkadziesiąt lat produkowała szkodliwą substancję. W 2002 r. Monsanto musiało zapłacić odszkodowanie mieszkańcom Alabamy w wysokości 700 mln dolarów. W 1945 r. firma Monsanto wprowadziła na rynek środek do zwalczania owadów DDT (dziś uznany za silnie toksyczny i rakotwórczy), a w 1962 r. słynny herbicyd Agent Orange, którego używano w wojnie w Wietnamie do niszczenia dżungli, por. *Monsanto – największy truciciel wszechczasów...* Do dziś poszkodowanymi są kolejne pokolenia Wietnamczyków, amerykańscy weterani wojenni i środowisko naturalne w Wietnamie. Zniszczeniom dokonany przez Agent Orange oraz inne „kolorowe” substancje (Agent Purple, Agent Pink, Agent Green, Agent White, Agent Blue)

Biotechnologiczne korporacje dokonują zmian w całości ekosystemów. Ulegają narracji prowadzonej przez potentatów gospodarczych człowiek, nieświadomy jej konsekwencji lub taki, który uzależnił swą działalność od ekonomiczno-politycznych gigantów, uczestniczy w procesie przekształcania środowiska przyrodniczego²⁵⁶. Oprócz modyfikacji roślin dokonują się dziś zmiany w świecie zwierząt. Przykładowo, w USA krowom mlecznym podaje się transgeniczny hormon wzrostu BST (rBGH), który występuje pod handlową nazwą: Posilac. Hormon ten zwiększa produkcję mleka o 20 procent, jednak kosztem nienaturalnie rozrastających się krowich wymion. Zwierzęta cierpią i chorują. Ropiejące zapalenia leczone są zwiększonymi dawkami antybiotyków. Spożywanie mleka z krowim hormonem wzrostu jest szkodliwe dla zdrowia (zwiększa ryzyko raka piersi i prostaty)²⁵⁷.

Ingerencja w świat natury posuwa się dalej²⁵⁸. Obecnie opracowuje się nowe odmiany zwierząt. Przykładem może być „wyprodukowanie” genetycznie zmodyfikowanego łososia²⁵⁹. W listopadzie 2015 r. amerykańska instytucja rządowa FDA (ang. Food and Drug Administration, czyli Agencja Żywności i Leków), która należy do Departamentu Zdrowia i Usług Społecznych wyraziła zgodę na dopuszczenie do sprzedaży mięsa z łososia genetycznie modyfikowanego. Pierwsze filety takiego łososia mają się pojawić na amerykańskich stołach w 2017 lub 2018 r. Pomimo wielu sprzeciwów potencjalnych konsumentów i oporów środowisk naukowych niezwiązanych z korporacją AquaBounty Technologies, która jest twórcą łososia genetycznie modyfikowanego, rząd amerykański wydał zgodę na jego produkcję. Co gorsza, mięso takiego łososia nie będzie w żaden sposób oznakowane. Zatem potencjalny kupujący nie będzie nawet mógł przyjąć na siebie roli wolnego, czyli świadomego swoich wyborów i przygotowanego na konsekwencje, konsumenta.

Firma AquaBounty Technologies przedstawia swój najnowszy „produkt” w kategoriach sukcesu i korzyści, jakie będą odczuwalne na wielu polach życia współczesnego człowieka. Produkcja takiego łososia ma bowiem ograniczyć zagrożenie głodem w wielu częściach świata, zmniejszyć utrudnienia związane z przestrzeganiem norm ekologicznych, stworzyć nowe miejsca pracy i zredu-

nadano nazwę *ecocide*, czyli „przyrodobójstwo”, analogicznie do angielskiego słowa *genocide* – ludobójstwo; por. D. Zierler, *The Invention of Ecocide. Agent Orange, Vietnam and the Scientists Who Changed the Way We Think About the Environment*, The University of Georgia Press, Athens–London 2011.

²⁵⁶ Por. M.M. Robin, *Le monde selon Monsanto*, Editions La Decouverte, Arte Editions, Paris 2008–2010; M.M. Robin, *Świat według Monsanto*, przekł. P.J. Ilukowicz, Instytut Spraw Obywatelskich, Stowarzyszenie „Obywatele Obywatelom”, Łódź 2009.

²⁵⁷ Por. S.S. Epstein, *What's in Your Milk?*, Trafford Publishing, Victoria 2006. Na uwagę zasługuje fakt, że 1 stycznia 2000 r. Posilac został wycofany z użycia w krajach Unii Europejskiej.

²⁵⁸ Por. J.M. Smith, *Genetic Roulette. The Documented Health Risk of Genetically Engineered Foods*, YESI Books, Fairfield 2007.

²⁵⁹ *Genetically Engineered Salmon. Deficient, Deformed, and Dangerous to You and the Environment*, Food & Water Watch, January 2016, http://www.foodandwaterwatch.org/sites/default/files/lib_1601_gesalmonupdate-web.pdf [dostęp: 14.03.2016].

kować zanieczyszczenie środowiska wodnego wywołane obecnymi metodami hodowli ryb i owoców morza.

Łosoś genetycznie modyfikowany powstał z łososiem atlantyckiego, któremu wprowadzono gen z gatunku węgorzowatych i czawyczy (gatunku z rodziny łososiowatych). Biotechnologiczna ingerencja w układ genów miała spowodować dwukrotny przyrost masy ciała w porównaniu z łososiem niemodyfikowanym. Jednak wyniki nie okazały się aż tak spektakularne – bowiem przyrost wynosi tylko około 40 procent. Można za to przewrotnie stwierdzić, że w obszarze genetycznej manipulacji najefektywniej manipuluje się danymi i wynikami badań. Okazuje się bowiem, że produkcja łososi genetycznie modyfikowanych nie jest ani tańsza, ani bezpieczniejsza dla środowiska i samego człowieka. Zmodyfikowany łosoś potrzebuje pięć razy więcej pokarmu i dwa razy więcej tlenu niż zwykły łosoś. Odnotowuje się także znacznie więcej deformacji (szczególnie głowy i szczęk) u łososia zmodyfikowanego, co podraża koszty produkcji. Nowy łosoś ma o 40 procent wyższy poziom hormonów odpowiedzialnych za wywoływanie raka u ludzi (zaburzenie hormonalne wynika z zawartości w mięsie łososia tzw. insulinopodobnego czynnika wzrostu – 1, czyli IGF-1). Spożywanie takiego łososia może być też przyczyną wzrostu podatności na alergię. Poza tym w mięsie modyfikowanym nie można ustalić poziomu zawartości witamin, minerałów i aminokwasów, gdyż ich obecność stale się zmienia, a zawartość kwasów nienasyconych Omega-3 i Omega-6 (a więc to, za co szczególnie ceniliśmy mięso łososia) jest o 14 procent niższa. Można więc uznać, że łosoś przestaje być rybą zdrową i bezpieczną²⁶⁰.

Mimo tych wszystkich niekorzystnych dla łososia modyfikowanego danych będzie on produkowany i upowszechniany. Firma AquaBounty Technologies otrzymała nawet zgodę na sprzedaż genotypu łososia modyfikowanego innym podmiotom gospodarczym. W ten sposób będą one mogły produkować całą gamę „modeli” łososia w zależności od rynkowej pomysłowości, generowanych potrzeb i zakładanego zysku.

Przedmiotowe i rynkowe podejście do fauny i flory pragmatycznego człowieka Zachodu, które dziś zbiera tak szokujące żniwa²⁶¹, jest konsekwencją długiego procesu zmian podejmowanych zgodnie z ideałami rodzącego się i rosnącego w siłę nowożytnego kapitalizmu, podbudowanego protestanckim postrzeganiem i oceną świata²⁶². Dlatego w ciągu ostatnich kilkuset lat człowiek spowodował ponad 1000 razy większą zagładę zwierząt w porównaniu z procesem

²⁶⁰ Por. E. Wołk, *Ludzkie zwyczaje żywieniowe a ewolucja i kultura*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 73.

²⁶¹ Produkcja genetycznie modyfikowanej żywności roślinnej i zwierzęcej jest źródłem coraz większych niepokojów etycznych i lęku o efekty naukowych eksperymentów biotechnologów. W nawiązaniu do dziewiętnastowiecznej powieści grozy autorstwa Mary Shelley pt. *Frankenstein* i jej tytułowej postaci Wiktora Frankensteina oraz jego naukowego eksperymentu – człekopodobnego monstrum ukuto sformułowanie: *frankenfood*. Por. M. Shelley, *Frankenstein*, Penguin Classics, London 1992; H.I. Miller, G. Conko, *The Frankenfood Myth: How Protest and Politics Threaten the Biotech Revolution*, Praeger Publishers, Santa Barbara 2004.

²⁶² Por. A. de Tocqueville, *op. cit.*; W. Sombart, *Żydzi i życie gospodarcze*, przekł. M. Brokmano-wa, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010; M. Weber, *Etyka protestancka...* [wyd. 1994].

wymierania gatunków, których skamieniałe szczątki znajdują dziś naukowcy. Od 10 do 30 procent ssaków, ptaków i płazów znajduje się liście gatunków zagrożonych całkowitym wyginieciem²⁶³. 20 procent rafy koralowej jest całkowicie zniszczone, a kolejne 20 procent – poważnie zagrożone. W trzech ostatnich dekadach – do 2010 r. – całkowitej degradacji uległo 35 procent lasów namorzynowych, które jako formacja wodno-łądowa żyją w symbiozie z rafami koralowymi i naturalnie spotyka się je w zatokach, lagunach oraz w ujściach rzek.

Współcześnie zasoby wodne są wykorzystywane przez człowieka głównie do celów użytkowych. Większość dostępnej wody – około 70 procent – zużywa rolnictwo. Ponadto braki wody w rzekach często spowodowane są gromadzeniem jej w sztucznych zbiornikach wodnych. Obecnie od trzech do sześciu razy więcej wody stanowi zawartość sztucznych zbiorników w porównaniu z wodą swobodnie przepływającą przez naturalne koryta rzeczne. Niestety, budowa tam na rzekach spowodowała zatrzymanie ich naturalnego biegu. Przyczyniło się to do kolejnych ekologicznych deformacji środowiska wodnego oraz wpłynęło na zanieczyszczenie rzek. Skażonych i brudnych jest także wiele innych wód śródlądowych i oceanów. Niechlubnym przykładem może być fakt, że przez ostatnie 50 lat zawartość azotu w wodach podwoiła się, a związków fosforu – potroiła.

Nieodpowiedzialne decyzje inwestycyjno-polityczne zbierają swoje żniwo. Dziś trudno przewidzieć, jak dalece i w jakiej formie skutki działań podjętych w określonej przestrzeni lokalnej będą odczuwalne w innej. Natomiast analiza przypadków, które już miały miejsce, umożliwia określenie typów zmian środowiskowych. Są to:

a) „brak ciągłości” – sytuacja związana z nagłą zmianą dotychczasowego porządku (np. przełowienie ryb, nadmierna eksploatacja łowisk powodująca niemal całkowite wyginiecie populacji ryb na danym obszarze, a nie stopniowe zmniejszanie się ich liczby);

b) „synergia negatywna” – zmiana dwóch lub większej liczby zjawisk daje pogłębiony i silniejszy efekt niekorzystnej zmiany, niż w przypadku zmian zjawisk odseparowanych od siebie (przykładem mogą być efekty powodzi na terenach przeludnionych, gdzie jednocześnie przeprowadzono szybki proces deforestacji; gdyby powódź nastąpiła w miejscu, w którym prowadzono by zrównoważoną gospodarkę i rozsądną politykę społeczną, straty byłyby znacznie mniejsze);

c) „zaciskająca się pętla” – koło samonapędzające się (np. topniejące lody Arktyki powodują ocieplenie się oceanu, a cieplejszy ocean ma wpływ na topnienie kolejnych warstw lodu);

d) „efekt domina” – zmiana w jednym elemencie całości wpływa na zmianę w drugim, ten zaś powoduje przekształcanie w kolejnych (np. zmniejszająca się populacja śledzi wpływa na kurczenie się populacji fok i lwów morskich, a niedobór tych ssaków sprawia, że orki muszą polować na wydry, z kolei zbyt mała

²⁶³ Od 1986 r. Międzynarodowa Unia Ochrony Przyrody (ang. International Union for the Conservation of Nature – IUCN) publikuje tzw. *Czerwoną Listę Gatunków Zagrożonych*; por. *Red List of Threatened Animals*, International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, Cambridge 1986; J.C. Vié, C. Hilton-Taylor, S.N. Stuart (eds.), *Wildlife in a Changing World – An Analysis of the 2008 IUCN Red List of Threatened Species*, IUCN, Gland 2009.

liczba wydr jest przyczyną eksplozji jeżowców, które niszczą lasy wodorostowe i narażają na niebezpieczeństwo inne gatunki morskie)²⁶⁴.

Opisany stan rzeczy wynika w dużej mierze z bezmyślnego zawłaszczania przez człowieka terenów naturalnych po to, by skonstruować środowisko „przyjazne inwestorom”. Jednym z najbardziej typowych elementów tej procedury jest masowy wyrąb lasów, który pociąga za sobą jałowienie gleby, a następnie pustynnienie terenów, a także doprowadza do wymierania gatunków roślin i zwierząt, znikania lokalnych ekosystemów, zaburzeń klimatycznych oraz anomalii pogodowych. W ten sposób człowiek doprowadził do sytuacji, w której możliwości naszej planety w zakresie przyjęcia i przetworzenia zanieczyszczonej wody, gleby i powietrza, jak również śmieci i odpadów cywilizacyjnych (w tym śmieci i chemikaliów pochodzących z gospodarstw domowych) stały się bardzo ograniczone. Wyrąb drzew w Puszczy Amazońskiej i budowa sieci dróg dla transportu kołowego bezpośrednio uderza w największe „płuca świata”²⁶⁵. Jeśli ludzkość nie zmieni swoich obecnych zachowań i nie zacznie prowadzić zdrowego trybu życia, opisane postępowanie może doprowadzić do poważnej choroby, związanej z niewydolnością wielu narządów. Przyrody nie można już dłużej postrzegać w kategoriach towaru²⁶⁶. O zmianę takiego postępowania apelował m.in. Hans Georg Gadamer (1900–2002), pisząc, że „[...] na przyrodę nie można już więcej patrzeć jak na przedmiot wykorzystania, musi ona we wszystkich formach jej jawienia się być doświadczana jako partner”²⁶⁷.

Niestety, w dalszym ciągu relacja między człowiekiem a środowiskiem naturalnym nie jest partnerska ani nawet protekcyjna. Przeciwnie – jest ekstenywna i destrukcyjna, a ingerencja człowieka w świat przyrody doszła do krytycznego poziomu. Naukowcy ostrzegają o możliwości zbliżającej się katastrofy ekologicznej, określając ją mianem „szóstej zagłady”. Sformułowanie to nawiązuje do wydarzeń rozgrywających się w odległych epokach geologicznych, kiedy to kilkakrotnie doszło do niemal całkowitego wymarcia żyjących przedstawicieli fauny i flory. David B. Wake i Vance T. Vredenburg wskazują pięć momentów, gdy bioróżnorodność na Ziemi była poważnie zagrożona. Najstarsze masowe wymieranie zwierząt i roślin miało miejsce na przełomie ordowiku i syluru (z powodu ogromnych wahań temperatury wywołanych naprzemiennymi zlodowaceniami i globalnymi ociepleniami dochodziło do gwałtownych zmian poziomów mórz, co spowodowało wyginięcie 25 procent rodzin i 60 procent rodzajów organizmów morskich), a następne w późnym dewonie (tym razem wymieranie zwierząt było

²⁶⁴ Por. *State of the World 2015...*, s. 11.

²⁶⁵ Por. S. Charity, N. Dudley, D. Oliveira, S. Stolton (eds.), *Living Amazon Report 2016: A regional approach to conservation in the Amazon*, WWF Living Amazon Initiative, Brasília–Quito 2016, http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/wwf_living_amazon_report_2016_mid_res_spreads_1.pdf [dostęp: 13.06.2016].

²⁶⁶ Por. S. Watson, M.M. Solon, W.J. Schouten *et al.* (eds.), *Slow Road to Sustainability*, WWF International, Gland, 2016, http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/wwf_slow_road_to_sustainability_final.pdf [dostęp: 13.06.2016].

²⁶⁷ H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, przekł. A. Przyłębski, Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992, s. 20.

wywołane globalnym ochłodzeniem, które doprowadziło do wyginięcia 22 procent rodzin i 57 procent rodzajów organizmów wodnych, w tym bezzuchwoców). Kolejna katastrofa – postrzegana jako największa dotychczasowa zagłada ekologiczna – rozegrała się na przełomie permu i triasu (wymarło wtedy 95 procent gatunków wodnych i lądowych oraz 70 procent roślin lądowych, owadów i kręgowców, najprawdopodobniej z powodu masowych erupcji wulkanów, co było przyczyną drastycznego zmniejszenia się ilości tlenu w powietrzu i w wodzie). Czwarta katastrofa przypadła na koniec triasu (lawa z aktywnych wulkanów zalewała dna oceanów, podnosząc temperaturę wód, co spowodowało globalne ocieplenie; w wyniku tych zmian wyginęło 22 procent rodzin i 53 procent rodzajów organizmów wodnych i lądowych). Wreszcie najbliższa naszym czasom, piąta zagłada miała miejsce pod koniec kredy – wtedy nastąpił koniec epoki dinozaurów²⁶⁸. Czego zatem dotyczy obecna „szósta zagłada”? Autorzy stoją na stanowisku, że tym razem zmiany klimatyczne nie są głównym sprawcą niebezpieczeństwa, a jest nim sam człowiek²⁶⁹. Jego nieodpowiedzialny i lekceważący stosunek do przyrody doprowadził już do sytuacji, w której – w roku 2012 r. – ponad 73 600 gatunków zwierząt i roślin znalazło się na tzw. Czerwonej Liście Gatunków Zagrożonych, w tym 41 procent to płazy, 33 procent – koralowce, 25 procent – ssaki, a 13 procent to ptaki²⁷⁰. Główne powody tego stanu to: zniszczenie właściwego dla danego gatunku środowiska życia, przeludnienie, monokultura rolnicza, zanieczyszczenie i/lub skażenie gleby, powietrza i wody, odławianie/połowanie dla przyjemności i zbytku (na trofea), przelówienie i odłowy „przypadkowe” (ang. *bycatch*), deforestacja oraz zmiany klimatyczne²⁷¹.

Świadomość prawdopodobnych negatywnych przeobrażeń w środowisku przyrodniczym, skala takich zmian, a nawet wiedza o tym, że nie można przewidzieć charakteru czy głębi deformacji nie powstrzymują człowieka przed kontynuowaniem swej szkodliwej działalności. Biznesmeni, politycy i inwestorzy, zaślepieni nadzieją zysku, marzą o wejściu na szczyt drabiny sukcesu. Nie dostrzegają jednak, że ich jednostronny, „geszefciarski” spryt – jak charakteryzował takie postępowanie O. Spengler – może doprowadzić do sytuacji, w której nie będą już mieli nad czym górować. Dominacja nad wymarłą Ziemią, zdewasto-

²⁶⁸ Por. D.B. Wake, V.T. Vredenburg, *Are we in the midst of the sixth mass extinction? A view from the world of amphibians*, PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America) 2008, vol. 105 (1), s. 11466, http://www.pnas.org/content/105/Supplement_1/11466.full.pdf [dostęp: 27.10.2014]; E. Kolbert, *The Sixth Extinction. An Unnatural History*, Henry Holt and Co., New York 2014; Z. Giżejowski, *Rola środowiska naturalnego i zwierząt dzikich w życiu współczesnego człowieka*, [w:] B. Przyborska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 23.

²⁶⁹ Por. D.B. Wake, V.T. Vredenburg, *op. cit.*, s. 11467.

²⁷⁰ Por. *The IUCN Red List of Threatened Species™*, IUCN, Gland 2012, http://www.iucnredlist.org/about/overview#redlist_criteria [dostęp: 17.10.2016]; Z. Głowaciński (red.), *Polska czerwona księga zwierząt*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1992.

²⁷¹ Por. WWF, *Our Global Goals*, http://wwf.panda.org/what_we_do/how_we_work/our_global_goals/ [dostęp: 25.01.2016]. World Wide Fund for Nature (tłum. *Światowy Fundusz na rzecz Przyrody; dawniej: World Wildlife Fund*, tłum. *Światowy Fundusz na rzecz Dzikiej Przyrody*) działa od 1961 r. Siedziba główna mieści się w Morges w Szwajcarii.

wanym pustkowiem oraz chorym i zubożonym społeczeństwem to Pyrrusowe zwycięstwo. Lecz, jak na razie, walka trwa. Zwykle ścieranie się opozycyjnych sił wiąże się z doświadczaniem ich nierównowagi, dlatego – nawiązując do współczesnych obszarów napięć – Ulrich Beck zwracał uwagę na problem hierarchii międzynarodowych nierówności ryzyka i zagrożeń. Wskazywał na fakt, że coraz silniej relacje między grupami społecznymi, społecznościami (lokalnymi, etnicznymi) i narodami, jak również środowiskami zawodowymi czy pracownikami korporacji a osobami spoza firm budowane są na podstawie zbiorowych stereotypów. Odwołują się do narracji zagrożenia i wzajemnego oskarżania się o ich powodowanie. Wzmaga się oraz wyostyra opozycja między „my” i „oni”²⁷². Kraje lub ponadnarodowe struktury przerzucają się odpowiedzialnością za poczynione szkody środowiskowe. Jednocześnie, dość przewrotnie, wszyscy deklarują pełne zrozumienie dla kwestii ekologicznych.

Zasadnicze uznanie, jakim cieszy się temat środowiska (od konferencji w Rio w 1992 r.) to jedno, a drugie to fakt, że ogólnie górę wzięła diagnoza głosząca, iż jednocześnie (lub może właśnie z tego powodu) panuje *deficyt odpowiedzialności i jej przypisywania*, bo mimo rozmaitych uzgodnień i umów, nadal brakuje instancji, by zmienić deklaracje w czyny²⁷³.

Jak wiadomo, słowa automatycznie nie zmieniają się w czyny. Dlatego U. Beck głosił potrzebę utworzenia faktycznej międzynarodowej organizacji chroniącej różnorodność i bogactwo biosfery. Organizacja ta powinna jednocześnie posiadać moc sprawczą, by skutecznie oddziaływać na decyzje poszczególnych państw. Inaczej mówiąc: dbać o rozwój profilaktyki dewastacji przyrody u potencjalnych sprawców zniszczeń lub egzekwować działania naprawcze od konkretnych winowajców. Niestety, argumenty humanistyczne, a nawet argumenty przetrwania są nadal zbyt słabe w obliczu potęgi pieniądza. Decydenci czują się bezkarnie i nie chcą przyjąć do wiadomości, że świat przyrody jest całością, której nie można bezmyślnie naruszać. Na prowadzone wobec niej akcje natura reaguje dynamicznymi zmianami, a nawet zaburzeniem dotychczasowego porządku. Objawia się to coraz częstszymi anomaliami pogodowymi, trzęsieniami ziemi czy wymieraniem gatunków. Ponadto naruszenie ekosystemu nie powoduje jedynie lokalnych zmian, lecz wywołuje reakcje łańcuchowe, których skutki odczuwa się daleko od źródła błędu. W ten sposób wszyscy go „demokratycznie” doświadczają: i bogaci, i biedni. U. Beck nazywał to *efektem bumerangowym*, który powoduje, że sprawcy i ofiary stają się jednością²⁷⁴.

Ryzyko dopadnie wcześniej czy później także i tych, którzy je produkują czy czerpią z niego korzyści. [...] Także bogaci i potężni nie są przed nim zabezpieczeni. Dawne „utajone skutki uboczne” powracają, uderzając w ośrodki ich produkcji. Sami aktorzy modernizacji zostają gwałtownie wciągnięci w wiry niebezpieczeństw, które sami wywołali i z których czerpią korzyści²⁷⁵.

²⁷² Por. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 244–245.

²⁷³ Ibidem, s. 258.

²⁷⁴ Por. U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze...*, s. 49–50.

²⁷⁵ Ibidem, s. 49.

Zależność ta nie jest jeszcze wystarczająco czytelnie uświadamiana. Dlatego dystrybucja szkód ekologicznych odbywa się zgodnie z modelem „hierarchii”, czyli nierówności, określonej przez U. Becka jako zasada: „w górze rzeki – w dole rzeki”²⁷⁶. Kraj będący „w górze rzeki” uznaje, że ma prawo do swobodnego rozprzestrzeniania ryzyka poza swoje terytorium. Wydaje się bowiem, iż skutki jego działań płynnie przeniosą się „w dolny bieg rzeki”. Niejednokrotnie taka sytuacja ma zresztą miejsce, a efekty złych praktyk kumulują się u ujścia. I tak, kraj – „dawca zagrożeń” czuje się bezkarnie, z kolei zaś kraj – „biorca” musi borykać się z pogłębiającymi się problemami dewastacji przyrody i kłopotów zdrowotnych swych mieszkańców. Kraje położone powyżej nie opowiadają za to, co robią, więc nie mają motywacji do określania i monitorowania zagrożeń oraz wcześniejszego działania na rzecz ich uniknięcia (szczególnie, że takie profilaktyczne postępowanie lub całkowita zmiana zachowania wiąże się z dodatkowymi kosztami). Argument ekonomiczny oraz brak poczucia zobowiązań moralnych wobec innych ludzi, a także wartościujący do nich stosunek rozwijają u autorów powstałych zagrożeń i faktycznych szkód pozorne – jak się dziś coraz częściej okazuje – przekonanie, że kłopoty dotyczą tylko tych słabszych. Oczywiście, istnieje wiele sytuacji utwierdzających menadżerów świata w swym przekonaniu, które U. Beck podsumował spostrzeżeniem, iż „regiony zmarginalizowane konfrontują się już ze skutkami ubocznymi globalnego uprzemysłowienia, chociaż ciągle jeszcze czekają na nadejście nowoczesności”²⁷⁷. O jakiej nowoczesności powinny zatem marzyć? O jakie zmiany ludzkość powinna się upominać i do jakich dążyć?

Moim zdaniem nowoczesność może mieć wiele twarzy, w zależności od kontekstu i potrzeb lokalnych, na gruncie których miałyby zaistnieć. Wszystkie jednak powinien łączyć wspólny humanistyczny mianownik – w szczególności takie ogólnoludzkie wartości, jak odpowiedzialność, szacunek, wspólnotowość (dobra wspólne) oraz równość, wyrażająca się faktycznym partnerstwem i szczerym dialogiem. Z takiego założenia wychodzi m.in. etyka środowiska, która odwołuje się do kategorii odpowiedzialności jako wartości tradycyjnej i jednocześnie jako aktualnego imperatywu społecznego (ze względu na konieczność przeciwdziałania zagrożeniom ekologicznym). Obserwowane procesy deregulujące przyrodę skłaniają do stawiania pytań o etyczną nowoczesność, które następująco konkretyzuje W. Tyburski:

[...] co to znaczy działać odpowiedzialnie dziś, w obliczu już istniejących i w perspektywie możliwych zagrożeń; na kim spoczywa odpowiedzialność za pojawianie się i trwanie sytuacji kryzysowych i zagrożeń, w których przychodzi nam żyć; kogo należy pociągnąć do odpowiedzialności za takie czy inne negatywne skutki; kto jest odpowiedzialny za efekty żywiołowego rozwoju w różnych obszarach życia społecznego i cywilizacyjnego; i przede wszystkim jak nadać praktyczny wymiar poczuciu odpowiedzialności niezbędnemu do przezwyciężenia różnych przeszkód oraz trudności, których – z taką niekiedy ostrością i wyrazistością – doświadczamy²⁷⁸.

²⁷⁶ Por. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 237–238.

²⁷⁷ Ibidem, s. 268.

²⁷⁸ W. Tyburski, *Lokalny i globalny wymiar ochrony środowiska w perspektywie odpowiedzialności*, „Studia z Etyki i Edukacji Globalnej” 2014, nr 1, s. 11.

Modelem, który mógłby posłużyć rozwijaniu postaw wynikających z potrzeby odpowiedzi na powyższe pytania, z faktu przyjęcia przywołanych wartości i zgody na uczenie się działania zgodnie z nimi, jest zaproponowany przez U. Becka „model wzajemności”²⁷⁹. Tu korzyści oraz koszty (szkody), ponoszone przez kraje „dawców” i „biorców” zagrożeń, rozdzielane są między nie mniej więcej po równo. Jedna i druga strona czuje się – choćby do pewnego stopnia – odpowiedzialna za swoje czyny i dostrzega ogólny interes w zapobieganiu ryzyku. Dlatego podejmuje aktywności na rzecz jego ograniczania. Jednakże silnym czynnikiem utrudniającym wzajemne partnerskie – a więc równorzędne – relacje są zakorzenione stereotypy kulturowe i wartościujący, etnocentryczny, a wręcz szowinistyczny stosunek jednych zbiorowości do drugich²⁸⁰. Dochodzi wręcz do tego, że mimo świadomości zagrażającej wszystkim katastrofy ekologicznej, a przez to konieczności komunikacji między społecznościami – nawet tymi, które często nie chciałyby mieć ze sobą nic wspólnego²⁸¹ – redefiniuje się normy równości i odpowiedzialności. Chce się je jak najbardziej ograniczyć do własnego „płotu” i narzucić innym swoją ich interpretację. Dlatego, jeśli nawet jasno rozróżnia się sprawców i ofiary, to „kwestię odpowiedzialności uznaje się za kontrowersyjną politycznie i się ją negocjuje”²⁸². Gdzie w takim razie szukać nadziei i bezpiecznych fundamentów dla faktycznej odnowy oraz szans na pojednanie się człowieka z Naturą? Odpowiedzi ponownie znajdują w rozważaniach Jana Pawła II, tym razem w encyklice *Sollicitudo rei socialis*²⁸³, ukazującej troskę o rozwój człowieka i społeczeństwa. Papież wyraża przekonanie, że jeśli człowiek ma postępować moralnie, czyli identyfikować się z koncepcją człowieczeństwa jako humanistycznego i odpowiedzialnego przebywania w dostępnej nam rzeczywistości, musi szanować byty tworzące widzialną naturę. Dlatego człowiek:

1. Musi lepiej uświadamiać sobie, że „nie można bezkarnie używać różnego rodzaju bytów, żyjących i nieożywionych – składników naturalnych, roślin, zwierząt – w sposób dowolny, jedynie według własnych potrzeb gospodarczych”²⁸⁴.

2. Musi ograniczać zużywanie nieodnawialnych zasobów naturalnych – „używanie ich tak, jakby były niewyczerpalne, z nieograniczoną władzą, naraża na poważne niebezpieczeństwo możliwość korzystania z nich nie tylko przez obecne pokolenie, ale przede wszystkim przez przyszłe generacje”²⁸⁵.

3. Musi brać pod uwagę efekty dokonywanych zmian cywilizacyjnych, ponieważ „skutkiem bezpośrednim czy pośrednim uprzemysłowienia jest coraz częściej zatrucie środowiska, niosące poważne konsekwencje dla zdrowia ludności”²⁸⁶.

²⁷⁹ Por. *ibidem*, s. 238.

²⁸⁰ Por. *ibidem*; E.W. Said, *Orientalizm*, przekł. W. Kalinowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991; M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

²⁸¹ Por. U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 93.

²⁸² *Ibidem*, s. 246.

²⁸³ Tekst encykliki *Sollicitudo rei socialis* (tłum. *Troska społeczna*) został ukończony przez Jana Pawła II 30 grudnia 1987 r. Por. Jan Paweł II, *Encyklika Sollicitudo rei socialis*, [w:] *idem*, *Encykliki Ojca Świętego...*, s. 433–508.

²⁸⁴ *Ibidem*, s. 480.

²⁸⁵ *Ibidem*, s. 480–481.

²⁸⁶ *Ibidem*, s. 481.

Zobowiązania, które papież stawia przed ludzkością nie są łatwe do realizacji. Obrazują bowiem wyzwania XXI w., które są efektem przeobrażeń współczesnego świata. Postęp technologiczno-cywilizacyjny wpływa na charakter i rozmiary związków między ludźmi, jak również określa relacje między człowiekiem a przyrodą. Widoczne zmiany następują zarówno w społeczeństwach bogatych, określanych jako cywilizacyjnie rozwinięte, jak i w krajach biednych, tj. tych, do których cywilizacja dociera wybiórczo. Terminy: „rozwój”, „postęp” i „cywilizacja” postrzegam odmiennie, niż zazwyczaj zwykło się o ich myśleć. Pytam bowiem o ich faktyczny sens. Moją intencją jest namysł nad tym, co pojęcia te dla nas niosą i jaki jest ich realny wpływ na życie ludzkie. Czy powszechnie stosowane w języku potocznym i publicznym (społeczno-medialnym), a także naukowym sformułowania, takie jak „postęp cywilizacyjny” oraz „rozwój cywilizacyjno-gospodarczy”, są uprawione? Czy możemy opisane powyżej zmiany, deformacje przyrody, nieuprawomocnione i wątpliwie uzasadniane ingerencje w naturę nazywać postępem i przyspieszeniem (z jęz. ang. – *progresem*), uznając je za najlepszą drogę, którą ludzkość powinna kroczyć?

Niewątpliwie, wiele odkryć naukowych, wynalezionych leków i szczepionek, precyzja uzyskana dzięki nowym technologiom, pozwalająca na przeprowadzanie skomplikowanych operacji – świadczą o niebywałym postępie, wręcz skoku cywilizacyjnym. Są to osiągnięcia, które służą ludziom. Występują jednak – i to przeważnie – takie zmiany, których celem nie jest dobro i wzrost człowieka w jego człowieczeństwie, lecz jego degradacja i/lub zniszczenie. Kiedy zatem możliwy jest prawdziwy rozwój ludzki? Kiedy dokonania ludzkiego umysłu zasługują na akceptację i wyróżnienie? Kiedy wreszcie postęp nie idzie w parze ze zniszczeniem, które eufemicznie nazywa się kosztami lub ceną cywilizacyjnego wzrostu? Jan Paweł II z ubolewaniem zauważał, że człowiek, któremu nauka dostarczyła wielu „rzeczywistych dobrodziejstw”, zapomniał o kierowaniu się zmysłem moralnym podczas korzystania z nich. Z tego powodu, i to z perspektywy kilku ostatnich stuleci, należy uznać, że „miejsce naiwnego *optymizmu mechanicystycznego*” powinien wreszcie zająć „uzasadniony niepokój o los ludzkości”²⁸⁷. Rozwój staje się rzeczywistym postępem, gdy jest nieustająco dopełniany poszanowaniem wymogów moralnych. Papież przypominał, iż „doświadczenie niedawnych lat uczy, że jeśli cała wielka masa zasobów i możliwości oddana do dyspozycji człowieka nie jest kierowana zmysłem moralnym i zorientowana na prawdziwe dobro rodzaju ludzkiego, łatwo obraca się przeciw człowiekowi – jako zniewolenie”²⁸⁸. Człowiek staje się zakładnikiem radykalnego nienasycenia oraz niewolnikiem posiadania. Pragnienie używania dóbr materialnych i odnoszenia się w sposób przedmiotowy do istot żywych powoduje, że człowiek zamiast pogłębiać swoje istnienie, tj. pracować nad coraz pełniejszym „byciem” i „stawianiem się”, w nadmiarze eksploatuje zasoby ziemi i bezmyślnie niszczy środowisko naturalne. Zamiast odpowiedzialnie zarządzać

²⁸⁷ Ibidem, s. 468.

²⁸⁸ Ibidem, s. 469.

naturą, tyranizuje ją. Zapomina, że jest istotą poddaną prawom biologicznym i że ma wobec przyrody zobowiązania moralne.

Widać w tym przede wszystkim ubóstwo czy raczej miernotę sposobu patrzenia człowieka, kierowanego żądzą posiadania rzeczy bardziej niż chęcią odnoszenia ich do prawdy, nie posiadającej owej postawy bezinteresownej, szlachetnej, wrażliwej na wartości estetyczne, która się rodzi z zachwyty dla istnienia i dla piękna oraz pozwala odczytywać w rzeczach widzialnych przesłanie niewidzialnego Boga, który je stworzył. Współczesna ludzkość winna być świadoma swych obowiązków i zadań, jakie w tej dziedzinie spoczywają na niej wobec przyszłych pokoleń²⁸⁹.

Powyższą myślą Jan Paweł II bardzo wyraźnie nawiązał do głównych idei zrównoważonego rozwoju, łącząc dziejową tradycję przesłania i wiary chrześcijańskiej ze współczesnymi wyzwaniem stojącymi przed ludzkością. Jednocześnie papież subtelnie spajał kwestię ekologiczną z drugim podstawowym środowiskiem człowieka, czyli z kulturą. Na kwestię bliskich i zasadniczych dla człowieka związków między przyrodą a kulturą zwraca także uwagę W. Tyburski. Autor podkreśla konieczność swobodnego poruszania się w wielości kultur w celu uświadamiania sobie odmienności ich intencji oraz filozoficznych założeń. Wtedy z większą odpowiedzialnością można proponować nowe kulturowe rozwiązania z „przyrodą w tle”. W. Tyburski wyjaśnia:

Chodzi o to, aby rozeznac w stopniu możliwie najpełniejszym te filozoficzne i światopoglądowe elementy kultury, które okazały się kryzysogenne, i dokonać przewartościowania dotychczasowego paradygmatu kulturowego w duchu „nowego myślenia”, kreującego pożądany model relacji człowieka ze środowiskiem przyrodniczym oraz wypracowania skutecznych metod wcielania owego modelu w praktykę życia i działania. Niewątpliwie jedną z istotnych przyczyn zjawisk kryzysowych jest brak lub niedostatek kulturowych wzorów przyjaznych zachowań wobec środowiska przyrodniczego. Stąd pojawiające się przekonanie, że kryzys ekologiczny jest w istocie kryzysem kultury²⁹⁰.

1.3.3. Ponadczasowa rola kultury w harmonizowaniu życia człowieka

Poszukiwanie kulturowego antidotum na kryzys postaw i działalności współczesnego człowieka należy, moim zdaniem, rozpocząć od określenia zasadniczej roli, którą dziejowo przypisano kulturze. Kultura to doświadczanie estetycznego obcowania z otaczającym światem (widzialnym i duchowym). Dzięki temu kultura stwarza człowiekowi szansę na budowanie z nią relacji opartych na wartości piękna. W moim przekonaniu każdy człowiek dąży do piękna (lub mógłby do niego zmierzać), choć czasem robi to bardzo nieudolnie lub jeszcze nie potrafi, gdyż nikt go tego nie nauczył. Tę estetyczną cechę człowieka rozumiem jako potrzebę budowania humanistycznych, odpowiedzialnych relacji z innymi ludźmi, przyrodą ożywioną i nieożywioną oraz wytworami kulturowymi człowieka. To również życie w prawdzie, które pojmuję jako rozwijanie pięknych relacji; inaczej

²⁸⁹ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 671–672.

²⁹⁰ W. Tyburski, *Lokalny i globalny wymiar ochrony środowiska...*, s. 10.

mówiąc – takich, których człowiek nie musi się brzydzić, wstydzić, ani z których nie musi się tłumaczyć. Piękne życie jest uczciwe, charakteryzuje się dążeniem do dobra i sprawiedliwości, sprzyjaniem szlachetnym decyzjom i wynikającym z nich działaniom. To tworzenie harmonijnego i dopełniającego się środowiska życia, bycie twórczym i odważnym w podejmowaniu tych faktycznych, a zatem sensownych wyzwań. To także reagowanie na przekazy kulturowe adekwatnie do ich treści oraz okazywanie uczuć zgodnie z normami kulturowymi. W pięknej komunikacji międzyludzkiej zawiera się dbałość o czytelność własnego przekazu i szanowanie gustów odbiorców.

Wartością, która łączy życie kulturowe człowieka z biologicznym jest też oczywiście odpowiedzialność. Odpowiedzialność ta, jak zauważa Tadeusz Gadacz, domaga się „odpowiedzi”. Oba środowiska są na tyle złożone, uwarunkowane kontekstualnie (czyli właśnie przyrodniczo i kulturowo) oraz zmienne, iż nasuwające się pytania i wątpliwości lub sugerowane pomysły nie dają się (gdyż nawet nie mogą być) identycznie oceniać i/lub rozstrzygać. Dlatego tak ważna jest odpowiedzialna reakcja, tj. przemyślana odpowiedź człowieka na powstające sytuacje i fakty. T. Gadacz stwierdza, że:

[...] odpowiedź człowieka nie może być prosta i jednoznaczna, gdyż sama kultura jest wewnątrznie złożona. Pełna jest nieusuwalnych napięć, które często są przyczynami sporów. Mniej są one widoczne i znaczące w czasach ucisku, w zamkniętych społeczeństwach poddanych presji politycznej ideologii. Są czymś naturalnym w otwartych społeczeństwach demokratycznych. Dlatego bardziej powinny być przedmiotem dialogu niż sporów. Każde z tych napięć ma swoją specyfikę i odrębną wagę. Ich współistnienie stanowi pole odpowiedzialności kultury²⁹¹.

Kulturę zatem buduje świat wartości, które człowiek różnorodnie interpretuje. Jedne traktuje jako oczywiste, natomiast wobec innych przyjmuje postawę dystansu lub uznaje je za zbyt proste, przestarzałe, a nawet szkodliwe dla budowania nowoczesnej wizji społeczeństwa liberalno-demokratycznego. W każdym przypadku, jak sugeruje Andrzej J. Sowiński, wartości, które tworzą akceptowane przez człowieka wyobrażenie kultury, „domagają się jakiejś odpowiedzi, która pociąga za sobą określone konsekwencje”²⁹². Niestety, słabość kulturowego zakorzenienia człowieka powoduje, że sprawność w przewidywaniu skutków dawanych odpowiedzi jest niewystarczająca, a nawet ułomna.

Dlatego też następną ważną relacją, w której uczestniczy kultura, jest zależność między przeszłością a przyszłością. Rzecz jasna, że antycypacja przyszłości to warunek bezsporny w budowaniu lepszego świata. Co istotne, powinna ona nie tylko startować z zajmowanego dziś miejsca, lecz także postrzegać współczesność i jej kondycję przez pryzmat czasów minionych. Planowanie przyszłości należałoby więc rozpatrywać w kategoriach „pamięci” i „wyobraźni”. T. Gadacz podkreśla, że „naród nie może żyć bez swej pamięci, ale nie może

²⁹¹ T. Gadacz, *Kultura i odpowiedzialność*, [w:] idem, *O zmienności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013, s. 90.

²⁹² A.J. Sowiński, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 106.

żyć także bez twórczych wyobrażeń²⁹³. Pamięć wzmacnia narodową, etniczną i lokalną tożsamość oraz sprawia, że korzenie kulturowe nie ulegają osłabieniu bądź degradacji. Dlatego, jak wskazuje Jan Paweł II, nie możemy odwrócić się od tradycji, gdyż właśnie z niej się wywodzimy, dzięki niej jesteśmy tymi, którymi jesteśmy. Człowiek nie ma zatem prawa dowolnie nią manipulować i samowolnie nią rozporządzać, bowiem dopiero to „zakorzenienie w tradycji pozwala nam dziś sformułować myśl oryginalną, nową i otwierającą perspektywy na przyszłość”²⁹⁴. „Wyobrażenie” to właśnie perspektywa przyszłości. Jest czymś – jednostkowym lub zbiorowym – pomysłem, choć w różnym stopniu uszczegółowionym na sytuacje, które dopiero mają się wydarzyć. Wyobrażenie odwołuje się więc do wyobraźni człowieka. Jest osobiste i kreatywne. Zawiera w sobie pierwiastek konceptualny i emocjonalny. Nadaje formę ważnym dla podmiotu wartościom. Inaczej mówiąc, budowanie przyszłości oparte na wyobraźni rozbudza w jednostce potrzebę twórczości, zachęca do szczerości wypowiedzi, mobilizuje do całościowego ujęcia zagadnienia, jak również domaga się uwzględnienia kulturowo doświadczanych potrzeb i możliwości odbiorców. Człowiek, który z wyobraźnią projektuje przyszłość, odpowiedzialnie postrzega siebie i innych. „Wyobrażenie” jest zatem osadzone kulturowo i dlatego przedstawiciele różnych kultur powinni móc formułować swoje wizje przyszłości. Podobne przekonanie wyraża H.G. Gadamer, który w różnorodności kulturowej, odmienności i bogactwie językowego przekazu oraz w wielości dróg uprawiania nauki i dochodzenia do prawdy widzi szansę budowania prawdziwej wspólnoty ludzkiej.

Ktoś, dla kogo język nie jest niczym innym jak instrumentalnym systemem znaków, może od jednolitego języka oczekiwać – tak jak od ujednoliconej nauki, owej „unity of science”, jak to sformułowało Koło Wiedeńskie – dobrego porozumienia. [...] Wobec wielości rodzajów naukowości, która w kulturowych językach i kulturach językowych wszystkich narodów wydobywa się z ich własnych tradycji i skarbów, to właśnie inność, ponowne poznanie siebie samych, ponowne spotkanie z innym w języku, sztuce, religii, prawodawstwie i historii jest tym, co może nas doprowadzić do prawdziwej wspólnotowości²⁹⁵.

Spełnienie tych wyjściowych warunków daje szansę na poszukiwanie dojrzałej odpowiedzi na pytanie: Jak ludzkość ma dalej żyć? Co jest w stanie przyjąć, a z czego zrezygnować lub nawet odrzucić? Jak zauważał U. Beck, temat tak rozumianej przyszłości powinien stać się „przedmiotem globalnej rozmowy kultur”²⁹⁶. Jednocześnie owa „globalna rozmowa kultur” to nie tylko efekt przymusowej komunikacji ponad podziałami i zgody na „niedobrowolną demokratyzację”²⁹⁷ życia społecznego. To nie „partnerstwo”, rozumiane w języku globalnej gospodarki i polityki jako dominacja jednej ze stron umowy ekonomiczno-handlowej, lecz taki dialog, który przynosi realne korzyści każdej z kultur, gdyż umożliwia im

²⁹³ T. Gadacz, *op. cit.*, 91.

²⁹⁴ Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego...*, s. 1176.

²⁹⁵ H.G. Gadamer, *op. cit.*, s. 22.

²⁹⁶ U. Beck, *Spółczesność światowego ryzyka...*, s. 126.

²⁹⁷ Por. *ibidem*, s. 93.

rozwoj. Dlatego Jan Paweł II wyjaśniał, że „jeżeli [...] jakaś kultura zamyka się w sobie i przejawia tendencję do utrwalania przestarzałych obyczajów, odrzucając jakąkolwiek wymianę i konfrontację dotyczącą prawdy o człowieku, to grozi jej jałowość i upadek”²⁹⁸.

Niezwykle znaczącą kategorią w rozważaniach na temat obecnej i przyszłej kultury jest zagadnienie kanonu. Kanon bowiem „broni standardów i wyznacza wzorce”²⁹⁹. Kanon wymaga porządku, hierarchii, zależności jednych elementów od drugich, a także znajomości określonych reguł i ich przestrzegania. Kondycja, w jakiej znajduje się dziś kultura, wskazuje na jej słabość. Dominuje niechęć, a wręcz wrogość do jakichkolwiek wymagań, rygorów i ograniczeń. Wobec oczekiwanej płynności i pożądanego rozmycia kategorii kulturowych trudno ocenić, czy działanie rozgrywające się w przestrzeni sztuki zasługuje na miano artystycznego, czy jest zaledwie pewną próbą, nieudolnym zmierzeniem się z materią artystyczną lub nawet jej profanacją. Współcześnie każdy przejaw tzw. artystycznej wypowiedzi jest akceptowany i uznawany za formę osobistej ekspresji, co powoduje, iż skrzypek może grać nieczysto, perkusista – nierówno, wokalista – fałszować, plastyk – rysować nieproporcjonalnie, a aktor – mieć złą dykcję. W ten sposób czytelna, wewnętrzna struktura kanonu zostaje intencjonalnie rozmyta. Zwycięża „powierzchnia” nad „głębią”³⁰⁰. Spostrzeżenie to odczytuję jako apel o przywrócenie koniecznej kulturze dialektyki elitaryzmu i egalitaryzmu. Oba obszary mogą się w dalszym ciągu skutecznie uzupełniać i wielowątkowo na siebie oddziaływać. Elitaryzm utrzymuje właściwy poziom dokonań artystycznych i tym samym motywuje kulturę szerokich rzesz społecznych do podążania w kierunku ambitnie zawieszanej poprzeczki. Dzięki temu ogólny poziom kultury społeczeństwa jest wysoki lub ma tendencję wzrostową.

Egalitaryzm z kolei umożliwia każdemu poznawanie, doświadczanie i wzrastanie w świecie dóbr oraz symboli artystyczno-kulturalnych³⁰¹. Jednocześnie sam egalitaryzm staje się dla elitaryzmu źródłem inspiracji i miejscem tworzenia się nowych kontekstów (np. wielokulturowych), nowych wymiarów, zależności i nowej problematyki wartości. Środowisko kulturowe człowieka to właśnie zasadnicza przestrzeń symboliczna i aksjologiczna, dzięki której rozwija się ludzkie człowieczeństwo. „Gdyby to wszystko – jak pisze Józef Tischner [dop. A.R.-M.] – stało się nagle dla kogoś zupełnie obojętne, pytalibyśmy z niepokojem: co dzieje się z tym człowiekiem?”³⁰². Niestety, dziś takie właśnie pytanie można coraz częściej zadawać, gdyż wielu ludzi funkcjonuje w stanie otępiającego zawieszania. Człowiek stał się niewrażliwy na zło, przemoc i cierpienie. Nie dostrzega piękna i dobra tam, gdzie jeszcze pozostało, a nawet usilnie stara się przetrwać i rozwijać. Na bodźce dochodzące do niego reaguje nieadekwatnie: jest apatycz-

²⁹⁸ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 690.

²⁹⁹ T. Gadacz, *op. cit.*, s. 95–96.

³⁰⁰ Por. *ibidem*, s. 96.

³⁰¹ Por. S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.

³⁰² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 510.

ny i zubożniały lub odpowiada krzykiem oraz agresją, wynikającą ze strachu i niemocy.

Od kilku dekad³⁰³, równoległe do tego swoistego stanu człowieka, sama kultura boryka się ze swoją nadwyreżoną kondycją. Można nawet rzec, że doświadcza permanentnej choroby, która odciska coraz silniejsze piętno na niemal każdym jej uczestniku. Brak kanonów powoduje, że człowiek nie umie odróżnić dobra od zła, piękna od brzydoty, sprawiedliwości od niesprawiedliwości – i wreszcie – spraw ważnych od błahych. Wprawdzie życie społeczne tworzy jeszcze schematy, które nadają pewien porządek działaniom człowieka, ale, jak dla mnie, wytyczne te znajdują się już o stopień niżej od kanonów. Kanon bowiem rozumiem jako system, „żywy kształt”³⁰⁴, wewnątrz którego może się wydarzyć wiele niepowtarzalnych dokonań artystycznych. Schemat natomiast jest zaleceniem, które należy zrealizować poprawnie, tj. zgodnie z przewidywanymi oczekiwaniami³⁰⁵. Z kolei na najniższym szczeblu kulturowych zależności znajduje się chaos. W tej fazie kulturowej dekompozycji nawet nie warto już pytać o jakiegokolwiek odniesienia. Dominują bowiem: aksjologiczny szum i najgorsze – gdyż oparte na przemocy – wzorce, a prym wiedzie wścibski i niewykształcony tłum³⁰⁶.

W tej sytuacji niepokój o charakter dzisiejszej kultury zamieniam na pytanie o jej istotę. Czy ta zdeformowana, skarlłowaciała, a z drugiej strony rozpasana i niewypełniająca swego podstawowego zobowiązania wychowawczego, obecna struktura funkcjonowania społecznego jest jeszcze kulturą? Proponowana i medialnie włączana mieszkańcom globu tzw. kultura masowa jest bowiem płytka, porusza wąski wachlarz problemów i szablonowo je rozwiązuje. Przez to jest irytująca i nudna. Pragnie pozorem i tanim blichтром, wypełniającym przestrzeń konsumencką, zaczarować odczarowany już skutecznie świat³⁰⁷ – czyli świat, który odarto z symboliki, duchowości i własnej tożsamości. Jest więc beznarodowa. Powstała, można by rzec, na tanie zamówienie, racjonalnie i szybko, dlatego ma wątplą konstrukcję wypełnioną materiałem drugiej kategorii. W jej kreacji nie brały bowiem udziału ani kolejne pokolenia, ani duch tradycji i historii.

³⁰³ Mam tu na myśli lata 60. i 70. XX w., gdy w Europie Zachodniej (szczególnie we Francji i Niemczech) powstał i rozwijał się ruch animacji kulturalnej. Diagnoza kondycji obu społeczeństw wyraźnie wykazała potrzebę ich kulturowego ożywienia. Kultura, proponująca przeobrażony system wartości, stała się bowiem czynnikiem dezorientującym człowieka, zamiast dawać mu podstawę do zrozumiałego rozwoju i działania. Por. np. J. Gajda, *Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.

³⁰⁴ Por. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy. List piętnasty*, przekł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972; J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu/Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990; C. Marasiński, *Edukacja estetyczna poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa*, [w:] S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa XXI wieku, Różnorodność i Wolność*, Warszawa 2009.

³⁰⁵ Schematem może być np. struktura pracy dyplomowej, która zawiera instrumentalne wytyczne i konkretnie określone oczekiwania na temat tego, co i w jakiej formie powinno się w tekście zrobić.

³⁰⁶ Por. T. Gadacz, *op. cit.*, s. 97.

³⁰⁷ Por. G. Ritzer, *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009.

Większość pytaných zapewne odpowiedziałyby, że taka jest po prostu dzisiejsza kultura masowa: niewymagająca, dostępna dla każdego odbiorcy i dająca wytchnienie. Nawet jeśli oferuje rozrywkę niskich lotów, to można się na nią zgodzić, gdyż dobrze „resetuje” umysły przeciążone schematyczną i niewymagającą wysiłku intelektualnego pracą. A skoro nasz umysł nie jest rozwijany podczas aktywności zawodowej, to dlaczego mielibyśmy go „męczyć” w czasie wolnym? Czy zatem taką spłaszczoną, jednowymiarową formę życia społecznego można jeszcze nazywać kulturą? Czy mam prawo tak ją postrzegać, czyli oczekiwać od niej propozycji symbolicznych, duchowych i artystycznych wynikających ze znanego mi systemu wartości? Pytania te nurtują mnie niemal każdego dnia, gdyż, niestety, doświadczana rzeczywistość stanowi dla mnie źródło nieustających dylematów kulturowych.

A przecież kultura jest tym środowiskiem człowieka, które powinno umożliwiać mu wielostronny rozwój. Jak przekonuje J. Tischner: „samo pojęcie «człowieka jednowymiarowego» traktujemy jak jakiś policzek wymierzony poczuciu własnej godności. Myślimy: jeśli w pojęciu tym jest zawarta prawda o nas, to znaczy, że znajdujemy się w stanie jakiegoś upadku. W gruncie rzeczy nikt z nas nie chce być człowiekiem jednego wymiaru”³⁰⁸. Zatem podejmując pracę nad własną wielowymiarowością, człowiek może sięgać do sztuki i szeroko rozumianego przekazu artystycznego. Takie działanie pobudza do namysłu nad sobą, innymi ludźmi i również wielowymiarowym, otaczającym człowieka światem. Doświadczenie kulturowe powinno być bodźcem do stawania pytań o charakter egzystencji człowieka i mieć wpływ na kształtowanie sfer jego osobowości. Powinno też inspirować go do poszukiwania i odkrywania stałych prawd, jak również zachęcać do mierzenia się z nimi w nowych warunkach społecznych wydarzeń. Szczególnie dotyczy to kolejnych, młodych pokoleń, które stają w obliczu zmienionych kontekstów społeczno-kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Jan Paweł II, myśląc właśnie o młodzieży i szansach na rzeczywiste włączanie kulturowo osadzonego systemu wartości we współczesne życie, wyrażał następujące przekonanie:

Prawdą jest, że młodzież kontestuje dziedzictwo przekazywanych jej wartości. Kontestuje, to niekoniecznie znaczy, że niszczy je czy z góry odrzuca, lecz raczej poddaje je próbie we własnym życiu i przez tego rodzaju egzystencjalną weryfikację ożywia te wartości, nadaje im aktualność i charakter personalny, rozróżniając to, co w tradycji jest wartościowe, od fałszu i błędów oraz przestarzałych form, które można zastąpić innymi, lepiej dostosowanymi do czasów³⁰⁹.

Należy zatem poszukiwać nowych możliwości interpretacji stałych fundamentów własnej kultury. Własnej, czyli zarówno tej najbliższej: rodzinnej, lokalnej, narodowej, jak i tej dalszej, którą powinno się postrzegać jako wspólny, gdyż ogólnoludzki, dorobek kulturowy. Aby sprostać tak wyznaczonemu zadaniu, postanowiłam dokonać kwerendy obecnych dziś interpretacji pojęcia „kultura” i bliżej odnieść się do tych z nich, które pomogą mi zbudować perspektywę znaczeń potrzebną do dalszych rozważań wokół tytułowej problematyki.

³⁰⁸ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 510.

³⁰⁹ Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, s. 689–690.

Termin kultura został po raz pierwszy zdefiniowany w antropologii przez Edwarda Burnetta Tylora (1832–1917) w 1871 r. Od tego czasu pojawiło się już kilkaset kolejnych propozycji interpretacji tego pojęcia³¹⁰, które albo są wariantami pierwszego ujęcia, albo eksponują pewne kwestie, wyraźnie odwołując się do dyscypliny naukowej, którą reprezentują³¹¹. Trudno byłoby zatem odnieść się do całości powstałych definicji. Nie byłoby to też uzasadnione. Na potrzeby niniejszej rozprawy wybrałam te z nich, które są dla mnie ważne, gdyż z jednej strony pokazują wariantowość myśli ludzkiej na temat kultury i aktualizują sposób jej postrzegania w relacji do zmian zachodzących w życiu społecznym, natomiast z drugiej – niezmiennie odwołują się do pewnych stałych treści/elementów, które można traktować jako uniwersalia kulturowe, *cultural universals*³¹². Można też odnieść je do innych pojęć z obszaru psychologii międzykulturowej, a mianowicie *etics* i *emics*³¹³. Ewa Nowicka rozróżnia kulturę atrybutywną i kulturę (lub kultury) o charakterze dystrybutywnym³¹⁴.

Z dokonanej przeze mnie analizy wybranych ujęć terminu „kultura” wyłania się jej obraz, któremu przyporządkowałam dziesięć cech. Na uzasadnienie każdej z nich przywołuję interpretację firmowaną przez konkretnego autora. I tak, o kulturze można powiedzieć, że:

1. Ma charakter całościowy i społeczny, stanowi sieć powiązań i zależności. Stąd też Bronisław Malinowski uznawał, że kultura jest w sposób oczywisty integralną całością, na którą składają się narzędzia i dobra konsumpcyjne, konstytucyjne statuty różnorodnych społecznych ugrupowań, ludzkie idee i rzemiosła, wierzenia i zwyczaje³¹⁵. Z kolei dla Antoniny Kłoskowskiej kultura to względnie zintegrowana całość, obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorców wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań³¹⁶.

2. Jej cechą jest czasowość i terytorialność, a także możliwość przestrzennego rozszerzania się i wpływania na inne kultury. Stefan Czarnowski twierdził, że kultura to „całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku

³¹⁰ Już w 1952 r. Alfred Kroeber i Clyde Kluckhohn przeanalizowali około 160 definicji kultury.

³¹¹ Można m.in. mówić o definicjach antropologicznych, filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i historycznych.

³¹² Por. A. Kwiatkowska, H. Grzymała-Moszczyńska, *Psychologia międzykulturowa*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 451. Terminem „uniwersalia kulturowe” posługuje się m.in. psychologia oraz antropologia międzykulturowa.

³¹³ W psychologii międzykulturowej używa się pojęć *etics* i *emics*. *Etics* oznacza elementy uniwersalne, które można odnaleźć w każdej kulturze świata, natomiast *emics* określa elementy, które są unikatowe dla danej kultury.

³¹⁴ Atrybutywny charakter kultury wskazuje na jej cechę stałą i wspólną wszystkim ludziom – kultura stanowi tu atrybut życia ludzkiego. W drugim rozumieniu, tj. dystrybutywnym, kultura stanowi zespół cech i zjawisk, które pojawiają się w określonej zbiorowości.

³¹⁵ Por. B. Malinowski, *Naukowa teoria kultury*, [w:] idem, *Dzieła*, t. 9: *Kultura i jej przemiany*, przekł. A. Bydłoń, A. Mach, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 59.

³¹⁶ Por. A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 40.

społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozszerzać się przestrzennie³¹⁷. Z kolei Ewa Nowicka wskazuje, że „kultura jest zbiorem zjawisk wyuczonych, ma wymiar czasowy i przestrzenny”. Jest systemem, który trwa i zmienia się według pewnych praw i zgodnie z pewną regularnością. Kultura jest wreszcie aparatem adaptacyjnym człowieka³¹⁸.

3. Dotyczy zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, takich jak wiedza, wierzenia, sztuka i literatura, systemy wartości, prawo, obyczaje i tradycje, idee i rzemiosło; inaczej mówiąc: jest zbiorem charakterystycznych duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych cech społeczeństwa lub grupy społecznej. Dlatego Edward B. Taylor głosił, że kultura, czyli cywilizacja w najszerszym znaczeniu etnograficznym, jest pojęciem obejmującym wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawo, obyczaje i inne zdolności oraz przyzwyczajenia, zdobyte przez człowieka jako członka społeczeństwa³¹⁹. Janusz Tazbir uzasadniał, że

przez kulturę szlachecką będziemy [...] rozumieć zarówno styl życia, jak i światopogląd szlachty (przede wszystkim średniej, czyli zamożnego ziemiaństwa). Styl życia znajdował swój wyraz w obyczajach, gustach artystycznych, sposobie wyposażenia wnętrz. Światopogląd uzewnętrzniał się zaś m.in. we wzorcach etycznych i ideałach polityczno-ustrojowych oraz w związanej z nimi kulturze politycznej³²⁰.

Wreszcie Wincenty Okoń traktował kulturę jako ogół stworzonych przez ludzi wartości naukowych, społecznych, artystycznych i technicznych oraz procesy tworzenia tych wartości. Dlatego kultura według niego składa się: a) z efektów, jak i procesów tworzenia dóbr, b) norm, wartości i wzorów zachowań, jak i tworzonych przez ludzi dzieł, c) z wartości naukowych i artystycznych oraz społecznych i techniczno-cywilizacyjnych³²¹. Z kolei w dokumencie *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics* zawarte jest przekonanie, że „kulturę należy postrzegać jako zbiór charakterystycznych duchowych, materialnych, intelektualnych i emocjonalnych cech społeczeństwa lub grupy społecznej. Obejmuje ona, oprócz sztuki i literatury, także: style życia, zasady życia społecznego, systemy wartości, tradycje i wierzenia³²².

³¹⁷ S. Czarnowski, *Dzieła*, t. 1: *Studia z historii kultury*, oprac. N. Assorodobraj, S. Ossowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956, s. 20.

³¹⁸ Por. E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 63–66.

³¹⁹ Por. E.B. Taylor, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, przekł. Z.A. Kowerska, Wydawnictwo „Głosu”, Warszawa 1896, s. 15; Śląska Biblioteka Cyfrowa, <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=12526&from=FBC> [dostęp: 10.04.2014].

³²⁰ J. Tazbir, *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, s. 5.

³²¹ W. Okoń, hasło: *kultura*, [w:] idem, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 209.

³²² *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS)*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2009, s. 18; por. także: *UNESCO Declaration on Cultural Diversity*, Paris 2001, s. 12.

4. Indywidualizacji podlegają te elementy kultury, które „żywą” i rozwijając się, zapewniają faktyczne przetrwanie społeczności oraz te, które umożliwiając wewnętrzną komunikację, wzmacniając tożsamość, zwiększając poczucie szczęścia i dobrostanu, efektywnie ją konsolidują. Kultura w tym ujęciu jest systemem zjawisk wyuczonych (a nie dziedzicznych). Stąd też David Matsumoto uznaje kulturę za

system specyficznych znaczeń i informacji podzielanych przez grupę i przekazywanych z pokolenia na pokolenie. System ten umożliwia grupie realizację podstawowych potrzeb życiowych (ku przeżyciu) dzięki koordynacji społecznych zachowań, które zapewniają jej faktyczne istnienie, przekazując korzystne społeczne zachowania, zwiększając poczucie szczęścia i dobrostanu, i umożliwiają odnajdywanie sensu życia zawartego w ludzkich działaniach³²³.

5. Odnosi się do środowiska życia człowieka – środowiska przyrodniczego i społecznego, a zatem jest całością. Zarazem nie jest monolitem – tworzy raczej system – federację subkultur, gdzie ton nadaje subkultura dominująca (np. subkultura wysoka lub subkultura danej warstwy/grupy społecznej, jak szlachty, burżuazji, kolonizatorów, członków internetowych portali społecznościowych). W tej perspektywie Mirek Filiciak i Alek Tarkowski stoją na stanowisku, że

kultura 2.0 oznacza szukanie nowych wersji znanych już treści, form medialnych, metod dystrybucji i uczestnictwa czy kanonów kultury. Kultura nie jest tylko nośnikiem pewnych wartości, ale też dobrem wspólnym, otwartą dla wszystkich przestrzenią komunikacji symbolicznej. Wartość tej sfery nie zależy tylko od wartości wchodzących w jej skład dzieł, ale też od [...] możliwości uczestnictwa, współtworzenia. Kultura 2.0 jest więc kulturą, w której za sprawą upowszechniania dostępu do tanich narzędzi tworzenia (np. komputerów) i dystrybucji (Internet) przesunięta zostaje granica między tym, co profesjonalne a amatorskie, między produkcją a konsumpcją. Tworzenie i równie często – przetwarzanie (bo jedną z podstawowych form kultury 2.0 jest re-miks), przestaje być przywilejem ekskluzywnej grupy³²⁴.

Dlatego dla Barbary Fatygi „kultura to specyficzne środowisko życia człowieka i zarazem federacja subkultur, w której zdecydowanie dominuje kultura popularna, zarówno w sensie ilościowym, jak i jakościowym”. Jako środowisko życia kultura to „przekształcone (nacechowane wartościami i znaczeniami) środowisko przyrodnicze oraz środowisko społeczne wytwarzane przez jednostki i grupy, które również oplata zmienna i różnorodna sieć wartości i znaczeń. Jako federacja subkultur kultura cechuje się mozaikowym wręcz zróżnicowaniem, zmiennością i zdolnością do łączenia, w ramach doraźnych subkulturowych całości, elementów, które mogą być nawet ze sobą sprzeczne pod względem wartości i/lub znaczeń. Konkretnie subkultury (ludowa, wysoka, młodzieżowa itp.), mimo nierzadko przeciwstawnych trendów, pozostają w sieci wzajemnych, dynamicznych i na

³²³ D. Matsumoto, *Teaching about Culture*, [w:] R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (eds.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Stylus Publishing, Sterling 2009, s. 5.

³²⁴ M. Filiciak, A. Tarkowski, *Alfabet nowej kultury: a, b, c, k, 2,0*, „Dwutygodnik.com. Felietony” 2009, nr 1, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/1-alfabet-nowej-kulturyabck20.html> [dostęp: 20.05.2014].

ogół złożonych relacji: przede wszystkim z subkulturą dominującą oraz niektórymi innymi subkulturami³²⁵.

6. Budują ją hierarchicznie ułożone teksty kultury – wyższe miejsce zajmują te z nich, którym przypisuje się większą wartość. O nich też się głównie pamięta, dba, rozwija i podejmuje zabiegi pielęgnacyjne. Stąd też Heinrich Rickert widział w kulturze ogół tego, co „pielęgnowujemy”. To, co kultywujemy, o co dbamy, staje się celem urzeczywistniania wartości bądź tworzenia dóbr. Natomiast „istota pozbawiona duszy niczego nie «pielęgnuje», a zatem jej związek z kulturą nie jest tak ścisły jak istoty duchowej³²⁶. Z kolei Jurij Łotman i Borys Uspieński podkreślali, że „samo istnienie kultury zakłada zbudowanie systemu reguł przekształcania bezpośrednich doświadczeń w tekst” oraz że „trwałość tekstów tworzy wewnątrz kultury swoistą hierarchię, którą zwykle utożsamia się z hierarchią wartości³²⁷”.

7. Stanowi kontekst i bazę dla nowych działań człowieka, jego myślenia, interpretacji i twórczości; jest najlepszym środowiskiem, a nie barierą, dla wychodzenia w przyszłość – również tę ekonomiczną. Ward Goodenough zapewniał, że kultura jest formą tego, co ludzie „przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata. [...] kultura społeczeństwa składa się z tego wszystkiego, co jednostka powinna wiedzieć albo w co powinna wierzyć w celu działania w tym społeczeństwie w możliwy do akceptacji dla jego członków sposób³²⁸. Philip Bagby traktował kulturę jako regularności w zachowaniu wewnętrznym i zewnętrznym członków społeczeństwa, wyjąwszy te regularności, których geneza jest na pewno dziedziczna³²⁹. Natomiast Arjun Appadurai twierdzi, że kultura „stanowi rozpowszechniony aspekt ludzkiego dyskursu, wykorzystujący różnicę do wytwarzania różnorodnych koncepcji tożsamości grupowej³³⁰” oraz że „kultura staje się przestrzenią świadomego wyboru, uzasadnienia i demonstracji często przed liczną i rozproszoną przestrzenią publicznością, niż habitusem (milczącym królestwem reprodukcyjnych praktyk i tendencji) w rozumieniu Pierre’a Bourdieu³³¹. Kultura to także w oczach wielu „dialog między aspiracjami a narosłą tradycją³³². Bowiern utrwalone zostało błędne przekonanie, że „ekonomia stała się

³²⁵ Por. B. Fatyga, definicja autorska dla Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza, <http://ozkultura.pl/> [dostęp: 02.03.2014].

³²⁶ H. Rickert, *Człowiek i kultura*, przekł. B. Borowicz-Sierocka, [w:] B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski, *Neokantyzm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1984, s. 71–75.

³²⁷ J. Łotman, B. Uspieński, *O semiotycznym mechanizmie kultury*, [w:] E. Janus, M.R. Mayenowa (red.) *Semiotyka kultury*, PIW, Warszawa 1977, s. 146–156.

³²⁸ W. Goodenough, *Cultural Anthropology and Linguistics*, [w:] P.L. Garvin (ed.), *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University Press, Washington D.C. 1957, s. 167–173; por. także: M. Buchowski, *Wprowadzenie*, [w:] idem (red.), *Amerykańska antropologia kognitywna*, Instytut Kultury, Warszawa 1993, s. 13.

³²⁹ Ph. Bagby, *Kultura i historia. Prolegomena do porównawczego badania cywilizacji*, przekł. J. Jedlicki, PIW, Warszawa 1975, s. 130.

³³⁰ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005, s. 25.

³³¹ Ibidem, s. 68.

³³² A. Appadurai, *The Capacity of Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, [w:] V. Rao, M. Walton (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Stanford 2004, s. 84.

nauką przyszłości, więc kiedy ludzkość myśli o przyszłości w kategorii pojęć, takich jak potrzeby, braki, oczekiwania, kalkulacje, automatycznie podejmuje dyskurs ekonomiczny³³³. Taka postawa rodzi fatalny w skutkach, ale dziś realny konflikt między kulturą (zwyczajem, tradycją, przeszłością) a rozwojem (planami na przyszłość, nadziejami, celami). W duchu tej narracji „osoba z kręgu kultury to człowiek przeszłości i z przeszłości, a osoba z obszaru gospodarki (człowiek ekonomiczny) to człowiek przyszłości. Dlatego od początku kultura ściiera się z rozwojem, tradycja z nowością, zwyczaj z kalkulacją”³³⁴.

8. Kultury różnią się między sobą, a ta różnica umożliwia budowanie tożsamości grupowej, często opartej na przekonaniu, co jednostka powinna wiedzieć i w co wierzyć, aby przynależać do danej społeczności. Dlatego Anthony Giddens zwraca uwagę na fakt, że kultura dotyczy wyuczonych, a nie dziedzicznych aspektów relacji społecznych. „Są to wspólne wszystkim członkom społeczeństwa elementy kultury, dzięki którym mogą oni współpracować i porozumiewać się ze sobą”. Kultura jest wspólnym kontekstem, w którym może przebiegać życie jednostek³³⁵.

9. Ma charakter dynamiczny i jednocześnie stały, gdyż członkowie danej grupy zmieniają się wspólnie z nią, poddając się zmianom, które ich dotyczą. Stąd też Regan A.R. Gurung widzi w kulturze „dynamiczny i jednocześnie w miarę stały zbiór celów, wierzeń i postaw podzielanych przez grupę ludzi”³³⁶. Kultura jest dynamiczna, gdyż pewne wspólne przekonania członków tejże społeczności zmieniają się w czasie. Jednocześnie jest stała, ponieważ jej członkowie wspólnie się przekształcają³³⁷.

10. Ze względu na wielość swoich wymiarów i możliwości uszczegółowienia powinna stać się podstawą oraz treścią, inspiracją i jednocześnie celem działań człowieka. Jego twórczej, tj. kulturowo zakorzenionej aktywności oczekuje się w realizacji wyzwań zrównoważonego rozwoju, ponieważ kultura:

[...] we wszystkich swoich wymiarach jest podstawowym składnikiem zrównoważonego rozwoju. W sferze działalności praktycznej, dzięki materialnej i ulotnej spuściźnie kulturowej, kreatywnym działaniom wytwórczym i różnym formom ekspresji artystycznej, kultura ma potężny udział w rozwoju ekonomicznym, w społecznej stabilizacji i ochronie środowiska. Jako skarbnica wiedzy, znaczeń i wartości, które przenikają wszystkie aspekty naszego życia, kultura określa także sposoby ludzkiego życia i zachowania zarówno w wymiarze lokalnym, jak i globalnym³³⁸.

Tak rozbudowaną charakterystykę kultury można by podsumować lapidarnym, choć jednocześnie trafnym i nadal aktualnym ujęciem zaproponowanym przez Bronisława Malinowskiego, że „[...] kultura jest w sposób oczywisty

³³³ Ibidem, s. 85.

³³⁴ Ibidem, s. 59–60.

³³⁵ A. Giddens, *Socjologia*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 45.

³³⁶ R.A.R. Gurung, *Got Culture? Incorporating Culture into the Curriculum*, [w:] R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (eds.), *Getting Culture...*, s. 12.

³³⁷ Por. ibidem.

³³⁸ *The Power of Culture for Development*, Raport UNESCO 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001293/189382e.pdf>, s. 2.

integralną całością”, na którą składają się: częściowo aparat materialny, częściowo ludzki, a częściowo duchowy³³⁹. Kultura to dla człowieka nowe, wtórne i sztuczne środowisko, które, aby mogło służyć człowiekowi, musi być przez niego ciągle odnawiane, podtrzymywane i organizowane³⁴⁰.

Moim zdaniem, odwołując się do stanu współczesnej kultury, wynikającego m.in. z faktu rozumienia jej jako wytworu sztucznego (choć przypisanego jedynie człowiekowi), ludzkość doszła do etapu traktowania przestrzeni i dorobku kulturowego jako sfery „potrzeb drugiego rzędu”. Wprawdzie kultura jako towar w miarę dobrze się sprzedaje, szczególnie jeśli zaliczy się do niej kulturę masową, to jednak świat symboli i niuansów kulturowych oraz nieweryfikowalnej ekonomicznie wrażliwości kulturowej niepokojąco słabnie. Dlatego realia współczesnej rzeczywistości społecznej czytelnie przemawiają za tym, by środowisko kulturowe traktować jako równoprawne i znajdujące się na tym samym poziomie, co środowisko przyrodnicze.

Podział na pierwotne środowisko naturalne i wtórne, czyli kulturowe, ma swoje zbawienne skutki dla przyrody, gdyż podkreśla wyjściowy związek człowieka z naturą, jednak ja skłaniam się ku eksponowaniu równorzędności i równoprawności natury oraz kultury w rozwoju jednostki. Jeśli bowiem uzna się, że kultura jest światem wtórnym dla człowieka, to można ulec złudzeniu – w duchu naiwnego naturalizmu – że to, co sztuczne, jest niedobre. W obliczu dzisiejszej mody „powrotu do natury” można błędnie odrzucić kulturę, będąc przekonanym, że w ten sposób uchroni się swoje człowieczeństwo.

Dostrzegam jeszcze drugi argument za tym, by oba środowiska traktować jako podstawowe. Otóż, w wielu klasycznych (historycznych) i współczesnych podejściach do relacji natura–kultura występuje ich liniowa zależność.

Kiedy Jan Jakub Rousseau (1712–1778) traktował naturę jako najdoskonalsze środowisko, które jako jedyne umożliwia człowiekowi wzrastanie i najwłaściwszy rozwój, korespondujący z jego wrodzonymi cechami, skłonnościami i zainteresowaniami, zaś kulturę i cywilizację postrzegał jako siły hamujące ten proces, a nawet go niszczące³⁴¹, Heinrich Rickert (1863–1936) uważał, że „[...] temu, co naturalne pozwalamy na swobodny rozwój”, ponieważ ono nas po prostu „nie interesuje”. Nie jest dla nas atrakcyjne. Może zwrócić naszą uwagę jedynie jako „zielsko”, które napotykamy w trakcie działalności kulturowej³⁴². W tym przypadku człowiek kulturalny to taki, który wyrasta ponad naturę, „szczęśliwie” odrywa się od niej, a nawet traktuje ją z pogardą. Jego wartościujące podejście do innych istot żywych i nieożywionych jest bardzo czytelne.

Kolejny przykład potwierdzający liniową zależność między naturą a kulturą znajduję u Romana Ingardena (1893–1970), który wyrażał przekonanie, iż „[...] to,

³³⁹ Por. B. Malinowski, *Czym jest kultura?*, [w:] A. Mencwel (oprac.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 34.

³⁴⁰ Por. ibidem, s. 35.

³⁴¹ Por. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. W. Husarski, E. Zieliński, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Zakład Naukowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

³⁴² H. Rickert, *op. cit.*, s. 74.

co wartością nazywamy: dobro, piękno, prawdziwość, sprawiedliwość itd., to nie znajduje się w obcej fizyko-biologicznej podbudowie naszego świata, lecz występuje dopiero właśnie w owej przez nas wytworzonej i dla człowieka właściwej nadbudowanej rzeczywistości³⁴³. Tu z niepokojem dostrzegam jeszcze wyraźne podkreślenie obcości natury. Inaczej mówiąc – coś, co jest mi obce, jest mi co najmniej niepotrzebne, lub silniej: złe, a nawet wrogie. Przekonanie o fundamentalnym napięciu między światem przyrody a kulturą człowieka pojawia się również w innych wypowiedziach filozofa, np. w stwierdzeniu, że „człowiek zdołał opanować przyrodę i zwyciężyć zwierzęta, które mu niegdyś stałe zagrażały”³⁴⁴. Relację wartościującą dostrzegam też w obrazowej charakterystyce natury ludzkiej:

Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć³⁴⁵.

A zatem świat przyrody jest niebezpieczny, wrogi i obcy człowiekowi. Zbliżenie się do niego może mieć bardzo przykre dla człowieka konsekwencje. Bez wątpienia jest działaniem degradującym jego człowieczeństwo. Z dzisiejszej perspektywy taką jednoznaczną deklarację odcinania się od natury odczytuję z wielkim niepokojem, bowiem nie sprzyja ona procesowi pojednania się z Ziemią³⁴⁶.

Współcześnie bez trudu można odnaleźć kolejne propozycje podtrzymujące założenie o uszeregowanym i podążającym „ku górze” układzie natura–kultura. Jedną z nich jest koncepcja ekologii natury ludzkiej Mariusza Ciszka³⁴⁷. Mimo że wiodącą, gdyż tytułową kwestią jest ukazanie takiego modelu życia i rzeczywistości społecznej człowieka, która nawiązuje do porządku natury i jest ekologicznie zharmonizowana, to jedną z tez, którą autor stara się udowodnić, stanowi przekonanie, że „pierwotna i niezmieniona przez człowieka przyroda nie nadaje się na miejsce życia człowieka, bowiem potrzebuje on do życia również sztucznego środowiska, jakim jest świat ludzkiej kultury”³⁴⁸. Z jednej strony trudno byłoby nie zgodzić się z tą myślą, gdyż człowiek zawsze w jakiś sposób dostosowuje środowisko przyrodnicze do swych potrzeb – ale czynią tak też zwierzęta, np. bobry budując nory i żeremia, ptaki wijąc gniazda czy mrówki wznosząc swoje kopce. Przywoływana wypowiedź zwróciła moją uwagę z dwóch innych powodów. Po pierwsze, pojawia się tu niezmiernie podejście do kultury jako środowiska sztucznego (będące np. kontynuacją rozumienia kultury przez B. Malinowskiego); po drugie, w kontekście całej koncepcji M. Ciszka zaproponowany porządek środowisk życia człowieka jest w dalszym ciągu liniowy. Choć graficznie przedstawiony jest jako układ nakładających się kręgów³⁴⁹,

³⁴³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 37.

³⁴⁴ Ibidem, s. 30.

³⁴⁵ Ibidem, s. 25.

³⁴⁶ Por. W. Tyburski, *Pojednać się z Ziemią...*

³⁴⁷ Por. M. Cizsek, *op. cit.*

³⁴⁸ Ibidem, s. 178.

³⁴⁹ Por. ibidem, s. 193.

to w moim odbiorze ma charakter „schodkowy” i widzę tu raczej promieniste rozchodzenie się prostych niż zapętlałą się, cykliczną drogę życia jednostki, nawiązującą do koncepcji koła hermeneutycznego. Autor sugeruje systemowe odczytanie jego propozycji, zgodnie z założeniami systemizmu³⁵⁰. I tak: środowisko przyrodnicze jest podsystemem „zerowym”, następnie występuje środowisko rodzinne (pierwszy podsystem), regionalno-lokalne otoczenie społeczne (podsystem drugi), środowisko społeczno-kulturowe (podsystem trzeci), środowisko kulturowo-cywilizacyjne (podsystem czwarty), wreszcie nadsystem i ostatecznie środowisko kosmiczne³⁵¹. M. Ciszek pamięta o znaczeniu przyrody w różnych społecznych wariantach życia człowieka (od rodzinnego po kosmiczne), a swą koncepcję nazywa ekosystemem człowieka. Jednak pozostaje też wierny założeniu, że nad środowiskiem naturalnym jako podstawą przyrodniczą góruje nadbudowa w postaci środowiska sztucznego, tj. ludzkiego³⁵². Wyraża przekonanie, w którym można dostrzec echa myśli R. Ingarden, że „prawdą jest, iż człowiek jako organizm jest związany z przyrodą, stanowiąc jej integralną część, ale nie należy również zapominać, iż jest osobą, która przynależy do całkiem innego świata – środowiska kultury, które stanowi przecież sztuczny wytwór człowieka. «Środowisko sztuczne» znaczy tyle, co «środowisko ludzkie»”³⁵³.

Przywołanie jako problemowych antynomii: naturalny–sztuczny, przyrodniczy–ludzki, a także organizm–osoba jest dziś szczególnie niefortunne. Można by bowiem wywnioskować, że w takim razie uprawomocniona jest również relacja ludzki–nie-ludzki oraz właściwy–nie-właściwy, potrzebny–zbędny. A zatem to, co jest ludzkie, jest dobre i sztuczne, a to, co przynależy do świata przyrody, jest złe, gdyż jest naturalne i nie-ludzkie. Wydawać by się mogło, że posługuję się wyolbrzymioną interpretacją propozycji M. Ciszka. Nie chodzi mi jednak o krytykę samej koncepcji, lecz o ukazanie jednej z możliwych dróg jej odczytania. Jest to moja odpowiedź na współcześnie doświadczane uwarunkowania społeczno-kulturowe. Dziś bowiem w komunikacji międzyludzkiej powszechnie używa się takich pojęć, jak włókna sztuczne, tworzywa sztuczne, sztuczne smaki, zapachy czy wreszcie sztuczna inteligencja.

W każdym obszarze życia człowieka można odnaleźć wiele substytutów faktów, przedmiotów i procesów imitujących oryginały. Dlatego znaczeniowe zrównywanie wytworów sztucznych (np. bycia-na-niby, wirtualnie) z ludzkimi może prowadzić do utożsamiania wytworów naturalnych z nie-ludzkimi. Taka prawdopodobna analogia budzi mój największy niepokój. Bowiem z mojej perspektywy to dzisiejsza cywilizacja stwarza świat sztuczny i pozorny, a jednocześnie bardzo konkretny i odwołujący się do przypadku. Kształtuje człowieka jednowymiarowego³⁵⁴. Natomiast kultura umożliwia budowanie świata realnego i naturalnego

³⁵⁰ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, Świętokrzyska Szkoła Wyższa, Kielce 2005; eadem, *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.

³⁵¹ Por. M. Ciszek, *op. cit.*, s. 190–239.

³⁵² Por. *ibidem*, s. 196.

³⁵³ *Ibidem*, s. 232.

³⁵⁴ Por. J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 510.

poprzez odwoływanie się do symboli i historycznie wypracowanej sfery aksjologicznej wybranej zbiorowości ludzkiej. Dlatego uważam, że pochylając się nad obecną kondycją człowieka oraz poszukując uaktualnionej i odpowiadającej na wyzwania współczesności propozycji jego kształtowania, należy zacząć mówić o dwóch naturalnie równorzędnych i na równi niezbędnych środowiskach życia człowieka, tj. środowisku przyrodniczym i kulturowym. Wywyższanie jednego z nich będzie prowadziło do degradacji drugiego.

Czy dziś jednak człowiek troszczy się o stan swojego życia kulturowego? Czy pielęgnuje to, co stworzyli jego poprzednicy i rozwija ich dzieło?³⁵⁵ Kultura zadbana tworzy, zdaniem B. Malinowskiego, „nowy poziom życia”³⁵⁶, który m.in. jest odpowiedzialny za pojawianie się nowych potrzeb społecznych oraz ich zaspokajanie. Oczywiście, jakość tychże potrzeb i sposoby ich spełniania zależą od poziomu kulturowego społeczności. Na przykład potrzeba lepszej, masowej komunikacji doprowadziła do wynalezienia radia. Artefakt ten nabiera jednak szczególnego znaczenia dopiero, gdy zada się pytanie, jaką społeczną i kulturową funkcję spełnia ów wytwór myśli ludzkiej. Jaka jest jakość transmitowanych treści i do jakiego stopnia zadowolają one odbiorców? A nawet, czy mają dla nich znaczenie i jak ich kształtują? Inaczej mówiąc, można zastanawiać się, na ile określone, konstruujące daną kulturę elementy (m.in. instytucje społeczne, narzędzia produkcji, dobra konsumpcyjne, ludzkie idee) są dla jej członków znaczące i – tym samym – jakie zajmują miejsce i jakie pełnią funkcje w strukturze społecznej? Za klasykiem funkcjonalizmu funkcje można określić jako „spełnianie potrzeb przez działanie”³⁵⁷. A zatem dziś w pierwszej kolejności należałoby spytać o potrzeby jednostek i społeczności w perspektywie ich wzajemnego układu oraz rang zajmowanych w antroposferze człowieka.

Skoro jednak potrzebnej harmonii brakuje, to tym bardziej należy jej poszukiwać wśród dostępnych koncepcji. Dostrzegam ją w propozycji B. Malinowskiego. I choć sam antropolog nie używał obecnie coraz bardziej popularnych określeń, takich jak „ekologia człowieka”, „ekologia rodziny” czy „ekologia społeczna”³⁵⁸, to wnioski z jego badań, prowadzonych w społeczeństwach pierwotnych, a zatem wspólnotowych, postrzegam jako bardzo pomocne. B. Malinowski wychodził z założenia, że aby potrzeby człowieka (kulturowe i biologiczne) mogły być spełniane, ludzie muszą się społecznie zorganizować. Zgoda na taki układ wiąże się z akceptacją określonego schematu lub struktury, gwarantującej porządek i stabilizację społeczną. Ona dopiero prowadzi do zrozumiałych zachowań (bezpośrednio związanych z wypełnianiem potrzebnych funkcji), realizowanych według kulturowo wypracowanych zasad. Dla B. Malinowskiego są to:

³⁵⁵ Por. J.M. Dołęga, *Strukturalne elementy kultury*, [w:] B. Przyborska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 279–285.

³⁵⁶ B. Malinowski, *Czym jest kultura?...*, s. 35.

³⁵⁷ Ibidem, s. 35.

³⁵⁸ Por. R.E. Park, E.W. Burgess, *Introduction to the Science of Sociology*, University of Chicago Press, Chicago 1921, s. 553–554 i 558; J. Szacki, *op. cit.*, s. 594–617; M. Ciszek, *op. cit.*, s. 64–89; *Introductory Statement*, „Human Ecology” 1972, no. 1 (1), <http://www.jstor.org/stable/4602239> [dostęp: 17.05.2016].

1. Zasada reprodukcyjnej integracji/zasada pokrewieństwa – dotyczy związków przez małżeństwo i związków poprzez krew. Instytucjami wynikającymi z tej zasady są: rodzina, umowa małżeńska, reguły określania pochodzenia, prawa organizacji domowej.

2. Zasada powinowactwa i sąsiedztwa – jej istotą jest odwołanie się do współdziałania w życiu społecznym. Ludzie razem pracują, świadczą sobie usługi, uzupełniają się zdolnościami i umiejętnościami. Ważną kwestią dla tej zasady jest budowanie bliskich relacji opartych na wzajemnym porozumieniu. Dotyczy to zarówno relacji wewnątrzrodzinnych, sąsiedzkich, wewnątrz grupy lokalnej (np. hordy nomadycznej czy miasteczka), jak i szerszych struktur – całego plemienia, narodu, mieszkańców kontynentu.

3. Zasada rozróżniania i łączenia – związana jest z ludzką fizjonomią i anatomią. Ludzie różnią się pod względem płci, wieku, a także pewnych cech zewnętrznych, ułomności, stanów patologicznych. Te odmienności stanowią podstawę organizacji grupowej (np. występuje społeczna potrzeba organizowania otoczenia dla dzieci w wieku szkolnym lub np. różny kulturowo jest stosunek do ludzi starszych czy osób obłąkanych).

4. Zasada stowarzyszania się, czyli dobrowolnego grupowania się dzięki indywidualnej inicjatywie – ludzie dążą do tego, aby stać się członkami klubów, zespołów artystycznych, sportowych, bractw, a nawet tajnych stowarzyszeń.

5. Zasada łącząca ludzi według zdolności zawodowych – we wszystkich kulturach występuje podział na instytucje zawodowe związane z wytwarzaniem, podziałem i konsumpcją dóbr – od pożywienia po doznania mistyczne, stąd np. spotykamy rolników i szamanów.

6. Zasada rozróżniająca według statusu i rangi społecznej – dotyczy podziału na klasy, kasty, warstwy oraz obecności zjawiska dyskryminacji, związanego z rozwojem stratyfikacji etnicznej.

7. Zasada wyznaczająca ściśle określone granice oddzielające od siebie kulturowe całości – realizacja tej zasady zapewnia trwanie jednorodności kulturowej. Granice plemienne obejmują obszar, na którym obowiązują te same normy, wspólny język, tradycja oparta na jednej mitologii, zwyczaju, prawie, zasadach moralnych i wartościach ekonomicznych. Członkowie zbiorowości mają wiele naturalnych płaszczyzn porozumiewania się.

8. Zasada władzy – władza związana jest z przywilejem i obowiązkiem podejmowania (często też narzucania) decyzji. Władza jest istotą organizacji społecznej, stąd nie powinno zabraknąć jej w żadnej instytucjonalnej strukturze.

9. Zasada symbolizmu kulturowego – symbolizm jest istotnym składnikiem całości zorganizowanego zachowania, stąd musi pojawić się na najwcześniejszym szczeblu formowania się ludzi w społeczność. Symboliczny jest język, ustna lub pisana tradycja, zasady moralne, wiara i pojęcia dogmatyczne. B. Malinowski uznaje, że dzięki symbolizmowi popęd fizjologiczny zostaje przekształcony w wartość kulturową³⁵⁹.

³⁵⁹ Por. B. Malinowski, *Czym jest kultura?*..., s. 41–46.

Przywołane zestawienie, które sam B. Malinowski proponował traktować jako „urządzenie przydatne każdemu badaczowi terenowemu [...] zamierzającemu śledzić, obserwować i notować wszystkie istotne rodzaje zorganizowanego zachowania”³⁶⁰ jest i dla mnie użytecznym oraz inspirującym narzędziem. Przybierając rolę obserwatora wyposażonego w ową listę, przystąpiłam do badania współczesnego życia społecznego. Postawiłam pytanie o to, czy Polacy jako naród o wielowiekowej historii i silnej niegdyś tożsamości tworzą dziś harmonijne i zintegrowane społeczeństwo – tj. takie, w którym panuje równowaga między grupami i siłami społecznymi, bezpośrednie relacje międzyludzkie oparte są na pomocy i zaufaniu oraz dominuje poczucie bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Istotną kwestią było też dla mnie „osadzenie” kulturowe, czyli faktyczne trwanie w polskiej kulturze, a zatem posługiwanie się całą gamą symboli kulturowych wynikających z polskiej tradycji, dorobku kulturowego i społecznych zachowań. Wydało mi się to szczególnie ważne w obliczu postępującej integracji międzynarodowej, w trakcie której społeczność europejska i szerzej – globalna utwierdzana jest w przekonaniu o słuszności wzajemnego łączenia się, znoszenia granic i barier. Unifikacja polityczna, ekonomiczna i kulturowa stają się kluczowymi kierunkami aktywności decydentów, którzy, niestety, mają na uwadze głównie integrację według modelu funkcjonowania ponadnarodowych korporacji, a nie według potrzeby międzykulturowego porozumienia. A zatem, na poziomie polskiej kultury dostrzegłam, że:

1. Relacje i związki rodzinne rozluźniają się, są przerywane lub stają się mniej ważne, mniej istotne na rzecz relacji zawodowych, które z kolei w kontekście niepewności na rynku pracy coraz częściej nabierają charakteru krótkotrwałego, ulotnego, gdyż po prostu zostają przerwane.

2. Często słabnie wzajemne, lokalne, sąsiedzkie porozumienie. Nawet na poziomie rodzinnym Polacy nie umieją bądź nie chcą zachowywać dobrych i przyjaznych dla członków relacji. Pragnienie wspólnego uzupełniania się tym, co posiadają, ustępuje miejsca rywalizacji, współzawodnictwu, a nawet wrogości.

3. Rozróżnienie na płeć i wiek jeszcze obowiązuje, choć w obliczu mody na szeroko pojmowaną młodość oraz wobec społecznej aprobaty na poszukiwanie i ustalanie własnej tożsamości seksualnej i/lub kulturowej granice w obrębie, wydawałoby się, odwiecznych i stałych różnic zacierają się. Z drugiej strony potrzeba odmienności sprzyja decyzjom, które można by nazwać „świadomym naznaczeniem siebie” – stąd chociażby tak dziś popularne tatuowanie lub przekłuwanie różnych miejsc swojego ciała.

4. Ludzie wstępują do różnych organizacji, klubów, zespołów czy partii, jednak coraz częstszym argumentem na rzecz ich członkostwa jest czynnik pragmatyczno-ekonomiczny. Kiedy uczestnictwo w stowarzyszeniu przestaje się opłacać, zaprzestają go bez większych wątpliwości czy żalu.

5. Ludzie z racji wykonywanej pracy tworzą grupy zawodowe, choć często podejmowana aktywność zawodowa nie wiąże się z ich zdolnościami ani wcześniejszym wykształceniem.

³⁶⁰ Ibidem, s. 41.

6. Zjawisko stratyfikacji społecznej pogłębia się.

7. Granice oddzielające kulturę polską od innych kulturowych całości nie są już tak czytelne. Obecna jest tendencja włączania polskiej spuścizny kulturowej w osiągnięcia kultury europejskiej. Dlatego porozumiewanie się Polaków między sobą nie jest już takie naturalne i łatwe.

8. Obecnie Polacy podlegają wielu rodzajom władzy na różnych szczeblach struktury społecznej. Nowym i trudnym wyzwaniem jest oczekiwanie podporządkowania się władzy ponadpaństwowej, tj. Unii Europejskiej. Polski rząd stara się budować z władzami w Brukseli relacje partnerskie.

9. Systemy znaków i symboli przechodzą dziś znaczącą ewolucję. Symbole zredukowane są do znaków informacyjnych, tracąc swoją głębię, a zatem i możliwość wielości interpretacyjnej. Ich wartość słabnie na rzecz wybuchających, gdyż nie hamowanych kulturowo, popędów fizjologicznych, uwidaczniających się w konkretnych aktach – często brutalnych lub prostacko-wulgarnych.

Przywołane przykłady zmian w opisanych przez B. Malinowskiego zasadach funkcjonowania społeczeństwa, tworzącego odrębność narodową i kulturową, nie dotyczą oczywiście tylko naszego kraju. Tendencje te przekształcają całą społeczność Unii Europejskiej, a także, niemal identycznie, ingerują w życie ludzi na innych kontynentach. Jak wyraźnie widać, współczesny człowiek to jednostka zagubiona kulturowo. Dlatego ma problemy z określeniem samej siebie i odpowiedzią na pytanie, kim jest lub kim chciałaby być. Z tej przyczyny nie dostrzega lub nie umie określić miejsca, jakie mogłaby zajmować w całości systemu społecznego. Jest zniewolona pozorami kultury masowej i jednocześnie słaba, gdyż odcięta lub systematycznie odcinana od własnych korzeni kulturowych. Jej tożsamość gubi się w nakładających się narracjach, by w końcu ulec (a nie wybrać) tej z nich, która najgłośniej „krzyczy”. Racjonalizmy mieszają się z fantastyką, a sam człowiek popada ze skrajności w skrajność.

Czy w takim razie człowiek doszedł do granicy swych możliwości, trafił w ślepy zaułek, a jego sytuacja stała się beznadziejna? Tym bardziej, że – jak wskazywał U. Beck – „zagrożenia, w obliczu których stoi świat, są nieubłagalne. Nie znają granic, nie szanują suwerenności, politycznego autorytetu ani władzy”³⁶¹, a Jan Paweł II tłumaczył, iż „rozwój nie jest procesem przebiegającym po liniach prostych, *jakby automatycznym i z natury swej nieograniczonym*, tak jak gdyby przy spełnieniu pewnych warunków ludzkość miała szybko podążać ku nieokreślonej doskonałości”³⁶². Co w takim razie zrobić?

Papież przekonuje, że nie należy rozpaczać ani poddawać się pesymizmowi, ani tym bardziej popadać w bezczynność. Nawet jeśli człowiek zgrzeszył egoizmem, żądzą nadmiernego zysku i władzy lub zaniechał działań poprzez lęk lub niezdecydowanie, „a w gruncie rzeczy przez tchórzostwo”, teraz powinien podjąć wysiłek odbudowy³⁶³. Jak zatem wzmocnić dzisiejszego człowieka i pomóc mu w określeniu siebie i swojego miejsca w świecie, jakkolwiek szeroko czy wąsko

³⁶¹ U. Beck, *Spoleczeństwo światowego ryzyka...*, s. 238.

³⁶² Jan Paweł II, *Encyklika Sollicitudo rei socialis*, s. 468.

³⁶³ Por. *ibidem*, s. 503.

byłoby ono rozumiane? Trudno bowiem odnaleźć siebie samego, a także scharakteryzować własne położenie, jeśli nie wiadomo, w jakiej przestrzeni można się poruszać. Dlatego taka niepewna i mglista sytuacja powinna stać się twórczym bodźcem do wielowątkowego myślenia o kondycji człowieka i w konsekwencji – impulsem dla uaktualnienia procesów edukacyjnych.

Kiedy do głosu dochodzą tak istotne i jednocześnie bardzo trudne pytania, warto poszukiwać na nie odpowiedzi, a może przede wszystkim – inspiracji, w źródłowych tekstach klasyków pedagogiki. Taki tytuł z pewnością przysługuje Sergiuszowi Hessenowi (1887–1950). W *Podstawach pedagogiki*³⁶⁴ podejmuje on rozważania dotyczące relacji pomiędzy osobowością człowieka a otaczającą go kulturą, tj. rzeczywistością społeczno-kulturową, a nie samymi dobrami kulturowymi³⁶⁵. S. Hessen ukazywał wzajemny związek między wpływami odśrodkowymi środowiska życia człowieka a siłą dośrodkową jego osobowości. I tak, dla S. Hessena treść kultury danej epoki historycznej to zakres doświadczeń ludzkich i relacji społecznych, jakie są człowiekowi dane w określonych czasach, to rodzaj i jakość faktów i rozgrywających się wydarzeń społecznych, to symboliczność życia społecznego oraz obowiązujące wzorce, normy i zasady, a także akceptowany sposób interpretowania wydarzeń, procesów i zjawisk (w tym nawet przyrodniczych). Taką treść kultury można porównać z: „[...] obrębem koła o niewielkiej średnicy, otaczającym ośrodek mieszczącej się wewnątrz osobowości człowieka”³⁶⁶. Promień tego koła wyznacza zakres i siłę wpływów odśrodkowych, czyli tych wszystkich elementów, które składają się na życie społeczno-kulturowe w danej epoce. Jeśli zewnętrzne impulsy odśrodkowe są skutecznie równoważone przez dośrodkową siłę jednostki, to zachodzi relacja harmonii. Inaczej mówiąc, człowiek rozumie, co się wokół niego dzieje, „ogarnia” ten świat i umie na niego reagować. „Jest to harmonijny stosunek pomiędzy osobnikiem a kulturą zewnętrzną: człowiek daje sobie radę z otaczającymi go zewnętrznymi treściami kultury, przerabia je na «własne», rozwijając przy tym określoną siłę osobowości i wolności”³⁶⁷. Sytuacja komplikuje się, gdy rozrasta się kultura zewnętrzna, tzn. „[...] zjawiają się nowe poglądy, nowe myśli i uczucia, komplikuje się walka interesów publicznych: do zastoju w środowisku kulturalnym wdzierają się obce wpływy. Towarzyszy temu szybki rozrost literatury, nagły rozkwit sztuki, powstający raptownie wichur walki politycznej, wreszcie zjawienie się mnóstwa nowych ludzi, burzących stare nawyki, uprzedzenia, obyczaje”³⁶⁸. Wtedy zaburzona zostaje równowaga pomiędzy człowiekiem a otaczającą go rzeczywistością. Człowiek nie jest w stanie nadążyć za zmianami, gubi się w natłoku odmiennych treści, „ugina się pod brzemieniem

³⁶⁴ Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, [w:] idem, *Filozofia, kultura, wychowanie*, Ossolineum, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973.

³⁶⁵ Por. ibidem, s. 71 i n.

³⁶⁶ Ibidem, s. 72.

³⁶⁷ Ibidem.

³⁶⁸ Ibidem.

narzucających się mu przedmiotów kultury³⁶⁹, co w końcu doprowadza do stanu, gdy przestaje być sobą, „zaczyna myśleć cudzymi myślami, odczuwać cudzymi uczuciami, działać nie po swojemu”³⁷⁰. Niezrozumiałe i zbyt szybkie zmiany świata zewnętrznego oraz zbyt mocna jego siła odśrodkowa powodują, że osobowość nie jest już w stanie zharmonizować tego napięcia. Człowiek się zatracą, popada w wir obcej mu maszyny i staje się elementem zewnętrznej wobec niego samego gry, tracąc jednocześnie swą podmiotowość.

Gdzie w takim razie znaleźć drogę do przywrócenia naruszonej równowagi, powrotu do rozumiałych relacji i wolnego stanowienia o sobie samym? S. Hesen udziela konkretnej odpowiedzi, choć dla niejednego współczesnego czytelnika może być ona zaskakująca. Pedagog, w zgodzie z koncepcją J.J. Rousseau, widzi rozwiązanie w powrocie do natury, co wyraża następującymi słowami:

[...] żeby przywrócić straconą równowagę, należy cofnąć osobnika do dawnej prostej kultury, kiedy osobowość była całkowita i wolna. Z początku myśl taka wyraża się w postaci teorii konserwatywnej, idealizującej przeszłość, ale następnie sięga głębiej, porusza zagadnienie kultury w ogóle i kończy znanym nam już hasłem, negującym wszelką kulturę: „powrót do przyrody”. Środek ciężkości przenosi się z kultury na osobowość, na ten jak gdyby „zerowy punkt kultury”, której napięcie gubi się tylko w rozpiętości peryferii treści kulturalnych³⁷¹.

Dziś świat zewnętrzny przynosi nam ogromną liczbę treści, sytuacji, wydarzeń i doznań. W ten sposób promień siły odśrodkowej bezustannie i znacząco się wydłuża. Aby harmonijnie, płynnie i elastycznie reagować własną siłą dośrodkową, należy ją odpowiedzialnie i troskliwie pielęgnować. Inaczej mówiąc – dbać o rozwój swojej osobowości, bazującej głównie na moralności i możliwościach wolnego czynu. Bowiem znamionym motywem ludzkich działań powinien być motyw wolności. Jak rozważał J. Tischner:

[...] stając wśród wartości, naprawdę niczego nie musisz. Ale właśnie to samo, że „wśród wartości niczego nie musisz”, samo jest wartością – wartością wolności. Podmiotem doświadczenia wolności jest podmiot wolny. Cały urok świata wartości bierze się stąd, że nic z tego świata nie narzuca się nam przemocą. Niemniej dzięki wartościom czujemy niewyraźnie, że jeśli tego świata nie uznajemy, możemy ulec jakiejś przemocy³⁷².

Dlatego podmiotowe, a nie przedmiotowe traktowanie siebie, dające szansę na uniknięcie zniewolenia przez tych, którzy pragną władać ludźmi, wymaga dobrych i wolnych wyborów. W tym przypadku dotyczą one swobodnego powrotu do początku, do miejsca, w którym człowiek w harmonii i z szacunkiem współistniał z przyrodą.

Przekonanie o zaletach ponownego otwarcia się na Naturę, które dziś, moim zdaniem, mimo wolności wyborów, a może właśnie dlatego, staje się imperatywem moralnym i imperatywem przetrwania, wcześniej pojawiało się oczywiście

³⁶⁹ Ibidem.

³⁷⁰ Ibidem.

³⁷¹ Ibidem, s. 73.

³⁷² J. Tischner, *Myślenie według wartości*, s. 511.

w głosach wybranych filozofów. Warto je dziś przywoływać, aby szczerze powracać do środowiska przyrodniczego i traktować je jako niezbędne i dopełniające dla środowiska kulturowego, które również wymaga głębokiej naprawy.

A zatem już John Locke (1632–1704) w *Myślach o wychowaniu* pisał: „ci, którzy znajdują przyjemność w zadawaniu cierpień podlejszym stworzeniom i w zabijaniu ich, nie będą zdolni do wielkiego uczucia i łagodności w stosunku do stworzeń swego własnego gatunku”³⁷³. Max Scheler (1874–1928) z kolei wyrażał przekonanie, że „jednostronna [...] idea wyłącznego panowania człowieka nad przyrodą, która coraz bardziej [...] stawała się poniekąd aksjomatem zachodniego etosu świata i której jednym z następstw było [...] materialistyczne ustanowienie absolutnego mechanizmu przyrody, musi być w przyszłości zasadniczo przezwyciężona. [...] Dlatego przede wszystkim musimy [...] znowu rozwijać kosmowitalne odczucie jedności, budząc je z uśpienia u człowieka Zachodu przesiąkniętego duchem kapitalistycznego społeczeństwa”³⁷⁴. Niewątpliwie nastaje właśnie czas, w którym rozpoczyna się zmiana w myśleniu i postępowaniu człowieka. Choć wydaje się, że ponadnarodowe giganty korporacyjne świetnie prosperują, to na kolosach pojawiają się rysy. Argument zysku za wszelką cenę i bezpośredniej opłacalności przestaje być racją ostateczną. Świat ma zbyt wiele do stracenia, aby być obojętnym wobec obecnych symptomów. Dlatego na coraz większą skalę trzeba poszukiwać alternatywnych rozwiązań, które będą przyjazne dla człowieka oraz obu jego podstawowych środowisk życia i rozwoju. Każdy człowiek powinien czuć się zobligowany do świadomej zmiany, gdyż, jak nauczał Jan Paweł II, „wobec takich zagrożeń rozróżnienie pomiędzy ludźmi i krajami bogatymi a ludźmi i krajami ubogimi *ma niewielkie znaczenie*, prócz tego, że większa odpowiedzialność ciąży na tym, kto więcej ma i więcej może”³⁷⁵.

³⁷³ J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, przekł. F. Wnorowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Kraków 1959, s. 119.

³⁷⁴ M. Scheler, *Istota i formy sympatii*, przekł. A. Węgrzecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 170.

³⁷⁵ Jan Paweł II, *Encyklika Sollicitudo rei socialis*, s. 503.

ROZDZIAŁ II

Idea zrównoważonego rozwoju w społeczeństwach wielokulturowych

Wprowadzenie

Przedstawione w rozdziale I rozważania na temat wyzwań, zagrożeń, trudności i niepokojów, jakich doświadczają mieszkańcy różnych zakątków Ziemi, rysują bolesny obraz współczesności, zwiastując jednocześnie nieprzychylną człowiekowi przyszłość¹. Za drastycznymi przykładami cierpień ludzkich i aktów bezprawia podejmowanych wobec całych społeczności czy narodów, będących skutkiem niesprawiedliwych decyzji i nieodpowiedzialnych działań, zwykle kryją się argumenty bezpośredniego i brutalnego zysku. Inaczej mówiąc – wymiernych i przeliczalnych korzyści ekonomicznych, terytorialnych oraz społecznych, które postrzegam jako pragnienie manipulowania innymi ludźmi². Efektem takich praktyk jest dominujące wśród wielu milionów mieszkańców świata poczucie zagubienia, bezsensu dotychczasowej egzystencji oraz braku perspektyw na dobre i godne życie dla siebie i swych dzieci. Doświadczanie obecności swoistego „muru”, który rośnie i coraz szczelniej otacza człowieka, odgradzając go od innych ludzi i zamykając w kręgu codziennych spraw, powoduje, że człowiek ów albo rezygnuje z przynoszących mu poczucie spełnienia aktywności, albo poszukuje możliwości wydostania się na zewnątrz i przełamania beznadziejnego impasu³.

Po stronie tych zniechęconych umieściłabym zarówno ludzi, którzy nie widzą dla siebie miejsca w obecnej rzeczywistości (nie rozumieją jej lub czują się

¹ Por. B. Hołyst, *Bezpieczeństwo gatunku ludzkiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

² Por. A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 55–71.

³ Por. A. Murawska, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008, s. 316–350.

nią oszukani, gdyż nie widzą sensownego rozwiązania sytuacji, w których się znaleźli⁴), jak i tych, którzy, zubożeli na fakty i wydarzenia, zgadzają się na funkcjonowanie zgodnie z liberalno-wolnorynkowym modelem aktywności zawodowej oraz z neoliberalno-konsumpcyjnym stylem życia. Grupę tę, mimo całej jej złożoności i wydawałoby się diametralnych różnic pomiędzy jej przedstawicielami, postrzegam jako zbiorowość bierną, słabą i bezwonną. Dlatego, bez względu na to, czy jej członkowie popadają w swoiste otępienie i nie podejmują żadnych działań, czy ulegając modom, podążają za wykreowanymi dla nich potrzebami, czy też zatracają się w monotonnej, bezrefleksyjnej, a jednocześnie domagającej się całkowitego poświęcenia pracy, stanowią w moich oczach grupę odtwórczą i zachowawczą. Brakuje jej bowiem inicjatywy i potrzeby zmiany. Reprezentanci tej zbiorowości powielają zastane lub narzucone wzorce zachowań i tym samym podtrzymują dotychczasowy model relacji społecznych. Jednakże układ ten, czego dowodzą kolejne sytuacje konfliktowe, wybuchające niemal każdego dnia w różnych miejscach na świecie, dobiega końca. Jest u kresu swego istnienia – przynajmniej w obecnej formie. Dotychczasowa koncepcja porządku społecznego i ustalone o nim wyobrażenie, czyli przyjęty model, zgodnie z którym życie ludzkie – indywidualne i zbiorowe – powinno się rozgrywać, nie odpowiada już zmieniającej się rzeczywistości. Nie nadąża za nią, jest wobec niej nieadekwatny i nie spełnia jej oczekiwań. Potrzebny jest zatem nowy, odmienny lub co najmniej znacząco przekształcony porządek, który, gdy okrzepnie zawierucha, wyłoni się jako czytelny paradygmat określający na nowo relacje społeczne.

Paradygmatem tym jest dla mnie idea zrównoważonego rozwoju, której przesłanki dostrzegłam w wybranych koncepcjach filozoficznych i antropologicznych. Poza tym, w końcowych dekadach XX w. społeczność globalna rozpoczęła szeroki namysł teoretyczno-deklaracyjny nad potrzebą odrotu od niepohamowanej ekspansji ekonomicznej potęg światowych i ich rabunkowej gospodarki

⁴ Taki stan psychiczny jest m.in. powodem nasilających się samobójstw, zarówno wśród nastolatków w krajach „bogatego” Zachodu, jak i wśród hinduskich rolników, zmuszanych do uprawy roślin genetycznie modyfikowanych. Por. B. Holyst, *Suicydologia*, LexisNexis Polska, Warszawa 2012; M. Jarosz, *Samobójstwa: dlaczego teraz?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013; M. Jarosz, *Samobójstwa w czasach kryzysu*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2015, s. 5–17; *Suicide Rates. OECD Data*, <https://data.oecd.org/healthstat/suicide-rates.htm> [dostęp: 12.06.2016]; *Suicide, [w:] Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2015, s. 56–57, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-11-en [dostęp: 12.06.2016]; *World Health Statistics 2016 data visualizations dashboard: Suicide*, <http://apps.who.int/gho/data/node.sdg.3-4-viz-2?lang=en> [dostęp: 12.06.2016]. Por. także: S. Goel, *Corporate Manslaughter and Corporate Homicide: Scope for a New Legislation in India*, Partridge Publishing, 2015; *Indian Farmers Are Committing Suicide Because of Monsanto's Costly GMO Crops*, <http://www.seattleorganicrestaurants.com/vegan-whole-foods/indian-farmers-committing-suicide-monsanto-gm-crops/#sthash.2j9g9TeR.dpuf> [dostęp: 25.05.2016]; M.D. More, *Farmer suicides in Marathwada cross 400 mark in 4 months; toll reaches 1,548*, „The Indian Express”, 17 May 2016, <http://indianexpress.com/article/india/india-news-india/farmer-suicide-marathwada-drought-maharashtra-2805116/> [dostęp: 25.05.2016]; V. Mohan, *116 farmer suicides in first 3 months of 2016*, TNN, 27 April 2016, <http://timesofindia.indiatimes.com/india/116-farmer-suicides-in-first-3-months-of-2016/articleshow/52002524.cms> [dostęp: 25.05.2016].

o charakterze neokolonialnym w krajach słabszych. Stopniowo zaczęto przyjmować do wiadomości, że skutki takiej niezrównoważonej działalności człowieka, prowadzonej nawet „daleko od domu”, nieubłagane powracają, przynosząc nieprzewidziane wcześniej problemy i wyzwania natury środowiskowej, kulturowej, społecznej, a nawet – mimo kalkulowanych zysków – również ekonomicznej.

Dlatego w XXI w. o zmianie postaw człowieka mówi się już w kategoriach imperatywu. Konieczność ta przekłada się nie tylko na efektywne działania naprawcze, ale przede wszystkim na humanistyczne przeobrażanie się człowieka. Jeśli ma on mieć siłę, by przywracać w świecie harmonię i ład, sam musi powrócić do równowagi we wszystkich środowiskach swego życia. Szczególnie dotyczy to sfery kultury. Dlatego przybliżając etapy kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju, tropię obecność w nich filaru kulturowego. Konsekwencją takiej drogi badawczej jest odwołanie się do obszaru edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Przed edukacją tą stoją olbrzymie wyzwania. Dysproporcje w wykształceniu mieszkańców świata są ogromne. A przecież spełnienie celów wpisanych w zrównoważony rozwój wymaga wiedzy, umiejętności i poczucia współodpowiedzialności za przyszłość Ziemi. Stąd przed edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju stoi jeszcze wiele zadań, które ludzkość zapewne będzie podejmować w ciągu kolejnych dekad. Mam nadzieję, że będzie dochodzić do właściwych wyników.

2.1. Teoretyczne podejścia do zrównoważonego współistnienia wielokulturowych społeczeństw w perspektywie tworzenia się nowego paradygmatu społecznego

Przyjmując historyczną perspektywę, można powiedzieć, że każda epoka kulturowa zdominowana była przez jakiś rodzaj porządku społecznego, wyznaczonego przez odpowiadające jej koncepcje filozoficzne i/lub rozwiązania ideologiczne, założenia teoretyczne i pomysły na praktyczną ich realizację. Wpływ na to miały przesłanki kulturowe, ekonomiczne, uwarunkowania historyczne oraz decyzje polityczne i/lub militarne. W tym kontekście wizja myślenia o człowieku i jego kształtowania, tak aby był przygotowany do podejmowania możliwych, potrzebnych i wymaganych sposobów funkcjonowania w społeczeństwie, do wyznawania określonych wartości wyrażających się przez zaakceptowane przekonania i reprezentowane postawy oraz wypełniania konkretnych zadań, musiała mieć swoje właściwe, modelowe realizacje.

Przez stulecia doktryny i praktyki społeczne (w tym edukacyjne) zmieniały się, czasem ewolucyjnie – wykorzystując pomysły z poprzednich epok, kiedy indziej zaś wprowadzając rewolucyjne przemiany, a tym samym zdecydowanie odcinając się od tych wcześniejszych. Dopiero jednak w XX w. te modelowe style myślenia i strategie aktywności ludzkiej zaczęto nazywać paradygmatami. Do naki termin „paradygmat” wprowadził Thomas Kuhn (1922–1996). Po raz pierwszy

użył go w rozprawie *Struktura rewolucji naukowych* wydanej w 1962 r.⁵ Mimo że zaproponowane pojęcie było niejednoznaczne i inspirowało do stawiania pytań o jego interpretację, szybko zyskało popularność. Dziś należy ono do kanonu języka naukowego, a także zdecydowanie wkracza w przestrzeń szerszej komunikacji społecznej. Paradygmat, jak każde żywotne i pojemne pojęcie, może być odmiennie rozumiany – nie tylko w zależności od kontekstu lub grupy społecznej, która się nim posługuje, ale również ze względu na zasadnicze jego ujmowanie.

Kategoria paradygmatu wprowadzona przez T. Kuhna stanowiła efekt refleksji nad rozwojem dyscyplin naukowych, eksponując ich swoistą drogę oraz odwołując się do charakterystycznego, typowego dla nich schematu działania. Zdaniem T. Kuhna wiedza naukowa rozwija się w okresach normalnych, czyli tych, w których dominuje określony paradygmat. Wtedy naukowcy są zgodni co do określonych definicji, reguł, praw, a także typów formułowanych problemów i dróg/metod ich rozwiązywania. Można zatem powiedzieć, że „paradygmat to zbiór przesłanek dla wyjaśnienia jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych, a następnie upowszechnionych także w zbiorowościach użytkowników nauki”⁶. Zapowiedzią zmiany paradygmatu staje się natomiast wzrastająca wieloznaczność teorii i coraz mniejsza ich użyteczność. Pojawiające się anomalie na styku teorii i ich zastosowania doprowadzają do sytuacji kryzysowych dla nauki. T. Kuhn podaje: „Kiedy [...] anomalia zaczyna być postrzegana jako coś więcej niż po prostu kolejna łamigłówka nauki normalnej, znak to, że nauka wchodzi w fazę kryzysu i badań nadzwyczajnych”⁷. Rozbieżności w rozwiązaniu problemu/problemów mogą skutkować jedną z trzech dróg:

Czasami okazuje się [...], że nauka normalna potrafi sobie poradzić z problemem, który spowodował kryzys, wbrew rozpaczy tych, którzy sądzili, że to już koniec dotychczasowego paradygmatu. Kiedy indziej problem taki opiera się nawet radykalnie nowym podejściom. Wówczas uczeni mogą dojść do wniosku, że na obecnym etapie rozwoju ich dziedziny nie jest możliwe jego rozwiązanie. Problem zostaje wówczas nazwany i odłożony na później, dla przyszłych pokoleń, które będą dysponowały doskonalszymi narzędziami. Albo też [...] kryzys może skończyć się wyłonieniem nowego kandydata do roli paradygmatu i późniejszą walką o jego uznanie⁸.

W moich rozważaniach szczególnie cenna będzie owa trzecia możliwość podejścia do wyzwań społeczno-naukowych, choć jej faktyczne wprowadzenie będzie zapewne bardzo trudne. Jak widać, sam T. Kuhn zakładał nieuniknione kłopoty i dopiero potencjalną możliwość upowszechnienia się nowego para-

⁵ Por. T. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, przekł. H. Ostromecka, J. Nowotniak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.

⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, Świętokrzyska Szkoła Wyższa, Kielce 2005, s. 28; por. także: Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993, s. 18; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1, Warszawa 2003, s. 59.

⁷ T. Kuhn, *op. cit.*, s. 150.

⁸ Ibidem, s. 153.

dygmatu. Wynika to m.in. z faktu, że do zmiany potrzebna jest zgoda wybranej grupy uczonych⁹, którzy reprezentują pewną siłę naukową, posiadają przekonujące argumenty, a ich stanowisko wynika z tradycji prowadzonych przez nich badań, kontekstu historyczno-kulturowego lub polityczno-ekonomicznego, w którym działają. Inaczej mówiąc – dojście do głosu takiego, a nie innego paradygmatu wiąże się ze świadomością mechanizmów rządzących rozwojem nauki oraz jej lokalizacją czasową i społeczno-kulturową. Jak podkreślał T. Kuhn: „paradygmaty uzyskują swój status dzięki temu, że okazują się bardziej skuteczne od konkurentów w rozwiązywaniu niektórych problemów uznanych przez grono praktyków za palące”¹⁰. Jednakże określenie, uszczegółowienie i nazwanie problemów to dopiero „tylko obietnica sukcesu”¹¹. Bowiem te same kwestie możemy rozpatrywać w świetle różnych paradygmatów. Obrazowo zagadnienie to ukazuje Earl Babbie:

Zazwyczaj istnieje więcej niż jeden sposób rozumienia różnych spraw. W codziennym życiu na przykład liberałowie i konserwatyści często zupełnie inaczej wyjaśniają to samo zjawisko – powiedzmy, używanie broni przez nastolatków w szkołach. [...] Lecz u podstaw tych różnych wyjaśnień czy teorii leżą paradygmaty – fundamentalne modele czy układy odniesienia, których używamy, by uporządkować nasze obserwacje i rozumowanie¹².

Wobec ogromu palących problemów, z którymi dziś musi się zmierzyć ludzkość, a także obecności wielu, porównywalnie silnych, lecz niejednokrotnie sprzecznych koncepcji ich rozwiązania, szanse na osiągnięcie zadowalającego większość konsensusu niepokojąco maleją. Dlatego uważam, że należy dążyć do wypracowania takiego paradygmatu życia społecznego, który – po pierwsze – zawierałby w sobie jasno określony i aktualny cel dążeń społeczności globalnej. To znaczy taki cel, z którym utożsamiliby się mieszkańcy całej planety. Inaczej mówiąc, nastąpiła już najwyższa pora, by człowiek odpowiedzialnie i szczerze wobec samego siebie określił, co jest dla niego najbardziej fundamentalne, z czym chciałby się zmierzyć oraz jaki sens nadać swej obecnej i przyszłej egzystencji. Po drugie, nowy paradygmat powinien być na tyle ogólny i pojemny, aby umożliwić realizację celu bardzo różnymi drogami. Oznacza to, że społeczeństwa miałyby szansę podążać ku niemu „swoimi” sposobami, wynikającymi z odmiennych tradycji kulturowych. Dzięki temu cel traktowany byłby jako „własny” i bliski, a nie zewnętrzny, ogólny i poza faktycznym zasięgiem. Identyfikacja kulturowa z problemem oraz świadomość możliwości zmierzenia się z nim znanymi, tradycyjnymi sposobami znacząco zwiększałyby, w moim przekonaniu, szanse na realne jego podjęcie i zaangażowanie się w celu jego rozwiązania.

Z powyższych powodów drugą zbiorowość społeczną, którą dziś wyróżniam – niestety, znacznie mniej liczną – stanowią osoby myślące krytycznie, odważnie

⁹ Ibidem, s. 302.

¹⁰ Ibidem, s. 52.

¹¹ Ibidem.

¹² E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przekł. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 56.

i kreatywnie. Często świadomie wybierają one życie na uboczu dominującego porządku społecznego. Odmawiają poddania się inkluzji społecznej, gdyż ich zdaniem proponuje ona życie, z którym się nie zgadzają. Dziś bowiem model inkluzji „równa w dół”¹³, nie inspiruje do zadawania pytań, formułowania problemów oraz całościowego namysłu nad światem. Nie pobudza do intelektualnej aktywności i odpowiedzialnej reakcji. W tych warunkach osoby, które mimo wszystko podejmują wysiłek, aby rzetelnie przyjrzeć się rzeczywistości i na tej podstawie antycypować przyszłość – głównie w kategoriach jej naprawy – tworzą grupę prawdziwie aktywną i twórczą. Dzięki niej bowiem powstają propozycje mogące wpływać na zmianę myślenia pozostałych ludzi, rozszerzając ich horyzonty poznawcze. Formułowane są ujęcia mogące ułatwiać odmienne spojrzenie na fakty znane dotychczas z jednej perspektywy. W konsekwencji, argumenty i stanowiska reprezentantów grupy ludzi aktywnych stanowią impuls do poszukiwania nowych rozwiązań praktycznych, możliwych do zastosowania w działaniu. Dlatego do tej grupy zaliczam szeroko rozumianych humanistów, czyli przedstawicieli różnych zawodów i środowisk społecznych, których łączy jedna naczelna idea. Jest nią dążenie do stworzenia takich warunków dla rozwoju człowieka, w których byłby on traktowany (i sam siebie postrzegał) jako podmiot swoich działań, a jednocześnie miał szanse i możliwości budowania podmiotowych związków z innymi ludźmi oraz kształtowania odpowiedzialnych relacji ze światem, którego byłby faktycznym współtwórcą.

Obecnie, w dobie dopuszczalnej wielości podejść i – przynajmniej deklarowanego – równorzędnego ich traktowania można i warto wsłuchiwać się w głosy reprezentujące różnorodne, a czasem nawet sprzeczne wobec siebie filozofie, systemy religijne, ideologie i koncepcje polityczne. Można poszukiwać inspirujących stanowisk wśród naukowców i artystów, wśród teoretyków i praktyków. Jednak będąc wewnątrz wydarzeń oraz rozgrywających się zmian, trudno jest definitywnie określić, które z proponowanych rozwiązań są słuszne, trafne lub nawet najlepsze¹⁴. Zapewne oceni je przyszłość. Mimo to, dla mnie interesujące jest wsłuchiwanie się w głosy tych, którzy – przypatrując się współczesnej im rzeczywistości – zachęcają lub zachęcali do znaczącej zmiany w postępowaniu człowieka; postępowaniu będącym wynikiem jego samoświadomości (poziomu wiedzy o sobie samym) i stawiania bądź – przeciwnie – unikania formułowania fundamentalnych pytań o to, kim jest, do czego dąży, co kieruje jego myśleniem, co wpływa na jego decyzje (ocenę sytuacji) i podjęte działania.

Namysł człowieka nad samym sobą nie jest oczywiście nowy. Owo wezwanie poznawcze było już aktualne w starożytności. Znamy je z maksymy „Poznaj samego siebie”, umieszczonej nad wejściem do świątyni Apollina w Delfach¹⁵.

¹³ Por. F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008, s. 77–97.

¹⁴ Por. D. Chojnowski, „*Nowa pedagogika*” – rewolucję czas zacząć, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 187–218.

¹⁵ Por. „Poznaj samego siebie” – gr. *gnothi seauton*, łac. *nosce te ipsum*, [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 194.

Warto przypomnieć, że Apollo był bogiem sprawującym pieczę nad wieloma aktywnościami człowieka. Można przyjąć, że miał władzę nad całym życiem ludzkim. Odpowiadał za piękno i obecność sztuki w życiu człowieka (poetom zsyłał natchnienie oraz przewodził Muzom), a jednocześnie troszczył się o jego codzienną egzystencję (opiekował się uprawami i hodowlą zwierząt). Był bogiem podróży morskich, które dla Greków stanowiły sedno ich aktywności życiowej, umożliwiając realizację celów handlowych, kolonizacyjnych i wojennych. Apollo opiekował się też miastami i odpowiadał za skuteczność procesu greckiej kolonizacji w basenie Morza Śródziemnego. Troszczył się o zdrowie ludzi, miał moc uzdrawiania, ale mógł też zsyłać zarazy i śmierć. Nie obawiał się świata podziemnego. Był jednocześnie bogiem światła i wiosny, porządku i harmonii¹⁶. Można więc przyjąć, że Apollo spajał większość aktywności ludzkich, czyli tych realizowanych w świecie przyrody (praca na roli), w przestrzeni społecznej (życie publiczne podczas pokoju i w ramach działalności militarnej; życie jednostkowe – zdrowie), w działalności gospodarczo-ekonomicznej (handel, kolonizacja, zakładanie miast) oraz w wymiarze kulturowym (szeroko rozumiana duchowość: sztuka, muzyka, taniec, teatr, religia). Jeśli z takiej perspektywy odczytuje się zachętę znad drzwi świątyni do samopoznania, to dla mnie staje się jasne, że starożytni mieli na myśli wieloaspektowe podejście epistemologiczne.

W czasach znacznie nam bliższych potrzebę całościowego poznawczego „zagłębiania się” w człowieka wyrażał Max Scheler (1874–1928), który wprowadził do świata nauki dyscyplinę określaną terminem antropologii filozoficznej¹⁷. Miała ona wyeliminować mnogość koncepcji człowieka i wypracować spójny, holistyczny jego obraz¹⁸. Niestety, wbrew wizji M. Schelera poznanie naukowe, starające się podać wyczerpującą odpowiedź na pytanie kim/czym jest człowiek, stawało się coraz bardziej zawężone, nabierając fragmentarycznego, wyspecjalizowanego charakteru. W konsekwencji, jak zauważa Roman Schulz: „wielość koncepcji człowieka, obecna w dyskursie filozoficznym, zostaje [...] w antropologii naukowej zredukowana zasadniczo do jednego, ale za to fundamentalnego dualizmu idei, mianowicie opozycji między ideą człowieka jako bytu biologicznego (organicznego) oraz ideą człowieka jako bytu kulturowego (nadorganicz-

¹⁶ Por. hasło: *Apollo*, [w:] Z. Piszczek (red.), *Mała encyklopedia kultury antycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 71.

¹⁷ Por. R. Schulz, *Jakiej antropologii potrzebuje pedagogika?*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 272.

¹⁸ Obok M. Schelera problem niespójności obrazu człowieka w naukach empirycznych dostrzegali Helmuth Plessner (1892–1985) i Arnold Gehlen (1904–1976). Cała trójka uznawana jest za „ojców” dwudziestowiecznej antropologii filozoficznej. Por. H. Plessner, *Pytanie o conditio humana: wybór pism*, przekł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Załuska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988; idem, *Władza a natura ludzka: esej o antropologii światopoglądu historycznego*, przekł. E. Paczkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994; idem, *Śmiech i płacz: badania nad granicami ludzkiego zachowania*, przekł. A. Zwolińska, Z. Nerczuk, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004; A. Gehlen, *W kręgu antropologii i psychologii społecznej: studia*, przekł. K. Krzemienio-wa, Czytelnik, Warszawa 2001; C. Marasiński, *Filozoficzne aspekty kultury śmiechu*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2013.

nego)¹⁹. Taki dwoisty wizerunek człowieka doprowadził do podziału antropologii na przyrodniczą i kulturową. W obszarze antropologii kulturowej nastąpił „wysyp” wizji oraz interpretacji człowieka adekwatnie do teoretycznego zaplecza różnych orientacji filozoficznych i światopoglądowych. Nadorganiczna natura ludzka stała się przedmiotem zainteresowania m.in. ewolucjonizmu, dyfuzjonizmu, funkcjonalizmu, strukturalizmu, etnopsychologizmu, socjobiologii i kognitywizmu²⁰. Dzisiejszy już nie tylko nadmiar, ale wręcz chaos światopoglądowy stanowi poważną trudność w procesie kształtowania potrzeb i umiejętności poznawania drugiego człowieka oraz samopoznania. Jednocześnie można uznać, że ów moment przełomowy, w jakim obecnie znalazła się ludzkość, stwarza szczególną okazję, aby z wypracowanych już koncepcji „opisywania człowieka” tworzyć nowe, dopełniające się całości. Stoję na stanowisku, że dorobek myśli ludzkiej jest już na tyle obszerny, iż daje możliwości łączenia różnych, nawet pozornie odległych, ujęć antropologicznych (lub tak dotychczas postrzeganych przez naukę), by tworzyć z nich nowe, adekwatne do naszych czasów propozycje wychowania. Jest to tym bardziej istotne, że w obliczu ścierających się ze sobą priorytetów i systemów wartości pytania o to, jaki jest współczesny człowiek i czym powinny charakteryzować się przyszłe pokolenia, nabierają szczególnego znaczenia i wagi. Odpowiedzi nie są jednoznaczne, gdyż człowiek uwarunkowany jest kontekstualnie, a konteksty jego życia stale ulegają zmianom.

Czy jest zatem jeszcze sens odkrywania pewnych i ponadczasowych elementów w życiu człowieka? Jeśli tak, to gdzie należałoby szukać wsparcia dla rozwoju człowieka i jego duchowości, unikając jednocześnie nasilania umasawiających się fanatyzmów? Jak zbliżać do siebie odmienne kultury, aby w konsekwencji powstawała nowa, synergetyczna jakość, czyli wspólnotowość, która jednak nie unicestwi poszczególnych tożsamości? Jak odnajdywać wspólne elementy kulturowe, które realnie zbliżałyby mieszkańców globu do siebie? Oczywiście, stoję na stanowisku, że różnorodność kulturowa to bogactwo ludzkości, którego nie wolno zaprzepaścić, jednak eksponowanie podobieństw między kulturami uważam dziś za zasadnicze. Poszukiwanie obszarów wspólnych w wymiarze kultury jest po prostu kluczowe. Każda działalność człowieka opiera się na fundamencie symboliczno-kulturowym. Jeśli w takim razie ludzie mają się zbliżać do siebie, muszą poznawać i starać się zrozumieć własne oraz odmienne systemy symboli. Inaczej symbole pozostaną tylko nierozszyfrowanymi znakami. Wtedy łatwo można je traktować jak „firmowe logotypy” i używać w stereotypowy sposób w celu manipulowania nieświadomymi odbiorcami. Dlatego każdy system symbolicznego przekazu wymaga namysłu i wiedzy, a także kontekstualnie uwarunkowanej interpretacji.

Dziś, w świecie rozchwianych wartości, braku autorytetów, nadwątłego zaufania wobec drugiego człowieka oraz alarmująco powierzchownego przygotowania ogólnego i humanistycznego ludzie podejmują coraz mniej przemyśla-

¹⁹ R. Schulz, *op. cit.*, s. 273.

²⁰ Por. *ibidem*, s. 274.

ne decyzje. W obliczu przeżywanej i doświadczanej bezpośrednio – „u siebie”, we własnym domostwie – wielokulturowości jednostki stają się zupełnie bezradne. Zaczynają kierować się negatywnymi emocjami i strachem, popadają w skrajności lub podporządkowują się zbyt pochopnie podejmowanym decyzjom rządzących. Kraje Europy i kontynentu północnoamerykańskiego, gdzie następują największe zmiany demograficzno-kulturowe, okazały się zupełnie nieprzygotowane na tworzenie realnej rzeczywistości międzykulturowej. Wielokulturowości trzeba zacząć rzetelnie się uczyć, aby móc odpowiedzialnie wypracować takie humanistyczne rozwiązania, które ze zwielokrotnionej spuścizny kulturowej stworzą wspierające się i wzajemnie szanujące społeczeństwa. Tak rozumiana międzykulturowość, tj. stała, codzienna i perspektywicznie „własna”, a nie chwilowa, „wakacyjna” i dlatego mniej zobowiązująca, wymaga harmonijnego i zrównoważonego współistnienia jej przedstawicieli. Aby owa wielka transformacja społeczna miała szanse powodzenia, potrzebne jest wypracowanie solidnych teoretycznych fundamentów. Podstawy te zapewne powinny łączyć w sobie elementy różnych koncepcji, tak aby jak najszerszej odpowiadać na złożoność wyzwań. Dla podjętego problemu badawczego szczególnie wartościowe są ujęcia trzech humanistów: Fryderyka Schillera, Claude’a Levi-Straussa oraz Ernesto Laclau’a. Każda z postaci reprezentuje inną epokę historyczną, a jej propozycje wyrastają na gruncie odmiennych uwarunkowań społeczno-kulturowych. Mimo to odnajduję w nich głębokie przekonanie o wartości człowieka i możliwości budowania humanistycznej wspólnoty. Co również istotne – każda z koncepcji odwołuje się do sfery ludzkiej kultury, potwierdzając moje przekonanie, że właśnie świat kultury (a nie ekonomicznego zysku) jest tą platformą, dzięki której mogą powstawać nowe, rozbudowane i jednocześnie trwałe systemy.

2.1.1. „Estetyczna gra” człowieka drogą do harmonizowania jego podstawowych natur według Fryderyka Schillera

O znaczeniu obecności kultury w życiu człowieka, a wręcz jej fundamentalnej roli w istotowym stawaniu się człowiekiem przekonywali już starożytni filozofowie, tacy jak Platon (427–347 p.n.e.)²¹ i Arystoteles (384–322 p.n.e.)²² (wykazując wartość śpiewu chóralnego w rozwoju jednostki), podróżnicy/odkrywczy, jak Herodot (282–425 p.n.e.)²³, czy wreszcie wielkie dzieła mające swe korzenie w mitach i przekazie ludowym, np. starobabiloński *Epos o Gilgameszu*²⁴ lub

²¹ Por. Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa cop. 2010 (podstawa przekładu 1958).

²² Por. Arystoteles, *Polityka*, przekł. L. Piotrowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław cop. 2005 (podstawa przekładu 1953).

²³ Por. Herodotus, *Dzieje*, przekł. S. Hammer, Czytelnik, Warszawa 2008.

²⁴ Por. R. Stiller, *Gilgamesz: epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi*, Wydawnictwo Vis-à-Vis/Etiuda, Kraków 2004.

grecka *Odyseja*²⁵. Oczywiście wychowanie według klasycznej *paidei*²⁶ oraz idei rzymskiej *humanitas*²⁷ również zakładało znaczący udział kultury w kształtowaniu jednostki. Nowożytna myśl o humanistycznej proweniencji pozostawiła także wiele przykładów wskazujących, że człowiek dopiero staje się prawdziwym człowiekiem, gdy obcuje z dobrami kultury jako ich odbiorca, odtwórca i wreszcie sam twórca. Należy tu wspomnieć o dorobku Anthony'ego Ashleya Coopera Shaftesbury'ego (1671–1713), trzeciego hrabiego Shaftesbury²⁸, który głosił koncepcję kultury zharmonizowanej z naturą. Twierdził on, iż ludzka działalność tylko wtedy pozostanie w harmonii z przyrodą, jeśli człowiek włączy do niej swoje zdolności estetyczne.

Inną wartość przywołania postacią, która była otwarta na dalekie kultury i ich związek z przyrodą, jak również z szacunkiem i zaciekawieniem odnosiła się do spotykanych ludzi był rówieśnik Fryderyka Schillera, Polak Jan hrabia Potocki (1761–1815). Jego rozliczne aktywności (od działalności politycznej, poprzez publicystyczno-wydawniczą, po literacką²⁹ i sceniczną³⁰), a także wiedza, przygotowanie i humor, które im towarzyszyły, świadczą o tym, że możliwe jest prowadzenie takiego życia i wypełnianie idei człowieczeństwa, o jaką apelował niemiecki filozof. Życie J. Potockiego to ciągłe wędrowanie, przemieszczanie się, poznawanie nowych ludzi, sposobów ich myślenia, form zabawy i stosunku do przyrody³¹. Polski hrabia zasłynął jako podróżnik, historyk, antropolog, językoznawca i poliglota, erudyta, autor rozpraw naukowych o dziejach Scytów, Sarmatów i Słowian. Jego ciekawość świata, otwieranie się na Innych, afirmacja różnych form życia społecznego, pozytywny, ale i krytyczny stosunek do odmiennych tradycji i zachowań, były wyjątkowe na tle jego epoki oraz czasów późniejszych. Jan hrabia Potocki szanował ludzi i przyrodę, fascynował go świat i jego różni, czasem bardzo dziwni mieszkańcy³², których poznawał w krajach Afryki Północnej, Bliskiego i Dalekiego Wschodu (łącznie z Mongolią).

²⁵ Por. Homer, *Odyseja*, przekł. W. Dawidowicz, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.

²⁶ Por. W. Jaeger, *Paideia*, przekł. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.

²⁷ Por. Marek Tulliusz Cynceron, *Mowa w obronie poety Archiasza*, [w:] *Mowy wybrane*, przekł. J. Mrukówna, D. Turkowska, S. Kołodziejczyk, Czytelnik, Warszawa 1960, s. 117–129; idem, *Mowa w obronie Mureny*, [w:] *Mowy wybrane*, s. 77–116; J. Domański, *Philosophica – paraphilosophica – metaphilosophica. Studia i szkice z dziejów myśli dawnej*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2008; idem, „*Paideia*” Platona i „*humanitas*” Cyncerona. *Perspektywa antropologiczna*, [w:] A. Nowicka-Jeżowa (red.), *Humanitas. Projekt antropologii humanistycznej*, cz. 1: *Paradygmaty – tradycje – profile historyczne*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2010, s. 137–163.

²⁸ Por. A.C. Shaftesbury, *Listy o entuzjazmie. Moralści*, przekł. A. Grzeliński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.

²⁹ Por. J. hr. Potocki, *Rękopis znaleziony w Saragossie*, przekł. E. Chojecki, Czytelnik, Warszawa 1965; idem, *Rękopis znaleziony w Saragossie*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.

³⁰ Por. J. hr. Potocki, *Parady*, przekł. J. Modrzejewski, Czytelnik, Warszawa 1966.

³¹ Matka Jana Potockiego, będąca pod silnym wpływem dzieł J.J. Rousseau, kazała dla swojego syna sprowadzić szwajcarskiego guwernera „z kraju J.J. Rousseau”.

³² Por. J. Potocki, *Podróże*, przekł. J.U. Niemcewicz, J. Olkiewicz, L. Kukulski, Czytelnik, Warszawa 1959.

Można zatem powiedzieć, że J. Potocki realizował zarówno ideał starożytnego podróżnika szukającego mądrości, jak i nowoczesnego badacza, otwarte go ma różnorodność kulturową, której sam bezpośrednio doświadczał. Wbrew oświeceniowemu racjonalizmowi, dopuszczał wielość rozumowań i odkrywania tego, co w danej kulturze jest istotne. Był przekonany, że nie ma jednej, skutecznej i możliwej do powszechnego zastosowania drogi rozumowego, analitycznego dochodzenia do prawdy. Jest ich wiele, gdyż naturalna różnorodność ludzkich społeczności i form kulturowego w nich zakorzenienia umożliwia odmienne postrzeganie i interpretowanie świata. Pisał: „natura wynalazła trzydzieści zewnętrznych form dla ras człowieka, całkiem odmiennych, a my domagamy się, żeby miała tylko jedną wewnętrzną formę i żeby te same zasady rządzenia służyły wszystkim”³³.

Myśli polskiego humanisty, choć dostępne szerokiemu gronu europejskiemu³⁴, zaginęły w zawierusze dziejowej. Polska jeszcze za życia J. Potockiego ostatecznie dostała się pod panowanie zaborców, a na arenę europejskiej nauki, działalności gospodarczej i polityczno-militarnej wkroczył pozytywizm. Darwinowsko-naturalistyczne odczytywanie świata okazało się bardzo atrakcyjne dla wyznaczania planów i odnoszenia korzyści przez wielu przedstawicieli Zachodu. Promowane poznanie oraz mechanicystyczno-przedmiotową interpretację uzyskanych wyników odbierano z aprobatą, widząc w nich jednocześnie dowód na postęp i rozwój cywilizacyjny ludzkości. Paradygmat scjentyzmu, empirycznie weryfikujący uzyskiwane fakty, odrzucił całą sferę ludzkiego *humanum*. Wkrótce, odczuwalny już deficyt relacji humanistycznych spowodował, iż przełom XIX i XX w. przypomniał o konieczności pełnej nauki o człowieku, czyli takiej, która łączy nauki o wewnętrznym, duchowym świecie człowieka do zainteresowań badawczych. Wilhelm Dilthey (1833–1911) nazwał je naukami o duchu. Zaś Francuzi: Henri Bergson (1859–1941) i Emanuel Mounier (1905–1950) określali je filozofią ducha. Myśliciele ci, jak wyjaśnia Tadeusz Gadacz, za doświadczenie duchowe uznawali „[...] to, z którego rodzi się wielka kultura, sztuka, doświadczenie wartości, sensów i celów”³⁵. Dlatego i dziś niezwykle ważna rola przypada artystom i „ludziom sztuki”, których szczerą twórczość powinna otwierać odbiorcom drzwi do ich aktualnych doświadczeń. Z tego względu w *Liście do artystów* Jan Paweł II wyrażał przekonanie, że „każda autentyczna forma sztuki jest swoistą drogą dostępu do głębszej rzeczywistości człowieka i świata”³⁶.

³³ Por. F. Rosset, D. Triaire, *Jan Potocki. Biografia*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006, s. 171.

³⁴ Jan Potocki płynnie posługiwał się językiem francuskim w mowie i piśmie. Dzieła wydawał po francusku. Do tej pory część z nich nie doczekała się jeszcze tłumaczenia na język polski. Por. J. Potocki, *Œuvres III. Théâtre, Histoire, Chronologie, Écrits politiques*, éditées par F. Rosset et D. Triaire avec S.H. Aufrère, Éditions Peeters, Louvain–Paris–Dudley 2004.

³⁵ T. Gadacz, *Kryzys europejskiego człowieczeństwa*, www.iumw.pl/kryzys-europejskiego-czlowiečenstwa/articles [dostęp: 4.09.2012].

³⁶ Jan Paweł II, *List do artystów*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2005, s. 17.

Poszukując tego właśnie klucza do pełniejszej, wielowymiarowej i niepowtarzalnej rzeczywistości człowieka, czyli nie tylko przyziemnej czy wyimaginowanej (dziś można by ją nazwać – wirtualną), lecz stanowiącej splot różnych elementów realnych, duchowych i intuicyjnych, Fryderyk Schiller (1759–1805) zaproponował namysł nad złożonością natury ludzkiej. Wykazywał znaczenie wartości estetycznych w rozwijaniu „człowieczeństwa w człowieku”³⁷. Tym samym przedstawiał szanse na wykorzystanie relacji „człowiek – świat piękna i sztuki” w humanistycznym stawianiu się niepowtarzalną jednostką. Dla mnie propozycja filozofa jest niezwykle wartościowym pomysłem. Nie tylko bowiem jest ważna w kwestii wychowania człowieka w każdej epoce historycznej, ale dziś, w sytuacji rzeczywistości społecznej złożonej kulturowo, religijnie i tożsamościowo, stawianie się człowiekiem w sposób możliwie najpełniej wielowymiarowy zasługuje na szczególne uznanie. Poza tym dotychczasowa narracja skoncentrowana na promowaniu neoliberalnego, osamotnionego i zdanego na swoje decyzje konsumenckie usługobiorcy sprawia, że jego życie kulturalne nie tylko stało się poprzerywane i niespójne, ale jest wręcz rozszarpywane przez sprzeczne tendencje. Posiadanie nawet wielu tożsamości, które ja odbieram raczej jako zdolność ukrywania się za kilkoma twarzami/maskami³⁸ i sprytnego, a nawet wirtuozijnego posługiwania się nimi w trakcie swoistej egzystencjalnej akrobatyki podejmowanej przez człowieka³⁹, nie umożliwi mu współtworzenia wielokulturowego społeczeństwa. W obliczu różnych wizji kultury, które przekazują określony, charakterystyczny dla siebie zbiór wartości, a jednocześnie mają ze sobą koegzystować, tworząc wspólnotę podlegającą jednemu prawu, byłoby lepiej, mądrzej i bezpieczniej, by kultury te reprezentowały osoby o szerokich horyzontach, otwarte na odmiennosc i chętne do współpracy. Budowanie dobrych relacji z Innymi, wynikające z partnerskiego dialogu, czyli odbywającego się między takimi samymi, choć różnymi ludźmi, niesie nadzieję na stworzenie społeczeństwa, którego członkowie będą się szanować i nie będą czynić sobie krzywdy. W kształtowaniu takiej postawy niezbędna jest obecność wartości estetycznych w życiu każdej jednostki i w funkcjonowaniu całych społeczności.

O nich właśnie pisał Fryderyk Schiller w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka*⁴⁰. W dziele tym ukazał podmiot swoich rozważań jako istotę kształtowaną przez dwie podstawowe natury: „stan” i „osobę”⁴¹. Oba pierwiastki to przeciwstawne, ale i wzajemnie na siebie oddziałujące, obustronnie podporządkowane siły (popędy). Najkrócej związek między nimi filozof określał następująco: „To, co trwałe w człowieku, nazywamy jego osobą, to zaś, co się w nim zmienia, jego stanem”⁴².

³⁷ Por. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przekł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972, s. 121

³⁸ Por. J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przekł. E. Różalska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998; E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.

³⁹ Por. D. Chojnowski, *op. cit.*, s. 205.

⁴⁰ Por. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka...*

⁴¹ Por. *ibidem*, s. 81–85 i n.

⁴² *Ibidem*, s. 81.

„Stan” w związku z tym jest związany z popędem zmysłowym, uczuciem, zmysłowością i praktycznym posługiwaniem się przez człowieka zmysłami. Odnosi się do realnego bytowania człowieka w czasie (inaczej człowiek byłby jedynie możliwością, Kantowską istotą zjawiskową). A zatem „stan” odpowiada za to, co ulega zmianie. Łączy się więc z przymusem fizycznym, gdyż wypływa z fizycznej egzystencji człowieka. Dlatego niejednokrotnie odwołuje się do ludzkich instynktów i świata natury. „Stan” gwarantuje więc życie. Popęd zmysłowy, zdaniem F. Schillera, „[...] domaga się, żeby istniała zmiana, żeby czas miał jakąś treść. Ten stan tylko wypełnionego czasu nazywamy doznawaniem wrażeń i jedynie w nim objawia się istnienie fizyczne. [...] natura [...] domaga się realności dla bytu, treści dla naszego poznania i celu naszych działań”⁴³.

„Osoba” z kolei odpowiada za to, co w człowieku trwałe, co moglibyśmy nazwać elementem tożsamości absolutnej w wiecznotrwałej jaźni (Kantowska rzecz sama w sobie). „Osoba” związana jest z rozumem i myśleniem. W ten sposób wpływa na kształtowanie się ludzkiej osobowości. Wynika to z faktu, że człowiek podlega tu przymusowi moralnemu. „Osoba” odpowiada więc za formę, czyli kształt, jaki możemy sobie nadać. Łączy się z popędem formalnym. Ten element natury ludzkiej dąży do sformalizowania naszych działań, zapanowania nad przyziemnymi instynktami, zniesienia czasu i zbliżenia się do „jedności idealnej”. Schiller wyjaśniał:

Gdzie więc popęd formy sprawuje swą władzę i gdzie działa w nas czysta obiektywność, tam byt rozszerza się w najwyższym stopniu, tam giną wszelkie granice, tam człowiek od jedności ilościowej, do której ograniczyły go zniwelujące zmysły, wznosi się do jedności idealnej, która jest nadrzędna wobec całego obszaru świata zjawisk. W wyniku tego zabiegu nie tkwimy już w czasie, lecz czas z nieskończonym szeregiem swych chwil w nas się znajduje. Nie jesteśmy już jednostkami, lecz gatunkiem; w naszym sądzie wypowiadamy sąd wszystkich umysłów, wybór serc wszystkich reprezentowany jest w naszym czynie⁴⁴.

Według F. Schillera korzystne dla człowieka współistnienie obu popędów może się odbywać tylko dzięki kulturze, którą nazywał „kształceniem władzy uczucia i władzy rozumu”⁴⁵. Kultura wręcz czuwa nad obiema sferami człowieka i odpowiada za bezpieczeństwo ich granic. Dlatego jej zadaniem miało być: „[...] po pierwsze, uchronić zmysłowość przed napaściami wolności, i po drugie, zabezpieczyć osobowość przed potęgą uczuć. Pierwsze zadanie spełnia ona, kształcąc władzę uczucia, drugie zaś – kształcąc władzę rozumu”⁴⁶. A zatem wartościowe, niezbędne, wręcz fundamentalne dla człowieka jest rozwijanie w sobie trzeciego, pośredniego stanu, jakim ma być „stan estetyczny”. Stąd filozof przekonywał, że: „aby człowieka zmysłowego uczynić człowiekiem rozumnym, nie ma innego sposobu, jak tylko uczynić go człowiekiem estetycznym”⁴⁷. W „stanie

⁴³ Ibidem, s. 86–87.

⁴⁴ Ibidem, s. 89.

⁴⁵ Por. ibidem, s. 94.

⁴⁶ Ibidem, s. 91.

⁴⁷ Ibidem, s. 134.

estetycznym” człowiek ulega popędowi gry, dzięki któremu może bawić się zgodnie ze swą skłonnością i zarazem okazując szacunek wobec drugiej strony – drugiej istoty⁴⁸. Przedmiotem i celem popędu gry jest „żywy kształt”⁴⁹, czyli jednostka moralnie ukształtowana, lecz jednocześnie o ciekawej i własnej, niepowtarzalnej osobowości, wrażliwa i otwarta na doznania oraz bodźce płynące ze świata, starająca się pięknie rozgrywać własne życie. Właśnie piękno jest istotą stanu estetycznego. Piękno bowiem wprowadza człowieka w stan uniesienia, zachwytu, daje też siłę do wielkich czynów. Piękno umożliwia dostrzeżenie tego, co wcześniej było „zakryte” lub niedostępne ludzkim oczom. Jan Paweł II, kierując do artystów słowa uznania za ich pracę, którą dzielą się z innymi, wyrażał pragnienie:

Oby piękno, które będziecie przekazywać pokoleniom przyszłości, miało moc wzbudzania w nich zachwytu! W obliczu świętości życia i człowieka, w obliczu cudów wszechświata zachwyt jest jedyną adekwatną postawą. Właśnie zachwyt może stać się źródłem owego entuzjizmu „do pracy” [...]. Tego entuzjizmu potrzebują ludzie współcześni i jutrzejsi, ażeby podejmować i przezwyciężać wielkie wyzwania jawiące się już na widnokręgu. [...] Piękno jest kluczem tajemnicy i wezwaniem transcendencji. Zachęca człowieka, aby poznał smak życia i umiał marzyć o przyszłości⁵⁰.

Ludzkie działania powinny zatem charakteryzować się pięknem, a nie brzydota. Człowiek winien być z nich dumny i dzielić się nimi z innymi, a nie się ich wstydzić. Dla F. Schillera właśnie w pięknie i estetycznej grze, jaką jest ludzkie życie, zawarte jest najwyższe wypełnianie się człowieczeństwa. Człowiek odczuwa wtedy „[...] żywy popęd do wytworzenia w sobie harmonii, [...] do uczynienia z siebie całości, do doprowadzenia w sobie człowieczeństwa do pełnego wyrazu”⁵¹. Jak dotąd w szczerą grę bawią się nieliczni, choć bez wątplenia każdy ma na nią szansę, każdy może ją podjąć. Filozof przekonywał, że: „człowiek bawi się tylko tam, gdzie w całym znaczeniu tego słowa jest człowiekiem, i tam tylko jest pełnym człowiekiem, gdzie się bawi”⁵². W tej grze manifestuje się też ludzka

⁴⁸ Por. ibidem, s. 98.

⁴⁹ Por. ibidem, s. 99–100. Warto też zwrócić uwagę na koncepcję Josepha Beuysa (1921–1986), który w swej teorii plastycznej dzielił problem postaci (*gestalt*) na trzy elementy: chaos, ruch i formę. Oba skrajne bieguny, tj. biegun formy i biegun chaosu, mogą zdominować artystę/człowieka, którego praca i życie będą niezrozumiałe i nieznosne dla niego samego oraz odbiorców/otoczenia. Uważał, że: „Ludzie, którzy muszą się dużo zajmować kompozycją, są ludźmi mającymi silny biegun formy i ten biegun w pewnych warunkach może wyłączyć wszystkie inne siły, także takie jak siły dynamiczne (a więc siły uczucia), siły woli, siły chaotyczne. [...] Ten jednostronny biegun formy wypada z procesu i pozostaje jako wyizolowany martwy kryształ. Lecz jeśli ten kryształ zawiera absolutną czystość w aspekcie formalnym, to może ona oznaczać śmierć”. Do życia, nawet mniej doskonałego jak „martwy kryształ”, potrzebne jest ciepło. Dlatego, „im bardziej coś jest formalne, tym zimniejsze sprawia wrażenie” – J. Beuys, *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu/Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990, s. 93–94.

⁵⁰ Jan Paweł II, *List do artystów*, s. 39.

⁵¹ F. Schiller, *O poezji naiwnej i sentymentalnej. Idylla*, przekł. I. Krońska, [w:] M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970, s. 280.

⁵² F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka...*, s. 104; por. też: J. Beuys, *op. cit.*, s. 99.

wolność, ale taka, która ma swoje granice, określone przez wymagania stanu estetycznego⁵³. F. Schiller przekonywał:

Albowiem skoro tylko przypomniemy sobie, że właśnie ta wolność została mu odebrana przez jednostronny przymus natury w uczuciu i przez wyłączne prawodawstwo w myśleniu, to możliwość zwróconą mu w usposobieniu estetycznym musimy uważać za największy ze wszystkich darów, za dar człowieczeństwa. Wprawdzie człowieczeństwo to, jako zdolność, posiada on już przed osiągnięciem tego określonego stanu, w jaki może wejść, jednakże w rzeczywistości traci je, osiągając ten określony stan, w jaki wchodzi, i jeśli ma mieć możliwość przejścia do stanu innego, przeciwnego tamtemu, to życie estetyczne musi za każdym razem na nowo zwracać mu to człowieczeństwo⁵⁴.

Jak widać, obcowanie z kulturą i pięknem nie jest zarezerwowane dla czasu odświętnego. Powinno być elementem codzienności i naturalnym wyrażaniem siebie. Przyjmując tę perspektywę, można więc uznać, że zbliżanie się do skrajnych natur człowieka – nieskrępowanego „stanu” lub w pełni poddanej rozumowi „osoby” – sprawdza się lub jest uzasadnione tylko w wyjątkowych sytuacjach. Powinno mieć charakter krótkotrwały (np. szaleństwa Nocy Sylwestrowej, karnawał w Rio de Janeiro lub wykonywanie sformalizowanej procedury w przypadku zagrożenia bezpieczeństwa ludzkiego). Inaczej zaczyna dochodzić do wielu nieprawidłowości, a wolność zostaje zamieniona w anarchię i przemoc. Życia w wolności i myślenia w sposób nieskrępowany trzeba się uczyć. Najlepszym środowiskiem do tego jest kultura. W przeciwnym razie człowiek, przestraszony uzyskaną wolnością, a pozbawiony zaplecza kulturowego, „ucieknie” do jednej z wyjściowych natur – „stanu” lub „osoby”. Dlatego F. Schiller przestrzegał:

Ludzie, przestraszeni wolnością, która w swych pierwszych próbach zawsze wydaje się nieprzyjaciółką, rzucą się w objęcia wygodnej niewoli albo też, doprowadzeni do rozpaczycy poprzez pedantyczną opiekę, cofną się na nowo do dzikiej rozwiązłości stanu natury. Uzurpacja powoływać się będzie na słabość natury ludzkiej, bunt zaś na jej godność, aż na koniec potężna pani wszystkich rzeczy ludzkich, ślepa przemoc, wtrąci się do sprawy i rozstrzygnie tę rzekomą walkę zasad jak zwykłą bijatykę⁵⁵.

Dziś, w obliczu tak wielu aktów przemocy i terroru, do których dochodzi niemal każdego dnia na ulicach europejskich miast i w innych zakątkach świata, gdy przedstawiciele jednych kultur rozładowują swą agresję na innych osobach tylko z powodu ich przynależności do odmiennych kultur, warto szukać powodów i źródeł tego stanu tam, gdzie się ich bezpośrednio nie dostrzega lub

⁵³ Por. M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970; J. Dankowska, *Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie, Warszawa 2003; C. Marasiński, *Edukacja estetyczna poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa*, [w:] S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa XXI wieku, Różnorodność i Wolność*, Warszawa 2009.

⁵⁴ Por. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka...*, s. 127.

⁵⁵ Ibidem, s. 67–68.

intencjonalnie pomija⁵⁶. Spolaryzowane zachowania, czyli oddanie się człowieka we władanie tylko jednej z natur – np. porywcze zatracanie się w silnie emocjonalnych, a wręcz zdziczałych aktach lub skalkulowane na zimno, wyrachowane i bezduszne działania, wykonywane zgodnie z instrukcją – po prostu degradują jednostkę ludzką i odbierają jej człowieczeństwo. Ani morderstwo w afekcie, ani zamordowanie swojej ofiary zgodnie z precyzyjnie obmyślonym planem nie tłumaczą nieludzkiego czynu. Za każdym razem sprawca działa jednowymiarowo. Brakuje mu bowiem tej „estetycznej gry”, która wprowadza człowieka w świat piękna, oczekuje od niego poszukiwania dobrych rozwiązań, uczy otwierać się na piękno i zbliżać się do niego, a odwracać się od brzydoty i zła oraz pracować nad tym, aby się przed nimi chronić. W związku z tym F. Schiller stwierdzał, że „tam, gdzie charakter [człowieka – dop. A.R.-M.] staje się surowy i zatwardziały, widzimy, że nauka ściśle pilnuje swych granic, a sztuka tkwi w okowach prawideł; tam zaś, gdzie charakter gnuśnieje i mięknie, nauka chce się podobać, sztuka zaś – sprawiać przyjemność”⁵⁷. Polaryzacja nie przynosi pożytku ani w obszarze kształcenia, ani wychowania. Każda z opcji jest zachowawcza, przewidywalna i nietwórcza. Jednostka nie znajdzie w nich inspiracji dla swych działań. Dlatego Jan Paweł II wyjaśniał, że „każda autentyczna inspiracja artystyczna wykracza [...] poza to, co postrzegają zmysły, i przenikając rzeczywistość, stara się wyjaśnić jej ukrytą tajemnicę. Ma swoje źródło w głębi ludzkiej duszy – tam, gdzie pragnienie nadania sensu własnemu życiu łączy się z nieuchwytnym doznaniem piękna i tajemniczej jedności rzeczy”⁵⁸.

Konkludując – F. Schiller wykazywał, że:

wszelkie oświecenie rozumu o tyle tylko na szacunek zasługuje, o ile jest w stanie wpłynąć na charakter człowieka; wywodzi się ono także niejako z charakteru, ponieważ droga do głowy musi wieść przez serce. Wykształcenie zdolności odczuwania jest tedy palącą potrzebą naszej epoki, nie tylko dlatego, że staje się środkiem, który uaktywnia lepsze poznanie życia, lecz także dlatego, że prowadzi do ulepszenia poznania⁵⁹.

Rozum i uczucie połączone w estetycznej grze mogą dokonywać wielkich rzeczy. Człowiek nie boi się sięgać wysoko i marzyć o rozwiązaniach, które z jednostronnej perspektywy, tj. ukazywane przez jedną naturę, wydawały się nieosiągalne. Dlatego papież z nadzieją przekonywał, że sztuka to „poszukiwanie praw-

⁵⁶ Zdewaluowanym pomysłem na życie w społeczeństwie wielokulturowym jest np. poprawność polityczna. Por. M. Friedman, J. Narveson, *Political Correctness. For and Against*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., Lanham 1995; P.P. Grzybowski, *Od pedagogii do pedagogiki międzykulturowej*, [w:] idem, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 19–20; A. Breivik, *Manifesto 2083. A European Declaration of Independence*, London 2011, <https://info.publicintellgence.net/Anders-BehringBreivikManifesto.pdf> [dostęp: 12.04.2016]; M. Agnosiewicz, *Poprawność polityczna zaczyna pożerać swój ogon*, „Racjonalista”, 24 listopada 2015, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s.9939> [dostęp: 14.05.2016].

⁵⁷ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka...*, s. 71.

⁵⁸ Jan Paweł II, *List do artystów*, s. 15.

⁵⁹ F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka...*, s. 70.

dy” i „owoc wyobraźni wykraczającej poza codzienność”⁶⁰, poza Gadamerowską „krzątanicę”⁶¹. Sztuka zatem to takie życie, w którym prowadzi się estetyczną grę i dzięki niej buduje relacje z innymi oparte na pięknie. W kontekście przedstawionej koncepcji myślę, że autentycznie, systematycznie i emocjonalnie obcując ze sztuką, ludzie rzadziej wybieraliby „zło”⁶². Zapewne wtedy też, jak zauważa Bogusław Śliwowski, łatwiej i efektywniej udawałoby się „[...] zastąpić «czarną pedagogikę» (pedagogikę przemocy, nienawiści, zła i dyskryminacji) – «białą» pedagogiką serca”⁶³. Niewątpliwie warto, aby takie „białe” relacje międzyludzkie na stałe zagościły w tworzących się wielokulturowych i „kolorowych” społeczeństwach.

2.1.2. Antropologia strukturalna w ujęciu Claude’a Levi-Straussa strategią rozwijania szacunku wobec Innych

Człowiek jako jednostka oraz członek różnych społeczności (od lokalnych po międzynarodowe) narażony jest na odbiór złożonych, czasem nawet sprzecznych treści i ich interpretacji. Uzasadnienia potrzeb, faktów i zjawisk społecznych niejednokrotnie zaskakują go i dziwią. Jednocześnie formułowane wobec niego oczekiwania stale się mnożą, a nawet wydają się nie mieć końca. Jedni odbierają ten stan zrelatywizowanej rzeczywistości jako inspirujące wyzwanie, zaś inni czują się zaniepokojeni, bezbronni i stają się podatni na różne wpływy. Podtrzymując apel o „estetyczną grę” jako szansę na rozwój i zachowanie „człowieczeństwa w człowieku”, warto sięgać po koncepcje, które dążyły do poznania człowieka w jego własnej kulturze. Antropologiczne odkrywanie człowieka w jego naturalnym środowisku kulturowym to nie tylko pasjonująca działalność badawcza, lecz także droga do uzyskania bogatego materiału na temat wariantowości życia ludzkiego. Człowiek w wielu „odśłonach kulturowych” za każdym razem ukazuje inną twarz. Jednocześnie z tak nakładających się obrazów wyłaniają się elementy analogiczne. Można je interpretować jako swoisty, wewnętrzny i wspólny „antropologiczny szkielet”, a jednocześnie – fundament dla kulturowej wariantowości. Odmienność ta zwykle nawiązuje do lokalnych uwarunkowań środowiskowych, tzn. przyrodniczo-geograficznych i społeczno-kulturowych. Z kolei wspólny trzon odwołuje się do zasadniczych dla człowieka aksjologicznych przekonań i postaw. Dzięki temu potwierdza on możliwość rozwijania relacji międzykulturowych bazujących na zrozumiałych przez każdą ze stron elementach własnej tożsamości kulturowej.

⁶⁰ Jan Paweł II, *List do artystów*, s. 27.

⁶¹ H.G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przekł. K. Krzemienio-wa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993, s. 56.

⁶² Por. M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 7; eadem, *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006, s. 12–49.

⁶³ B. Śliwowski, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 102.

W kontekście moich zainteresowań badawczych zwróciłam uwagę na antropologię strukturalną. Najbliższe jest mi podejście reprezentowane przez francuskiego filozofa, antropologa i akademika Claude'a Levi-Straussa (1908–2009). W wyborze tego autora utwierdził mnie jego tekst *J.J. Rousseau – twórca nauk humanistycznych*, wygłoszony w Genewie w 1962 r. z okazji 250. rocznicy urodzin bohatera referatu.

Zestawienie obok siebie nazwisk dwóch wielkich obserwatorów życia społecznego, szczególnie ważnych dla nauk humanistycznych, w tym pedagogiki, może nasuwać pytanie: „Dlaczego naturalista został połączony ze strukturalistą?”. Zdziwienie powinno jednak szybko minąć, gdyż antropologia kulturowa i koncepcja naturalistycznego ujmowania człowieka są w wielu miejscach zbieżne.

Antropologia (gr. *anthropos* – człowiek) to, najogólniej ujmując, dyscyplina naukowa zajmująca się holistycznym opisem człowieka w wymiarze biologicznym, psychologicznym, społecznym i kulturowym. Jego wieloaspektowe istnienie związane jest ze środowiskiem, w którym żyje oraz faktami i relacjami kulturowymi, których jest twórcą. Jego osiągnięcia społeczno-kulturowe nabierają dla badań antropologicznych znaczenia i sensu, gdy współwystępują z nim samym, tj. autorem i uczestnikiem, inaczej mówiąc: z człowiekiem zdolnym do myślenia, odczuwania i przeżywania⁶⁴.

Początkowo, tzn. od połowy XIX w., antropolodzy zajmowali się społeczeństwami pozaeuropejskimi, określanymi jako proste, trybalne, przedliterackie, o umysłowości pierwotnej⁶⁵. Wkrótce pojawiło się zainteresowanie mieszkańcami kolonii zamorskich jako stroną w rozgrywkach polityczno-ekonomicznych. Do naukowców kierowano zapotrzebowanie na dokonywanie odpowiednich ekspertyz dotyczących ludności tych ziem. Następnie przedmiot badań rozszerzono na własne, lokalne społeczności, głównie wiejskie i robotnicze. Współczesna antropologia dostrzega konieczność badania każdego człowieka we własnej kulturze. Atrakcyjne są więc nie tylko społeczeństwa egzotyczne, ale i te najbliższe. Innymi słowy, ważne jest to, co dzieje się lokalnie: we własnym domu, otoczeniu, szkole, pracy. Dlatego, jak sugeruje Andrzej Mencwel, „można pytać samego siebie, czy chodzi się prosto, pytać zatem o właściwe relacje pomiędzy tym, co święte i powszednie, plemienne i obywatelskie, społeczne i państwowe, duchowe i intelektualne. Można zatem spojrzeć na siebie, jak na Pongo i uprawiać antropologię we własnym domu”⁶⁶.

⁶⁴ Por. E. Krawczak, *Antropologia kulturowa. Klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007, s. 13. Warto przypomnieć, że powszechnie używane dziś pojęcie *antropologii kulturowej* pierwotnie dotyczyło badań prowadzonych przez szkołę amerykańską. W Wielkiej Brytanii posługiwano się terminem *antropologii społecznej*, a w Europie kontynentalnej, w tym w Polsce – *etnologią*.

⁶⁵ Por. W. Burszta, *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992, s. 7.

⁶⁶ A. Mencwel, *Wstęp: wyobrażenia antropologiczne*, [w:] idem (oprac.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 20.

Przywołanie ludu Pongo pada tu nieprzypadkowo. Fantastycznych ludzi Pongo wprowadził do rozważań nad kondycją moralno-intelektualną człowieka Jan Jakub Rousseau (1712–1778) w traktacie filozoficznym *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* z 1754 r.⁶⁷ Wyraził w nim przekonanie, iż lepiej w domniemanym zwierzęciu dostrzec człowieka, niż kiedykolwiek człowieka potraktować jak zwierzę⁶⁸. Tekst ten, a w szczególności autorski przypis do niego, rozświetlił C. Levi-Strauss, ogłaszając J.J. Rousseau twórcą nauk humanistycznych⁶⁹. Jednocześnie dostrzegł w nim ojca etnologii, który: „na całe sto lat przed jej narodzinami wyobraził sobie, zamierzył i zapowiedział, od razu umieszczając ją, stosownie do rangi, pośród ustanowionych już nauk przyrodniczych i humanistycznych; a nawet odgadł, pod jaką postacią praktyczną [...] będzie jej dane stawiać pierwsze kroki”⁷⁰.

Jakie więc treści odnalazł autor *Smutku tropików*⁷¹ w traktatach naturalisty?

1. Po pierwsze, w *Rozprawie o nierówności*⁷² dostrzegł problem relacji między naturą a kulturą jako zasadniczy dla badań antropologicznych.

2. Po drugie, docenił J.J. Rousseau za wyraźne określenie przedmiotu badań etnologa: „kiedy chce się badać ludzi, trzeba patrzeć blisko siebie; ale żeby badać człowieka, należy się nauczyć sięgać wzrokiem daleko; aby odkryć właściwości, najpierw należy dostrzec różnice”⁷³.

W ujęciu J.J. Rousseau humanistyczne budowanie wiedzy o człowieku nabiera więc czytelnego wymiaru międzykulturowego. Jednocześnie jest próbą tworzenia pojęcia człowieka na podstawie podobieństw i różnic między ludźmi, z którymi obcuje się na co dzień a tymi, których spotyka się (bezpośrednio lub za pośrednictwem mediów) znacznie rzadziej. Budowanie pojęć jest jednym z najtrudniejszych ogniw procesu kształcenia każdego człowieka. Oddzielanie jego myślenia od jednostkowych faktów i tworzenie złożonych całości – pewnych idei o cechach konstytutywnych, wspólnych dla wszystkich przypadków – wymaga szczególnego wysiłku. Dotyczy intelektualnego zaangażowania człowieka, umiejętności dokonywania świadomej obserwacji faktów, ich krytycznej analizy, wyodrębniania elementów podobnych. Wymaga namysłu nad subiektywną oceną badanego obiektu oraz jego wartością obiektywną (na ile lub w jakich aspektach można ją w ogóle przyjmować).

⁶⁷ Por. J.J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przekł. H. Elzenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956, s. 107–276.

⁶⁸ Por. A. Mencwel, *Wstęp...*, s. 9.

⁶⁹ Por. J.S. Wasilewski, *Antropolog kultury wobec człowieka natury*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 31.

⁷⁰ C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau – twórca nauk humanistycznych*, przekł. L. Kolankiewicz, [w:] A. Mencwel (oprac.), *Antropologia kultury...*, s. 635.

⁷¹ Por. C. Levi-Strauss, *Smutek tropików*, przekł. A. Steinsberg, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.

⁷² *Rozprawa o nierówności* to skrócony tytuł przywoływanego traktatu filozoficznego *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*.

⁷³ C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau...*, s. 635. Myśl tę, w cytowanej formie, C. Levi-Strauss zaczerpnął ze *Szkicu o pochodzeniu języków* J.J. Rousseau.

Na kwestię możliwości i umiejętności budowania, a następnie posługiwania się pojęciami ogólnymi wielokrotnie zwracał uwagę C. Levi-Strauss. Irytowało go z upodobaniem przywoływane przekonanie o rzekomej niezdolności ludzi tzw. prymitywnych do myślenia abstrakcyjnego. Stereotypowym dowodem na tkwienie społeczności pierwotnych na niższym poziomie rozwoju miała być nieobecność w ich słownikach takich pojęć, jak „drzewo” czy „zwierzę”. C. Levi-Strauss odcinał się od podobnych stanowisk, wykazując, że

[...] słowa *dąb*, *buk*, *brzoza* itd. nie są mniej abstrakcyjne niż słowo *drzewo* i jeśli weźmiemy dwa języki, z których jeden będzie posiadał tylko ten ostatni termin, drugi zaś nie będzie go znał, lecz będzie miał dziesiątki czy setki wyrazów odnoszących się do gatunków i odmian, wtedy drugi, a nie pierwszy, będzie z tego punktu widzenia bogatszy w pojęcia⁷⁴.

Zgadzam się z argumentacją antropologa. Jednocześnie przykład ten interpretuję jako próbę dla posiadania przez ludzi własnych, czyli niezunifikowanych sposobów opisywania świata. Nieidentyczność jest wartością, którą trzeba poznawać i zgłębiać, aby ją chronić oraz odpowiedzialnie z niej korzystać. Inaczej antropologiczne nierówności pozostaną źródłem dalszych stratyfikacji społecznych lub „zbędnym obciążeniem” w drodze do „demokratycznego zrównania”. Na poparcie mojego stanowiska przytaczam kolejną wypowiedź J.J. Rousseau zamieszczoną w przedmowie do *Rozprawy o nierówności*:

Najpożyteczniejszą zapewne, a ze wszystkich dziedzin wiedzy ludzkiej najmniej jak dotąd w dociekaniach swych posuniętą jest wiedza o człowieku; śmiem twierdzić, że napis na świątyni w Delfach sam jeden zawiera wskazanie ważniejsze i trudniejsze niż wszystko to, nad czym w grubych swych księgach rozwodzili się moralisci⁷⁵.

Przywołana już wcześniej maksyma delfickiego Apolla „Poznaj samego siebie” jest w czasach nowożytnych nieprzerwanie aktualna. Można nawet uznać, że dziś, w dobie wyzwań, przed którymi staje człowiek XXI w., coraz mniej jesteśmy przekonani o tym, *kim jesteśmy, jacy jesteśmy*. Coraz trudniej odpowiedzieć: w czym jesteśmy jednakowi, a co nas odróżnia od siebie? Co sprawia, że jesteśmy ludźmi? Czy mamy prawo do powszechnej równości, należącego traktowania i szacunku z samego tylko faktu bycia ludźmi?

J.J. Rousseau wymieniał dwa rodzaje nierówności. Jedne są naturalne, inaczej przyrodzone, gdyż ustanowione przez naturę. Drugie – obyczajowe, społeczne i polityczne, polegające na: „różnych przywilejach, przysługujących jednemu z uszczerbkiem dla drugich: jak np. większe bogactwa, zaszczyty, potęgą lub zgoła możność wymuszania na tamtych posłuchu”⁷⁶. Autor, co warto podkreślić, podział ten odnosił do wszystkich grup ludzkich na świecie. Nie dokonywał

⁷⁴ C. Levi-Strauss, *Myśl nieoswojona*, przekł. A. Zajączkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969, s. 7.

⁷⁵ J.J. Rousseau, *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, przekł. H. Powiadowska-Kowalewska, [w:] idem, *Trzy rozprawy...*, s. 127.

⁷⁶ Ibidem, s. 139.

rozgraniczenia na społeczeństwa cywilizowane i pierwotne. Przeciwnie, niejednokrotnie zestawiał obie zbiorowości, wykazując – przynajmniej w pewnych zakresach – przewagę człowieka natury. On bowiem zawsze ma „przy sobie całego siebie”⁷⁷. J.J. Rousseau następująco ukazywał przywołaną relację:

Ponieważ dla człowieka dzikiego ciało własne stanowi jedyne znane mu narzędzie, czyni on z niego najprzeróżniejsze użytki, do których, z braku ćwiczenia, nasze ciała nie są już zdolne: wynalazczość nasza odebrała nam siłę i zręczność, które on pod naciskiem konieczności musi w sobie wyrobić. Gdyby miał siekiere, czyżby dłoń jego łamała tak potężne konary? [...] Gdyby drabinę, czyżby się tak zwinnie wdrapał na drzewo? [...] Pozostawcie człowiekowi cywilizowanemu czas na zgromadzenie dokoła siebie wszystkich swoich machin, a bez wątpienia pokona on z łatwością dzikiego; ale jeśli chcecie oglądać walkę jeszcze bardziej nierówną, pozostawcie ich przeciw sobie nagich i bezbronych, a zobaczycie, co to za przewaga⁷⁸.

Powyższa wypowiedź przedstawia, moim zdaniem, czytelną argumentację na rzecz akceptacji naturalnych nierówności między ludźmi. I dziś można by ją z powodzeniem przywołać, gdyż nadal wśród wielu osób ta właśnie przyrodzona odmienność, czyli naturalna nieidentyczność, budzi niechęć jednych do drugich, pogłębia potrzebę wywyższania się, a w konsekwencji rozpala postawę nietolerancji i ksenofobii. Osiemnastowieczny humanista wykazuje, że ludzie mają prawo różnić się wyglądem, kolorem skóry, włosów, budową ciała. Mogą posługiwać się różnymi językami lub w ogóle nie mówić. Nie przekreśla to jednak ich człowieczeństwa. Zwracając się do czytelnika, autor dzielił się następującymi przemyśleniami:

Wszystkie te obserwacje nad odmianami, jakie mnóstwo przyczyn może wywołać i faktycznie wywołało w rodzaju ludzkim, każą mi się zastanowić, czy istoty podobne do ludzi, a przez podrózników uznane za zwierzęta bez bliższego zbadania – albo z racji paru odchyłeń dostrzeżonych w ich wyglądzie zewnętrznym, albo tylko dlatego, że nie mówiły – nie były w rzeczywistości prawdziwymi dzikimi ludźmi, których ród, z dawna rozproszony po lasach, nie miał sposobności rozwinięcia żadnej ze swych potencjalnych zdolności, nie poczynił żadnych postępów w doskonaleniu się i wciąż jeszcze trwał w pierwotnym stanie natury⁷⁹.

Dysputa humanisty z odbiorcą, prowadzona momentami bardzo uszczypliwym, ale i trafnym piórem, przechodzi następnie w wykazanie różnic między człowiekiem a małpą lub jakimś innym, zupełnie już wyimaginowanym stworzeniem: „jakkolwiek o tym sądzić wypadnie, dowiedziona jest rzeczą, że małpa nie jest odmianą człowieka, [...] głównie dlatego, że gatunek ten nie ma zdolności doskonalenia się, co stanowi cechę gatunkową człowieka”⁸⁰.

Inną cechą istoty ludzkiej jest cecha wolnego sprawstwa: „natura rozkazuje wszystkim stworzeniom i zwierzę jest jej posłuszne. Człowiek przeżywa to samo, ale stwierdza w sobie wolność zgodzenia się lub stawienia oporu; w tym

⁷⁷ Ibidem, s. 146.

⁷⁸ Ibidem, s. 145–146.

⁷⁹ Ibidem, s. 253.

⁸⁰ Ibidem, s. 257.

to uświadomieniu sobie własnej wolności przejawia się przede wszystkim niematerialność jego duszy⁸¹.

J.J. Rousseau – ten pierwszy etnolog, choć sam nie podróżował po kontynentach, miał niezwykłą, wręcz genialną świadomość potrzeby rzetelnego, pozbawionego stereotypów i przesądów poznawania innych ludzi i ich kultur. Ganił Europejczyków za to, że choć wybierają się w dalekie podróże, niczego nie dostrzegają, nie uczą się, nie weryfikują swojej wiedzy. Pisał: „mimo że od lat trzystu albo czterystu mieszkańcy Europy wciąż zalewają inne części świata i całymi seriami wydają coraz to nowe sprawozdania z odbytych podróży, jestem przekonany, że spośród ludzi znamy jednych tylko Europejczyków. [...] Ludzie mogą sobie jeździć tam i z powrotem – filozofia, rzekłbyś, nie podróżuje”⁸².

Zresztą ci, którzy podróżowali, najczęściej posiadali odmienne priorytety niż humanistyczne odkrywanie Innego:

[...] cztery są tylko, na ogół, rodzaje ludzi odbywających dalekie podróże zamorskie – marynarze, kupcy, żołnierze i misjonarze. Trudno się spodziewać, by wśród trzech pierwszych kategorii mieli się znaleźć umiejętne obserwatory; co zaś do czwartej, to gdyby nawet, oddani swemu wzniosłemu powołaniu, ludzie ci nie ulegali jak wszyscy inni przesądom swego stanu, wolno przypuszczać, że nie zajmowałiby się zbyt chętnie badaniami⁸³.

Taka diagnoza osiemnastowiecznej europejskiej rzeczywistości motywowała J.J. Rousseau do zajmowania, nadal godnego podziwu, stanowiska wyrażającego się w przekonaniu, że nastał czas, by: „badać nie kamienie lub rośliny raz jeszcze, ale ludzi i obyczaje, i po tylu wiekach, spędzonych na oglądaniu domu samego i robieniu jego pomiarów, raz nareszcie poznać jego mieszkańców”⁸⁴. Uznawał ponadto, że przyszła najwyższa pora, aby ujawnili się ludzie, którzy by:

[...] przedsiębrali wielkie podróże wyłącznie dla własnej nauki i jeździli do krajów najdalszych rzucić jarzmo przesądów narodowych, nauczyć się ludzi poznawać przez różnice ich i podobieństwa oraz nabyć owej wiedzy rozległej, która nie należy wyłącznie do jednego wieku czy kraju, lecz do wszystkich krajów i miejsc, i stanowi, że tak powiem, wspólny skarb mędrców⁸⁵.

Dwa wieki później C. Levi-Strauss, analizując kontakty Europejczyków z przedstawicielami innych kultur, stwierdził, że niestety żaden zasadniczy przełom w nich nie nastąpił, a nawet przeciwnie – tzw. człowiek cywilizowany dopuścił się wielu zbrodni. Niewybaczalne, zdaniem strukturalisty, zło polega na tym, że „na stałe czy tymczasem uważa się on za wyższego, i na tym, że traktuje on ludzi jak przedmioty: czy to w imię rasy, kultury, podboju, misji, czy też po prostu doraźnego pretekstu”⁸⁶. Jednocześnie, ale tylko w imię miłości

⁸¹ Ibidem, s. 154.

⁸² Ibidem, s. 259.

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ Ibidem, s. 260–261.

⁸⁵ Ibidem, s. 260.

⁸⁶ C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau...*, s. 641.

własnej, domaga się przywileju humanizmu „na rzecz coraz to bardziej ograniczonych mniejszości”⁸⁷.

Dostrzeżone przez C. Levi-Straussa problemy są nadal aktualne. Być może nawet przybrały na sile. Gdzie w takim razie należy szukać pomocy? Do jakich podejść lub koncepcji teoretycznych warto się odwołać w praktyce pedagogicznej, aby mimo wszystko zdążyć wychować kolejne pokolenia w duchu humanistycznego zaufania i międzykulturowej równowagi? Niewątpliwie propozycją wartą rozważenia jest podejście strukturalne, z jego odmianą w postaci antropologii strukturalnej C. Levi-Straussa.

Strukturalizm to szeroki nurt intelektualny, wyrażający się w ujęciach filozoficznych i propozycjach metodologicznych, zainspirowany badaniami lingwistycznymi, zwłaszcza Ferdynanda de Saussure’a (1857–1913). Zakładał on istnienie uniwersalnej i ahistorycznej struktury języka jako złożonego systemu znaków. Na tej podstawie uznano, że wszystkie zjawiska kulturowe można badać tak jak język (a więc np. też społeczeństwo, dzieło literackie, układ odniesień wychowawczych, strukturę władzy, mitu, pokrewieństwa). Strukturalizm jest nazwą wspólną na określenie zróżnicowanych odmian i koncepcji badawczych, dlatego trudno podać jego syntetyczną definicję. Wielość możliwych ujęć wynika z przyjęcia rozmaitych stanowisk ontologiczno-poznawczych. Dla szeroko rozumianej praktyki pedagogicznej ważne okazują się następujące odmiany: 1) antropologia strukturalna – Claude Levi-Strauss; 2) strukturalizm w językoznawstwie – Ferdinand de Saussure; 3) strukturalizm w historii kultury – Michel Foucault; 4) literaturoznawstwo strukturalne – Roland Barthes; 5) strukturalizm i marksizm – Louis Althusser; 6) strukturalizm w psychoanalizie – Zygmunt Freud, Erich Fromm; 7) strukturalizm dynamiczny – Jean Piaget⁸⁸.

Wspólną podstawę metodologiczną dla powyższych wariantów strukturalizmu stanowi pojęcie struktury (łac. *structura* – budowa). Rozumie się ją jako: układ, konstrukcję, organizację, ustrój, budowę, szkielet, schemat, utwór, system, zespół konstytutywnych cech, zbiór wzajemnie powiązanych składników, części i relacji tworzących spójną całość. Całość ta nie jest jedynie sumą części składowych, lecz nową jakością. Inaczej mówiąc, struktura to:

1. Układ części, elementów pewnej całości (panuje tu priorytet całości nad częściami).

2. Sieć relacji pomiędzy częściami oraz innymi całościami, które stanowią części większych całości. Można zatem mówić o powiązaniach wewnątrzstrukturalnych i międzystrukturalnych⁸⁹.

Drugą wspólną cechą odmian strukturalizmu jest to, że badanie poszczególnych elementów całości w izolacji od poznania sposobu ich powiązania ze sobą jest bezużyteczne. Relacje między częściami, tj. możliwe między nimi stosunki, zachodzą na zasadzie podobieństw, korelacji lub nawet przeciwieństw. Określenie tych zależności umożliwia budowanie modeli jako teoretycznych konstrukcji⁹⁰.

⁸⁷ Ibidem, s. 640.

⁸⁸ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 158.

⁸⁹ Por. ibidem, s. 147.

⁹⁰ Por. ibidem, s. 148–151.

C. Levi-Strauss, zajmując się badaniem kultur pierwotnych, starał się odkryć w nich to, co uniwersalne, wspólne, możliwe do zestawienia i porównania. Ze zbieranego materiału pragnął wydobyć ukryte zależności, powiązania i wreszcie same elementy kulturowe, które odpowiadają za kształt oraz charakter nieuświadomianej struktury rzeczywistości społeczno-kulturowej człowieka, czyli antropologicznie ustrukturalizowanego świata. Dotarcie do czytelnej, zasadniczo jednorodnej struktury faktów kulturowych na różnych poziomach całości i częściowości stało się głównym celem badań C. Levi-Straussa. Wielość i różnorodność kulturową odbierał on jako wartościową i fascynującą szatę zewnętrzną, pod którą kryje się ten sam w swej istocie człowiek. To, co człowiek tworzy (materialnie, duchowo, społecznie), to „tylko” lokalne odmiany tego samego szkieletu. W *Drogach masek* C. Levi-Strauss pisał:

Niewątpliwie zbliżamy się do epoki, gdy kolekcje pochodzące z tej części świata [tzn. zbiory wytworów kultury materialnej plemion indiańskich zamieszkujących północne wybrzeża Pacyfiku od Alaski po Kolumbię Brytyjską – uzup. A.R.-M.] opuszczą muzea etnograficzne, by zająć należne im miejsce w Muzeach Sztuk Pięknych, pomiędzy eksponatami wywodzącymi się z Egiptu, antycznej Persji czy europejskiego średniowiecza. Bowiem sztuka ta dorównuje arcydziełom podziwianym na całym świecie, a półtora wieku badań nad nią ujawniło nadzwyczajną różnorodność jej niewyczerpywalnych i ciągle odnawiających się wartości⁹¹.

Takie jednoznaczne humanistyczne przekonanie o wyjątkowości dokonanej każdej kultury i tym samym o równości ludzi na świecie (niezależnie od miejsca oraz czasu ich życia) nie tylko zasługuje na szczególne uznanie, lecz także powinno stanowić podstawę dla różnorodnych działań wychowawczych. Podejście strukturalistyczne w ujęciu C. Levi-Straussa jest ważne dla moich rozważań i z tego powodu, że antropolog traktował przedmiot swoich badań realistycznie. Nie niwelował różnic międzykulturowych ani nie udawał, że ich nie ma lub że ich nie dostrzega. W *Spojrzeniu z oddali* snuł następujące rozważania:

Nie neguje się realności postępu ani możliwości ułożenia niektórych rozpatrywanych kultur w pewnym porządku, chociaż tylko ze względu na wyodrębnione aspekty, a nie w sposób całościowy. Sądzi się jednak, że ta już ograniczona możliwość podlega jeszcze trzem ograniczeniom: 1) niezaprzeczalny, kiedy ujmuje się ewolucję ludzkości w śmiałym perspektywicznym skrócie, postęp dokonuje się tylko w poszczególnych działach, a i w nich w sposób nieciągły, dopuszczający lokalne stagnacje i regresy; 2) kiedy etnologia bada i porównuje w szczególności społeczeństwa przedprzemysłowe, a tymi interesuje się najczęściej, nie udaje jej się znaleźć sposobu, który pozwoliłoby uporządkować je przez określenie ich miejsca na wspólnej skali; 3) etnologia uznaje się za niezdolną do osądu intelektualnego czy moralnego wartości związanych z takim lub innym systemem wierzeń, taką lub inną formą organizacji społecznej, kryteria moralne są dla niej z założenia funkcją poszczególnego społeczeństwa, w którym je wypowiedziano⁹².

Dzisiaj warto by pamiętać o ograniczeniach przyjętych przez C. Levi-Straussa. Bowiem we współczesnych narracjach, które roszczą sobie prawo do ustana-

⁹¹ C. Levi-Strauss, *Drogi masek*, przekł. M. Dobrowolska, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985, s. 5.

⁹² C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, przekł. W. Grajewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993, s. 58.

wiania porządku społecznego, dominuje tendencja do polaryzacji stanowisk, do ich fundamentalizacji. Kultury są klasyfikowane według schematu „zero-jedynkowego”: kultura dobra – zła; społeczeństwo cywilizowane – niecywilizowane; lepiej rozwinięte – gorzej rozwinięte. Oczywiście w takich przypadkach werdykt pochodzi z jednostronnie oceniającego źródła. A przecież C. Levi-Strauss wyraźnie podkreślał, że postęp społeczny nie ma charakteru jednostajnie ciągłego i liniowego. Nie można zatem umieszczać kultur na jednej prostej „osi rozwojowej”. Są bowiem zbyt różne, odmienne, zbyt wyjątkowe, aby za sprawą wybranych parametrów przesądzać o ich poziomie rozwoju. Wreszcie badacz przestrzegał przed jednoznaczną lub zbyt pochopną oceną systemu wartości porządkujących życie społeczne i duchowe danej kultury, gdyż osoba z zewnątrz kultury nie ma w pełni do niej dostępu.

Zgoda na taki uniwersalny relatywizm kulturowy sprawiła, że C. Levi-Strauss swoje etnologiczne badania zbiorowości ludzkich rozpoczynał od rzetelnego opisu samodzielnie obserwowanych faktów. Odwoływał się też do wiarygodnych relacji członków danego plemienia (posługiwał się w tej fazie badaniem etnograficznym). W ten sposób ujawniał cechy charakteryzujące wybrane społeczeństwo. Następnie, zgodnie z założeniami strukturalizmu, uznając, że nie można zrozumieć poszczególnych faktów kulturowych (elementów struktury), jeśli nie uwzględni się miejsca, jakie zajmują one w całościowym układzie, szukał dla nich odpowiednich pozycji w budowanym modelu. Ostatecznie układ ten zestawiał z innymi, wykazując analogie, paralele, warianty i odstępstwa oraz oczywiście elementy tożsame w swej istocie. Ostatecznie chodziło więc o to, aby dotrzeć do samej istoty faktów kulturowo-społecznych, która skrywała się pod sferą widocznych, bezpośrednio odbieranych i doświadczanych treści.

Doskonałym przykładem takiej właśnie pracy jest opis i analiza pieśni wykonywanej wśród Indian Cuna zamieszkujących obszar obecnej Republiki Panamskiej. Pieśń ta związana jest z szamańską kuracją wspomagającą trudny poród⁹³. Utwór, choć brzmi egzotycznie, jest przez słuchacza rozumiany, a może nawet bardziej wyczuwany i przynajmniej częściowo przeżywany zgodnie z zamierzeniami czarownika. Odbiorca jest o krok od wejścia w trans niczym cierpiąca rodząca lub, mówiąc inaczej, od poddania się niewidocznej sile tkwiącej poza jego bezpośrednim, świadomym i odbieranym za pomocą zmysłów doświadczeniem. Tekst zawdzięcza swoją moc i odbiór zrozumiały dla kogoś spoza kultury Cuna dzięki samej konstrukcji utworu. Posiada on bowiem szkielet korespondujący ze strukturami odpowiadającymi za europejskie opowieści⁹⁴. Na potwierdzenie tego stanowiska C. Levi-Strauss dokonał porównania między tym samym indiańskim tekstem a europejską psychoanalizą wprowadzoną przez Zygmunta Freuda (1856–1939). Rozważania na temat dokonanej paraleli między kuracją

⁹³ Por. C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, przekł. K. Pomian, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009, s. 187–206 (rozdz. X: *Skuteczność symboliczna*).

⁹⁴ Por. J. Łotman, *Struktura tekstu artystycznego*, przekł. A. Tanalska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984; idem, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przekł. B. Żyłko, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

szamańską a leczeniem nerwic i schizofrenii doprowadziły badacza do następujących przypuszczeń: „porównanie z psychoanalizą pozwoliło nam rozjaśnić pewne aspekty kuracji szamańskiej. Niepodobna wykluczyć możliwości, że badanie szamanizmu zostanie kiedyś wykorzystane do wyjaśnienia tych punktów teorii Freuda, które pozostają ciemne. Mamy tu na myśli zwłaszcza pojęcie mitu i pojęcie nieświadomości”⁹⁵.

Jak jest zatem możliwe, aby wiedza „kultury prymitywnej” miała wspomóc tę ze świata cywilizowanego? Zdaniem C. Levi-Straussa odpowiedzi należy szukać właśnie we wspólnych strukturach, a nawet zespołach struktur, które w kulturze europejskiej nazwano nieświadomością. Nieświadomość jest dla człowieka niczym mowa. Z kolei podświadomość to jakby jego indywidualny język. Dlatego wspomniany autor twierdził, że struktury:

[...] są nie tylko takie same dla wszystkich ludzi oraz dla wszystkich tematów, lecz ponadto są nieliczne; rozumiemy teraz, dlaczego świat symboliki jest nieskończenie zróżnicowany treściowo, ale ograniczony przez swe prawa. [...] Zbiór znanych baśni i mitów zająłby imponującą liczbę tomów. Wszystkie one dają się jednak sprowadzić do nielicznych prostych typów uruchamiających, przy całej różnorodności bohaterów, kilka elementarnych funkcji⁹⁶.

Dla zobrazowania tych rozważań warto przytoczyć kolejny przykład, tym razem dotyczący mitu, który ujawnia korelację między baśnią Indian Pueblo o Ashboyu (Popiołowym Chłopcu) a indoeuropejskim Kopciuszkiem⁹⁷. Elementy konstytutywne, czyli części zasadnicze, wspólne dla wszystkich mitów Claude Levi-Strauss nazwał *mitemam*⁹⁸. Jak zatem docierać do owych *mitemów* lub w przypadku innych struktur – do zasadniczych jednostek budujących układ? Jeśli chodzi o mity, to strukturalista proponował zestawienie ze sobą wszystkich dostępnych ich wersji (zakładając jednocześnie, że zebranie absolutnie całego kompletu odmian jednego mitu jest po prostu niemożliwe). W ten sposób mit zostaje określony przez zbiór jego wersji, a wariantowość mitu staje się dla niego kluczowa. Tym samym poszukiwanie wersji podstawowej lub pierwotnej jest po prostu zbędne, niepotrzebne, chybione⁹⁹. Każda propozycja opowieści jest zatem tak samo istotna, dobra i potrzebna. Plemiona, grupy etniczne, narody, które wypracowują własne odmiany zasadniczo tożsamy, kulturowych przekazów zasługują więc na jednakowe traktowanie. Nie ma społeczności lepszych i gorszych. Nie znaczy to jednak, że otwarcie się na innych ludzi i okazywanie postawy poszanowania dla odmienności miałyby się przerodzić w nieszczerę i nierealne (bezrozumne) ich umiłowanie. Dlatego C. Levi-Strauss zachęcał czytelników do: „mądrego [...] zwątpienia w nadejście świata, w którym kultury opanowane wzajemną skłonnością pragnęłyby wyłącznie wielbić jedna drugą; kiedy w powstałym zamieszaniu każda z nich straciłaby zarówno urok dla innych, jak

⁹⁵ C. Levi-Strauss, *Antropologia strukturalna*, s. 203.

⁹⁶ Ibidem, s. 205.

⁹⁷ Por. ibidem, s. 227–229 (rozdz. XI: *Struktura mitów*).

⁹⁸ Por. ibidem, s. 211–212.

⁹⁹ Por. ibidem, s. 219.

i własne racje istnienia. [...] aby zmienić ludzi nie wystarczy upajać się rok po roku szlachetnymi słowami¹⁰⁰.

Antropolog, obserwując i analizując postawy przedstawicieli jednych kultur wobec drugich, a także przewidując konsekwencje wzajemnych międzykulturowych relacji, doszedł do wniosków, które odbieram w kategoriach chłodnego realizmu. Jego zdaniem czas na wzniosłe deklaracje o wzajemnym i serdecznym traktowaniu się jednych ludzi przez drugich minął. Dziś, tym bardziej, nie ma już racji bytu. „Przemieszanie” kulturowe, które odbywa się zbyt szybko, chaotycznie i bez przekonujących perspektyw na wypracowanie klarownych reguł sprawia, że – jak przewidywał C. Levi-Strauss – kultury zamykają się na siebie, przestają się sobą interesować, a ich wzajemna atrakcyjność słabnie. Zdarza się i tak, że przedstawiciele kultur mniejszościowych, zależnych od dominujących, starają się w nie wtopić lub w nich rozmyć. Jest to jednak tylko pozornie optymalne rozwiązanie, gdyż faktycznie wynika z niedostatku wiary w siebie i braku poczucia dumy z tego, kim się jest. Moim zdaniem nie jest to ani właściwa, ani bezpieczna droga.

Kończąc swoje genewskie wystąpienie ku czci Jana Jakuba Rousseau, Claude Levi-Strauss podkreślił, że jego bohater: „rozpalił na nowo, [...] na zawsze już gorejący, żar w owym tyglu, gdzie [...] się zawzięcie ze sobą kłóci: «ja» i ktoś inny, moje społeczeństwo i inne społeczeństwa, natura i kultura, to, co zmysłowe i to, co rozumowe, ludzkość i życie¹⁰¹. Za F. Schillerem można by jeszcze dodać: to, co przynależne naturze „stanu” i to, co wynikające z natury „osoby”. Te dwie strony ludzkiego życia – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym – powinny nieustannie podejmować ze sobą grę, być cały czas aktywne i utrzymywać jedność lub zbiorowość w twórczym niepokoju. W innym przypadku, tj. gdy zaczyna dominować tylko jedna ze stron, następuje stagnacja, niemoc, lenistwo lub rozpamiętanie. Elementem utrzymującym niezbędne napięcie są pozytywne emocje oraz owe żarliwe chęci i potrzeby, które umożliwiają pełny rozwój człowieka.

Niewątpliwie jest wiele dróg realizacji powyższych założeń, a jedna z nich to propozycja antropologii strukturalnej. W kontekście przygotowania człowieka do życia w wielokulturowym społeczeństwie, które z samej swej istoty musi generować obszary niejasne, problematyczne i budujące na innych zasadach pewne zrozumiałe dla reprezentantów odmiennych kultur całości, odwołanie się do strukturalizmu jako uporządkowanego, czytelnego i wzajemnie powiązanego układu jest propozycją, nad którą warto się zastanowić. Ponadto dostrzegam kilka argumentów za jej wykorzystaniem:

1. Odwołując się do założeń antropologii strukturalnej, można ukazywać rangę, tj. głębię i rozmiary samego problemu, jakim jest międzykulturowe wzajemne poznawanie siebie.

2. Zgodnie ze strukturalną metodą badawczą można nawiązywać do konkretnych przykładów przejawów życia społeczno-kulturowego w różnych społecznościach na świecie. Przyglądanie się takim faktom społecznym, jak np. rodzina albo zabawa, czy też kształcenie dzieci do życia w swoim najbliższym

¹⁰⁰ C. Levi-Strauss, *Spojrzenie z oddali*, s. 15–16.

¹⁰¹ C. Levi-Strauss, *Jan Jakub Rousseau...*, s. 642.

środowisku przyrodniczym i kulturowym może stanowić bardzo intrygujące i pasjonujące zajęcie. Porównywanie chociażby zabaw małych Indian znad Amazonki, australijskich Aborygenów, dzieci z Wysp Seszelskich, Eskimosów z Aleutów, koczowników z Somalii i wreszcie górali z Beskidu Żywieckiego na pewno stworzyłyby niezwykłą mozaikę. Zestawienie tych obrazów umożliwiłoby dostrzeżenie elementów podobnych, analogicznych, kluczowych i wreszcie wspólnych. Dzięki nim zaczęłyby powstawać nieuświadomiana dotąd struktura.

3. Powyższy proces zwiększa umiejętności przechodzenia od przypadku do poziomu uogólnienia, czyli rozwija abstrahowanie i zwiększa swobodę budowania pojęć.

4. Poszukiwanie generalizującej struktury zakłada istnienie wielości. Bowiem z owej różnorodności i bogactwa kulturowego mogą dopiero powstawać modele faktów i zdarzeń rzeczywistości społeczno-kulturowej. Poznawanie i odkrywanie wewnątrzstrukturalnych i międzystrukturalnych relacji powinno więc sprzyjać budowaniu mądrości współczesnego człowieka.

Błyskawicznie ewoluująca obecna rzeczywistość społeczno-kulturowa, zmieniające się priorytety, zaskakujące wydarzenia dotyczące już nie tyle krajów, ile całych regionów świata, wpływające na życie ich mieszkańców i obywateli innych miejsc globu (relacja Bliski Wschód – Europa; Afryka Subsaharyjska – Europa) powodują, że rzeczywistość wymaga ciągłego jej odczytywania w nowych kontekstach. Taka sytuacja stwarza konieczność poszukiwania i dopasowywania dróg interpretacji rzeczywistości oraz funkcjonującego w niej człowieka (doboru koncepcji filozoficznych, światopoglądów, decyzji o sposobach kształcenia) do aktualnych wyzwań i priorytetów. Propozycje, które w jednych warunkach społecznych i/lub czasowych mogą być najważniejsze, później (w innych uwarunkowaniach) mogą stać się całkowicie chybione. Dlatego też warto być otwartym na różne podejścia i jednocześnie zakładać ich zmienność, wymianę i rotację.

2.1.3. Szanse na zrównoważone współistnienie wielokulturowej społeczności globu w koncepcji Ernesto Laclau

Wychodząc z opisanego powyżej założenia, poszukiwałam znaczących dla moich przemyśleń ujęć filozoficznych. Moją uwagę zwróciła koncepcja argentyńskiego filozofa Ernesto Laclau (1935–2014). Jego ogląd współczesnego życia społeczno-politycznego jest na tyle frapujący, że może stanowić inspirację dla własnych rozważań na temat szans na wprowadzanie rzeczywistych zmian w egzystencji człowieka XXI w. Jak zauważa Lotar Rasiński:

Laclau wychodzi [...] z założenia: świat społeczny, który staramy się poznać, nie jest w pełni przejrzysty i racjonalny, nie da się więc ściśle określić środków jego naprawy, ani nie można przewidzieć, w jaki sposób zostaną wykorzystane i na jaki tor zepchną rozwój społeczeństw¹⁰².

¹⁰² L. Rasiński, *Wstęp*, [w:] E. Laclau, *Emancypacje*, przekł. L. Koczanowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004, s. 9.

Mimo że kondycja współczesności oraz przesłanki na temat przyszłości świata nie są jednoznaczne, E. Laclau pozostawał optymistą. Dlatego L. Rasiński stwierdza:

Optymizm Laclau nie bierze się [...] z wiary w możliwość rozwiązania wszystkich bolączek ludzkości, czyli w możliwość jej pełnego wyzwolenia. Laclau jest przede wszystkim uważnym obserwatorem sceny politycznej i dalekie mu są mrzonki o idealnym społeczeństwie wolnym od władzy czy ucisku, gdzie zanikły wszelkie konflikty, a ludzkość pozostaje z sobą w doskonałej harmonii. Wręcz przeciwnie, współczesny świat dostarcza nam setek przykładów, że nie tylko nie doszliśmy do „kresu historii”, ale że historia ta może nas jeszcze mocno zadziwić¹⁰³.

E. Laclau był zwolennikiem emancypacji¹⁰⁴, która, choć nie doprowadzi – jego zdaniem – do całkowitego usunięcia władzy, to może tę władzę osłabiać, zmieniać, przenosić na inne, nabierające znaczenia podmioty społeczne. Może nawet rodzić nowe antagonizmy i napięcia. Wszystkie te zabiegi służą polepszeniu demokracji i faktycznemu zwiększeniu zaangażowania się członków społeczeństw w charakter i bieg podejmowanych przez nich działań. Taka droga ma zapobiec kostnieniu struktur społecznych, ich „zamrażaniu”, na rzecz zmiany wynikającej z aktywności oddolnej członków społeczeństw¹⁰⁵. Inaczej mówiąc, ulepszająca się demokracja powinna rezygnować z ośrodków silnej i stałej (niezmiennej) władzy na rzecz umożliwienia innym podmiotom społecznym przyjmowania dominującej i sprawczej, czyli hegemonicznej – w interpretacji filozofa – roli. Aby tak swoiście rozumiany ruch emancypacyjny, czyli ruch zmiany, mógł zachodzić, E. Laclau proponuje podejście teoretyczne opisane własnym słownikiem pojęciowym. Ważne dla niego terminy to: dyskurs, „puste znaczące” i hegemonia.

„Dyskurs” to podstawowy obszar „budowania obiektywności jako takiej”¹⁰⁶. Nie ogranicza się on do sfery mowy i pisma. Dotyczy wszystkich elementów, które wchodzi z sobą w relacje – gdzie „konstytutywną rolę odgrywają relacje”¹⁰⁷. Dlatego dla E. Laclau „obiektywność” i „relacja” są synonimami. Do dyskursu, podobnie jak u Jacquesa Derridy, dochodzi tam, gdzie struktura pozbawiona jest centrum¹⁰⁸, a tożsamości grup społecznych pozostają otwarte. To sprawia, że nastawione są na zmianę, a nawet że zmuszone są do wchodzenia w nowe sojusze, przeformułowując dotychczasowe interesy¹⁰⁹. „Dyskurs” wyraża się w ciągłej grze pomiędzy interesami partykularnymi a wizją uniwersalną. Zdaniem E. Laclau całkowity uniwersalizm nie istnieje. Natomiast społeczności zbliżają się do niego, gdy jedna z grup zwycięża w dyskursie i przyjmuje rolę hegemoniczną. Czyni to jednak za cenę utraty części swojej odrębności. Sytuacja ta na tyle ją

¹⁰³ Ibidem, s. 9.

¹⁰⁴ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

¹⁰⁵ Por. L. Rasiński, *Wstęp...*, s. 11.

¹⁰⁶ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, przekł. T. Szkudlarek, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009, s. 63.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 63.

¹⁰⁸ Por. E. Laclau, *Emancypacje*, s. 20.

¹⁰⁹ Por. ibidem.

osłabia, że po pewnym czasie inna grupa zajmuje jej miejsce. Zatem partykularność i uniwersalność wzajemnie się przenikają oraz warunkują. Ciągły ruch zawarty w tak rozumianym dyskursie społecznym, czyli praktyce hegemonizacji, jest w rozumieniu E. Laclau optymistyczny i słuszny, gdyż właściwy i racjonalny.

Z kolei „puste znaczące” to „element znaczący bez elementu znaczonego”¹¹⁰ – bez konkretnego elementu znaczonego. Dla E. Laclau owa pustka w „pustym znaczącym” nie może być utożsamiana ani z wieloznaczością, ani z niejasnością. Akceptując wieloznaczość dopuszczano by bowiem mnogość interpretacji, czyli wielość znaczonych. Z kolei łączenie „pustego znaczącego” z niejasnością doprowadziłoby do naddeterminacji (czyli zgody na nadmiar znaczeń) lub niedeterminowania elementu znaczonego (niedostatku znaczeń)¹¹¹. Czym zatem jest „puste znaczące”? To „teoretyczna możliwość czegoś, co [...] wskazuje na dyskursywną obecność swoich własnych granic”¹¹². I jednocześnie jest „bytem, który z zasady jest nieosiągalny, ponieważ bez względu na to, jakie zaistniałyby systematyczne skutki, byłyby one rezultatem niestałego kompromisu między ekwiwalencją i różnicą”¹¹³.

Aby propozycja E. Laclau stała się bardziej zrozumiała, należy wyjaśnić pojęcie ekwiwalencji i różnicy oraz dyskursywnej relacji między nimi. Trzeba też odnieść się do pojęcia granicy. E. Laclau uważa obecność „granic” za warunek *sine qua non* posługiwania się „pustymi znaczącymi”. Po pierwsze, myśląc o granicach, człowiek automatycznie kieruje swą uwagę na to, co znajduje się po ich drugiej stronie – poza nimi¹¹⁴. Po drugie, granice dają szansę na określenie tego, co znajduje się wewnątrz nich. Inaczej mówiąc, granice dla „pustego znaczącego” wyznaczają jego zakres (są warunkiem możliwości) i jednocześnie blokują rozszerzanie się systemu znaczącego (stanowią tym samym warunek niemożliwości). Dla E. Laclau granice są zawsze antagonistyczne¹¹⁵. Jeśli byłyby neutralne, to po obu ich stronach byłoby to samo – nie istniałaby różnica. Dla „pustego znaczącego” istnienie granic ma zatem trzy zasadnicze skutki:

1) każdy element w „pustym znaczącym”, czyli w systemie znaczącym, różni się od innego elementu, gdyż właśnie różnica zapewnia mu tożsamość. Jednocześnie różnice elementów tworzących to samo „puste znaczące” mają tendencję do zmniejszania się – stają się ekwiwalentne wobec siebie (z łac. *aequivalentia* – równoważność)¹¹⁶. Całkowite zniesienie wszelkich różnic byłoby idealnym „pustym znaczącym”, czystym Bytem, obiektywnym porządkiem;

2) tam, gdzie różnice znikają, pojawiają się łańcuchy ekwiwalencji;

3) jednak w rzeczywistości dominuje dyferencyjna natura bytów, dlatego „działa zarówno logika różnicy, jak i logika ekwiwalencji”¹¹⁷.

¹¹⁰ Ibidem, s. 67.

¹¹¹ Por. ibidem, s. 67–68.

¹¹² Ibidem, s. 68.

¹¹³ Ibidem, s. 71.

¹¹⁴ Por. ibidem, s. 68.

¹¹⁵ Por. ibidem, s. 69.

¹¹⁶ Por. hasło: *ekwiwalencja*, [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, s. 144.

¹¹⁷ Ibidem, s. 71.

W realnym życiu społecznym „puste znaczące” nie jest czystym Bytem, czyli samą możliwością. „Puste znaczące” nabiera znaczenia dzięki przyjęciu określonego znaczonego. Dzieje się tak za sprawą „hegemonii”, czyli zdominowania partykularyzmów przez najsilniejszy z nich, który przyjmuje na siebie „rolę reprezentanta niemożliwej do ogarnięcia całości”¹¹⁸. Ów partykularyzm wchodzi w relacje z pozostałymi, które stają się ekwiwalentne. W konsekwencji relacja ekwiwalencji zaczyna obejmować wszystkie partykularyzmy, które jednoczą się wobec konieczności walki z tym, co istnieje poza granicami znaczącego. Dlatego „hegemonia” to nie chwiejna i wynegocjowana równowaga między grupami o partykularnych interesach, lecz silniejszy typ wspólnotowej jedności¹¹⁹. Hegemonia ma zatem szerszy wymiar niż partykularyzm, z którego wyrosła. Aby taki stan rzeczywiście zaistniał oraz aby porządek hegemoniczny nie był narzucony i nie miał charakteru jednostronności interpretacyjnej, potrzebne jest właśnie „puste znaczące”. Porządek społeczny o charakterze hegemonicznym opiera się wtedy na zgodzie, gdyż wynika z interakcji między grupami i z inkarnacji (z łac. *incarnare* – ucieleśnić, wcielić)¹²⁰ proponowanych przez nie interpretacji „pustego znaczącego”.

Z przyjęciem pozycji hegemonicznej wiąże się jednocześnie zgoda na realizowanie postawy odpowiedzialności za wszystkie elementy, którymi się dowodzi. Z tego powodu „działanie hegemoniczne podatne jest na zerwanie więzi z siłą, która była jego początkowym promotorem i beneficjentem”¹²¹. Dlatego uzyskany porządek społeczny powinien akceptować i wykorzystywać „puste znaczące” w swoich redefiniowanych rozumieniach. Element znaczący i hegemonizujący zarazem powinien brać pod uwagę zmieniające się potrzeby społeczne, które poprzez – z założenia ewoluującą – interpretację „pustego znaczącego” nabierają określonego znaczenia. Na dowód toku swego rozumowania E. Laclau podał przykład kategorii „porządku”, która przez partykularyzmy grupowe może być odmiennie rozumiana, jako: jedność, wyzwolenie, rewolucja¹²². W tej sytuacji porządek jako „jedność” rozumiany będzie jako dochodzenie i osiąganie całości, wspólnotowości, wzajemnego dopełnienia i harmonii. Porządek jako „wyzwolenie” odwoływać się będzie do procesu odchodzenia od zniewolenia, tłamszącego nieporządku i zagubienia. Z kolei porządek jako „rewolucja” sugerować będzie chęć drastycznego, brutalnego zaprowadzenia nowego ładu, odrzucającego dotychczasowe, tj. „stare”, zasady, normy i relacje, a także treści i ich hierarchię. Hegemonizując „puste znaczące”, należy mieć zatem klarowną wiedzę o możliwych interpretacjach danej kategorii i jasno określać swoje rozumienie w relacji do owych partykularnych przekonań.

„Pustym znaczącym” może być, jak się wydaje, każda wartość, idea, kategoria czy cecha, obecna i charakterystyczna dla jakiegoś uzgodnionego – lub lepiej:

¹¹⁸ E. Laclau, *Rozum populistyczny*, s. 65–66.

¹¹⁹ Por. E. Laclau, *Emancypacje*, s. 76.

¹²⁰ Por. hasło: *inkarnacja*, [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, s. 230.

¹²¹ Ibidem, s. 77.

¹²² Por. ibidem, s. 76.

uzgadnianego – porządku społecznego. A zatem obowiązuje wszystkie grupy o nawet całkowicie odmiennych interpretacjach tej samej, a znaczącej właśnie kwestii społecznej (np. wielokulturowość współczesnych społeczeństw europejskich wzbudza skrajne reakcje i doprowadza do zajmowania różnych stanowisk: od pełnej aprobaty różnorodności kulturowej, poprzez deklarowaną poprawność polityczną lub propozycje form asymilacji mniejszości etnicznych, aż po postawy szowinistyczne domagające się końca „multi-kulti”). Poszczególne partykularyzmy inaczej odnoszą się więc do tego samego „pustego znaczącego”. Czy w takiej sytuacji coś może je w ogóle łączyć?

E. Laclau poszukiwał odpowiedzi w świecie wartości. I tak, wartości uniwersalne postrzegał już jako martwe lub co najmniej zagrożone. Nie mają one bowiem istotnego wpływu na przekonania i postawy większości ludzi. Ich oddziaływanie jest słabe. Człowiek staje się wobec nich coraz bardziej obojętny, gdyż na pierwszym miejscu stawia wartości tworzące i umacniające partykularyzmy. Jeśli jeszcze część społeczności globu uznaje je za ważne, to i tak istnieje obawa, że i na tę grupę ich oddziaływanie drastycznie się zmniejszy. A nawet, jak konkludował E. Laclau, wkrótce w ogóle nie będzie oczywiste, że „wartości te mają pozytywny charakter”¹²³. W ten sposób podważa się ich „dodatni ładunek”, ich samą istotę, esencję.

Skoro zatem dotychczasowe pojmowanie wartości nie jest już aktualne, gdyż postmodernistyczny relatywizm skutecznie opanował przestrzeń aksjologiczną, to należy szukać nowego ich odczytania. E. Laclau mówił o „relatywnej uniwersalizacji wartości”, czyli, jak rozumiem, otwieraniu się na możliwe, różnorodne oraz kulturowo i tradycyjnie uzasadnione interpretacje wspólnych wartości. Inaczej mówiąc, należy zgodzić się i dać szansę na różne drogi ich praktycznych realizacji. Wartości uniwersalne, niczym swoisty kościół ludzkiego postępowania, są jak najbardziej uzasadnione i potrzebne. Nastaje więc czas, aby rozpocząć odchodzenie od jednowymiarowego, charakterystycznego dla kultury protestancko-neoliberalnej, rozumienia wartości na rzecz wielości interpretacyjnych, czyli mnogości partykularyzmów. Uświadomione, mogą stać się nie tylko źródłem wzajemnej wiedzy o sobie, ale – co znacznie cenniejsze – impulsem do ekwiwalentnego, partnerskiego i mającego takie same prawa traktowania. Negocjowanie znaczeń i wzajemna aksjologiczna gra ku odpowiedzialnej hegemonii odsuwają praktykę jednotorową i petryfikacyjną. Przyczyniają się do realnej emancypacji wartości, tzn. do ich oswobodzenia ze skostniałego ucisku, domagającego się tylko sobie właściwego odczytania, a także z lokalnego, choć pretendującego do powszechnego zastosowania, partykularyzmu. W takim „wolnościowym” rozumieniu wartości oraz wynikające z nich priorytety życia jednostkowego i społecznego rozkładają się zupełnie inaczej. Jest to wyraźnie widoczne, gdy rozważa się koncepcję zrównoważonego rozwoju i wyzwania związane z wielokulturowością współczesnego świata.

Wobec toczącego się dyskursu między tym, co uniwersalne a tym, co partykularne E. Laclau sam odwoływał się do problematyki zróżnicowania kulturowe-

¹²³ Por. ibidem, s. 79.

go. Stwierdzał, że: „w uniwersalnych wartościach dostrzegać można [...] również swego rodzaju poparcie – a przynajmniej skłonność do niego – dla postawy respektu i tolerancji *vis-à-vis* kulturowego zróżnicowania”¹²⁴. Wielokulturowość jako wyzwanie społeczno-polityczne i jednocześnie właśnie „puste znaczące” poddawane jest różnym interpretacjom. Można np. zapytać, jak dalece hegemoniczne rozumienie wielokulturowości w wybranym państwie zachodnim ma się do hegemonicznych interpretacji tego pojęcia w innych krajach demokratycznych, lub też: co wynika z partykularyzmów kulturowych dla stanowiska władzy w tym czy innym kraju. E. Laclau wskazywał, że:

Jest niemożliwe, aby partykularna grupa żyjąca w szerszej społeczności wiodła monadyczną egzystencję – przeciwnie, część określenia jej własnej tożsamości stanowi konstrukcja złożonego i bogatego systemu relacji z innymi grupami. A relacje te będą musiały być regulowane przez normy i zasady wykraczające poza partykularyzmy *każdej* grupy¹²⁵.

Dostosowanie się do wspólnie obowiązujących uregulowań sprawia, że „pod pewnymi fundamentalnymi względami jestem im równy”¹²⁶. Dlatego partykularyzmy kulturowe stają się równoważne, równorzędne, równowartościowe, tworząc ciągi (łańcuchy) ekwiwalencji. Jednocześnie im jakaś grupa kulturowa, etniczna czy narodowa ma bardziej partykularny charakter, tym jej szanse na hegemonię kulturową wznoszą się. Jednak aby hegemonię tę zdobyć i utrzymać, musi ewoluować, zmieniać się, rozszerzać swą perspektywę i „łagodnieć”, wykorzystując interpretacje pozostałych kulturowych społeczności. Zabiegi te i tak nie gwarantują stałej dominacji. Przeciwnie – każda przywódca rola jest czasowa, dlatego rolę hegemoniczną może przejąć każda inna kulturowa zbiorowość. Konkludując, E. Laclau wyrażał swe racjonalno-optimistyczne stanowisko wobec drogi obecnego i przyszłego rozwoju stosunków społecznych. Był bowiem przekonany, że „prawdziwie demokratyczna polityka”:

W pełni uznaje [...] pluralistyczną i fragmentaryczną naturę współczesnych społeczeństw, lecz nie zatrzymując się na tym partykularystycznym momencie, stara się ów partykularyzm wpisać w logikę ekwiwalencji, co umożliwi tworzenie owych sfer publicznych. Różnice i partykularyzmy stanowią niezbędny punkt wyjścia, lecz na jego podstawie możliwe jest stworzenie szansy na relatywną uniwersalizację wartości [...]. Uniwersalizacja ta oraz jej otwarty charakter skazują z pewnością każdą tożsamość na nieuniknioną hybrydyzację, lecz hybrydyzacja ta nie oznacza koniecznie upadku w następstwie utraty tożsamości: może również oznaczać wzmocnienie istniejących tożsamości poprzez otwarcie nowych możliwości¹²⁷.

W moim rozumieniu koncepcja filozoficzna E. Laclau stanowi dobry fundament, szczególnie punkt wyjścia i optymistyczny wentyl dla współcześnie nasilających się problemów społecznych wynikających z trudności, jakie niesie ze sobą wielokulturowość. Odpowiedzi na pytania o przyszłość i kształt relacji

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem, s. 80.

¹²⁶ Ibidem, s. 81.

¹²⁷ Ibidem, s. 100.

międzykulturowych w globalnym społeczeństwie XXI w. i jego lokalnych realizacjach można szukać w koncepcji „pustego znaczącego”. Kategoria ta uzasadnia zarówno istnienie różnorodnych podejść i ocen danego zjawiska, jak i propozycji jego rozwiązania. Pokazuje, że dopuszczalne i właściwe, a nawet nieuniknione są procesy zmiany oraz hybrydyzacji danej kwestii (np. tożsamości). Stanowiska antagonistyczne pod wpływem uprawianego dyskursu mogą słabnąć, przechodzić ewolucje i budować łańcuchy ekwiwalencji. Granice między nimi mogą się zmieniać, ułatwiając tworzenie się obszarów nowych, wspólnotowych działań społecznych.

Dlatego uważam, że „puste znaczące” należałoby postrzegać jako szczególnie ważną i sensotwórczą kategorię. Jego możliwości wynikają z uprzedniej i nowej wiedzy człowieka, jego przedzałożeń, doświadczeń i stale kształtujących się postaw. W „pustym znaczącym” tkwi potencjał, czyli zawiera się możliwość nowych ujęć i otwartość na nowe interpretacje. Zatem „puste znaczące” daje szansę na twórcze, nieszablonowe rozwiązania. Jednocześnie „puste znaczące”, wypełniając się hegemoniczną treścią, staje się aktualne, adekwatne do stanu wiedzy, świadomości i potrzeb (ograniczania potrzeb) grupy, która przyjmuje pozycję hegemonu. Pustka sprawia, że dopuszczony zostaje element przypadku, a konkretne rozwiązanie „pustego znaczącego” jest do pewnego stopnia nieprzewidywalne. Można też przyjąć, że „puste” zachęca do wypełniania go innymi propozycjami, zaś „znaczące” zakłada, że owe propozycje będą istotne dla człowieka i środowisk jego życia. Jeśli człowiek ma wzrastać w swoim człowieczeństwie, to owo wypełnianie „znaczącego” powinno być jak najbardziej humanistyczne.

Przedstawione w tym fragmencie mojej monografii rozważania, skoncentrowane wokół trzech koncepcji teoretycznych, wybrałam ze względu na założone przeze mnie tezy. Po pierwsze, przyjęłam, że wielokulturowość dzisiejszych społeczeństw stała się faktem i jest obecna w codziennym życiu ich członków. Po drugie, zmiany, które wywołała, są szczególnie odczuwalne w państwach europejskich. Po trzecie wreszcie, wzrost zróżnicowania etnicznego (kulturowego) Europy wywołuje problemy społeczne, religijne i tożsamościowe, rodzą się pytania natury ekonomicznej i egzystencjalnej – zarówno teraźniejszej, jak i wybiegającej w przyszłość.

Wątpliwości, jak żyć, jak budować wielokulturową wspólnotę wyłaniają się z obecnego chaosu jako naczelne wyzwania¹²⁸. Niestety, politycy odpowiedzialni

¹²⁸ Przykładem społecznego chaosu jest w moim rozumieniu koncepcja „społeczeństwa otwartego”, niemal tożsamego z „liberalną demokracją”. W interpretacji jego żarliwego propagatora, George’a Sorosa (ur. 1930), który stoi na czele założonej przez siebie Fundacji Społeczeństwa Otwartego, społeczeństwo otwarte: „[...] przyjmuje do wiadomości i akceptuje niepewność nierozzerwalnie związaną z rzeczywistością. Charakterystyczne są dla niej instytucje, które pozwalają ludziom działać w warunkach niepewności. Działalnością gospodarczą kierują rynki, na których uczestnicy swobodnie podejmują decyzje. [...] [Rynki finansowe – dop. A.R.-M.] wcale nie zapewniają optymalnej alokacji środków. Oferują możliwość wyboru, ale uczestnicy nie mają przecież wiedzy doskonałej. To sprawia, że rynki, zwłaszcza finansowe, są z natury niestabilne. Ponadto nie jest ich zadaniem zajmowanie się potrzebami społecznymi – na przykład utrzymaniem prawa i porządku, ochroną środowiska, sprawiedliwością społeczną oraz stabilnością samych rynków. Potrzeby społeczne są czymś innym od indywidualnych potrzeb uczestników”. Por. G. Soros, *Nowy okropny świat*, przekł. A. i J. Maziarscy,

za losy Europy nie umieją im sprostać. Nie wiedzą, jak zareagować na nieustającą falę imigrantów napływających na nasz kontynent głównie z Bliskiego Wschodu i Afryki Subsaharyjskiej. Dotychczasowe działania Unii Europejskiej obnażają jedynie nieudolność rządzących i słabość podejmowanych przez nich decyzji¹²⁹. Dlatego protesty Europejczyków nabierają na sile, a przybysze odwołują się do własnej argumentacji. Polityczna labilność i medialna manipulacja faktami wzmagają strach, frustrację oraz przemoc. Życie społeczne radykalizuje się, a działania władz mają jedynie charakter doraźny, pozbawiony całościowej analizy sytuacji i przewidywania konsekwencji wprowadzanych zarządzeń¹³⁰.

Wydaje się, że droga do ustabilizowania i zharmonizowania życia w wielokulturowej Europie będzie długa, pełna niewygód i przeciwności. Jednak niewątpliwie nadszedł już czas, by ją mądrze rozpocząć. Aby projekt budowania wielokulturowego i zrównoważonego społeczeństwa Europy, a dalej – całego globu, mógł się powieść, niezbędne są solidne i adekwatne do wyzwań fundamenty. Podstawę tę należy rzetelnie konstruować, tj. skoncentrować się na kształtowaniu każdej jednostki, na odbudowie relacji międzyludzkich i dzięki temu – na tworzeniu nowej społeczności planetarnej. Moim zdaniem formująca się idea zrównoważonego rozwoju to dobra koncepcja nowego porządku społecznego. Oczywiście jest ona na tyle „swobodna” i ogólna w swoich założeniach¹³¹, że może zachęcać ludzi niegodziwych, aby pod szyldami wyczekiwanych haseł i wartościowych

Świat Książki, Warszawa 2006, s. 68; G. Soros, *Open Society. Reforming Global Capitalism*, Public Affairs, New York 2000.

¹²⁹ Przykładem mogą być funkcjonujące w Europie obozy dla uchodźców, w których warunki życia uwłaczają godności imigrantów. Jednym z nich jest słynny francuski obóz „Dżungla” w pobliżu portu w Calais, gdzie we wrześniu 2016 r. przebywało już ok. 10 tys. osób, zaś jak podają lokalne władze, „sytuacja wymknęła się spod kontroli”, por. *10.000 immigrants reached in the 'jungle' of Calais, according to French police*, „Inside the World”, 29 August 2016, <https://www.insidetheworld.org/2016/08/29/10000-immigrants-reached-in-the-jungle-of-calais-according-to-french-police/> [dostęp: 1.09.2016]. Inną akcją jest przekonywanie Europejczyków do „brania pod swój dach” chociażby jednego imigranta (musi mieć oddzielny pokój) oraz ukazywanie w mediach radosnych wspólnych zdjęć osób goszczących i goszczonych, por. *New family faces*, <http://www.msnbc.com/specials/migrant-crisis/western-europe> [dostęp: 15.08.2016]; por. także: *Jest aż tak źle? Francuski rząd apeluje o przyjmowanie imigrantów pod swój dach*, „Polska Niepodległa”, <https://polskaniepodlegla.pl/kraj-swiat/item/8309-jest-az-tak-zle-francuski-rzad-apeluje-o-przyjmowanie-imigrantow-pod-swoj-dach> [dostęp: 24.08.2016].

¹³⁰ Przykładem może być wprowadzony na plażach Lazurowego Wybrzeża zakaz noszenia *burkini*, czyli stroju kąpielowego dla muzułmanek, a także wątpliwości związane z *burkini* noszonymi na basenach kąpielowych. Por. *Burkini ban mapped: Where is the burkini banned in France?*, „Sunday Express”, 30 August 2016, <http://www.express.co.uk/news/world/704973/Burkini-ban-where-banned-France-seaside-towns-beaches-French-Riviera-full-body-swimwear> [dostęp: 31.08.2016]; *Kąpiel w burkini w basenie rozgrzała internet. „Nikogo nie interesuje, jak wygląda strój kąpielowy w kulturze muzułmańskiej”*, <http://www.tvp.info/24042161/kapiel-w-burkini-w-basenie-rozgrzala-internet-nikogo-nie-interesuje-jak-wyglada-stroj-kapielowy-w-kulturze-muzulmanskiej> [dostęp: 16.02.2016].

¹³¹ Por. J. Hickel, *The problem with Saving the World. The UN's new Sustainable Development Goals aim to save the world without transforming it*, „Jacobini”, 8 August 2015, <https://www.jacobinmag.com/2015/08/global-poverty-climate-change-sdgs/> [dostęp: 14.02.2016]; T. Deweese, *Stand with Us Against Agenda 2030*, „American Policy Centre”, 29 August 2016, <http://americanpolicy.org/author/admin/> [dostęp: 30.06.2016].

postaw działali w złych zamiarach. Na szczęście może też przybrać właściwą, inspirującą dla mieszkańców globu formułę, jeśli każdy z nich będzie ją rozumiał i miał realny wpływ na jej realizację. Dlatego należy przygotować człowieka do świadomej oraz odpowiedzialnej zmiany siebie i swego życia. Na pewno nie będzie to proces łatwy ani szybki. Tym bardziej więc rzetelne uzasadnienie nowego paradygmatu i osadzenie go we wcześniejszych koncepcjach teoretycznych wydaje się szczególnie potrzebne.

Mój wybór padł na trzy ujęcia humanistyczne, gdyż w tej perspektywie postrzegam ideę zrównoważenia. Ufam, że człowiek rozumiejący swe człowieczeństwo będzie budować uczciwe i przyjazne relacje z innymi ludźmi. Będzie w nich widział drugiego człowieka – podobnego do siebie w swym człowieczeństwie, a jednocześnie różniącego się od niego pod względem tradycji i kultury. Przyjęcie takiej postawy daje szansę na dalekosiężne spojrzenie na wyzwania całego globu. Pomysły na ich rozwiązanie mogą, a nawet powinny różnić się między sobą, gdyż każda kultura ma prawo do odczytywania ich z własnej perspektywy, i takich też ujęć i rozwiązań. Zgoda na budowanie nowego porządku według własnej tradycji i kultury (w tym kultury naukowej) jest jednocześnie akceptacją istnienia odmienności, zapewniających poczucie identyfikacji z problemem, bowiem „moje rozwiązanie jest mi bliższe, lepiej je rozumiem, chcę je wprowadzać i udoskonalać”. Jednocześnie, zgodnie z propozycją E. Laclau, jeśli ujęcia „lokalne” mają stawać się dominującymi, to powinny być przemyślanymi i całościowymi propozycjami, akceptowanymi również przez inne narody. Dlatego, w moim rozumieniu, taka humanistyczna hegemonia to niezwykle odpowiedzialny przywilej i zarazem ogromne moralne zobowiązanie. Podejmując kształcenie mieszkańców globu w duchu idei zrównoważonego rozwoju i traktując ją jako „puste znaczące”, warto przed uczącymi się stawiać następujące pytania:

1. Jakie są granice zrównoważonego rozwoju, czyli jaki jest jego obszar, a zatem: czemu sprzeciwia się zrównoważony rozwój, czym się charakteryzuje i jaka jest jego tożsamość?

2. Jakie partykularne interesy dochodzą do głosu wobec idei na rzecz zrównoważonego rozwoju jako „pustego znaczącego”, kto chce przejąć w nim hegemoniczną rolę i jednocześnie przyjąć na siebie odpowiedzialność?

3. Jakie koncepcje realizacji zrównoważonego rozwoju występują w danej społeczności, a jakie twórcze rozwiązania proponują inni?

4. Gdzie jest obszar wspólnych działań, jak dalece mogą tworzyć się łańcuchy ekwiwalencji (założenia, cele, treści)?

5. W jakim zakresie podejmowane realizacje zrównoważonego rozwoju są akceptowane (czyli obecna hegemonia jest aprobowana), a co należałoby już zmienić (dopuszczyć do głosu inną argumentację)?

6. Kto korzysta, a kto traci na hegemonii jednej z grup?

7. Czy aktualna realizacja idei na rzecz zrównoważonego rozwoju jest hegemonią, czyli zbliża się do reprezentacji ogółu, czy raczej realizuje tylko interesy wybranej grupy zainteresowanych, a więc czy w ogóle można mówić o hegemonii według Laclau, czy raczej o narzuconym, czyli wynegocjowanym, chwiejnym i słabym wariancie realizacji zrównoważonego rozwoju?

Odpowiedzi na powyższe pytania będą bardziej optymistyczne, jeśli przyjmiemy się, że celem zrównoważonego rozwoju jest światowy układ oparty na ideałach humanizmu. Dziś zapewne można takie założenie traktować jako utopijne, jako idealistyczną mrzonkę. Jednak w dziejach ludzkości człowiek formułował już wiele trudnych do wyobrażenia wizji, które później miały swoje realizacje. Utopijna *Nowa Atlantyda* F. Bacona dziś się ziszcza. Nie jest to, niestety, dobry przykład. Ja wolę promować utopię o kulturowych odniesieniach. Jedną z nich jest propozycja „estetycznego państwa” przedstawiona przez F. Schillera. Filozof, poszukując jej przesłanek, pytał:

Czy [...] istnieje takie państwo pięknego pozoru i gdzie by go szukać należało? Jako potrzeba istnieje ono w każdej duszy subtelnej, w rzeczywistości zaś, podobnie jak prawdziwy kościół i prawdziwą rzeczpospolitą, znaleźć je można jedynie w kilku nielicznych wybranych kręgach ludzi, gdzie postępowaniem nie kieruje bezduszne naśladownictwo cudzych obyczajów, lecz własna piękna natura, gdzie człowiek w najbardziej zawitych stosunkach żyje pełen śmiałej prostoty i spokojnej niewinności, gdzie dla utrzymania swej wolności nie potrzebuje naruszać wolności innych, a okazanie gracji nie wymaga wyrzeczenia się własnej godności¹³².

F. Schiller wierzył, że u jemu współczesnych tkwi ogromny humanistyczny potencjał i potrzeba pięknego życia. Jednak tylko nieliczni ją realizowali. Dziś odnoszę wrażenie, że ma miejsce podobna sytuacja. Mimo wielu zmian, ogromnego rozwoju technologicznego i znaczących przekształceń dokonanych w otoczeniu fizycznym i społecznym człowieka, ludzie w swym jestestwie niewiele się przeobrazili. Dlatego jestem przekonana, że w dalszym ciągu można człowieka otwierać na piękno. Trzeba go tego po prostu zacząć rzetelnie uczyć, ukazując, że estetyczna gra, a nie finansowa rywalizacja, jest godna człowieka. Jeśli taką koncepcję życia społeczniego uda się wpisać w zrównoważone wielokulturowe współistnienie, to proces ten będzie można określać jako prawdziwą, światową „rewolucję humanistyczną”, czyli powszechną zmianę budującą, a nie niszczącą. Ufam, że tak się stanie.

2.2. Etapy kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju w perspektywie kulturowej

Przekonanie o kluczowym znaczeniu relacji opartych na zasadach szacunku i humanizmu oraz harmonii wewnątrz i między narodami w budowaniu wielokulturowej społeczności globu skłoniło mnie do przyjrzenia się idei zrównoważonego rozwoju z tej właśnie perspektywy. Inaczej mówiąc, przyjąłam, że jeśli światowa „rewolucja humanistyczna” ma się faktycznie dokonać, to podstawową płaszczyzną dla jej przebiegu powinna być kultura. Tak postawione założenie w analizie zrównoważonego rozwoju wymaga już nie tylko namysłu nad samym rodzajem się nowym paradygmatem, ale i nad miejscem w nim kultury. Udział

¹³² Por. F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka...*, s. 169–170.

kultury w przywracaniu harmonii w życiu człowieka i jego środowisk, a także jej charakter, zasięg i głębia mają fundamentalne znaczenie w całym procesie. A zatem zakres i jakość obecnej kultury odpowiadają za powodzenie lub fiasko całej zmiany społecznej i przyrodniczej.

Dlatego, przywołując zasadnicze etapy kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju, przedstawiam je w relacji do kultury. Pragnę bowiem podkreślić jej odrębne znaczenie w budowaniu zrównoważonego myślenia człowieka o nim samym i środowiskach, w których żyje i które tworzy lub przekształca. Jednocześnie zamierzam uwypuklić jej niezastąpiony udział w realizacji innych filarów zrównoważenia, czyli wymiaru przyrodniczego, społecznego i ekonomicznego. Takie spojrzenie na proces kształtowania się zrównoważonej postawy człowieka wydaje mi się szczególnie potrzebne, gdyż pozycja kultury w nowym paradygmacie zrównoważonego rozwoju w dalszym ciągu nie jest jednoznacznie określona, a jej status jest niepewny i zmienny.

2.2.1. Skromna pozycja kultury w świetle kształtowania się filarów zrównoważonego rozwoju

W 1983 r. na polecenie sekretarza generalnego Organizacji Narodów Zjednoczonych Javiera Péreza de Cuéllara ówczesna premier Norwegii, Gro Harlem Brundtland, utworzyła Światową Komisję ds. Środowiska i Rozwoju (ang. United Nation Commission on Environment and Development). W 1987 r. komisja ta, zwana często Komisją Brundtland, (ang. Brundtland Commission) ogłosiła raport zatytułowany *Our Common Future* (tłum. *Nasza wspólna przyszłość*), popularnie określane jako *Brundtland Report* (tłum. *Raport Brundtland*)¹³³. W dokumencie tym wyrażono przekonanie, że aktualny rozwój ludzkości będzie tylko wtedy możliwy, kiedy stanie się zrównoważony. Zrównoważony, tj. odpowiadający na potrzeby obecnych mieszkańców Ziemi bez odbierania szans na godne życie następnym pokoleniom: „Ludzkość jest w stanie sprawić, aby rozwój był stały i zapewniał zaspokojenie obecnych i przyszłych potrzeb bez uszczerbku dla możliwości zaspokajania potrzeb przyszłych pokoleń”¹³⁴.

Zamierzeniem raportu Komisji Brundtland było zaproponowanie globalnego programu zmian przy jednoczesnym czytelnym odwoływaniu się do spostrzeżeń i diagnoz postawionych we wcześniejszych dekadach. Autorzy raportu w następujący sposób wyjaśniali swoje inspiracje:

¹³³ Por. *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, United Nations, Geneva 1987, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> [dostęp: 14.05.2011].

¹³⁴ World Commission on Environment and Development, *Nasza wspólna przyszłość: raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, przekł. U. Grzeleńska, E. Kolanowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1991, s. 27. Warto zwrócić uwagę, że w przetłumaczonej na język polski wersji nie używa się jeszcze terminu „zrównoważony rozwój”, choć w oryginale konsekwentnie występuje już tylko sformułowanie *sustainable development*. Tłumaczkę korzystają jeszcze z określeń: „stały rozwój” lub „stabilny rozwój”.

W 1972 r. na konferencji ONZ poświęconej środowisku człowieka zostały przez kraje uprzemysłowione i rozwijające się naszkicowane „prawa” rodziny człowieczej do zdrowego i korzystnego środowiska. Wspólną nutą tych wszystkich spotkań było prawo człowieka do dostatecznego pożywienia, mieszkania, czystej wody, dostępności środków umożliwiających decydowanie o rozmiarach rodziny¹³⁵.

Wielu komentatorów tekstu *Raportu Brundtland* dostrzegło w nim czytelną kontynuację publikacji Klubu Rzymskiego pt. *The Limits to Growth* (tłum. *Granice wzrostu*), również z 1972 r.¹³⁶ Uważam, że warto przywołać wybrane stwierdzenia i postulaty z tego opracowania, aby wykazać ich wpływ na przemyslenia wyrażone w *Raporcie Brundtland* oraz zawarte w kolejnych dokumentach publikowanych w późniejszych latach¹³⁷. Dziś także można odnaleźć nawiązania do tego tekstu w najnowszych publikacjach¹³⁸. Widać zatem, że pewne koncepcje sformułowane w latach 70. XX stulecia nadal są ważne. Jednocześnie, powracające upominanie się o ich realizację dowodzi nieustającego na nie zapotrzebowania i – równolegle – ciągłego braku możliwości ich urzeczywistnienia. Wśród głównych kwestii poruszanych w raporcie *Granice wzrostu*, które nadal tak silnie oddziałują na odbiorców, należałoby wyróżnić kilka zagadnień. Po pierwsze, poszukiwano lepszego modelu życia w skali globalnej, tj. takiego: 1) którego realizacja dawałaby szansę na uniknięcie nagłej i niekontrolowanej katastrofy, oraz 2) który zapewniałby potrzeby materialne wszystkich ludzi na świecie na satysfakcjonującym dla nich poziomie¹³⁹. Po drugie, zaprezentowano i omówiono kwestię „stanu globalnej równowagi”¹⁴⁰. Owa równowaga, jak przekonywali

¹³⁵ Ibidem, s. 11.

¹³⁶ Por. D.H. Meadows *et al.*, *The Limits to Growth. A report for the Club of Rome's project on predicament of mankind*, Universe Books, New York 1972, http://collections.dartmouth.edu/teitexts/meadows/diplomatic/meadows_ltg-diplomatic.html [dostęp: 2.06.2015]; D.H. Meadows *et al.*, *Granice wzrostu*, przekł. W. Rączkowska, S. Rączkowski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1973.

¹³⁷ W 1998 r. Klub Rzymski opublikował raport *Factor Four: Doubling Wealth, Halving Resource Use* (tłum. *Czwarty czynnik: Dwa razy więcej dobra, dwa razy mniej zużycia zasobów*), który uznano za kontynuację raportu *Granice wzrostu*. *Factor Four* można określić jako zbiór „dobrych praktyk” do treści z *Granice wzrostu*. Inaczej mówiąc, publikacja przedstawia praktyczne rozwiązania, do jakich udało się dojść po ćwierćwieczu od zaprezentowania teoretycznych założeń w pierwszym raporcie. Dlatego *Factor Four* odbierany jest jako publikacja szczególna, o pozytywnym i niosącym nadzieję przekazie. Por. E. von Weizsacker, A. Lovins, H. Lovins, *Factor Four: Doubling Wealth, Halving Resource Use*, Earthscan, London–New York 1998.

¹³⁸ Na przykład po ponad dekadzie od opublikowania *Factor Four* Klub Rzymski wydał jego kontynuację w postaci raportu *Factor Five. Transforming the Global Economy through 80% Improvements in Resources Productivity* (tłum. *Piąty czynnik. Przekształcanie globalnej ekonomii dzięki 80% zwiększeniu wydajności źródeł*). Opracowanie zawiera uaktualnione przykłady nowoczesnych rozwiązań na rzecz ochrony środowiska i generowania oszczędności ekonomicznych, zastosowane m.in. w takich gigantach gospodarczych, jak Chiny i Indie. Por. E. von Weizsacker, K. Hargroves, M.H. Smith, C. Desha, P. Stasinopoulos, *Factor Five. Transforming the Global Economy through 80% Improvements in Resources Productivity*, Earthscan, London–Sterling 2009.

¹³⁹ Por. D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens III, *The Limits to Growth...*, s. 158.

¹⁴⁰ Por. ibidem, s. 156–184.

autorzy, musiałyby zachodzić pomiędzy dwiema opozycyjnymi i jednocześnie wzajemnie uwarunkowanymi siłami. Po jednej stronie proponowanego modelu znajdowałyby się czynniki odpowiadające za wzrost liczby ludności świata oraz zasobów kapitałowych¹⁴¹ (obowiązujący wzorzec rodziny wielodzietnej, mała efektywność kontroli urodzin, wysoki poziom inwestycji kapitałowych). Po drugiej zaś byłyby umieszczone czynniki odpowiadające za spadek liczby ludności świata i zasobów kapitałowych. Zaliczono do nich: brak żywności, zanieczyszczenie środowiska, wysoki wskaźnik odczuwalnych niedoborów oraz postępujące starzenie się dóbr i zasobów kapitałowych¹⁴². Na tej podstawie zaproponowano bardzo ogólną definicję „stanu globalnej równowagi”, rozumiejąc ją jako sytuację, w której liczba ludności świata i kapitał są w zasadzie stałe, choć jednocześnie ulegają, dającym się kontrolować, siłom wzmacniającym je lub osłabiającym¹⁴³. Za realizację niezbędnego przejścia od społeczeństwa wzrostu (nieustającego wzrostu) do społeczeństwa równowagi byłyby odpowiedzialne przede wszystkim kraje wysoko rozwinięte, których wcześniejsze działania doprowadziły do ogromnych nierówności społecznych i dysproporcji ekonomicznych. W raporcie wyrażano jednoznaczne przekonanie, że świat potrzebuje stabilizacji, o której powrót musi zatroszczyć się sam „winowajca”¹⁴⁴. W tym celu świat cywilizacji zachodniej powinien odwołać się do znanych mu odkryć naukowych i osiągnięć technologicznych oraz posłużyć się wypracowanymi i działającymi na rzecz dobra człowieka rozwiązaniami. Do nich zaliczono: nowe metody zbiórki śmieci i odpadów w celu zmniejszenia zanieczyszczenia i przygotowania do recyklingu, bardziej efektywne techniki recyklingu, zwiększanie żywotności produktów i umożliwianie dokonywania ich napraw, lepsze wykorzystanie energii słonecznej jako czystej i bezpiecznej dla środowiska, ekologiczną walkę ze szkodnikami upraw opartą na wiedzy o wzajemnym wpływie na siebie roślin i zwierząt, zmniejszenie umieralności ludzi dzięki postępowi naukowemu w medycynie oraz kontrolę urodzin połączoną ze zmniejszeniem liczby zgonów¹⁴⁵. Autorzy raportu wyrażali przekonanie, że ta wielka zmiana – na miarę przewrotu kopernikańskiego¹⁴⁶ – zbliża się coraz wyraźniej. Jednocześnie przeczuwali, że jej realizacja będzie niezwykle trudna i powolna. Będzie wymagała pomysłowości oraz determinacji protagonistów, szczególnie w batalii z antagonistami, którzy nie zechcą przekształcać swojego dotychczasowego życia¹⁴⁷. Jednak taka zmiana, w oczach autorów raportu, byłaby jedynym sposobem na przetrwanie człowieka. Aby mógł przeżyć, musiałby rozpocząć bezprecedensowe podnoszenie się z upadku. Miałby na to szansę, gdyby uwolnił swój zmysł moralny, zdolności intelektualne i siły twórcze¹⁴⁸.

¹⁴¹ Zasoby kapitałowe w raporcie *The Limits to Growth* rozumiano całościowo jako połączenie usług, przemysłu i rolnictwa.

¹⁴² Por. D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens III, *The Limits to Growth...*, s. 171.

¹⁴³ Por. *ibidem*.

¹⁴⁴ Por. *ibidem*, s. 194.

¹⁴⁵ Por. *ibidem*, s. 177.

¹⁴⁶ Por. *ibidem*, s. 196.

¹⁴⁷ Por. *ibidem*, s. 195.

¹⁴⁸ Por. *ibidem*, s. 196.

Co ciekawe, dopiero to ostatnie stwierdzenie, choć tak lapidarne, podkreśla niezbędność duchowości człowieka, a więc jego kultury w tworzeniu nowego, lepszego świata. W raporcie nigdzie wcześniej nie pojawia się wyraźne nawiązanie do indywidualnej kultury człowieka jako jego niepowtarzalnej tożsamości zakorzenionej w kulturze społeczeństwa i narodu, z którego się wywodzi. Nie bierze się pod uwagę kwestii estetycznych oraz możliwości i potrzeb symbolicznego wyrażania się człowieka przez sztukę zarówno w codziennym życiu, jak i w czasie odświętnym. Pomija się materialną i niematerialną spuściznę kulturową, uwarunkowania historyczne, a także kontekstualność postrzegania siebie i swojego narodu w relacji do wydarzeń i do innych ludzi.

Kultura traktowana jest w raporcie jako pewien rodzaj zachowania człowieka będący jedynie reakcją na czynniki zewnętrzne, racjonalne i mierzalne, występujące w relacji do problemów społecznych, wyzwań nowoczesnego rolnictwa i/lub wynikających z argumentacji ekonomicznej. Autorzy dokumentu przekonywali, że „ogólnie rzecz biorąc, tam gdzie wskaźnik PKB jest wysoki, tam wskaźnik urodzin spada. Taka tendencja wydaje się być prawdziwą, niezależnie od różnic religijnych, kulturowych i czynników politycznych”¹⁴⁹. Różnice między ludźmi traktowano marginalnie i, przyjmując własną perspektywę, uznawano, że na przedstawione racje wszyscy odpowiedzą w jeden sposób: „Taki celowy wysiłek domaga się wspólnego zaangażowania się wszystkich ludzi, niezależnie od ich kultury, systemu gospodarczego i poziomu rozwoju”¹⁵⁰. Jednocześnie powróciło podejście „ewolucjonistyczne” do kultury jako niższej od cywilizacji formy życia społecznego. W tekście raportu można znaleźć następujące stwierdzenie: „Inżynierowie biotechnologii i przemysłu produkcji żywności przewidzieli pojawianie się różnych problemów społecznych, które mogą występować w kulturach tradycyjnych”¹⁵¹. Można zatem uznać, że raport *Granice wzrostu* Klubu Rzymskiego wyznaczył pewien układ, tj. porządek myślenia o działaniach na rzecz zmiany i budowania rzeczywistości organizowanej przez tzw. społeczeństwo równowagi. Rozłożył priorytety, wyekspozował kwestie kluczowe (środowiskowe, społeczno-demograficzne i gospodarcze), marginalizując obecność i znaczenie kultury.

Taki też porządek został podtrzymany w powstałym 15 lat później (1987 r.) raporcie *Nasza wspólna przyszłość* Komisji Brundtland. Niepokój o przyszłość Ziemi został ujęty w osiem kluczowych zagadnień: 1) ludność i zasoby ludzkie; 2) żywność i utrzymanie możliwości wytwórczych; 3) gatunki i ekosystemy; 4) energia i wybory dokonywane w imię środowiska i rozwoju; 5) przemysł – stabilny rozwój przy mniejszym zużyciu środków; 6) urbanizacja i rozwój miast; 7) przestrzeń kosmiczna; 8) pokój i bezpieczeństwo wobec rozwoju i środowiska¹⁵². Proponowane kierunki wspólnych działań, które wpisywałyby się w ideę zrównoważonego rozwoju, odwołują się do tych właśnie obszarów. Nie wychodzą

¹⁴⁹ Ibidem, s. 113.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 194.

¹⁵¹ Ibidem, s. 146.

¹⁵² Por. World Commission on Environment and Development, *Nasza wspólna przyszłość...*, s. 5–6.

jednak poza ich obręb. Inaczej mówiąc, autorzy raportu nie dostrzegli w kulturze nowej i realnej siły sprawczej, dającej nadzieję na faktyczną zmianę i na namacalną odbudowę dotychczasowej rzeczywistości. Dlatego rozważania zawarte w raporcie *Nasza wspólna przyszłość*, który uważa się za pierwszy zasadniczy dokument na temat zrównoważonego rozwoju, należałoby traktować jako głos uzasadnionego niepokoju o losy świata, choć jednocześnie głos niepełny, a przez to niewystarczający. Dokument reprezentuje stanowisko, które postrzegam jako jeszcze dość mglisty początek nowej drogi, zakładający, iż w przyszłości mogłaby się wyłonić bardziej klarowna i konstruktywna propozycja działań. Nawet sami członkowie Komisji zapowiadali swój tekst następującym oświadczeniem: „[...] formułujemy pilną przestrożę, opartą na najnowszych i najdoskonalszych danych nauki, że nadszedł czas, aby podjąć decyzje zapewniające zasoby, które zagwarantują przetrwanie obecnemu i następnym pokoleniom. Nie mamy do zaproponowania szczegółowego planu działań, ale wskazujemy drogę, na której ludzie całego świata mogą rozszerzyć współpracę”¹⁵³.

Autorzy raportu nie zaproponowali też jednoznacznej definicji „zrównoważonego rozwoju”, co spowodowało i nadal stanowi podstawę do wielu interpretacji tego pojęcia w zależności od interesów osób, które się nim posługują, dyscyplin naukowych, a także sfery praktycznej, w obszarze której jest przywoływane. Jedni widzą w tym stanie zalety, inni doszukują się tu słabości terminologicznej. W samym raporcie Komisja posłużyła się jedynie opisowymi charakterystykami pojęcia, ukazując jak rozumie „zrównoważony rozwój”. Przyjęto następujące określenia:

Stabilny rozwój [w wersji anglojęzycznej: *sustainable development* – dop. A.R.-M.] wymaga zaspokojenia podstawowych potrzeb wszystkich ludzi i dania wszystkim możliwości spełnienia ich aspiracji do lepszego życia¹⁵⁴.

Tak więc „trwały rozwój” [w wersji anglojęzycznej: *sustainable development* – dop. A.R.-M.] jest celem nie tylko krajów rozwijających się, lecz także krajów uprzemysłowionych¹⁵⁵.

A zatem, po pierwsze podkreśla się tu powszechny, tj. globalny charakter idei zrównoważonego rozwoju. Drugą jego cechą jest wymiar czasowy, czyli obejmujący teraźniejszość i wychodzący w przyszłość. Trzecim ważnym aspektem pierwotnej koncepcji zrównoważonego rozwoju jest wzajemna relacja dwóch kategorii: potrzeb i ograniczeń.

„Potrzeby” autorzy raportu wiązali głównie z sytuacją w krajach najuboższych. Pomoc najbiedniejszym przez społeczność międzynarodową miałyby doprowadzić do osiągnięcia przez nich niezależności i w konsekwencji samodzielnego wzrastania według własnych potrzeb i planów. Dlatego w raporcie umieszczono przekonanie, że „zaspokojenie potrzeb i aspiracji ludności jest głównym celem rozwoju. Podstawowe potrzeby ogromnej liczby ludzi w krajach

¹⁵³ Ibidem, s. 18.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 68.

¹⁵⁵ Ibidem, s. 21.

rozwijających się – potrzeby żywności, ubrania, mieszkania, pracy – nie są zaspokojone, a przecież poza potrzebami podstawowymi ludzie ci mają uzasadnione aspiracje do poprawy poziomu życia¹⁵⁶. Wiązało się to z uznaniem, że potrzeby determinowane są społecznie i kulturowo, choć autorzy dokumentu nie rozwinęli tej myśli¹⁵⁷. Raczej uważali, że rozwój to „[...] postępujące przekształcanie się gospodarki i społeczeństwa”¹⁵⁸, oczywiście zgodnie z koncepcją reprezentowaną przez nich samych. Koncepcja ta zakładała pewne „ograniczenia” związane ze społeczno-ekonomicznymi zachowaniami człowieka (głównie reprezentanta tzw. bogatej Północy) oraz jego technologiczną ingerencją w środowisko naturalne. Tym samym „ograniczenia” łączono z możliwościami odpowiedzi biosfery na to, co czyni jej człowiek oraz z możliwościami natury do odbudowy zdegradowanego środowiska. Autorzy raportu wyrażali więc przekonanie, że „[...] trwałość rozwoju wymaga eksponowania wartości stanowiących podstawę konsumpcji, która mieści się w granicach do przyjęcia z ekologicznego punktu widzenia i do której wszyscy mogą rozsądnie aspirować”¹⁵⁹. I ostatecznie wyjaśniali kwestię ograniczeń w następujący sposób: „Koncepcja stałego rozwoju zawiera ograniczenia – nie absolutne, lecz narzucane na zasoby środowiska przez dzisiejszy stan techniki i organizację społeczeństw oraz zdolność biosfery do absorbowania skutków działalności człowieka”¹⁶⁰.

Jeśli zatem oczekuje się od społeczności globu, a szczególnie od jej bogatszej części, że diametralnie zmieni swoje zachowania, dostrzeże inne cele i połączy je z nowymi potrzebami, to automatycznie nasuwa się pytanie o kulturowy aspekt tej wielkiej zmiany. Niestety, okazuje się, że w *Raporcie Brundtland* kategorię kultury przywoływano sporadycznie. Najczęściej wymieniana była jako jeden z elementów różnicujących społeczności ludzkie. Jednak wobec zagrożeń globalnych taką wariantowość uznawano za nieistotną¹⁶¹. Ponadto należy zauważyć, iż jako że *Naszą wspólną przyszłość* przygotowywała Komisja ds. Środowiska i Rozwoju, to kluczowym zagadnieniem, wokół którego prowadzono rozważania, było środowisko przyrodnicze. W nawiązaniu do interesującej mnie kultury pojawiło się zaledwie kilka odniesień. Po pierwsze, że cała biosfera (razem z oceanami) jest dziedzictwem kulturowym ludzkości i jego degradacja pozbawia człowieka źródła piękna¹⁶². Po drugie, że zanieczyszczenie środowiska powoduje również niszczenie zabytków kultury¹⁶³. Po trzecie wreszcie, że problemów środowiskowych nie można rozpatrywać tylko pod względem ekonomicznym i szacować poziomu ich finansowej opłacalności, gdyż inwestycja w przyrodę przynosi także korzyści moralne, estetyczne

¹⁵⁶ Ibidem, s. 68.

¹⁵⁷ Por. ibidem.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 67.

¹⁵⁹ Ibidem, s. 68.

¹⁶⁰ Ibidem, s. 27.

¹⁶¹ Por. ibidem, s. 14.

¹⁶² Por. ibidem, s. 58 i 341.

¹⁶³ Por. ibidem, s. 56.

i kulturowe¹⁶⁴. Dalsze rozważania na temat gospodarki w skali globalnej prowadzone w raporcie ukazywały kulturę jako środowisko, które może wspierać działalność gospodarczą i być źródłem dochodu wielu mieszkańców Ziemi¹⁶⁵. Wobec zagrożeń, przed którymi stanęła ludzkość, autorzy wyrazili przekonanie, że „[...] nasze kulturowe i duchowe dziedzictwo może wspierać nasze interesy ekonomiczne i chęć przetrwania”¹⁶⁶. Szansą, a nawet imperatywem dla przetrwania człowieka, zdaniem Komisji, byłoby ograniczenie tempa wzrostu ludności. Podjęte w ten sposób szerokie rozważania socjologiczno-gospodarcze określono „kulturowym aspektem planowania rodziny”¹⁶⁷. W raporcie użyto także sformułowania „kultura zbrojeń”, wyrażając zaniepokojenie, że narody mogłyby się stać całkowitymi niewolnikami militarnego wyścigu, który rozpoczął się zaraz po zakończeniu II wojny światowej¹⁶⁸.

W całym dokumencie nie pojawiło się jednak takie podejście do kultury, które ukazywałoby kulturę jako źródło kształtowania „człowieczeństwa w człowieku”. Kultura została potraktowana przedmiotowo oraz usługowo wobec rachunku ekonomicznego i społecznego zarazem. Nawet gdy rozważane były kwestie środowiska i świata przyrody ożywionej i nieożywionej, to pojawiające się odwołania do kultury miały jedynie wzmocnić argumentację proekologiczną. Ponadto, choć cały raport *Nasza wspólna przyszłość* dotyczy dalszych losów świata i kondycji życia jego mieszkańców, to sam człowiek został potraktowany „materialnie”. Jest „obliczony”, „zmierny” i wykazywane są zmiany, jakim ulega za sprawą przemian cywilizacyjno-technologicznych¹⁶⁹. Skalkulowane są też jego potrzeby zapewniające przetrwanie (potrzeba środków utrzymania, czyli pracy, potrzeba wysokobiałkowego pożywienia, potrzeba dostępu do energii oraz związany z nią rodzaj i zakres konsumpcji, potrzeby mieszkaniowe, dostępu do wody, potrzeby sanitarne i opieki zdrowotnej)¹⁷⁰. Natomiast całkowicie brakuje „człowieka podmiotowego”. Jedyne nawiązanie do porządku społecznego, w którym człowiek zajmuje centralną pozycję ma miejsce, gdy autorzy odwołują się do grup społecznych żyjących w sposób tradycyjny i „dziki”¹⁷¹. Jednak zostają one zaliczone są do większego zbioru ludzi społecznie wykluczonych. Wyraża się nawet niepokój, że z jednej strony wobec grup żyjących tradycyjnie prowadzona jest polityka izolacyjna, z drugiej zaś brutalnie niszczy się ich wzorce i sposoby funkcjonowania¹⁷². Stwierdza się też, że „Dyskryminacja społeczna, bariery kulturowe, wykluczanie tych ludzi z zachodzących w ich krajach procesów politycznych czynią te grupy słabymi i przedmiotem wyzysku. Wiele grup zostaje pozbawionych własności

¹⁶⁴ Por. ibidem, s. 33 i 203.

¹⁶⁵ Por. ibidem, s. 153.

¹⁶⁶ Ibidem, s. 18.

¹⁶⁷ Por. ibidem, s. 31 i 133.

¹⁶⁸ Por. ibidem, s. 387–397.

¹⁶⁹ Por. ibidem, s. 284 i n. oraz 323.

¹⁷⁰ Por. ibidem, s. 81–82 i n.

¹⁷¹ Moim zdaniem ograniczanie prawa do podmiotowości człowieka jedynie do zbiorowości żyjących „poza cywilizacją” w ogóle nie powinno mieć miejsca.

¹⁷² Por. ibidem, s. 155.

i zepchniętych na margines, a ich zwyczaje zanikają. Stają się one ofiarą procesu, który można nazwać «zagładą kulturową»¹⁷³. Co zatem czynić, aby do powszechnej zagłady kulturowej nie doszło? Tego pytania autorzy raportu, niestety, nie zadali. Przywołali natomiast głos jednego z mówców z sali podczas otwartego posiedzenia Komisji: „Bardzo mało mówicie o życiu, zbyt dużo zaś o przetrwaniu. Niezmiennie ważne jest pamiętanie o tym, że kiedy kończą się możliwości życia, zaczynają się możliwości przetrwania. Są w Brazylii ludzie, zwłaszcza w rejonie Amazonii, którzy ciągle żyją, a ci ludzie, którzy wciąż żyją, nie chcą spaść do poziomu przetrwania”¹⁷⁴. Wypowiedź tę odbieram jako jedną z najważniejszych dla mojej interpretacji idei zrównoważonego rozwoju. Jest dla mnie bardzo inspirująca. Należy ubolewać, że ten głos i kolejne jemu podobne jeszcze długo nie były słyszalne na forum międzynarodowym. Dominowała – wyrażana w liczbach i argumentowana językiem opłacalności – narracja skoncentrowana na zasobach: zasobach przyrodniczych, ludzkich i kapitale gospodarczym.

Pięć lat po ukazaniu się raportu *Nasza wspólna przyszłość*, w 1992 r. odbył się Szczyt Ziemi (ang. Earth Summit), czyli Konferencja Narodów Zjednoczonych na temat Środowiska i Rozwoju (ang. United Nations Conference on Environment and Development – UNCED)¹⁷⁵. Zorganizowano ją w Brazylii, w Rio de Janeiro. Było to pierwsze tak duże spotkanie, w którym uczestniczyli przedstawiciele 172 rządów i reprezentacje różnych organizacji pozarządowych w liczbie około 2400 osób. Obradowano nad zagadnieniami zrównoważonego rozwoju w kontekście możliwości ich wprowadzenia w czyn. Uważa się, że na konferencji przygotowano podstawy pod tworzenie instytucji i instrumentów do praktycznej realizacji założeń określonych przez Komisję Brundtland¹⁷⁶. Dlatego od Szczytu Ziemi w Rio zaczęto promować slogan: „Myśl globalnie, działaj lokalnie”. W ramach konferencji przyjęto kilka znaczących dokumentów, które określały zasady ochrony środowiska w polityce społecznej i gospodarczej. Najważniejsze z nich to: *Deklaracja z Rio*¹⁷⁷ oraz *Agenda 21*¹⁷⁸.

¹⁷³ Ibidem, s. 154.

¹⁷⁴ Ibidem, s. 64. Przytoczony fragment pochodzi z debaty, która odbyła się podczas otwartego posiedzenia Komisji w Sao Paulo w Brazylii w dniach 28–29 października 1985 r.

¹⁷⁵ Szczyt Ziemi, czyli faktycznie II Konferencja ONZ dotycząca ochrony środowiska, odbywał się w Rio de Janeiro w dniach 3–14 czerwca 1992 r. pod przewodnim hasłem: „Środowisko i Rozwój”. Pierwsza konferencja miała miejsce 20 lat wcześniej w Sztokholmie, w 1972 r. pod hasłem: „Mamy tylko jedną ziemię”.

¹⁷⁶ Por. J. Drexhage, D. Murphy, *Sustainable Development: From Brundtland to Rio 2012*, United Nations, New York 2010, http://www.un.org/wcm/webdav/site/climatechange/shared/gsp/docs/GSP1-6_Background%20on%20Sustainable%20Dev.pdf [dostęp: 10.07.2015].

¹⁷⁷ Por. *Deklaracja z Rio de Janeiro w sprawie środowiska i rozwoju*, http://www.ko.poznan.pl/pub/ftp/Edukacja_zrownowazonego_rozwoju/DEKLARACJA_Z_RIO_1992.pdf [dostęp: 14.08.2014].

¹⁷⁸ Por. *Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” – Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r.*, przekł. I. Kulisz, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993; *Szczyt Ziemi: Rio '92. Agenda 21. Przewodnik dla samorządów*, przekł. P. Łyskawa, Regionalne Samorządowe Centrum Edukacji Ekologicznej przy Sejmiku Samorządowym we Wrocławiu, Wrocław 1993, http://multiversum.org/wp-content/uploads/2014/02/przew_agenda_21.pdf [dostęp: 13.04.2011].

W *Deklaracji z Rio* (ang. *Rio Declaration on Environment and Development*)¹⁷⁹ zapisano 27 zasad zawierających prawa i obowiązki państw wobec trwałego rozwoju ludzkości i zapewnienia swoim mieszkańcom dobrych warunków życia. Uznano, że wzrost gospodarczy może odbywać się wraz z jednoczesną ochroną zasobów przyrody. Niestety, w dokumencie tym nie znalazło się odniesienie do gospodarowania zgodnego z kulturą danego narodu, jego historią, tradycją i doświadczeniem agrarnym. Jedynie tekst *Zasady 22* nawiązuje do praktyki ludności tubylczej, której wiedzę rządy obecnych krajów mogłyby wykorzystywać:

Ludność tubylcza i ich wspólnoty, a także inne wspólnoty lokalne odgrywają znaczną rolę w zarządzaniu środowiskiem i rozwojem, ze względu na ich wiedzę i tradycję. Państwa powinny rozpoznać i właściwie podtrzymywać ich tożsamość, kulturę, i zainteresowania oraz umożliwić im efektywny udział w osiągnięciu zrównoważonego rozwoju¹⁸⁰.

A zatem *Deklaracja z Rio* to kolejny dokument, w którym kultura została sprowadzona do praktyki życia pewnej słabej grupy mniejszościowej, bardzo lokalnej i w zasadzie zapomnianej. Całkowicie pominięto znaczenie kultur i tradycji narodowych, które wychowywały kolejne pokolenia w szacunku do środowiska. Odwołanie się do tych pokładów wiedzy i systemów wartości mogłoby realnie dopomóc w powrocie do zrównoważonej gospodarki i harmonijnego współżycia między ludźmi.

Z kolei *Agenda 21* (ang. *Action Programme – Agenda 21*)¹⁸¹ jest dokumentem programowym, tzn. uznanym za Globalny Program Działań. Inaczej mówiąc, przyjęto, że dzięki niemu możliwe byłoby opracowanie i praktyczne wdrażanie programów zrównoważonego rozwoju w środowiskach lokalnych. *Agenda 21*, czyli lista spraw, które należy zrealizować w XXI w., zawiera podstawowe zalecenia dotyczące ochrony i kształtowania środowiska, z uwzględnieniem uwarunkowań społecznych i gospodarczych. Ponieważ przed człowiekiem nowego stulecia postawiono wiele wyzwań, to i tekst *Agendy 21* jest obszerny. Składa się z czterech sekcji: *Wymiar społeczny i ekonomiczny*, *Zachowanie i zarządzanie zasobami przyrodniczymi dla rozwoju*, *Wzmacnianie roli znaczących grup społecznych oraz Środki realizacji* (ang. *Social and economic dimensions, Conservation and management of resources for development, Strengthening the role of major groups, Means of implementation*), a także z 40 rozdziałów, które czytelnie odwołują się do problematyki podjętej w raporcie *Nasza wspólna przyszłość* z 1987 r. Komisji Brundtland.

Taka struktura tekstu wyraża chęć uporządkowania spraw dotyczących zrównoważonego rozwoju. Można więc uznać, że w dokumencie dążono do uję-

¹⁷⁹ Por. *Report of the United Nations Conference on Environment and Development*, General Assembly, Annex I: *Rio Declaration on Environment and Development*, 12 August 1992, <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm> [dostęp: 11.05.2012].

¹⁸⁰ *Deklaracja z Rio de Janeiro w sprawie środowiska...*, s. 4–5.

¹⁸¹ Por. *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, 3–14 June 1992, United Nations Sustainable Development, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> [dostęp: 12.03.2012].

cia idei zrównoważenia w trzy wyraźne obszary, czyli filary. Są nimi: społeczeństwo i gospodarka (omówione w sekcji pierwszej) oraz środowisko przyrodnicze (zanalizowane w sekcji drugiej). W trzeciej sekcji zastanawiano się kto, czyli jakie grupy społeczne, mogą najskuteczniej podjąć się realizacji wyznaczonych celów. W sekcji czwartej z kolei rozważano, jakich środków i narzędzi należałoby użyć oraz jaki lub czyj potencjał warto by wykorzystać, aby założenia zrównoważonego rozwoju skutecznie wprowadzić w życie. Jednak po raz kolejny autorzy dokumentu pominęli kulturę. Wprawdzie kilkakrotnie użyli samego terminu, ale jedynie po to, by przywołać pewne pożądane zachowania społeczne. Dla przykładu, w rozdziale 7 – *Zrównoważony rozwój ludzkich domostw* – wprowadzono określenie „kultura bezpieczeństwa”, uzasadniając, że rozwijanie sprawności na rzecz bezpiecznego życia jest szczególnie pożądane w sytuacjach, gdy miejsca zamieszkania narażone są na różnego rodzaju klęski i katastrofy. Wtedy należy podejmować m.in. takie działania, jak: analizowanie natury klęsk żywiołowych i rodzajów katastrof występujących na danym terenie, prowadzenie kampanii informacyjnych dla ludności, a także wprowadzanie systemów wczesnego ostrzeżenia¹⁸². W *Agendzie 21* jeszcze kilkakrotnie posłużono się terminem „kultura”, ale zawsze odnoszono go do zbiorowości społecznej i to w bardzo ogólnym rozumieniu¹⁸³. Można np. przeczytać następującą uwagę: „Procesy społeczne są przyczyną wielu zmian zachodzących w czasie i przestrzeni, pomiędzy regionami i kulturami”¹⁸⁴. Tak szczątkowe przywoływanie pojęcia kultury było nie tylko zaskakujące dla mnie, ale – co ważne – zaniepokoiło też wiele osób, które poznały dokument zaraz po jego opublikowaniu. Dlatego podjęto wysiłek na rzecz zmiany *Agendy 21*, który zakończył się wydaniem – dopiero 12 lat później – tekstu zatytułowanego *Agenda 21 for Culture*¹⁸⁵.

Koniec XX w. był nie tylko domykiem kolejnego tysiąclecia w dziejach ludzkości, lecz także stanowił czas wychodzenia w przyszłość. Pytania o kondycję człowieka i jego los zachęcały do formułowania opinii – począwszy od fantastyczno-pseudonaukowych (np. że zatrzyma się sieć internetowa, gdyż zegary komputerowe nie będą w stanie określić nowej daty i wrócą do „swych narodzin”, czyli 1 stycznia 1980 r.)¹⁸⁶ aż po ambitne ujęcia naukowe i dokumenty skierowane

¹⁸² Ibidem, s. 57.

¹⁸³ Por. ibidem, s. 193 (Rozdział 17. Ochrona oceanów, mórz, terenów nadmorskich oraz racjonalne użytkowanie i rozwój ich żywych zasobów), s. 306 (Rozdział 34. Wprowadzanie technologii przyjaznych środowisku, współpraca międzynarodowa i rozwijanie potencjału na rzecz ekologicznych rozwiązań), s. 312–313 (Rozdział 35. Nauka wspierająca zrównoważony rozwój).

¹⁸⁴ Ibidem, s. 314.

¹⁸⁵ Por. *Culture 21, Agenda 21 for Culture*, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/329-c21-for-culturepolish/file> [dostęp: 10.12.2015]. Dokument omawiam w dalszej części tego podrozdziału.

¹⁸⁶ Por. J. Lisczyk, *Jak Twój „pecet” przywita 1 stycznia 2000?*, PCWorld.pl, 1 sierpnia 1999, <http://www.pcworld.pl/news/276177/Jak.Twoj.pecet.przywita.1.stycznia.2000.html> [dostęp: 12.05.2016]; M. Gajewski, *W 2038 czeka nas powrót do przeszłości. „Pluskwa milenijna” w nowej odsłonie*, Chip.pl, 26.02.2014, <http://www.chip.pl/news/oprogramowanie/systemy-operacyjne/2014/02/201epluskwa-milenijna2014d-w-nowej-odslonie> [dostęp: 12.05.2016].

ku całej ludzkości, których zadaniem było mobilizowanie czytelników do głębszej refleksji nad stanem świata i do zaangażowania się w odpowiedzialne działania.

Pierwszym tekstem, który mnie szczególnie zainteresował, była książka Federico Mayora *Przyszłość świata* (fr. *Un monde nouveau*) z 1999 r.¹⁸⁷ Potrzeba tworzenia nowego świata jako dobra wspólnego zaowocowała obszerną wypowiedzią, którą z kilku powodów odbieram jako znaczącą i niezwykle inspirującą. Po pierwsze, autor jednoznacznie stwierdza, że przyszłość znajduje się w rękach ludzi żyjących współcześnie. To od nich samych, tj. od ich wiedzy, postaw i zaangażowania, zależy, jaki świat stworzą. Jednocześnie zauważa, że budowanie świata na bazie tego, do czego doszła ludzkość, nie będzie łatwe.

Nie możemy przewidzieć przyszłości, gdyż już nigdy nie będzie ona tym, czym była. Możemy ją przygotować, gdyż nie jest wpisana do „wielkiej księgi”, a jest niepewnością, rozdrożem, tworem przypadku. Jest jednak w naszych rękach, jest bowiem wolnością, swobodą: w znacznej mierze zaś będzie tym, co z niej zrobimy. Możemy przygotować przyszłość, ale czy jesteśmy przygotowani do XXI wieku?¹⁸⁸

I właśnie to ostatnie pytanie, domagające się namysłu nad samym człowiekiem, poprzez przypisanie mu pierwszeństwa przed przedmiotami, zasobami, dobrami i racjonalnie skalkulowaną argumentacją odczytuję jako drugi atut przywoływanego tekstu. Stan, w którym znalazł się współczesny człowiek nie jest optymistyczny. Może nawet wzbudzać przerażenie i twogę. F. Mayor pyta:

Zastanawiamy się, czując niesmak: czy XXI wiek stanie się opoką sztucznych rajów i prawdziwych piekieł, niepowstrzymanie postępującej depresji, którą ukazują wszystkie statystyki, mnożących się rzezi, anomii, przemocy, wszelkich pandemii i koszmarnego świata, jakiego antycypację przedstawił Philip K. Dick w *Blade Runner*? Czy dzieci staną się ofiarami przemocy i okrucieństwa wirtualnych perwersji? Czy możemy jeszcze zapobiec „zbrodni doskonałej”, o której pisał Jean Baudillard, obawiając się, że już została dokonana, a więc zapanowaniu świata pozorów, w miejsce świata rzeczywistego?¹⁸⁹

Świat pozorów, kłamstwa i oszustw, gdzie prawda, dobro i piękno stały się względne, choć jednocześnie bezwzględnie zależą od praw rynku, to zły świat. To jednocześnie wizja niegodna człowieka. Dlatego F. Mayor wskazuje na konieczność zmierzenia się ludzkości z czterema podstawowymi wyzwaniem. Są

¹⁸⁷ Por. F. Mayor, J. Bind, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

¹⁸⁸ Ibidem, s. 11.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 16. Książka Philipa K. Dicka (1928–1982), do której nawiązuje F. Mayor to *Do Androids Dream of Electric Sheep?* z 1968 r. (wersja polska: Philip K. Dick, *Blade Runner. Czy androidy śnią o elektrycznych owcach?*, przekł. S. Kędziński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012). Powieść i nakręcony na jej podstawie film *Blade Runner* (pol. *Łowca androidów*) w reż. Ridleya Scotta z 1982 r. stawiają w realiach świata z przyszłości fundamentalne pytania antropologiczne: Co to znaczy być człowiekiem? Czy maszyna człekopodobna może być bardziej ludzka od człowieka? Czy miarą człowieczeństwa jest umiejętność okazywania uczuć? O znaczeniu tak ważnych pytań i potrzebie ich ponownego sformułowania świadczyć może fakt, że Ridley Scott przygotowuje drugą część filmu – *Blade Runner 2*, której premiera jest planowana na październik 2017 r.

to: 1) dążenie do międzynarodowego pokoju; 2) przeciwdziałanie biedzie i powiększającym się dysproporcjom między bogatymi a biednymi; 3) wzmocnienie działań na rzecz trwałego rozwoju i rozsądne gospodarowanie środowiskiem; 4) odpowiedzialne samostanowienie¹⁹⁰. Aby można było podjąć owe wyzwania współczesności, należy, zdaniem autora, zawiązać i zobowiązać się do przestrzegania czterech proponowanych umów: społecznej, ekologicznej, kulturalnej i etycznej, które „powinny stanowić filary nowej demokracji międzynarodowej”¹⁹¹. Ich realizacja dawałaby szansę na „[...] nowe przymierze między narodami, ludami i obywatelami, zawarte, aby zapobiec przemocy i wojnie”¹⁹². Dlatego propozycja uporządkowania skomplikowanej rzeczywistości poprzez dokonanie podziału problemów i przyporządkowanie ich do pewnych zbiorów wyzwań jest dla mnie trzecim atutem opracowania F. Mayora. Zbiory te to właśnie filary nowego porządku, który miałby powstawać na początku XXI w. Dwie pierwsze dekady obecnego stulecia miałyby być „wielkim placem budowy”, a zwieńczenie całości powinno nastąpić w latach 50. XXI w.¹⁹³ Nie wiem, na ile plan ten jest realny, jednak już samo wyróżnienie filaru kultury stanowi ogromny krok naprzód w wizji nowej umowy międzyludzkiej, czyli w uaktualnionym wyobrażeniu o równoprawnym porządku społecznym. Takie postrzeganie kultury traktuję jako czwarty atut książki F. Mayora.

Autorska koncepcja nowej rzeczywistości według F. Mayora domaga się planu jej implementacji. Niestety, ludzkość doszła do takiego momentu swych dziejów, że w drogę humanistycznej przebudowy musi wyruszyć z bardzo niekomfortowego miejsca. Grunt jest niestabilny i kruchy, jednak wydaje się, że alternatywy dla działań na rzecz dobra ludzkości już nie ma. Jeśli bowiem człowiek nie podejmie wysiłku na rzecz przywrócenia harmonii w relacjach z otoczeniem i samym sobą, to zginie. Dlatego, aby jego dzieci mogły żyć godnie i szczęśliwie, powinien starać się zrealizować proponowane przez F. Mayora umowy. Są nimi:

1. *Nowa umowa społeczna*, która określa zasady odbudowy solidarności przez wykorzenienie biedy i różnic społecznych będących powodem wykluczenia i rozpaczki. W tym filarze podejmowane jest zagadnienie niepokojących prognoz demograficznych, warunków życia człowieka, rozwarstwienia społecznego, w tym różnic między bogactwem jednej piątej ludzi a ubóstwem reszty. Podnoszona jest kwestia anomii społecznej, ucieczki w narkotyki i przestępczości. Wyzwaniem staje się życie w przestrzeni miejskiej. Filar ten wyraża więc sprzeciw wobec dyskwalifikacji coraz większej liczby ludności, domagając się poszanowania aspiracji każdego człowieka. To łączy się z kwestią parytetu i przyznania kobietom ich godnego i równego mężczyznom miejsca w społeczeństwie¹⁹⁴.

2. *Umowa ekologiczna*, która podejmuje problem możliwości pogodzenia ochrony biosfery z rozwojem sfery społecznej. Pojawia się pytanie o to, jak

¹⁹⁰ Por. F. Mayor, J. Bind, *Przyszłość świata*, s. 20–24.

¹⁹¹ Ibidem, s. 32.

¹⁹² Ibidem.

¹⁹³ Ibidem, s. 25.

¹⁹⁴ Por. ibidem, s. 32–33 oraz 43–165.

człowiek mógłby się wyzwolić z nieustającego kompleksu dominacji nad przyrodą i jednocześnie rozwiązać narastające deficyty ekologiczne. W tym filarze formułowane są fundamentalne pytania o to, jak przeciwdziałać pustynnieniu i erozji gleb, co zrobić, aby żywność była zdrowa, dobrej jakości i by nikomu jej nie brakowało w sytuacji, gdy toczy się rywalizacja między produkcją roślinności genetycznie modyfikowanej a odmianami „dzikimi”, a także jak w XXI w. chronić ludzkość przed wojnami o wodę, jak zapewnić adekwatne do miejsca źródła energii¹⁹⁵.

3. *Umowa kulturowa*, która składa się z dwóch głównych zagadnień. Pierwsze dotyczy „edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia”. F. Mayor określa je „priorytetem priorytetów” dla rządów, społeczeństw i poszczególnych ludzi, możliwym do osiągnięcia prawdopodobnie dopiero około 2100 r. Nie można się bowiem zgodzić, by „[...] mniejszość «wybrańców» miała dostęp do «rajów wiedzy», podczas gdy nowi «skazani na niewiedzę» byłiby skazani na piekło nowych szkolnych gett, zaś masa «średniaków» – na nieefektywne czyszcze”¹⁹⁶. Dlatego z jednej strony trzeba będzie w mądry sposób wykorzystywać nowe technologie, zaś z drugiej – odnosić się do stale nierozwiązanych kwestii, takich jak pokonanie analfabetyzmu i zapewnienie równego dostępu do edukacji dla kobiet i mężczyzn. Wobec zmieniającej się rzeczywistości rodzą się też pytania o kształt i charakter szkoły przyszłości, rodzaj i zakres treści oraz metod ich przekazywania, o miejsce tradycyjnych pomocy dydaktycznych i źródeł wiedzy (np. książek), jak również zagrożeń wynikających ze stosowania zaawansowanych, zunifikowanych technologii domagających się jednego sposobu myślenia i działania. Co w tej sytuacji stanie się z różnorodnością języków i bogactwem kulturowym, które każde z nich zawiera? Drugie wielkie zagadnienie *umowy kulturowej* dotyczy kwestii wielokulturowości, która coraz silniej przeobraża społeczności lokalne. Jak będzie przebiegało współżycie kultur, czy nastąpi ich krzyżowanie czy zderzenie? Jakimi drogami należałoby dążyć do zasypywania przepaści kulturowych? Jak w drugim człowieku widzieć Innego, a nie obcego? Jak poprzez edukację wzbudzać zapotrzebowanie na kulturę? Z jaką ofertą powinny zatem występować instytucje kulturalne, aby przyciągać do siebie odbiorców i współtwórców? Jak sprawić, by do rozwoju człowieka XXI w. ponownie wprowadzić wymiar kulturowy? Konkludując, F. Mayor pyta: „Czy uda nam się tchnąć duszę w rozwój, a w jego sercu umieścić istotę ludzką, która zbyt często jest mu dziś podporządkowana?”¹⁹⁷.

4. *Umowa etyczna*, której głównym założeniem jest przywrócenie poczucia sensu i realnej perspektywy ludzkiej egzystencji, składa się aż z trzech zasadniczych wyzwań. Pierwsze porusza zagadnienie kultury pokoju i inteligentnego rozwoju. Kluczowa jest tu kwestia zmiany postaw człowieka i przejścia od coraz sprawniejszego „leczenia ran” po zniszczeniach wojennych do znacznie ważniejszego – zapobiegania konfliktom zbrojnym. Jak efektywnie przestrzegać praw człowieka, jak wychowywać do pokoju i szacunku dla odmienności? To

¹⁹⁵ Por. ibidem, s. 33–34 oraz 169–298.

¹⁹⁶ Ibidem, s. 34.

¹⁹⁷ Ibidem, s. 36; por. także s. 301–398.

pytania, które powinny stać się przedmiotem namysłu kultury i edukacji. Drugie zagadnienie *umowy etycznej* odnosi się do pogłębiania demokracji. I to takiej demokracji, która umożliwiałaby rozwój faktycznego obywatelstwa, społecznego uczestnictwa, równości i godności w relacjach międzyludzkich oraz międzynarodowych. Należy zatem „uczyć się pokoju”. Dlatego trzeci dział *umowy etycznej* odnosi się do kwestii redystrybucji zysków z globalizacji. W tym ujęciu globalizacja dopełnia się fragmentaryzacją. Ludzkość powinna być wobec siebie solidarna, a podział korzyści winien obejmować wszystkich mieszkańców Ziemi. Przenaczanie zysków tylko dla jednej piątej „wybrańców” jest po prostu nieetyczne. Doraźność i krótkowzroczność takich działań niejednokrotnie była źródłem niepowodzeń i porażek. Na jakie więc etyczne postępowanie należałoby się umówić, by skończyć z tyranią doraźności, tj. działań „w imię ślepego pragmatyzmu i adaptacji podniesionej do rangi dogmatu, w imię arbitraży niemal zawsze korzystnych dla teraźniejszości i dla możliwych, w imię czasowej krótkowzroczności panujących, którzy milcząco przywłaszczają sobie prawo decydowania o losie przyszłych pokoleń”¹⁹⁸? F. Mayor twierdzi, że czas podjąć wreszcie wychowanie etyczne, które nie będzie jakąś „etyką przyszłości”, a odpowiedzialną *etyką teraźniejszości dla przyszłości*¹⁹⁹.

Będąc przekonaną o słuszności powyższego stanowiska, odwołuję się do drugiego, niezwykle ważnego dokumentu z przełomu wieków. Jest nim tzw. *Karta Ziemi*²⁰⁰ (ang. *Earth Charter*²⁰¹). To deklaracja zawierająca zasady i wartości etyczne wynikające z założeń zrównoważonego rozwoju. Koncepcja dokumentu zrodziła się w efekcie postanowień pierwszego Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 r. Ostateczna wersja *Karty Ziemi* została opublikowana 29 czerwca 2000 r. Dokument zawiera cztery podstawowe wytyczne realizacji idei zrównoważenia. Są to:

- 1) szacunek i troska wobec wspólnoty życia (zasady 1–4);
- 2) spójność ekologiczna (zasady 5–8);
- 3) sprawiedliwość społeczno-gospodarcza (9–12);
- 4) demokracja, odrzucenie przemocy i pokój (13–16).

Ponadto dokument składa się z 16 podstawowych zasad podzielonych na 63 uszczegółowione. Wszystkie tworzą propozycję komplementarnego oglądu problemów i zadań wymagających realizacji w XXI w. Dlatego w *Preambule* dokumentu autorzy wyjaśniają:

Znajdujemy się w krytycznym momencie historii Ziemi; w czasie, w którym ludzkość musi wybrać swoją przyszłość. Podczas gdy świat staje się coraz bardziej złożony i kruchy, przyszłość niesie ze sobą zarówno wielkie zagrożenia, jak i wielką nadzieję. Chcąc się rozwijać, musimy dostrzec, iż pomimo całej różnorodności form życia i kultur, stanowimy jedną ludzką rodzinę i jedną ziemską społeczność o wspólnym losie. Musimy połączyć siły, tworząc globalne,

¹⁹⁸ Ibidem, s. 38.

¹⁹⁹ Por. s. 39 oraz 401–493.

²⁰⁰ Por. *Karta Ziemi*, <https://kartaziemi.wordpress.com/tekst-karty-2/> [dostęp: 24.03.2013].

²⁰¹ Por. *The Earth Charter*, <http://earthcharter.org/discover/the-earth-charter/> [dostęp: 16.09.2014].

zrównoważone społeczeństwo, oparte na zasadach szacunku wobec przyrody, uniwersalnych praw człowieka, sprawiedliwości ekonomicznej i kultury pokoju. W drodze ku temu koniecznym jest abyśmy my, wszyscy mieszkańcy ziemi, zadeklarowali naszą odpowiedzialność wobec siebie nawzajem, jak również wobec całokształtu życia na Ziemi w obecnym i przyszłych pokoleniach²⁰².

Uznaje się, że *Karta Ziemi* wyznacza etyczne podstawy dla budowania sprawiedliwego, zrównoważonego i bezpiecznego globalnego społeczeństwa. Jej treści powinny inspirować do ukazania nowego sensu międzyludzkiej współzależności i wspólnotowej odpowiedzialności. Stąd też kluczowe kwestie określono językiem wartości, celów i reguł:

Pilnie potrzebujemy wspólnej wizji podstawowych wartości, zapewniających etyczny fundament dla rodzącej się światowej społeczności. Dlatego pozostając we wspólnej nadziei, formułujemy następujące ściśle ze sobą powiązane zasady zrównoważonego stylu życia. Są to wytyczne dotyczące postępowania wszystkich osób, organizacji, przedsiębiorstw, rządów i ponadnarodowych instytucji²⁰³.

Wytycznym tym nadano uporządkowaną, całościową i klarowną w odbiorze formę, dzięki której *Karta Ziemi* może być odczytywana jako swoista taksonomia celów kształcenia i wychowania, koniecznych do podjęcia przez właściwe instytucje edukacyjne (przede wszystkim szkoły, uczelnie wyższe wraz z uniwersytetami III wieku, domy kultury i świetlice środowiskowe) oraz poprzez różnorodne formy kształcenia i wychowania (takie jak szeroko rozumiane działania z obszaru animacji społeczno-kulturalnej, np. działania plenerowe, noce muzeów, projekty artystyczne i wolontariat)²⁰⁴. Ze względu na znaczenie *Karty Ziemi* w perspektywie moich rozważań, odwołuję się do tych fragmentów deklaracji (właściwe zasady i ich uszczegółowienia), które podkreślają udział kultury w realizacji idei zrównoważonego rozwoju (zob. aneks 1).

Zaproponowane w *Karcie Ziemi* kierunki i obszary działań mają bardzo ogólny charakter. Raczej więc określają azymut oczekiwanych aktywności, niż proponują, a tym bardziej narzucają, ich konkretne rozwiązania lub implementacje. Jednak, dzięki swej pojemności interpretacyjnej, oferują możliwości ich odczytania zgodnie z lokalnym kontekstem kulturowym, doświadczeniami historycznymi i współczesnymi wyzwaniem stojącymi przed konkretną społecznością. Dlatego mają szansę być aktualne przez wiele lat, inspirując kolejne pokolenia do mierzenia się z ich sednem i głównymi założeniami interpretowanymi kontekstualnie, poprzez pryzmat potrzeb i uwarunkowań, w sposób jak najbardziej adekwatny do miejsca, kultury i czasu. Zatem jeśli proponowane zmiany mają rzeczywiście na względzie kształtowanie nowego poczucia globalnej współzależności oraz uniwersalnej odpowiedzialności, to faktyczne odwoływanie się do wielości i róż-

²⁰² *Karta Ziemi...*

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ Por. Earth Charter Initiative, *Values and principles to foster a sustainable future. Discover, act, learn*, <http://earthcharter.org/> [dostęp: 16.05.2016].

norodności dziedzictwa kulturowego będzie w stanie doprowadzić do pozytywnych zmian. Bowiem dopiero wykorzystując różne drogi, a nie jedną „optymalną”, ludzkość ma realną szansę naprawić to, co zostało zniszczone, zbliżając się do stanu równowagi²⁰⁵.

Przeświadczenie o potrzebie budowania zharmonizowanego świata, który zarazem oferowałby godne życie dla wszystkich jego mieszkańców, wyraziło się w kolejnych znaczących stanowiskach i dokumentach. Jeszcze w marcu 2000 r. Sekretarz Generalny Narodów Zjednoczonych Kofi Annan ogłosił swój słynny raport *We the Peoples. The Role of the United Nations in the 21st Century* (tłum. *My, ludy. Rola Narodów Zjednoczonych w dwudziestym pierwszym wieku. Raport sekretarza generalnego*)²⁰⁶. Przedstawił w nim główne obszary problemowe, którymi powinna się zająć Organizacja Narodów Zjednoczonych w XXI w., wyrażając przekonanie, że „nadejście nowego tysiąclecia jest okazją zarówno do świętowania, jak i refleksji”²⁰⁷. Wskazując na aktualne wyzwania, przed którymi stoi świat i człowiek, K. Annan odwołał się do wielu ważnych kwestii, jednakże po raz kolejny zabrakło wśród nich kultury. W dokumencie autor w sposób wielowątkowy poruszył sprawy globalizacji i rządzenia, kwestię wolności od niedoli, wolności od strachu, a także wyraził troskę o przyszłe warunki życia na Ziemi²⁰⁸. Podkreślił też, że dla ONZ nadchodzi czas funkcjonowania w odnowionej postaci:

[...] w dwudziestym pierwszym stuleciu Narody Zjednoczone muszą nadal kierować się zasadami, które legły u ich podstaw. Muszą pozostać organizacją oddaną interesom Państw Członkowskich i ich ludów. Nie zmienią się również nasze cele: pokój, dobrobyt, sprawiedliwość społeczna i zrównoważony rozwój. Ale środki, jakich używamy, by osiągnąć te cele, muszą być adekwatne do wyzwań nowych czasów²⁰⁹.

K. Annan zakończył swój raport bezpośrednim apelem do uczestników mającego nastąpić Milenijnego Szczytu, aby wzięli pod rozwagę wartości, które w nowym stuleciu miałyby mieć szczególnie doniosłe znaczenie. Wartościami tymi były: wolność, równość i solidarność, tolerancja, niestosowanie przemocy, poszanowanie środowiska naturalnego oraz wspólna odpowiedzialność²¹⁰. Kulturze, nawet traktowanej jako narzędzie do szerzenia powyższych wartości, nie przyznano miejsca. Nic więc dziwnego, że podczas obrad Milenijnego Szczytu ONZ w 2000 r.²¹¹ nie uwzględniono sfery symboliczno-duchowej człowieka w po-

²⁰⁵ Por. *Karta Ziemi...*, zakończenie: *Droga naprzód*.

²⁰⁶ Por. K.A. Annan, *We the Peoples. The Role of the United Nations in the 21st Century*, A/54/2000, United Nations Department of Public Information, New York 2000, http://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/We_The_Peoples.pdf [dostęp: 24.05.2012].

²⁰⁷ K.A. Annan, *My, ludy. Rola Narodów Zjednoczonych w dwudziestym pierwszym wieku. Raport sekretarza generalnego*, Narody Zjednoczone, A/54/2000, Zgromadzenie Ogólne, 27 marca 2000, s. 3, <http://www.unic.un.org.pl/milenium2000/> [dostęp: 24.05.2012].

²⁰⁸ Por. *ibidem*: s. 18–65 (Rozdział II), s. 66–188 (Rozdział III), s. 189–253 (Rozdział IV), s. 254–311 (Rozdział V).

²⁰⁹ *Ibidem*, s. 75.

²¹⁰ Por. *ibidem*, s. 75–76.

²¹¹ Milenijny Szczyt ONZ odbywał się w dniach od 6–8 sierpnia 2000 r. w Nowym Jorku.

dejmowaniu i rozwiązywaniu spraw, które przywoływał K. Annan. Takie powszechne pominięcie kultury jest mimo wszystko dość zaskakujące, bowiem w zjeździe uczestniczyli przedstawiciele z całego świata w liczbie ponad 150 przywódców państw (prezydenci, wiceprezydenci, premierzy i koronowane głowy) oraz ponad 8000 delegatów z różnych międzynarodowych organizacji.

Efektom obrad Szczytu była *United Nations Millennium Declaration* (tłum. *Deklaracja Milenijna Narodów Zjednoczonych*)²¹², którą uznaje się za jeden z najważniejszych współczesnych dokumentów wyznaczających kierunki działań Narodów Zjednoczonych w XXI w.²¹³ Deklaracja, nawiązując do swego fundamentu, czyli raportu *We the Peoples. The Role of the United Nations in the 21st Century* K. Annana, stanowi jakby jego logiczną kontynuację, gdyż rozpoczyna się od wyszczególnienia i scharakteryzowania wartości, w perspektywie których przedstawiane są dalsze rozważania. Wartości te to: wolność, równość, solidarność, tolerancja, poszanowanie środowiska naturalnego oraz wspólna odpowiedzialność. Dokument składa się z ośmiu rozdziałów, wyznaczających płaszczyznę funkcjonowania ONZ²¹⁴, jednak, co bardzo niepokojące, odwołania do kultury pojawiają się jedynie trzy razy i to w bardzo ogólnych ujęciach. Odnaleźć można następujące stwierdzenia:

Potwierdzamy naszą gotowość do wspierania wszelkich wysiłków, które służą [...] międzynarodowej współpracy w zakresie rozwiązywania międzynarodowych problemów o gospodarczym, społecznym, kulturalnym i humanitarnym charakterze²¹⁵.

Ludzie muszą szanować siebie nawzajem, bez względu na różnice wiary, kultury czy języki, którym się posługują. Nie należy obawiać się różnic istniejących wewnątrz i pomiędzy społeczeństwami, ponieważ stanowią one cenny dorobek ludzkości. Należy aktywnie promować kulturę pokoju i dialogu pomiędzy wszystkimi cywilizacjami²¹⁶.

W związku z tym postanawiamy: [...] dążyć do zapewnienia pełnej ochrony i wsparcia we wszystkich krajach obywatelskich politycznym, gospodarczym, społecznym i kulturalnym prawom, jakie przysługują wszystkim ludziom²¹⁷.

Deklaracja Milenijna Narodów Zjednoczonych z września 2000 r., jako dokument zaledwie zarysowujący obszary działalności ONZ w XXI w., wymagał uzupełnienia o materiał, który dawałby podstawy do faktycznej pracy na rzecz propono-

²¹² Por. *United Nations Millennium Declaration*, General Assembly, 18 September 2000, <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf> [dostęp: 24.05.2014].

²¹³ Por. P. Luty, *Czym jest Deklaracja Milenijna?*, „Stosunki Międzynarodowe”, 25 lutego 2010, <http://www.stosunki.pl/?q=content/czym-jest-deklaracja-milenijna> [dostęp: 12.08.2016].

²¹⁴ Są to: Rozdział I. Wartości i założenia; Rozdział II. Pokój, bezpieczeństwo i rozbrojenie; Rozdział III. Rozwój gospodarczo-społeczny i eliminacja ubóstwa; Rozdział IV. Ochrona wspólnego środowiska naturalnego; Rozdział V. Prawa człowieka, demokracja i praktyki dobrego rządzenia; Rozdział VI. Ochrona słabszych; Rozdział VII. Zaspokajanie szczególnych potrzeb Afryki; Rozdział VIII. Wzmocnienie Narodów Zjednoczonych.

²¹⁵ *Deklaracja Milenijna Narodów Zjednoczonych*, przekł. Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, rezolucja przyjęta na 55 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych, A/RES/55/2, 18 September 2000, s. 1.

²¹⁶ Ibidem, s. 2.

²¹⁷ Ibidem, s. 8.

wanych zmian. Dlatego rok później, 6 września 2001 r., na 56. sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych przyjęto raport *Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration* (tłum. *Mapa drogowa realizacji Deklaracji Milenijnej Narodów Zjednoczonych*)²¹⁸. Dokument ten – niczym mapa właśnie – stanowi swoiste, całościowe spojrzenie na współczesną sytuację ludzkości, proponując główne oraz poboczne drogi działań. Przedstawia zarówno możliwe strategie postępowania, jak i zrealizowane już przykłady rozwiązań w postaci tzw. dobrych praktyk. Inaczej mówiąc – wskazuje, jakie w danym obszarze działania powinny być podjęte oraz jakimi raportami i dokumentami należałoby się wspierać. Tekst *Mapy drogowej...* przybliży siedem wzajemnie powiązanych obszarów: 1) pokój, bezpieczeństwo i rozbrojenie; 2) rozwój i likwidacja biedy: milenijne cele rozwoju; 3) ochrona wspólnego środowiska naturalnego; 4) prawa człowieka, demokracja i dobre zarządzanie; 5) ochrona słabszych; 6) wychodzenie naprzeciw specjalnym potrzebom Afryki; 7) wzmacnianie Organizacji Narodów Zjednoczonych²¹⁹. Każdy z obszarów został doprecyzowany poprzez uszczegółowione cele, których realizację przewidziano do 2015 r.

Jednak *Mapa drogowa...*, stanowiąc narzędzie, dzięki któremu można by przeprowadzać zmiany w ciągu dwóch pierwszych dekad XXI w. i bezpiecznie docierać tam, gdzie się zaplanowało, zyskała rozgłos z jeszcze jednego powodu. Otóż, w aneksie do tego dokumentu przedstawiono koncepcję Milenijnych Celów Rozwoju (ang. *Millennium Development Goals*²²⁰), czyli najważniejszych celów o zasięgu globalnym, których realizację przewidziano na lata 2000–2015. Przyjęto, że powinny one wpływać na decyzje i działania zarówno czołowych międzynarodowych organizacji, jak i instytucji lokalnych, mogących bezpośrednio dokonywać zmian w środowiskach życia człowieka. Milenijne Cele Rozwoju zostały rozpisane na osiem celów głównych (ang. *Goals*), zaś te podzielono na bardziej szczegółowe cele/zadania (ang. *Targets*) oraz wskaźniki (ang. *Indicators*), które miały służyć monitorowaniu postępu (lub jego braku) w realizacji poszczególnych obszarów²²¹. A zatem cele główne i przypisane do nich cele/zadania Milenijnych Celów Rozwoju to:

1. Zlikwidowanie skrajnego ubóstwa i głodu: a) zmniejszenie o połowę liczby ludzi, których dochód nie przekracza jednego dolara dziennie; b) zmniejszenie o połowę liczby ludzi, którzy cierpią głód.

2. Zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym: zapewnienie wszystkim chłopcom i dziewczętom możliwości ukończenia pełnego cyklu nauki na poziomie podstawowym.

3. Wspieranie zrównoważenia w prawach mężczyzn i kobiet oraz wzmocnienie pozycji kobiet: wyeliminowanie nierównego dostępu płci do pierwszego

²¹⁸ Por. *Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration*, A/56/326, General Assembly, 6 September 2001, <http://www.unmillenniumproject.org/documents/a56326.pdf> [dostęp: 24.05.2014].

²¹⁹ Por. ibidem, s. 7–53.

²²⁰ Por. ibidem, s. 55–58.

²²¹ Dla 8 celów milenijnych przyjęto 18 celów/zadań oraz 48 wskaźników.

i drugiego szczebla edukacyjnego do 2005 r., a na wszystkich szczeblach do 2015 r.

4. Zmniejszenie wskaźnika umieralności dzieci: zmniejszenie o 2/3 wskaźnika umieralności dzieci w wieku do lat 5.

5. Poprawa stanu zdrowia kobiet ciężarnych i położnic: zmniejszenie o 3/4 wskaźnika umieralności matek.

6. Zwalczanie AIDS, malarii i innych chorób: a) powstrzymanie rozprzestrzeniania się HIV/AIDS i ograniczenie liczby nowych zakażeń; b) powstrzymanie rozprzestrzeniania się malarii i innych groźnych chorób oraz ograniczenie liczby zachorowań.

7. Zapewnienie stanu równowagi ekologicznej środowiska: a) uwzględnienie zasady zrównoważonego rozwoju w krajowych strategiach i programach; stosowanie metod hamujących zubożenie zasobów środowiska naturalnego; b) zmniejszenie o połowę liczby ludzi pozbawionych stałego dostępu do czystej pitnej wody; c) do 2020 r. osiągnięcie znaczącej poprawy warunków życia przynajmniej 100 mln mieszkańców slumsów.

8. Rozwijanie i wzmacnianie światowego partnerstwa w sprawach rozwoju: a) dopracowanie dostępnego dla wszystkich, opartego na jasnych przepisach, przewidywalnego i nikogo nie dyskryminującego systemu handlowo-finansowego. Uczestnicy systemu powinni być zobowiązani do podejmowania aktywnej działalności promującej dobre praktyki rządzenia, rozwój i ograniczenie ubóstwa – dotyczy to działań na poziomie narodowym i międzynarodowym; b) wyjście naprzeciw szczególnym potrzebom najuboższych rozwiniętych państw poprzez zniesienie ceł i kontyngentów na towary eksportowane przez te kraje, zwiększenie skali redukcji długów poważnie zadłużonych ubogich krajów, umorzenie długów zaciągniętych w ramach oficjalnej pomocy bilateralnej oraz zwiększenie pomocy na rzecz rozwoju dla krajów podejmujących działania mające na celu ograniczenie ubóstwa; c) wyjście naprzeciw szczególnym potrzebom krajów śródładowych i krajów rozwijających się położonych na małych wyspach; d) rozstrzygnięcie kwestii zadłużenia krajów rozwijających się poprzez podjęcie narodowych i międzynarodowych kroków służących utrzymaniu długookresowej zdolności do spłaty zadłużenia; e) we współpracy z krajami rozwijającymi się stworzenie miejsc godnej i produktywniej pracy dla młodzieży; f) we współpracy z firmami farmaceutycznymi zapewnienie dostępu do podstawowych leków w krajach rozwijających się; g) we współpracy z sektorem prywatnym upowszechnienie dostępu do nowych technologii, zwłaszcza technologii informacyjnych i komunikacyjnych²²².

Milenijne Cele Rozwoju, stanowiąc kontynuację wcześniej przywołanych dokumentów, a zatem podtrzymując główne ich założenia, niestety, również nie uwzględniły kultury w procesie dobrej zmiany dla ludzkości. Treść całej koncepcji, a więc pomysł na powszechny rozwój, wpisuje się w trzy wyjściowe filary zrównoważonego rozwoju. Cele 1–2 wyraźnie odwołują się do filaru społecznego i go-

²²² Por. *Milenijne Cele Rozwoju*, UNIC, Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, <http://www.unic.un.org/pl/cele.php> [dostęp: 13.08.2012].

spodarczego, cele 3–6 mają charakter społeczny (choć argumentację ekonomiczną z łatwością można dostrzec i tu), cel 7 odwołuje się do filaru zajmującego się środowiskiem naturalnym, zaś cel 8 ponownie dotyczy spraw gospodarczych. Inaczej mówiąc, kwestie społeczno-ekonomiczne zdominowały myślenie przywódców świata o budowaniu dobrostanu społecznego. Nawet wyjściową troskę o stan Ziemi, czyli o kondycję środowiska naturalnego, umieszczono na dalszym planie.

2.2.2. Nowe podejście do roli kultury w realizacji zrównoważonego rozwoju wraz z nastaniem nowego tysiąclecia

Na początku XXI w. zaczęły się jednak pojawiać głosy podkreślające znaczenie kultury w holistycznym myśleniu o rozwoju człowieka i jego środowisk życia. Zaczęto mówić o kulturze jako o czwartym filarze zrównoważonego rozwoju. Proponowaną interpretację procesu zmiany przyjęto po opublikowaniu w 2001 r. książki Jona Hawksa pt. *The Fourth Pillar of Sustainability. Culture's Essential Role in Public Planning* (tłum. *Czwarty filar zrównoważenia. Zasadnicza rola kultury w planowaniu publicznym*)²²³. W jej wstępie autor zapowiada: „opracowanie to ukaże kwestię kultury jako nieocenionego narzędzia, które dotychczas było powszechnie ignorowane w próbach zmiany dróg, jakie podejmowały rządy, planując przyszłość z perspektywy oceny przeszłości”²²⁴.

W publikacji wyeksponowano znaczenie wzrastającego zrozumienia kwestii kultury wśród decydentów, którzy zdążyli przyznać, że szkielet społecznej aktywności nie może być budowany tylko na samych założeniach ekonomicznych. Uznano bowiem, iż nawet w rynkowej rzeczywistości przesłanki te stanowią już niewystarczający argument dla oceny postępu i planowania przyszłości²²⁵. To przekonanie doprowadziło do rozwoju, a nawet – jak podkreślił J. Hawks – ponownego odkrycia wielu alternatywnych dróg oglądu i analizy życia społecznego. Zatem spełnianie aspiracji życiowych obywateli stało się niemożliwe bez kulturowej perspektywy. Jednocześnie przyznano, że miejsce kultury w każdej – indywidualnej i zbiorowej – aktywności człowieka warunkuje jakość, kształt, charakter i zakres tychże działań. Wpływa bowiem na przyjęty system wartości, kształtuje postawy, zmienia i rozwija przekonania, a także zwiększa zakres formułowanych potrzeb i celów życiowych²²⁶.

Takie, przełomowe dla postrzegania kultury, stanowisko wpłynęło na dalsze losy relacji kultura–zrównoważony rozwój. W 2002 r. w Johannesburgu odbył

²²³ Por. J. Hawks, *The Fourth Pillar of Sustainability. Culture's Essential Role in Public Planning*, Common Ground Publishing, Melbourne 2001; United Cities and Local Governments, *Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2011, http://www.agenda21culture.net/images/a21c/4th-pilar/zz_Culture4pillarSD_eng.pdf [dostęp: 30.07.2013].

²²⁴ J. Hawks, *The Fourth Pillar of Sustainability...*, s. 1.

²²⁵ Por. ibidem.

²²⁶ Por. K. Nurse, *Culture as the Fourth Pillar of Sustainable Development*, Institute of International Relations, University of the West Indies, Trinidad and Tobago, London 2006.

się kolejny Światowy Szczyt Zrównoważonego Rozwoju, zwany także Szczytem Ziemi lub Rio +10²²⁷. Uczestnicy tego spotkania rozwinęli dotychczasowe stanowisko, dostrzegając, a nawet podkreślając znaczenie kultury – w tym kulturowej różnorodności – dla skutecznej realizacji naczelnej idei zrównoważonego rozwoju. W deklaracji ogłoszonej 4 września 2002 r. na zakończenie Szczytu stwierdzono: „Pokój, bezpieczeństwo, poczucie stabilizacji oraz poszanowanie praw człowieka i podstawowych swobód, w tym prawa do rozwoju, jak i szacunek dla różnorodności kulturowej są niezbędne w osiągnięciu zrównoważonego rozwoju, czyli takiego, z którego wszyscy czerpią korzyści”²²⁸. Zgodzono się, że aby właściwie rozwiązywać problemy z połączonych ze sobą i wzajemnie się warunkujących obszarów: społecznego, ekonomicznego i środowiskowego, niezbędna jest faktyczna i żywotna obecność kultury. Wprawdzie mówiono tylko o trzech filarach zrównoważenia²²⁹, lecz uczestnicy Szczytu uznali kulturę za niezbędny element (lub niezbędną płaszczyznę) przenikający, formujący, a nawet istotnie kształtujący i scalający trzy pozostałe. Przedstawiono więc korzystne związki między kulturą a filarem gospodarczym, wprowadzając m.in. kategorię ekoturystyki lub inaczej – zrównoważonej turystyki, stwarzającej szansę na podniesienie stopy życiowej mieszkańców państw wyspiarskich na Oceanie Spokojnym, krajów Ameryki Południowej i Karaibów oraz Afryki²³⁰. Podkreślono znaczenie obecności kultury w podtrzymywaniu bioróżnorodności w środowisku przyrodniczym. Tym samym opowiedziano się za postrzeganiem natury nie tylko jako „surowca” czy kapitału mogącego przynosić dochody, ale też źródła rozwoju „człowieczeństwa w człowieku”: „Wyzwaniem dla działań na rzecz bioróżnorodności staje się uzmysłowienie sobie, że bioróżnorodność niesie ze sobą nie tylko wartości ekonomiczne, lecz także kulturowe i duchowe”²³¹. Wykazywano, że kultura ma znaczący wkład w kształtowanie nawyków konsumpcyjnych (szczególnie młodych ludzi) i może skutecznie korygować niezrównoważone postawy, potrzeby i zachowania²³². Ponadto wykazano związek między tradycją kulturową a zdrowiem i społecznie akceptowanymi sposobami żywienia²³³. Co szczególnie warte podkreślenia, wyrażono przekonanie, że nie można wprowadzać, a tym bardziej narzucać, obcych dla danej społeczności zachowań kulturowych. Praktyka zrównoważonego rozwoju powinna bowiem wynikać z tradycji i własnej kultury każdego społeczeństwa – i tym samym mieć prawo do różnorodnych realizacji²³⁴.

²²⁷ Mimo że Szczyt odbywał się w Republice Południowej Afryki, to ze względu na chęć podkreślenia kontynuacji i uaktualnienia decyzji podjętych 10 lat wcześniej w Brazylii spotkanie nazywa się Szczytem Rio +10.

²²⁸ *Report on the World Summit on Sustainable Development*, Johannesburg, South Africa, 26 August–4 September 2002, A/CONF.199/20, United Nations, New York 2002, s. 9, http://www.unmillenniumproject.org/documents/131302_wsssd_report_reissued.pdf [dostęp: 12.08.2014].

²²⁹ Por. ibidem, s. 1, 8, 54, 128, 130, 133 i 166.

²³⁰ Por. ibidem, s. 34, 43 i 51.

²³¹ Ibidem, s. 97.

²³² Por. ibidem, s. 15.

²³³ Por. ibidem, s. 41–42.

²³⁴ Por. ibidem, s. 109.

Pielęgnowanie kulturowej odmienności może też sprawić, iż zrównoważony rozwój będzie w swym centrum stawiać człowieka, a nie parametry przekładane na efektywność działań²³⁵.

Dzięki zamieszczonym treściom uwypuklającym zalety obecności kultury w życiu i rozwoju człowieka, należy uznać, że właśnie raport ze Szczytu Ziemi Rio +10 po raz pierwszy tak szeroko uwzględnił czynnik kulturowy w realizacji idei zrównoważonego rozwoju. Podkreślono zalety kulturowej lokalności, wynikającej z akceptowanych wartości, sposobów życia, historycznej tożsamości, realizowanych systemów społecznej i gospodarczej organizacji, wyznawanej wiary oraz zdolności do egzystencji w konkretnym środowisku naturalnym. Podkreślano, że dzięki pełnemu udziałowi własnej kultury w życiu człowieka można pomyślnie realizować plany jego rozwoju w jednostkowym i społecznym wymiarze, które mogą dotyczyć zarówno walki z ubóstwem i głodem, jak i ochrony środowiska, a także mądrego i twórczego zarządzania dobrami. Poza tym kultura w swojej wielości form, reguł – w postaci materialnych i niematerialnych osiągnięć, zdobyczy i realizacji – stwarza szanse na rozwijanie międzyludzkiej współpracy oraz budowanie społecznego partnerstwa. Ułatwia dialog, wymianę i dzielenie się z innymi własnymi osiągnięciami i dokonaniem. Jej obecność zapewnia trwanie lub przywraca poczucie godności ludzkiej, dając człowiekowi siłę do podejmowania trudnych decyzji i realizacji założonych wyzwań. Ostatecznie w opublikowanej deklaracji uczestnicy Szczytu zamieścili apel: „uświadamiając sobie znaczenie budowania ludzkiej solidarności, nalegamy na promowanie dialogu i współpracy między cywilizacjami i narodami, niezależnie od rasy, rodzaju niepełnosprawności, religii, języka, kultury i tradycji”²³⁶.

Głos ten interpretuję jako upomnienie się o kulturalne egzystowanie i wartościową pracę nad sobą każdego człowieka, które powinny inspirować go do unikania wielu, na różną skalę prowadzonych, konfliktów. Wysiłek człowieka włożony w budowanie, a nawet kreację, stwarza szanse na jego godny rozwój. Natomiast niepokoje czy wojny deformują i niszczą jednostkę ludzką oraz jej sferę duchową. Niejednokrotnie doprowadzają do jej faktycznego zdziczenia²³⁷. Unicestwiają wypracowaną kulturę i jej namacalne przejawy, burzą społeczną i ekonomiczną infrastrukturę, jak również poważnie degradują środowisko naturalne²³⁸. Dlatego człowiek, starając się uniknąć autodestrukcji, powinien

²³⁵ Por. ibidem, s. 132.

²³⁶ Ibidem, s. 3.

²³⁷ Piszząc o „faktycznym zdziczeniu”, mam na myśli odwrócenie się od ideału człowieczeństwa na rzecz ludzkich postaw pełnych przemocy i okrucieństwa. W innym znaczeniu pojęcia „zdziczenia” używa Aleksander Nalaskowski. Jego zdaniem „kontakt z własnym zdziczeniem, choćby doraźnym i chwilowym, reperuje ludzkie struktury etyczne przez czynienie ich przejrzystymi i jednoznacznymi” (s. 65); zdziczenie to ucieczka od cywilizacji, powrót na łono natury; por. A. Nalaskowski, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006; por. także: B. Przyborowska, *Ambona i ambonka kultury*, [w:] eadem (red.), *Natura – edukacja – kultura...*, s. 125–135.

²³⁸ Por. informacje na temat zniszczeń dokonanych przez oddziały ISIS antycznych zabytków znajdujących się w Syrii i wpisanych na Światową Listę Dziedzictwa Kulturowego UNESCO oraz egzekucji (przez odcięcie głowy) wykonanej na jednym z najbardziej zasłużonych archeologów

ponownie silniej związać się lub jak najszybciej powrócić do swoich korzeni kulturowych, uznając i szanując dorobek kulturowy innych społeczeństw. W tej perspektywie kwestia swoistości i obcości kulturowej oraz możliwego i/lub potrzebnego zakresu identyfikowania się z materialnymi i niematerialnymi dobrami kulturowymi staje się wyzwaniem dla szeroko zakrojonych działań wychowawczych, w tym przede wszystkim edukacji, postrzeganych planetarnie i nastawionych na rozwój człowieka rozumiany jako humanistyczne wzrastanie każdego mieszkańca Ziemi.

Jeszcze w 2002 r., zaraz po zakończeniu Szczytu Ziemi w Johannesburgu, odbyło się Pierwsze Światowe Spotkanie na temat Kultury w Porto Alegre, w Brazylii²³⁹. Uczestnicy wyszli z inicjatywą stworzenia dokumentu skierowanego do rządów państw, a zawierającego sugestie dotyczące realizacji polityki kulturalnej. Dokument miał mieć charakter analogiczny do ogłoszonej dziesięć lat wcześniej *Agendy 21*. W związku z tym zaproponowano tytuł *Agenda 21 for Culture*²⁴⁰. Ostatecznie dokument opublikowano dwa lata później, w 2004 r. w Barcelonie. W tym samym roku utworzono organizację United Cities and Local Governments (UCLG – tłum. Światowa Organizacja Miast i Władz Lokalnych), która miała odpowiadać za realizację postanowień zawartych w dokumencie²⁴¹. Misja UCLG to „promocja kultury jako czwartego filaru zrównoważonego rozwoju poprzez międzynarodowe upowszechnianie i lokalne wprowadzanie *Agenda 21 for Culture*”²⁴². Deklaracja *Agenda 21 for Culture* to dokument składający się z 67 artykułów (uporządkowanych w trzy podgrupy: „Założenia”, „Wyzwania” oraz „Zalecenia dla władz lokalnych, krajowych/narodowych i organizacji międzynarodowych”). Tekst przedstawia związki pomiędzy prawami człowieka, zrównoważonym rozwojem, demokracją i pokojem a oczekiwanymi lokalnymi decyzjami dotyczącymi działań w obszarze kultury. Autorzy dokumentu m.in. wyrazili przekonanie, że „warunki do budowania pokoju istnieją tylko wtedy, gdy równocześnie podejmowane są

syryjskich Chaleddie Al-Asaadzie: *Palmyra: Before and After ISIS*, Reuters, 2016, <http://www.reuters.com/news/picture/palmyra-before-and-after-isis?articleId=USRTSCQPG> [dostęp: 10.05.2016]; Ch. Summers, *How ISIS crushed ancient mummies under truck: New footage emerges showing militants destroying priceless artefacts during occupation of Palmyra*, „Mailonline”, 7 July 2016 [dostęp: 13.08.2016]; MSZ *potępia zabójstwo syryjskiego archeologa Chaleda Al-Asaada*, 21 sierpnia 2015, http://www.ms.gov.pl/pl/aktualnosci/wiadomosci/msz_potepia_zabojstwo_syryjskiego_archeologa_chaleda_al_as_aada [dostęp: 22.08.2015].

²³⁹ Por. H.K. Anheier, Y. Raj Isar (eds.), *Cultures and Globalisation: Cities, Cultural Policy and Governance*, Sage Publications, London 2012, s. 80–83.

²⁴⁰ Por. United Cities and Local Governments, *Culture 21, Agenda 21 for Culture*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2008, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/212-ag21en/file> [dostęp: 14.08.2012]; por. także: Komitet ds. Kultury Zjednoczonych Miast i Samorządów Lokalnych, *Agenda 21 dla kultury*, przekł. przy wsparciu miasta Bydgoszczy, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2008, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/329-c21-for-culturepolish/file> [dostęp: 2.04.2014].

²⁴¹ Por. *Agenda 21 for Culture*, <http://www.agenda21culture.net/index.php/who-we-are/features> [dostęp: 10.12.2013]; UCLG: *The Global Network of Cities, Local and Regional Governments*, <https://www.uclg.org/en/organisation/about> [dostęp: 12.07.2016].

²⁴² United Cities and Local Governments, *Culture 21, Agenda 21 for Culture...*

kulturowe strategie rozwoju. Wtedy też wojnę, terrorizm, doświadczanie opresji i dyskryminacji postrzega się jako wyraz nietolerancji i istnieje zgoda, aby je potępić i odrzucić²⁴³. Aktualność przesłania *Agendy 21 fo Culture* wyraża też inne stwierdzenie, odnoszące się do ostrości różnic kulturowych i polaryzacji ich wartościowania. Coraz częstsze społeczne domaganie się jednoznacznej, niezmiennej oceny zachowań kulturowych, podtrzymywanych zwyczajów lub wyznawanych światopoglądów, formalizuje – i tak już wystarczająco napięte – relacje międzyludzkie i utrudnia „przerzucanie mostów” między kulturowymi granicami. Dlatego w obcowaniu ze sztuką oraz sferą symboliczną człowieka autorzy raportu dostrzegli szansę na uchronienie się przed mechaniczno-bezrefleksyjnym wartościowaniem siebie i innych. Stwierdzili:

Materialna i niematerialna spuścizna kulturowa świadczy o ludzkiej kreatywności i stanowi podstawę społecznej tożsamości. „Żyjąc poprzez kulturę”, człowiek jest w stanie dostrzegać i doceniać bogactwo tradycji innych narodów, jak i wydobywać i tworzyć nowe treści z wnętrza dotychczasowych form kulturowych. Takie jakościowo pogłębione postępowanie chroni go przed akceptacją jedynie sztywnych modeli kulturowych²⁴⁴.

Jednocześnie, jako przedstawiciele miast i innych obszarów zamieszkiwanych przez ludzi, w których dochodzi do znaczącego przenikania się, a nawet „mieszania się” kultur, oczekiwania społecznych i stylów zachowań, autorzy wyrazili przekonanie, że

zgoda na istnienie obok siebie różnych kultur i podejmowanie lokalnych inicjatyw i uchwał, które nie pomijają żadnej ze społeczności, jest podstawowym czynnikiem umożliwiającym rzeczywisty zrównoważony rozwój miast we wszystkich podstawowych wymiarach, tj. w sferze ludzkiej, ekonomicznej, politycznej i społecznej²⁴⁵.

Dlatego m.in. należy pogłębiać współpracę między instytucjami kultury oraz instytucjami edukacyjnymi, promować działania kreatywne rozwijające wrażliwość twórców i odbiorców, a dzięki temu uzyskiwać efekt przenikania się dwóch światów: artystycznej nieskrępowanej ekspresji i do pewnego stopnia cały czas sformalizowanej edukacji²⁴⁶. Szerokie i wielowątkowe „zakorzenienie” kultury w różnych obszarach aktywności człowieka (edukacyjnej, zawodowej, związanej z czasem wolnym) sprawiło, że do związku UCLG przystąpiło już ponad 450 miast oraz innych organizacji popierających wzmocnienie kultury jako kluczowego obszaru zrównoważonego rozwoju²⁴⁷. W związku z tak szeroką perspektywą wyzwań stojących na drodze do zrównoważenia, w 2006 r. opublikowano dwa kolejne, bardzo ważne dokumenty: *Advice on local implementation of the*

²⁴³ Ibidem, s. 8.

²⁴⁴ Ibidem.

²⁴⁵ Ibidem.

²⁴⁶ Por. ibidem, s. 10.

²⁴⁷ Dane na dzień 1 lutego 2015 r. Por. *List of cities, local governments and organisations*, http://www.agenda21culture.net/images/a21c/about_us/List_cities_015.pdf [dostęp: 12.02.2016].

*Agenda 21 for Culture*²⁴⁸ i *Cultural indicators and Agenda 21 for Culture*²⁴⁹, które postrzegane są jako dopełnienie i rozwinięcie tego pierwszego.

Po upływie kilku lat pierwszej dekady XXI w. stwierdzono, że uchwalone wcześniej postanowienia nie przynoszą realnych zmian w relacjach między kulturą a zrównoważonym rozwojem. Praktycy reprezentujący trzy wyjściowe filary zrównoważenia nie wyrażali potrzeby odwoływania się do przestrzeni kulturowej, a także nie dostrzegali jej ogromnego potencjału, który wzmacnia człowieka jako członka społeczeństwa i obywatela, wytwórcę i konsumenta, a także jednostkę wchodzącą w relacje z przyrodą i pozostawiającą swój „ślad ekologiczny” (ang. *ecological footprint*)²⁵⁰. Dlatego zaczęto zastanawiać się, jak ułatwić rzeczywistość, praktyczną implementację kultury w inne sfery życia. I tak, jako rezultat 33. sesji UNESCO odbywającej się w Paryżu w 2005 r. opublikowano dokument określający aktualnie potrzebne normy postępowania dotyczące wspierania różnorodności kulturowej pt. *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*²⁵¹ (tłum. *Konwencja na temat ochrony i promocji różnorodności form wyrazu kulturowego*²⁵²). Tekst podzielono na siedem działów: 1) cele i zasady przewodnie; 2) zakres stosowania; 3) definicje; 4) prawa i obowiązki stron; 5) powiązania z innymi aktami; 6) organy konwencji; 7) postanowienia końcowe. Wiele wysiłku poświęcono na ujednoczenie stosowanych terminów, aby w praktyce łatwiej można było podejmować wzajemnie zrozumiałe działania. Dla przykładu wybrałam termin „różnorodność form wyrazu kulturowego”. Odniesienie do niego pojawia się już na początku dokumentu w formie stwierdzenia, że celem konwencji jest „ochrona i promowanie różnorodności form przekazu kulturowego”²⁵³, „promowanie poszanowania różnorodności form wyrazu kulturowego i uświadamianie jej wartości na płaszczyźnie lokalnej, krajowej i międzynarodowej”²⁵⁴, a także „potwierdzenie suwerennego prawa państw do stosowania, przyjmowania i wprowadzania w życie polityk oraz środków, jakie uznają one za stosowne w celu ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego

²⁴⁸ Por. United Cities and Local Governments, *Advice on local implementation of the Agenda 21 for Culture*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2006, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/137-d2advice-on-local-implementation-of-the-agenda-21-for-culture/file> [dostęp: 10.12.2013].

²⁴⁹ Por. United Cities and Local Governments, *Cultural indicators and Agenda 21 for Culture*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2006, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/159-docindicen/file> [dostęp: 10.12.2013].

²⁵⁰ Ślad ekologiczny – to zapotrzebowanie człowieka na zasoby naturalne biosfery, czyli relacja konsumpcji środków naturalnych człowieka ze zdolnością Ziemi do jej regeneracji. Ślad ekologiczny mierzony jest w globalnych hektarach na osobę.

²⁵¹ Por. UNESCO, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Paris, 20 October 2005, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf> [dostęp: 13.09.2013].

²⁵² Por. *Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego, sporządzona w Paryżu dnia 20 października 2005 r.*, Dz. U. 2007, nr 215, poz. 1585, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20072151585> [dostęp: 13.09.2013].

²⁵³ Ibidem, s. 4.

²⁵⁴ Ibidem.

na swoim terytorium”²⁵⁵. Przy tak szerokim ujęciu i możliwościach implementacji przywoływanej kategorii potrzebne było jej zdefiniowanie. Stąd w dalszej części tekstu autorzy wyjaśniają:

„Różnorodność kulturowa” odnosi się do wielości form, poprzez które kultury grup i społeczeństw znajdują swój wyraz. Wspomniane sposoby wyrażania kultury przekazywane są w obrębie grup i społeczeństw, a także pomiędzy nimi. Różnorodność kulturowa przejawia się nie tylko w zróżnicowanych formach, poprzez które wyraża się, wzbogaca i jest przekazywana, dzięki różnaitości form wyrazu kulturowego, dziedzictwo kulturowe ludzkości, ale także w różnych postaciach twórczości artystycznej, wytwarzania, rozpowszechniania, dystrybucji form wyrazu kulturowego i korzystania z nich, niezależnie od stosowanych środków i technik²⁵⁶.

Analizując „Zasady przewodnie”, również bez trudu można odnaleźć czytelne nawiązania do „wielości form wyrazu kulturowego”. Bezpośrednie odwołania do tej kwestii znajdują się w następujących zasadach: poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności, suwerenności, równej godności i poszanowania wszystkich kultur, sprawiedliwego dostępu oraz otwartości i równowagi. Natomiast przy trzech pozostałych zasadach z łatwością można dokonać potrzebnej interpretacji. Są to zasady: solidarności i współpracy międzynarodowej, komplementarności ekonomicznych i kulturowych aspektów rozwoju oraz trwałego i zrównoważonego rozwoju²⁵⁷.

Niestety, wysiłek wielu gremiów uzasadniających konieczność wykorzystywania kultury w procesach zmiany zachowań ludzkich na rzecz zrównoważonego rozwoju, nieustające upominanie się o obecność kultury w życiu publicznym i jednostkowym, a także uprzystępnianie narzędzi zmiany (np. w postaci tzw. dobrych praktyk) nie spotkał się z oczekiwaną reakcją. Również brakowało zdecydowanych działań płynących ze strony polityków i decydentów, którzy powinni byli uwzględniać bardziej adekwatne do założeń zrównoważonego rozwoju kwoty z publicznych pieniędzy. Na problem ten w 2008 r. zwrócił uwagę David Throsby, profesor ekonomii Uniwersytetu Macquarie w Sydney w Australii, mówiąc:

[...] kwestia włączenia kultury w procesy rozwoju w dalszym ciągu pozostaje niejasna. Nie ma też ustalonego modelu opisującego, jak można by tego dokonywać. Oczywiście osiągnięcia uzyskane przez ostatnie 10 lat w pojmowaniu roli kultury w rozwoju społecznym doprowadziły do skonsolidowania się przekonania, że taka rola w ogóle istnieje. Wciąż jednak nie znamy odpowiedzi na pytanie, jak ją wyrażać i jak przekładać na dyrektywy polityczne²⁵⁸.

W ciągu lat, które poddane były powyższemu oglądowi podejmowano wiele wartościowych inicjatyw, mierząc się z wyzwaniem wprowadzania elementów kulturowych do działań na rzecz zrównoważonego rozwoju. Ciekawym przykładem takiej korelacji (przykładem dobrych praktyk) jest przypadek relacji między

²⁵⁵ Ibidem.

²⁵⁶ Ibidem, s. 6.

²⁵⁷ Por. ibidem, s. 4–5.

²⁵⁸ D. Throsby, *Culture in Sustainable Development: Insight for the Future Implementation of art. 13, UNESCO, Paris 2008*, s. 3.

obszarami kultura–gospodarka, z jednocześnie czytelnym nawiązaniem do filaru przyrodniczego i społecznego. Ta, inspirująca dla mnie, propozycja to koncepcja *Błękitnej gospodarki* (ang. *Blue Economy*)²⁵⁹, która zrodziła się jako efekt badań realizowanych w latach 2004–2009 w ramach projektu *Nature's 100 Best* zleconego przez UNEP (ang. *United Nations Environment Programme* – tłum. *Program Środowiskowy ONZ*)²⁶⁰. W 2009 r. opublikowano wyniki tego projektu w opracowaniu zatytułowanym *Blue Economy*, który w pierwotnej swojej wersji był po prostu raportem dla Klubu Rzymskiego. W 2010 r. raport wydano też w formie książki pt. *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*²⁶¹. Jej autor – Gunter Pauli – przedsiębiorca, przemysłowiec, założyciel i właściciel firmy Ecover (w Malle k. Antwerpii, w Belgii), produkującej środki czystości i kosmetyki z materiałów naturalnych w sposób ekologiczny, w latach 1979–1984 był związany z Klubem Rzymskim, pełniąc funkcję bezpośredniego asystenta Aurelio Peccei. Stąd też jego nowatorska działalność wychodziła naprzeciw niepokojom globalnym ukazywanym w kolejnych raportach Klubu Rzymskiego.

Koncepcja *Błękitnej gospodarki* opiera się na 21 założeniach, które – najogólniej ujmując – wskazują na nowy typ globalnego gospodarowania, wzorowany na procesach kołowych, według których żyje natura, a nie liniowych, przyjętych w ewolucjonistycznym przyrodoznawstwie. Dlatego:

- *Błękitna gospodarka* odpowiada na podstawowe potrzeby każdego człowieka w obrębie tego, co on sam posiada, dzięki wprowadzaniu innowacji inspirowanych naturą; takie działanie generuje obustronne korzyści, łącznie z powiększaniem liczby miejsc pracy i wzrostem kapitału społecznego; oferuje więcej za mniej;
- natura rozwinęła się z kilku gatunków w bogatą bioróżnorodność; bogactwo zawiera się w różnorodności, a jej przeciwieństwem jest przemysłowa standaryzacja;
- natura udostępnia miejsca tym przedsiębiorcom, którzy robią więcej, zużywając mniej środków (co przekłada się na obniżanie wszelkich dodatkowych kosztów); natura jest przeciwieństwem monopolizacji;
- natura podlega stałym zmianom, dlatego i nowe pomysły mogą powstawać w każdej chwili;
- w naturze wszystko podlega biodegradacji (kwestią jest tylko czas);
- w naturalnych systemach wszystko jest ze sobą połączone i dąży do symbiozy;
- w naturze jeden proces generuje zwielokrotnione korzyści²⁶².

²⁵⁹ Koncepcja *Błękitnej gospodarki* (ang. *Blue Economy*) traktowana jest tu jako następny poziom *Zielonej gospodarki*, czyli *Zielona gospodarka 2.0* (ang. *Green economy 2.0*). Użyte określenie wyraźnie nawiązuje do świata technologii cyfrowych i języka aktualizowanych wersji programów komputerowych.

²⁶⁰ United Nations Environment Programme (UNEP), czyli Program Środowiskowy ONZ, jest agendą ONZ powołaną do istnienia w 1972 r.

²⁶¹ Por. G. Pauli, *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*, Paradigm Publications, New Mexico 2010.

²⁶² Por. *The Blue Economy Principles*, <http://www.theblueeconomy.org/principles.html> [dostęp: 12.05.2014].

I wreszcie:

– natura wykorzystuje to, co jest **lokalnie dostępne** (podkr. – A.R.-M.), dlatego zrównoważona gospodarka powinna rozwijać się, podchodząc **z szacunkiem** nie tylko do miejscowych **zasobów i dóbr naturalnych**, lecz także **miejscowej kultury i tradycji**²⁶³.

Niewątpliwie, założenia *Błękitnej gospodarki* i przykłady jej realizacji pochodzące z książki *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs* dowodzą, że nowe myślenie i działanie jest możliwe. Zmiany w funkcjonowaniu społeczności globalnej ku tworzeniu prawdziwie humanistycznych relacji są już dziś jak najbardziej realne. Aby stały się powszechne, należy do nich teoretycznie i praktycznie przygotować mieszkańców Ziemi²⁶⁴.

Kolejnym niezwykle ważnym dokumentem w kształtowaniu świadomości zacieśniania relacji między kulturą a zrównoważonym rozwojem był raport UNESCO z 2009 r. pt. *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* (tłum. *Inwestowane w różnorodność kulturową i dialog międzykulturowy*)²⁶⁵. Tekst otwiera – co szczególnie ważne – przywołanie ośmiu Milenijnych Celów Rozwoju. To odwołanie w kontekście tematu całego opracowania, czyli rozwijania różnorodności kulturowej i dialogu międzykulturowego, pokazuje, że obecność kultury w realizacji celów jest niezbędna. Jednocześnie dokument można postrzegać jako uzupełnienie koncepcji Milenijnych Celów Rozwoju o aspekt duchowy, humanistyczny, gdyż – jak dowiodły starania podejmowane na rzecz osiągnięcia zaplanowanych celów – bez kultury nie będą one spełnione. Dlatego we wstępie do całości dokumentu jego autorzy stwierdzili:

Spoglądając na stopień realizacji dotychczasowych działań na rzecz rozwoju, od dawna już wiadomo, że ich powodzenie zależy wprost proporcjonalnie od stopnia udziału w nich kultury. Jeśli połączymy ten fakt z przesłaniem idei zrównoważonego rozwoju, które przekonuje, że możliwości naszej planety kończą się, gdyż ludzkość nadmiernie eksploatuje jej zasoby, i w związku z tym należy szukać nowych rozwiązań, odwołując się do tego, co tkwi w samym środowisku naturalnym, w jego różnorodności, to różnorodność tę trzeba postrzegać jako szczególne bogactwo, które jeszcze posiadamy. Akceptacja wielości i odmienności powinna być zatem traktowana jako punkt zwrotny i szansa w myśleniu o zrównoważeniu, stwarzając możliwości rozwoju różnymi drogami, a nie jako przeszkoda, którą trzeba usunąć lub przezwyciężyć. Różnorodność kulturowa zachęca nas do myślenia o człowieczeństwie w „wielu odsłonach”, dzięki któremu przepisany, niczym lekarstwo na wszystkie bolączki, bezosobowy i teoretycznie optymalny model rozwoju zyskuje lokalny i kulturowo zrozumiały charakter²⁶⁶.

Szczegółowość tej wypowiedzi dostrzegam w podkreśleniu znaczenia konieczności wariantowego podchodzenia do wizji zrównoważonego rozwoju. Jest

²⁶³ Por. ibidem.

²⁶⁴ Z takiego założenia wychodzi m.in. G. Pauli, który wraz ze współpracownikami od 2012 r. prowadzi letnie szkoły *Błękitnej gospodarki* w Pecs na Węgrzech. Por. *Blue Economy Summer School*, <http://bess.ktk.pte.hu/home> [dostęp: 24.11.2013].

²⁶⁵ Por. *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, UNESCO World Report, Paris 2009, http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf [dostęp: 10.06.2013].

²⁶⁶ Ibidem, s. V.

to stanowisko niezwykle ważne i optymistyczne dla kondycji kulturowej człowieka. Dobrze, że zostało tak oficjalnie wyartykułowane. Nie ma bowiem jednej drogi dochodzenia do zrównoważenia. Zachodnie modele rozwoju oparte są na koncepcji linearnej, podczas gdy w innych częściach świata wartości kształtujące przestrzeń społeczną, kulturową i polityczną, a nie ekonomiczną, wpływają na formułowanie celów odbieranych przez daną kulturę jako rozwojowe²⁶⁷. A zatem każde społeczeństwo powinno szukać własnych rozwiązań wynikających z jego kultury i tożsamości.

Moje odczytanie powyższego fragmentu wydaje się uzasadnione, gdyż taką interpretację potwierdzają też cele określone dla całego dokumentu. Po pierwsze, autorom zależało, aby zanalizować różnorodność kulturową w wielu jej aspektach (np. w obszarze lingwistycznym, edukacyjnym, komunikacyjnym) oraz wykazać złożoność procesów, które między nimi zachodzą. Po drugie, twórcy dokumentu chcieli dowieść, że owe obszary, jeśli są rozwijane, pielęgnowane i wzmacniane, promują swoimi metodami różnorodność kulturową i tym samym chronią ją przed zagładą. Po trzecie wreszcie, celem raportu było przekonanie polityków i decydentów o potrzebie oraz słuszności inwestowania w wielość kulturową. Ona bowiem nie tylko daje szansę na dialog międzykulturowy (jeśli doszłoby do powstania jednej kultury, moglibyśmy mówić tylko o dialogu wewnątrz tej kultury lub nawet – o monologu kulturowym), lecz tkwi w niej siła mogąca odświeżyć spojrzenie współczesnego człowieka na kwestię zrównoważonego rozwoju. Kilka dekad globalnego „mierzenia się” z kwestią zrównoważenia niewątpliwie spowodowało, że pewne pomysły na jego realizację osłabły i spowszedniały. Jednocześnie ciągle brakuje spektakularnych wyników. Dlatego takie nowe, kulturowe podejście do naprawy świata powinno stanowić „życiodajny” zastrzyk kreatywnych rozwiązań, szczególnie w kwestiach praw człowieka, społecznej spójności i demokratycznego zarządzania²⁶⁸. A zatem wielość kulturowa, dzięki swoim walorom estetycznym, artystycznym, sferze moralnej, symbolicznej oraz wytworom materialnym może wspomagać humanistycznie rozumiane procesy globalizacyjne. Inaczej mówiąc, może być najlepszą dźwignią w realizacji idei zrównoważonego rozwoju²⁶⁹. Dopuszczenie kultury do procesu harmonijnego rozwoju stwarza też szansę na to, aby społeczeństwa i ich kultury uczyły się do siebie dostrajać. Często przywołuje się tu analogię do utworu polifonicznego²⁷⁰. Jednak warto pamiętać, że muzyczna swoboda głosów jest tylko do pewnego stopnia dozwolona. Reguły utworu polifonicznego są bardzo restrykcyjne, od dźwięków wymaga się bardzo konkretnego przebiegu i jednoznacznych rozwiązań harmoniczych. Poza tym, czym innym jest polifonia wywodząca się z kręgu kultury europejskiej, a czymś zupełnie innym polifonia np. balijskiego gamelanu²⁷¹. Dlatego zastanawiając się nad zrównowa-

²⁶⁷ Por. *ibidem*, s. 189.

²⁶⁸ Por. *ibidem*, s. 2.

²⁶⁹ Por. *ibidem*, s. 9.

²⁷⁰ Por. *ibidem*, s. 23.

²⁷¹ Gamelan – to jeden z najbardziej reprezentatywnych elementów kultury indonezyjskiej, występujący głównie na wyspach Jawie i Bali. Gamelan to zespół instrumentów perkusyjnych, w skład

zonym rozwojem w kontekście jego kulturowych interpretacji, warto pamiętać, że każda społeczność powinna mieć prawo do korzystania z własnych doświadczeń kulturowych. Oczywiście taka sytuacja sprawia, iż rozumienie danej kwestii i podejścia do niej nie mogą być jednoznaczne i ze sobą tożsame. Jednocześnie rodzi się możliwość kreowania rozwiązań unikatowych. Oznacza to, że każda kultura może wzbogacać działania na rzecz zrównoważonego rozwoju na swój sposób – czyli tak, jak najlepiej potrafi. Społeczność globalna ma więc szansę na optymalną pracę zespołową, tj. taką, w której każdy członek wykonuje zadania, które najlepiej rozumie, najgłębiej przeżywa i sprawnie je realizuje.

Autorzy omawianego raportu, łącząc Milenijne Cele Rozwoju z problematyką zrównoważonego rozwoju, uznali, że szczególna korelacja występuje z celem 1 (zlikwidowanie skrajnego ubóstwa i głodu) i celem 7 (zapewnienie stanu równowagi ekologicznej środowiska) oraz celem 8 (rozwijanie i wzmacnianie światowego partnerstwa w sprawach rozwoju)²⁷². Czytelny związek widoczny jest także z celem 2 (zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym). Tą kwestią zajmę się w kolejnym podrozdziale tekstu. Teraz natomiast ważne wydaje mi się nawiązanie do kwestii gospodarczej, umacniającej działalność firm, które realizują założenia *Błękitnej gospodarki*. Autorzy raportu wyrazili bowiem potrzebę tworzenia przedsiębiorstw, które mogłyby prowadzić swą działalność według tzw. wspólnej społecznej odpowiedzialności (ang. *Corporate Social Responsibility* – CSR)²⁷³. Uznano, że przyznanie należytego miejsca kulturze i wielości kulturowej może być źródłem korzyści dla całej światowej gospodarki. Innymi słowy, koncepcja „wspólnej społecznej odpowiedzialności” i zrównoważonego rozwoju miałyby być postrzegane jako znaczące aspekty nowoczesnego biznesu, w którym znajomość tożsamości oraz odmienności kulturowej (własnej i partnera handlowego) traktowano by jako kluczowe czynniki w nawiązywaniu i rozwijaniu międzynarodowych relacji gospodarczych²⁷⁴. W ten sposób własna tożsamość przestawałaby być przestrzenią, której trzeba bronić lub którą należy ukrywać, a stałaby się źródłem siły i twórczego otwarcia na innych. „Rozwój

którego wchodzi: metalofony, ksylofony, bębny, gongi, flety wykonane z bambusa, a także instrumenty strunowe smyczkowe i szarpane. Każdy gamelan ma niepowtarzalny zestaw instrumentów przeznaczonych tylko do tego jednego zespołu. Instrumentów z danego gamelanu nie można używać w innym. W indonezyjskiej tradycji gamelan tworzy świętą przestrzeń. Wierzy się, że każdy instrument prowadzony jest przez swojego ducha. Dlatego muzycy, przestępując do grania, muszą zdejmować buty, nie mogą też przechodzić ponad instrumentem, gdyż takie zachowanie mogłoby obrazić jego ducha. Muzycy i słuchacze wierzą, że niektóre instrumenty mają nadnaturalną moc, dlatego mogą na nich grać tylko osoby, które przeszły odpowiednie wtajemniczenie. Muzyka gamelanów traktowana jest jako całość, jako wspólny wysiłek muzyków i ich zespołowego współbrzmienia, a nie solowych popisów. Uzyskują w ten sposób szczególnie rodzaj polifonii. Tradycyjnie muzykę gamelanów wykonywano podczas specjalnych ceremonii i świąt jako muzykę teatru cieni, a także jako muzykę dla rodziny królewskiej. Stanowiła też podkład dla tańców dworskich, tańców w świątyniach i podczas wioskowych rytuałów.

²⁷² Por. *Investing in Cultural Diversity...*, s. 210.

²⁷³ Por. *ibidem*, s. 179.

²⁷⁴ Por. S. Reynolds, D. Valentine, *Komunikacja międzykulturowa. Przewodnik*, przekł. K. Bogusz, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.

z tożsamością” przekształciłby się w „rozwój z godnością”²⁷⁵. W ten sposób różnorodność kulturowa nabrałaby nowych znaczeń. Przyznano by jej także prawo do łączenia wiedzy tradycyjnej z nowoczesną wiedzą naukową. Taki związek mógłby być źródłem wielu synergetycznych rozwiązań, które były szczególnie pożądane w realizacji Milenijnych Celów Rozwoju²⁷⁶. A zatem na przełomie pierwszej i drugiej dekady XXI w. wydawało się, że nastroje akceptujące kulturę w szeroko rozumianej gospodarce stają się coraz bardziej powszechne, a nawet dominujące. Zaczęto też postrzegać kulturę jako autonomiczny świat duchowego życia człowieka. Tadeusz Gadacz podczas wystąpienia na konferencji parlamentarzystów państw NATO w Warszawie sugerował: „Wydaje się, że nadszedł najwyższy czas, by upomnieć się o konieczność ochrony ludzkiego ducha. Po okresie ochrony przyrody nadszedł czas na ochronę *humanum*. Ochrona ta jest konieczna, ponieważ uległo dewastacji środowisko społeczne i kulturowe warunkujące duchowy rozwój”²⁷⁷.

2.2.3. Nieustająca debata o relacji kultura–zrównoważony rozwój w drugiej dekadzie XXI wieku

Latem 2012 r., w 20 lat po pierwszym Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro, odbył się kolejny, i to ponownie w tym samym mieście. Nazwano go Rio +20²⁷⁸. Tematyka obrad oscylowała wokół dwóch zasadniczych zagadnień: „zielonej gospodarki” oraz dyrektyw umożliwiających podejmowanie globalnych i lokalnych inicjatyw na rzecz rzeczywistego wprowadzania zrównoważonego rozwoju. Zgłębiając aspekty „zielonej gospodarki”, uczestnicy Szczytu przedstawili diagnozę współczesności (wynikającą z pytania: *jak teraz żyjemy?*) i zastanawiali się, co zrobić, aby w codziennym funkcjonowaniu realizować postulatory zrównoważonego rozwoju (*jak możemy żyć?*). Dlatego rozważania o „zielonej gospodarce” ujęto w następujące obszary tematyczne: praca, energia, miasta, żywność, woda i oceany. Przypisano im następujące „wyjściowe” pytania:

1. W jaki sposób pomóc ludziom wydobyć się z ubóstwa i znaleźć dobrą pracę, chroniąc jednocześnie środowisko?

²⁷⁵ Por. ibidem, s. 209; V. Tauli-Corpuz, *The Concept of Indigenous Peoples' Self-Determined Development or Development with Identity and Culture: Challenges and Trajectories*, Tevtebba Foundation, CLT/CPD/CPO/2008/IPS/02, UNESCO, Paris 2008, http://portal.unesco.org/culture/en/files/37745/12197591975Concept_paper_Indigenous_Peoples_Development_with_Identity.pdf/Concept%2Bpaper%2BIndigenous%2BPeoples%2B%2BDevelopment%2Bwith%2BIdentity.pdf [dostęp: 15.06.2013].

²⁷⁶ Por. ibidem, s. 209.

²⁷⁷ T. Gadacz, *op. cit.* Tadeusz Gadacz wygłosił wykład pt. *Kryzys europejskiego człowieczeństwa* 26 września 2011 r. na konferencji pt. „Wyzwania i zagrożenia współczesności”, zorganizowanej w czasie polskiej prezydencji w Unii Europejskiej.

²⁷⁸ Por. *Rio +20 United Nations Conference on Sustainable Development* (Konferencja Narodów Zjednoczonych w sprawie Zrównoważonego Rozwoju), <http://www.unic.un.org.pl/rio20/index.php> [dostęp: 12.08.2013]. Konferencja odbywała się w dniach 20–22 czerwca 2012 r.

2. Jak zapewnić wszystkim ludziom dostęp do czystej energii, zachowując pewność, że produkcja tej energii nie przyczyni się do zmian klimatycznych?
3. Jak budować miasta, aby każdy mieszkaniec cieszył się przyzwoitą jakością życia?
4. Jak stworzyć skuteczne systemy transportowe, umożliwiające dotarcie do każdego miejsca bez zwiększania zatorów komunikacyjnych oraz poziomu zanieczyszczeń?
5. Jak możemy zapewnić każdemu człowiekowi dostęp do wody i żywności oraz wartościowe odżywianie?
6. Jak należy postępować, by oceany były w dobrym stanie, a życiu morskemu nie zagrażały zanieczyszczenia i zmiany klimatyczne?
7. Jak możemy zapewnić społeczną odporność na katastrofy naturalne?²⁷⁹

Żadne z tych kluczowych pytań nie uwzględniało jednakże kwestii kultury. Nigdzie też nie nawiązano do niej w sposób pogłębiony. Raport kończący konferencję *The Future We Want*²⁸⁰ (tłum. *Przyszłość, jaką chcemy mieć*²⁸¹), który dziś traktowany jest jako jeden z kluczowych tekstów wyznaczających kierunki działań na rzecz zrównoważonego rozwoju, utrwalił jego wyjściowe rozumienie, bazujące tylko na trzech filarach²⁸². Na 283 akapity tekstu wzmianki o kulturze pojawiają się zaledwie w siedmiu z nich, z czego większość przywołuje kulturę w relacji do problematyki ekonomicznej, środowiskowej i ludzi najuboższych. Można np. przeczytać, że

[...] wielu ludzi, szczególnie biednych, czerpie środki utrzymania bezpośrednio z ekosystemu. System ten wpływa na ich finanse, warunkuje społeczny i fizyczny dobrostan, jak i odpowiada za spuściznę kulturową. Dlatego niezwykle ważne jest, aby stwarzać przyzwoite miejsca pracy będące źródłem dochodów zmniejszających dysproporcje w standardach życia, wychodzących naprzeciw potrzebom i promujących zrównoważony styl życia, świadome korzystanie ze źródeł naturalnych i ekosystemu²⁸³.

W innym miejscu autorzy raportu wykazali, że kultura ma wpływ na miejsce życia człowieka²⁸⁴, a także na spędzanie przez niego czasu wolnego²⁸⁵. W perspektywie „zielonej gospodarki”, zrównoważonego rozwoju i przeciwdziałania

²⁷⁹ Por. ibidem.

²⁸⁰ Por. *The Future We Want. Outcome Document of the United Nations Conference on Sustainable Development*, RIO +20, United Nations Conference on Sustainable Development, Rio de Janeiro, 20–22 June 2012, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf> [dostęp: 12.08.2013].

²⁸¹ Por. *Przyszłość, jaką chcemy mieć*, RIO +20, Konferencja Narodów Zjednoczonych w sprawie Zrównoważonego Rozwoju, Rio de Janeiro, 20–22 czerwca 2012, <http://www.unic.un.org/pl/rio20/folder1.pdf> [dostęp: 12.08.2013].

²⁸² Por. *The Future We Want. Outcome Document...*, s. 34.

²⁸³ *The Future We Want*, Draft resolution submitted by the President of the General Assembly, A/RES/66/288, United Nations, 2012, s. 6, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=%20A/RES/66/288 [dostęp: 24.05.2014].

²⁸⁴ Por. ibidem, s. 26 („Podkreślamy potrzebę zachowania naturalnego i kulturowego dziedzictwa obszarów zamieszkałych przez ludzi, rewitalizację historycznych dzielnic i centrów miast”).

²⁸⁵ Por. ibidem, s. 38 („Potwierdzamy kluczową wartość biologicznej różnorodności, jak i jej aspektów: ekologicznego, genetycznego, ekonomicznego, naukowego, edukacyjnego, kulturowego i estetycznego, a także związanego z wypoczynkiem, które stanowią fundament dla zrównoważonego rozwoju i działań na rzecz dobrostanu człowieka”).

ubóstwu uznano, że zachowywanie elementów spuścizny kulturowej wykorzystywanej w formach tradycyjnej wymiany towarowej, ale nie rynkowej, zwiększa poczucie zadowolenia rdzennych mieszkańców, przedstawicieli mniejszości lokalnych i etnicznych, wzmacnia ich tożsamość i dzięki temu zabezpiecza przed utratą tradycyjnych form budowania relacji między ludźmi²⁸⁶.

Autorzy zaprezentowali też stanowisko, które w pierwszej chwili odbiera się bardzo pozytywnie: „Akceptujemy biologiczną i kulturową różnorodność świata i uznajemy, że wszystkie kultury i cywilizacje są w stanie uczestniczyć w zrównoważonym rozwoju”²⁸⁷. Jednak po głębszym namyśle nasuwają się niepokojące spostrzeżenia. Przede wszystkim wielość kulturowa traktowana jest jako odmienność, którą poddaje się wartościującej gradacji (od społeczeństw funkcjonujących na poziomie kultury po społeczeństwa cywilizowane). Ponadto, nieobecność w całym dokumencie „kultury” jako sfery symbolicznej duchowości człowieka sprawia, że wątpliwości D. Throsby’ego o niejasnym miejscu kultury w koncepcji zrównoważonego rozwoju są nadal aktualne i domagają się uzupełnienia o kwestię, jaką interpretację „kultury” można by dziś powszechnie przyjąć. Brak precyzji terminologicznej powoduje, że choć coraz więcej mówi się o kulturze, to ciągle brakuje porozumienia co do jej istoty. A przecież od dawna podkreślano, że „rozwój pozbawiony ludzkiego i kulturowego kontekstu jest wzrostem pozbawionym duszy”²⁸⁸. Przyczynia się zatem do zmian, które w centrum swoich zabiegów stawiają inne priorytety niż dobro człowieka. Dlatego oczekiwania formułowane wobec kultury są bardzo różne, wycinkowe i niespójne. Takie podejście do kultury bardzo ją osłabia i z tej przyczyny jej trwała obecność w realizacji zrównoważonego rozwoju w dalszym ciągu nie jest oczywista. Dlatego apel T. Gadacza o nastanie czasu ochrony *humanum* jest jak najbardziej uzasadniony. Bez kulturowego zaplecza podejmowanie działań przeciw „ugruntowanemu niezrównoważeniu” nie będzie efektywne. Człowiek nie zadba ani o siebie, ani o innych, ani tym bardziej o swoje środowisko. Takie też stanowisko musiało prezentować część gości zaproszonych na Szczyt Rio +20, gdyż szybko podjęto kolejną batalię o uznanie kultury za czwarty filar zrównoważonego rozwoju²⁸⁹. Starania zakończyły się formalnym sukcesem w 2013 r.

W maju 2013 r. w Hangzhou w Chinach odbył się Międzynarodowy Kongres pod nazwą *Culture: Key to Sustainable Development* (tłum. *Kultura kluczem do*

²⁸⁶ Por. ibidem, s. 11.

²⁸⁷ Ibidem, s. 8.

²⁸⁸ J.P. de Cuéllar, L. Arizpe, Y.K. Fall et al., *Our Creative Diversity*, Oxford & IBH Publishing Co./UNESCO Publishing, 1997, s. 15, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001016/101651e.pdf> [dostęp: 15.10.2015].

²⁸⁹ Por. opublikowany w 2012 r. dokument *Rio +20 and Culture: Advocating for Culture as a Pillar for Sustainability (Rio +20 a kultura: kultura czwartym filarem zrównoważenia)* przez UCLG (United Cities and Local Governments) – organizację zrzeszającą miasta i władze lokalne, http://www.uclg-cisd.org/sites/default/files/Rio20_ENG_def%2B%25281%2529.pdf [dostęp: 5.11.2013] oraz ich kolejny raport, już z września 2013 r., *Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda (Kultura jako cel w planach rozwoju po 2015 r.)*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> [dostęp: 2.02.2014].

zrównoważonego rozwoju)²⁹⁰. Był to pierwszy w XXI w. międzynarodowy kongres, który całkowicie poświęcono poszukiwaniu i wykazywaniu związków pomiędzy kulturą a zrównoważonym rozwojem²⁹¹. Deklarację końcową tego spotkania, zatytułowaną *Placing culture at the heart of sustainable development policies* (tłum. *Kultura w sercu zaleceń dotyczących zrównoważonego rozwoju*)²⁹² uważa się za dokument istotnie zmieniający stanowisko wobec kultury w świetle wizji zrównoważonego rozwoju²⁹³. Kulturę postrzega się tu jako **czynnik umożliwiający, czyli stwarzający, intelektualne, twórcze i emocjonalne podstawy dla podejmowania działań na rzecz zrównoważonego rozwoju** (ang. *culture as an enabler*)²⁹⁴ i jednocześnie jako **czynnik bezpośrednio uczestniczący w dążeniu do zrównoważonego rozwoju, czyli środek jego praktycznej realizacji** (ang. *culture as a driver*)²⁹⁵. Inaczej mówiąc, kultura ma stanowić grunt dla działań, które dzięki jej obecności staną się dla człowieka sensowne, zrozumiałe i uzasadnione. Dlatego człowiek będzie mógł i chciał angażować się w ich realizację, poszukując w przestrzeni symboliczno-artystycznej inspiracji i innowacyjnych rozwiązań. Autorzy dokumentu wyrazili przekonanie, że „kultura powinna być postrzegana jako podstawowa siła zrównoważenia, stanowiąca źródło sensu, znaczenia i energii dla dalszych działań, będąc inspiracją dla ludzkiej kreatywności i innowacji; kryjąca zasoby, do których należy się odwoływać, dążąc do zmian i poszukując odpowiednich rozwiązań”²⁹⁶. Jednocześnie warunkiem dla tak rozumianej obecności kultury w działaniach na rzecz zrównoważenia powinno być

²⁹⁰ Kongres odbywał się w dniach 15–17 maja 2013 r.; por. Hangzhou Congress, <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/hangzhou-congress/> [dostęp: 15.10.2013].

²⁹¹ Poprzedni kongres – inauguracyjny rozważania o związkach między kulturą a zrównoważonym rozwojem – odbył się w 1998 r. w Sztokholmie (uczestniczyły w nim delegacje ze 145 państw, w tym z Polski). Dziś spotkanie sztokholmskie uznaje się za punkt zwrotny w dyskusji nad różnorodnością kulturową. Na zjeździe przyjęto założenia mające prowadzić do następujących celów: 1) uczyńnięcie z polityki kulturalnej jednego z kluczowych elementów globalnej strategii rozwoju; 2) promowanie twórczości i uczestnictwa w życiu kulturalnym; 3) wzmacnianie polityki i praktyki na rzecz ochrony oraz rewitalizacji dziedzictwa materialnego i niematerialnego, ruchomego i nieruchomego, promowanie przemysłu kulturalnego; 4) promowanie różnorodności kulturowej i językowej w społeczeństwie informacyjnym i dla jego rozwoju; 5) stwarzanie warunków, w których więcej zasobów ludzkich i finansowych zaangażowanych jest w rozwój kulturowy, por. *Action Plan on Cultural Policies for Development*, The Stockholm Conference, 30 March–2 April 1998, s. 3–6, http://portal.unesco.org/culture/es/files/35220/12290888881stockholm_actionplan_rec_en.pdf/stockholm_actionplan_rec_en.pdf [dostęp: 13.04.2014]; por. także: Polski Komitet ds. UNESCO, *Polityka kulturalna*, <http://www.unesco.pl/kultura/roznorodnosc-kulturowa/polityka-kulturalna/> [dostęp: 13.04.2014].

²⁹² Por. *The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies*, Adopted in Hangzhou, People's Republic of China, 17 May 2013, UNESCO, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/final_hangzhou_declaration_english.pdf [dostęp: 24.09.2015].

²⁹³ Por. *The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies*, UNESCO 2013, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> [dostęp: 2.02.2014].

²⁹⁴ Por. *The Hangzhou Declaration* [...], Adopted in Hangzhou, People's Republic of China..., s. 2.

²⁹⁵ Por. *ibidem*.

²⁹⁶ *The Hangzhou Declaration*..., UNESCO 2013, s. 5.

umieszczenie jednostki ludzkiej w centrum wszelkiej aktywności, uwzględnianie uwarunkowań lokalnych i kontekstualnych, a także sprzyjanie faktycznym inicjatywom pokojowym i humanistycznym, za którymi nie kryją się złe intencje. Zatem uznano, że kultura ma nie tylko „uczestniczyć w realizacji wyzwań społecznego, przyrodniczego i ekonomicznego filaru, ale ma wpływać na wzmacnianie pokoju i bezpieczeństwa na świecie”²⁹⁷.

Z drugiej strony podkreślono niezastąpiony potencjał tkwiący w kulturze, dzięki któremu może ona praktycznie poprowadzić ludzi ku zmianom. Jej udział w działaniach na rzecz zrównoważenia, czyli faktyczna obecność czynnika kulturowego w konkretnych inicjatywach i przedsięwzięciach, ma być gwarantem ich powodzenia. Dlatego autorzy dokumentu podkreślili, że „w nawiązaniu do powyższych przesłanek i odebranych w przeszłości lekcji nadszedł już czas na pełną integrację kultury – za sprawą jasno sformułowanych celów i przyjętych wskaźników – z zaakceptowanymi strategiami rozwoju, programami i konkretnymi działaniami, realizowanymi na poziomie globalnym, regionalnym, narodowym i lokalnym, które powinny być umieszczone przez ONZ w planach rozwoju po 2015 r.”²⁹⁸.

Rozwinięciem obu perspektyw i oczekiwań wobec kultury w realizacji zrównoważonego rozwoju było sformułowanie konkretnych propozycji: 1) włączyć kulturę we wszystkie zalecenia i programy dotyczące rozwoju; 2) zaktywizować działania kulturowe i działania na rzecz wzajemnego zrozumienia, aby umacniać pokój i pojednanie; 3) zapewniać wszystkim prawo do własnej kultury, aby umożliwić włączający rozwój społeczny; 4) potraktować kulturę jako dźwignię wychodzenia z ubóstwa i włączającego rozwoju ekonomicznego; 5) wykorzystać kulturę do promowania zrównoważenia przyrodniczego; 6) wzmacniać dzięki kulturze opór przeciw katastrofom ekologicznym oraz walczyć ze zmianami klimatycznymi; 7) cenić, pielęgnować i przekazywać kulturę przyszłym pokoleniom; 8) zaprzęgnąć kulturę w osiąganie zrównoważenia w przestrzeni miejskiej i w zarządzaniu nią; 9) wykorzystywać kulturę, aby wzmacniać innowacyjne i zrównoważone modele współpracy²⁹⁹.

Kiedy analizujemy zaprezentowane w deklaracji z Hangzhou podejścia do kultury, wyraźnie widzimy, że przypisano jej dwie kluczowe role. Z jednej strony uznano, że kultura powinna być płaszczyzną łączącą i przenikającą trzy wyjściowe filary zrównoważonego rozwoju (powinna przyjąć kierunek horyzontalny), z drugiej – miałyby stanowić czwarty filar zrównoważonego rozwoju (przyjmując kierunek wertykalny). Takie, jednoznacznie wyartykułowane stanowisko wobec kultury wymagało potwierdzenia w kolejnych dokumentach najwyższego szczebla. Już w lipcu 2013 r. na 37. sesji Generalnego Zgromadzenia ONZ odbyła się debata zatytułowana *Culture and Development* (tłum. *Kultura i rozwój*)³⁰⁰, któ-

²⁹⁷ Ibidem, s. 3.

²⁹⁸ Ibidem, s. 5.

²⁹⁹ Por. ibidem, s. 6–10.

³⁰⁰ Por. *High-Level Thematic of the 67th Session of the United Nations General Assembly. Culture and Development*, New York, 12 June 2013, <http://www.un.org/en/ga/president/67/issues/pdf/Culture%20and%20Development%20Summary%20202.pdf> [dostęp: 17.0.2014].

rej uczestnicy podkreślili potrzebę większego udziału kultury w polityce rozwoju. Przypomnieli, że człowiek jest głównym i centralnym elementem całego systemu działań ku zrównoważeniu oraz że wszystkie kultury i cywilizacje powinny brać w tych działaniach aktywny udział. Jednym z końcowych wniosków było stanowisko podkreślające, że „[...] wszystkie społeczności i jednostki muszą mieć dane prawo, by żyć zgodnie ze swoją kulturą i cieszyć się nią, bez zagrożenia ze strony innych. Wiąże się to m.in. z postawą poszanowania różnorodności kulturowej, ochroną spuścizny kulturowej i przyrodniczej, wzmacnianiem instytucji kulturalnych oraz promowaniem turystyki kulturowej”³⁰¹. W dokumencie zwieńczającym wspomnianą debatę, wobec zbliżania się końca realizacji Milenijnych Celów Rozwoju, zwrócono także uwagę na bezpośredni związek tychże celów z kulturą. Wyrażono zaniepokojenie faktem pominięcia kultury przy formułowaniu Milenijnych Celów Rozwoju. Jednocześnie starano się wykazać wpływ kultury tam, gdzie miał on miejsce, na przebieg i efekty realizowanych projektów³⁰². W konsekwencji, na zakończenie debaty wokół relacji kultura–zrównoważony rozwój, sformułowano następujące zalecenia:

1. Należy stwarzać warunki do poszanowania praw kulturowych wszystkich społeczności, w celu promowania inkluzyjnego rozwoju społecznego.

2. Należy wykorzystywać kulturę w walce z biedą, by realizować inkluzyjny rozwój gospodarczy.

3. Należy odwoływać się do kultury w kwestii działań na rzecz równowagi środowiska naturalnego.

4. Należy posługiwać się kulturą, aby wzmacniać wzajemne zrozumienie, pokój i pojednanie³⁰³.

Zbliżający się koniec okresu wyznaczonego przez Milenijne Cele Rozwoju, czyli rok 2015, stał się czasem dokonywania podsumowań oraz stawiania diagnoz na temat efektów, które udało się osiągnąć w ramach realizacji planu MCR. Jednocześnie szukano przyczyn kłopotów z ich wypełnieniem. Starano się też wypracować narzędzia, które umożliwiałyby skuteczniejsze badanie wpływu i udziału kultury w przekształcaniu świata³⁰⁴. Podejmowano wysiłki, aby określić

³⁰¹ Ibidem, s. 2.

³⁰² Por. ibidem, s. 2–5.

³⁰³ Por. ibidem, s. 6.

³⁰⁴ Jednym z rezultatów konferencji w Hangzhou było opracowanie metody do badania efektywności udziału kultury w zrównoważonym rozwoju. Przyjęto 22 wskaźniki kulturowe (Culture for Development Indicators – CDIS), które rozpatrywano w 7 obszarach: ekonomia (wskaźniki: wydatki z budżetu domowego na kulturę, zatrudnienie w obszarze kultury, udział kultury w wytwarzaniu PKB), edukacja (edukacja włączająca, edukacja wielojęzyczna, edukacja artystyczna, zawodowe kształcenie nauczycieli i animatorów w sektorze kultury), ramy polityczno-prawne (ramy prawne a kultura: prawa i konwencje międzynarodowe, polityka instytucjonalna wobec kultury, instytucje kultury w społeczeństwie, udział społeczeństwa w zarządzaniu kulturą), uczestnictwo w życiu społecznym (uczestnictwo w istniejących propozycjach kulturalnych, uczestnictwo w propozycjach kulturalnych rozwijających tożsamość kulturową i społeczną, postawa tolerancji wobec innych kultur, zaufanie międzyludzkie, wolność w samookreślaniu), równość płci (problem równości płci w zapisach prawnych, edukacji, pracy i polityce, postrzeganie istniejącego poziomu równości płci), komunikacja (wolność ekspresji w mediach, dostęp do Internetu i swoboda w jego użytkowaniu, oferta programowa

priorytety, charakter i kierunek działalności na rzecz zrównoważonego rozwoju na dalsze lata, czyli przyjął ustalenia roboczo określane jako *Post 2015 Agenda* (tłum. *Plan działań na lata następujące po 2015 r.*). Jedno ze spotkań poświęconych tej kwestii odbyło się w lipcu 2013 r. na Fidżi, gdzie spotkali się przedstawiciele małych narodów wyspiarskich z obszaru Pacyfiku, takich jak z Fidżi, Wyspy Marshalla, Wyspy Cooka, Tuvalu i Samoa³⁰⁵. Znaczenie kultury w dochodzeniu do zrównoważonego rozwoju w ujęciach globalnych uczestnicy spotkania przedstawiali w relacji do lokalnego i unikatowego charakteru kulturowych uwarunkowań własnych krajów wyspiarskich. Dlatego podkreślano kontekstualny charakter działań na rzecz zrównoważenia. Nawiązano do dwuobszarowej interpretacji kultury, zaproponowanej w Hangzhou. Podkreślono, że kultura wpływa na wzrost gospodarczy wysp Pacyfiku poprzez oferowanie turystyki kulturowej, rękodzieła artystycznego oraz dzięki tradycyjnemu rolnictwu, rybołówstwu i produkcji leków. Taki rodzaj rolnictwa i kulturowo podtrzymywane sposoby przetwarzania żywności uznano za ostoję zdrowego jedzenia. Wyrażono też przekonanie, że związki między środowiskiem naturalnym a zachowaniami społeczno-kulturowymi są niezbędne, by ochronić bioróżnorodność. Ponadto przynoszą one społeczeństwom wyspiarskim poczucie zadowolenia, przynależności społecznej i terytorialnej, jak również zwiększają odporność na negatywne zmiany³⁰⁶. Zaprezentowane na Fidżi stanowisko jest kontynuacją najważniejszych myśli formułowanych na przestrzeni ostatnich – a przede mnie tu omawianych – dekad myślenia o związkach kultury ze zrównoważonym rozwojem. Na potwierdzenie można np. przywołać jeden z kluczowych tematów konferencji sztokholmskiej (tej z 1998 r.), który zakładał, że powinno się zacząć poświęcać znacznie większą uwagę oraz dostrzegać znaczenie zachowania i promocji różnorodności kulturowej jako opozycji wobec globalizacji kulturowej – po to, by ochronić wolności kulturowe, prawa mniejszości etnicznych i sposoby postrzegania przez nich świata oraz by uwzględniać w decyzjach politycznych, dotyczących spraw publicznych, dotychczas marginalizowane głosy mniejszości³⁰⁷. W raporcie ze spotkania na Fidżi pojawia się jesz-

w telewizji publicznej) i spuścizna kulturowa (równowaga w zachowywaniu, rozwijaniu i tworzeniu spuścizny kulturowej). Materiał stanowi interesujące narzędzie badawcze do diagnozowania udziału kultury w szeroko rozumianym życiu społecznym na poziomie poszczególnych państw. Dzięki niemu można będzie porównywać wyniki między krajami i kontynentami. Jednak, podobnie jak we wcześniejszych propozycjach badania kultury, jest to tylko oszacowanie ilościowe. Nie uwzględniono podejścia jakościowego, interpretacji, sensów i znaczeń nadawanych przekazom kulturowym przez poszczególnych ludzi. W ten sposób zrezygnowano więc z próby poznania sedna, czyli duchowej i symbolicznej różnorodności kulturowej; por. *Diversity of Cultural Expressions. Development Indicators*, <https://en.unesco.org/creativity/cdis> [dostęp: 26.04.2014].

³⁰⁵ Spotkanie odbywało się w mieście Nadi na Fidżi 9 lipca 2013 r.; por. *Round Table on Culture and Sustainable Development in SIDS and Post 2015 Agenda*, UNESCO, Appia Office, Cluster Office for the Pacific States, Nadi 2013, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Api/images/Round_table_23Aug.pdf [dostęp: 29.09.2014].

³⁰⁶ Por. *ibidem*, s. 22.

³⁰⁷ Por. D. Adams, *The World of Cultural Policy. A Report on UNESCO's World Conference on Cultural Policies for Development*, Stockholm 1998, <http://www.wgcd.org/policy/Stockholm.html> [dostęp: 11.01.2014].

cze jedno ważne przesłanie. Otóż, kultura została potraktowana jako fundament dobrostanu życia na wyspach Pacyfiku. Autorzy podkreślili, że kultura to sposób życia, który wpływa na to,

[...] jak ludzie myślą i działają. Jest kluczowa dla kształtowania się tożsamości indywidualnej i społecznej, a zatem odpowiada za trwałość poczucia przynależności zbiorowej i świadomość własnych korzeni. Kształtuje tkankę społecznych zależności, dzięki którym zacieśniają się związki między rodzinami i większymi strukturami społecznymi. Bez kultury nie ma więc społecznej spójności i zrównoważonego życia. A zatem tak rozumiana kultura nie tylko zapewnia poczucie bezpieczeństwa, inspiruje do działań twórczych i jest źródłem radości, ale i umożliwia przetrwanie społeczeństwom wyspiarskim³⁰⁸.

Myślę, że ten głos, dochodzący z dalekich wysp Pacyfiku, powinien stać się dla wszystkich ludzi, w tym decydentów i polityków, niezwykle ważnym przesłaniem. Jego uniwersalny charakter, choć osadzony w tak bardzo lokalnej perspektywie, eksponuje rzeczywistą wielowątkowość podejść do kultury. Ponadto, co w moim odczuciu najważniejsze, na pierwszym planie stawia kulturę jako przestrzeń duchowego dziedzictwa człowieka, łączącego go z przeszłością i jednocześnie umożliwiającego zrozumiałe kontynuowanie własnego modelu życia w bezpiecznym dla siebie otoczeniu społecznym.

Zgoda na traktowanie kultury jako jednego z głównych komponentów ludzkiego rozwoju – sfery, która odpowiada za tożsamość człowieka, jego pomysłowość, innowacyjność i twórczą postawę, która może działać na rzecz inkluzji społecznej i wzrostu poczucia zadowolenia jednostkowego i zbiorowego – sprawiła, że związek między kulturą a zrównoważonym rozwojem w ciągu ostatnich lat znacząco się wzmocnił. W dokumencie z lutego 2014 r. ogłoszonym przez Zgromadzenie Generalne ONZ pt. *Culture and Sustainable Development* (tłum. *Kultura i zrównoważony rozwój*)³⁰⁹ wyrażono przekonanie, że starania włożone w realizację Milenijnych Celów Rozwoju należy uzupełnić o udział kultury. Dzięki niej trudności wynikające z procesu zmian powinny być znacznie mniejsze, a korzyści przewyższać te dotychczasowe. Dlatego uznano, że patrząc w przyszłość, w kolejnych latach po 2015 r. będzie należało: zoptymalizować udział kultury w zrównoważonym rozwoju, umieścić ją w sercu uregulowań prawnych dotyczących zrównoważenia, a także zwiększyć udział produkcji kulturowej i czynnika twórczego w pracy na rzecz rozwoju gospodarczego i zwiększania spójności społecznej³¹⁰. Poza tym kultura jako czynnik tworzący środowisko dla zrównoważonego rozwoju i budująca wśród całych społeczeństw oraz mniejszych społeczności silne poczucie tożsamości może przyczyniać się do poprawy i większego zróżnicowania działań na rzecz zharmonizowanych zmian. Z kolei jako środek i narzędzie rozwoju ma szansę wpływać na

³⁰⁸ *Round Table on Culture and Sustainable Development in SIDS...*, s. 23.

³⁰⁹ Por. *Culture and Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 20 December 2013, A/RES/68/223, United Nations, 12 February 2014, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/68/223&referer=http://www.un.org/en/ga/68/resolutions.shtml&Lang=E [dostęp: 16.11.2015].

³¹⁰ Por. *ibidem*, s. 3.

tworzenie innowacyjnych rozwiązań, wykorzystując osiągnięcia z różnych dziedzin życia człowieka, w których zawsze była obecna³¹¹. W dokumencie potwierdzono konieczność udziału kultury we wszystkich trzech filarach zrównoważonego rozwoju (co jednak odbieram jako regres w stosunku do postulatów z przełomu XX i XXI w., gdy głoszono potrzebę potraktowania kultury jako czwartego filaru zrównoważenia), jak również przyznano jej kluczową rolę w dążeniu do upominania się o pokój i bezpieczeństwo. Dodatkowo, kultura powinna wpływać na zmianę zachowań konsumpcyjnych. Podkreślono znaczenie kultury we wzbogacaniu jakości edukacji i przekazywaniu tą drogą podzielanych wartości, wiedzy i umiejętności. I wreszcie – za sprawą kultury może dochodzić do wzajemnego poznawania się przedstawicieli odmiennych społeczeństw i kształtowania świadomości wartości różnorodności kulturowej w otaczającym nas świecie. Zwiększona obecność kultury w działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna się też przyczyniać do wzmocnienia lokalnych rynków produkcji oraz kulturowo zakorzenionych usług; do zachowywania, pielęgnowania i rozwijania tradycyjnej wiedzy, a jednocześnie do poszukiwania synergetycznych rozwiązań dzięki współdziałaniu wypracowanych wcześniej sposobów z nowoczesnymi osiągnięciami myśli ludzkiej. W kulturze upatruje się szans na powrót człowieka na łono natury, na podjęcie działań na rzecz ochrony środowiska naturalnego i zasobów naturalnych, a także na rzecz historycznie zrównoważonych, gdyż kulturowo wypracowanych, możliwości polegania na przyrodzie. Obecność kultury w codziennym życiu społecznym to również wysiłek związany z ochroną dziedzictwa kulturowego i własności kulturalnej. Dlatego w dokumencie wyrażono przekonanie dotyczące potrzeby podjęcia skuteczniejszych działań przeciw nielegalnemu handlowi dobrami kultury³¹².

Powyższe oczekiwania i nadzieje związane z obecnością kultury w życiu człowieka zostały potwierdzone w połowie 2014 r. w dokumencie wydanym przez UNESCO pod znaczącym tytułem *Globalization and Interdependence: Culture and Sustainable Development* (tłum. *Globalizacja i współzależność: kultura i zrównoważony rozwój*)³¹³. Raport ten odbieram jako kolejny krok na drodze ku ustalaniu relacji między kulturą a dobrym rozwojem. Autorom dokumentu wyraźnie chodziło o ukazanie procesu zbliżania się kultury do zadań zrównoważenia i o wykazanie konieczności takiej współpracy. W tekście pojawia się sformułowanie „kultury dla zrównoważonego rozwoju” – zatem jej obecność w procesie zmiany staje się kluczowa. W raporcie stwierdzono też, że nastąpiła ewolucja idei rozwoju, bowiem autorzy sugerowali, iż o paradygmacie zrównoważonego rozwoju należałoby już myśleć jako o modelu wielowymiarowym. Inaczej mówiąc – o modelu, który stanowi strukturę o wielu obliczach, a obszar kultury przybiera jedną z nieodzownych jej „twarzy”³¹⁴.

³¹¹ Por. *ibidem*, s. 3–4.

³¹² Por. *ibidem*, s. 5.

³¹³ Por. *Globalization and Interdependence: Culture and Sustainable Development*, Report of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, General Assembly, A/69/216, 31 July 2014, http://www.lacult.unesco.org/doc/A_69_216_CLT_Dev_ENG.pdf [dostęp: 27.06.2015].

³¹⁴ Por. *ibidem*, s. 3.

Potwierdzeniem potrzeby takiego ujęcia kultury stało się wydarzenie określone w powyższym raporcie jako globalna kampania *#culture2015goal* (tłum. *#kultura celem rozwoju po 2015 r.*)³¹⁵. 1 maja 2014 r. ponad 900 organizacji pozarządowych ze 120 krajów, działających w sektorze kultury, opublikowało deklarację optującą za ujęciem obszaru kultury w koncepcji zrównoważonego rozwoju po 2015 r., inicjując tym samym kampanię pod nazwą *The Future We Want Includes Culture*³¹⁶. Akcja wyraźnie nawiązywała do słynnego dokumentu sprzed dwóch lat *The Future We Want*, w którym – przypomnę – obecność kultury była jedynie symboliczna. Za to sygnatariusze dokumentu z 2014 r. wyrazili poparcie dla konieczności dwutorowego postrzegania kultury (wprowadzone do dyskursu o kulturze na konferencji w Hangzhou) oraz zaproponowali najważniejsze, ich zdaniem, cele i wskaźniki praktycznej realizacji zrównoważonego rozwoju z udziałem kultury. Takie zaangażowanie było wynikiem niepokoju o zakres realizacji przygotowywanej koncepcji rozwojowej po 2015 r. Autorzy kampanii wykazywali, że z powodu formalnej nieobecności kultury w Milenijnych Celach Rozwoju jej faktyczny wpływ na zmiany był niewystarczający, a przez to piętnastu pierwszych lat XXI w. nie udało się należycie wykorzystać³¹⁷.

W ogłoszonym Manifeście pt. *Declaration on the Inclusion of Culture in the Sustainable Development Goals* (tłum. *Deklaracja na temat włączenia kultury w Cele Zrównoważonego Rozwoju*)³¹⁸ przyjęto, że: a) kultura, którą postrzega się jako zespół wartości, tradycji, materialnej i niematerialnej spuścizny kulturowej, wierzeń, światopoglądów i wielości ekspresji kulturowej, zgodnych ze środowiskami życia danej społeczności, może znacząco wspomagać osiąganie celów rozwoju; b) rozwój opierający się na wartościach światopoglądach, wyznawanych ideałach/ideologiach i zakładanych koncepcjach zmian, sam jest w rzeczywistości aktem kulturowym, dlatego może korzystnie – lub przeciwnie: niszcząco – oddziaływać na kulturę potencjalnych beneficjentów; c) konflikty o korzeniach ekonomiczno-gospodarczych, przyczyniające się do nasilania antagonizmów politycznych, mogą być dodatkowo zaoznaczone przez posługiwanie się szkodliwą narracją na temat różnic kulturowych. Jest to źródło napięć, które prowadzą do dewastacji infrastruktury materialnej danego terytorium, do podważenia społecznej spójności i humanistycznego wymiaru ludzkiego życia, a także są powodem odpływu ludzi wykształconych, z niezbędnymi kompetencjami, do obcych instytucji lub za granicę³¹⁹.

Wobec tak zarysowanej sytuacji społecznej zaprezentowano przekonanie, że: a) tylko udział silnych organizacji kulturalnych w procesach rozwoju może

³¹⁵ Por. ibidem, s. 4–5.

³¹⁶ Por. *The Future We Want Includes Culture. Global campaign statement*, ASEF Culture 360, Connecting Asia & Europe Through Arts and Culture, <http://culture360.asef.org/news/the-future-we-want-includes-culture-global-campaign-statement/> [dostęp: 12.07.2015].

³¹⁷ Por. *Declaration on the Inclusion of Culture in the Sustainable Development Goals*, Culture-2015goal, <http://culture2015goal.net/> [dostęp: 13.12.2015].

³¹⁸ Por. *The Future We Want Includes Culture. Declaration on the Inclusion of Culture in the Sustainable Development Goals*, 1 May 2014, http://culture2015goal.net/Manifesto_ENG-1.pdf [dostęp: 13.12.2015].

³¹⁹ Por. ibidem, s. 1.

przyczyniać się do unikania konfliktów poprzez promowanie dialogu międzykulturowego, dopuszczającego różnorodność kulturowych wypowiedzi; b) rozwój danej społeczności należy wiązać z jej życiem kulturalnym, w tym z możliwościami bezpośredniego obcowania ze sztuką, i traktować takie podejście jako jedno z podstawowych praw człowieka, zapisanych w samej Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka³²⁰; c) kultura jako czwarty wymiar zrównoważonego rozwoju jest niezbędna dla realizacji trzech pozostałych, czyli wymiaru gospodarczego, społecznego i środowiskowego, dlatego też ochrona dziedzictwa kulturowego, różnorodności kulturowej, potencjału twórczego oraz wiedzy przekazywanej z pokolenia na pokolenie są niezbędne, aby móc całościowo podchodzić do kwestii zrównoważonego rozwoju; d) rozwój człowieka rozkwita dzięki kreatywności, twórczej ekspresji, sztuce i dziedzictwu kulturowemu jako czynnikom emocjonalnego i psychicznego oczyszczenia (*katharsis*), czynnikom pobudzającym myślenie i zachęcającym do wysiłku intelektualnego, a także jako czynnikom, dzięki którym możliwe jest świętowanie ważnych wydarzeń w życiu człowieka i przekształcanie warunków jego egzystencji adekwatnie do możliwości środowiskowych; e) rozwój społeczny potrzebuje kreatywności, różnorodności, twórczej ekspresji, sztuki i dziedzictwa kulturowego jako środków dla edukacji, społecznej spójności, dialogu międzykulturowego, budowania narodowej tożsamości; f) rozwój gospodarczy będzie wzrastał, gdy będzie wykorzystywał potencjał zawarty w sztuce, przemyśle artystycznym, materialnej i niematerialnej spuściźnie kulturowej oraz będzie w tę przestrzeń inwestować, stwarzać miejsca pracy i w ten sposób generować przychód³²¹. Ostatecznie Manifest z 2014 r. ukazywał konieczność efektywnego wykorzystania kultury i jej możliwości w takich obszarach zmiany społecznej, jak walka z biedą, edukacja, przekształcanie miast i miejsc życia człowieka w przestrzenie zrównoważone i jemu przyjazne, wychowanie społeczne w duchu pokoju i unikania przemocy, dążenie do równości społecznej, ochrona ekosystemów i bioróżnorodności, wzrost gospodarczy³²².

Innym ważnym raportem z tego okresu jest *Agenda 21 for Culture: Actions* (tłum. *Agenda 21 na rzecz kultury: działania*)³²³. Prace nad tekstem trwały przez dwa lata – od 2013 do 2015 r. – po to, by w sposób jak najbardziej pełny, a zarazem syntetyczny przekazać zakres, możliwe obszary, przeanalizowane koncepcje i drogi realizacji działań na rzecz większej obecności kultury w projektowanych planach zmian w XXI w. Dokument z 2015 r. stanowi kontynuację tego z 2004 r. (*Agenda 21 for Culture*). Oba są firmowane przez UCLG³²⁴. Najnowszy tekst w swej zasadniczej części został podzielony na dziewięć sekcji odpowia-

³²⁰ Por. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 14.12.2015].

³²¹ Por. *ibidem*, s. 1–2.

³²² Por. *ibidem*, s. 2.

³²³ Por. *Agenda 21 for Culture. Culture 21: Actions. Commitments on the role of culture in sustainable cities*, United Cities and Local Governments, Barcelona 2015, http://www.agenda21culture.net/images/a21c/nueva-A21C/C21A/C21_015_en.pdf [dostęp: 25.10.2015].

³²⁴ Ostateczna wersja raportu *Agenda 21 for Culture. Culture 21: Actions. Commitments...* została ogłoszona 19 marca 2015 r. w Bilbao podczas szczytu UCLG pod nazwą *UCLG Culture Summit: Culture and Sustainable Cities*.

dających obszarom, które powinno się kulturowo „wzmocnić”. Zaliczono do nich: 1) prawa kulturowe; 2) dziedzictwo kulturowe, różnorodność i twórczość; 3) kulturę i edukację; 4) kulturę i środowisko; 5) kulturę i gospodarkę; 6) kulturę, równość i społeczną inkluzję; 7) kulturę, planowanie miejskie i przestrzeń publiczną; 8) kulturę, informację i wiedzę; 9) zarządzanie kulturą³²⁵. Obszary te przez samych autorów dokumentu zostały uznane za kierunki działań umożliwiające wprowadzanie zmian w środowiskach życia człowieka. Dlatego określono je jako „zobowiązania”, które powinny przyjąć władze lokalne wobec obywateli i mieszkańców miast. Jednocześnie wyzwania zapisane w „zobowiązaniach” uznano za reprezentację „kulturowego wymiaru zrównoważonego miasta”³²⁶. Każdy z obszarów został scharakteryzowany poprzez interpretację kryjącej się po tytule treści, a następnie przedstawiono proponowane wytyczne do działań, które powinny realizować władze i różnego typu organizacje pozarządowe.

Na finiszu pierwszych piętnastu lat XXI w. podejmowano wiele badań diagnostycznych opinii społeczne na temat tego, co zostało zrobione w kwestii rozwoju społeczności globalnej, a co jeszcze należałoby uczynić. Tym samym przygotowano się do ogłoszenia nowego planu działań ku zrównoważonemu rozwojowi na kolejne piętnaście lat³²⁷. Jednym z takich badań była ankieta Organizacji Narodów Zjednoczonych skierowana do całej społeczności świata. Zatytułowano ją *My World* (tłum. *Mój świat*), chcąc tym samym przekonać mieszkańców globu o wspólnotowym wymiarze wyzwań i jednocześnie podkreślić znaczenie każdego głosu osoby, która z własnej perspektywy miała prawo postrzegać i oceniać wagę zaproponowanych obszarów zmiany³²⁸. Konsultacje społeczne miały więc charakter planetarny i posługiwały się najnowszymi technologiami³²⁹. Debatę zaplanowano na lata 2013–2015, tak aby każdy chętny zdążył zagłosować. Obraz „tego, co myślą i czego pragną mieszkańcy Ziemi”³³⁰ miano wykorzystać w koncepcji dalszych, dobrych zmian, będącej kontynuacją Milenijnych Celów Rozwoju poza rok 2015. Niestety, z interesującej mnie perspektywy kulturowej propozycję wsłuchiwanie się w głosy społeczności świata oceniam jako co najmniej niepełną. Z zaproponowanych szesnastu obszarów problemowych żaden bezpośrednio nie odnosił się do kwestii kultury ani w żadnym z nich nie pojawiły się treści kulturowe. Nawet nie zostały zasygnalizowane. Oczywiście, każde z poruszonych zagadnień jest bardzo istotne dla godnego życia każdego człowieka na Ziemi, jednak dominująca problematyka materialno-fizyczna, pomijająca przestrzeń

³²⁵ Por. *Agenda 21 for Culture. Culture 21: Actions. Commitments...*, s. 9 oraz 10–18.

³²⁶ Ibidem, s. 9.

³²⁷ Por. *Report of the Secretary-General on the work of Organization*, General Assembly, Official Records, Seventieth Session, Supplement no. 1, United Nations, New York 2015, http://www.unic.org.in/items/Publication_ReportOfTheSecretaryGeneralOnTheWorkOfTheOrganization2015.pdf [dostęp: 5.12.2015].

³²⁸ Por. *Have your say*, <http://vote.myworld2015.org/> [dostęp: 12.03.2013].

³²⁹ W większości badanie było prowadzone w formie *online* – strona została uruchomiona w styczniu 2013 r. Nieco wcześniej, gdyż w grudniu 2012 r., rozpoczęto też badania drogą tradycyjną – papierową.

³³⁰ Por. wypowiedź Sekretarza Generalnego ONZ Bana Ki-moona, *Have your say...*

duchowo-kulturową człowieka, odebrała potencjalnym głosującym szansę na całościową refleksję nad swym dalszym życiem. Ustawiczny brak kategorii kulturowo-symbolicznej, pomimo wyraźnej i jednoznacznej argumentacji wielu światowych gremiów domagających się należytego miejsca dla kultury, jest po prostu niezrozumiały. Obszary problemowe w badaniu *My World* określono w następujący sposób:

1. Lepsze możliwości pracy (ang. *Better job opportunities*).
2. Pomoc ludziom, którzy nie mogą pracować (ang. *Support for people who can't work*).
3. Dobra/właściwa edukacja (ang. *A good education*).
4. Lepsza służba zdrowia (ang. *Better healthcare*).
5. Zdrowa żywność w przystępnej cenie (ang. *Affordable and nutritious food*).
6. Dostęp do sieci telefonicznych i Internetu (ang. *Phone and internet access*).
7. Lepszy transport i drogi (ang. *Better transport and roads*).
8. Dostęp do czystej wody i urządzeń sanitarnych (ang. *Access to clean water and sanitation*).
9. Niezawodna energia w domu (ang. *Reliable energy at home*).
10. Działania wobec zmian klimatycznych (ang. *Action taken on climate change*).
11. Ochrona lasów, rzek i oceanów (ang. *Protecting forests, rivers and oceans*).
12. Równość między mężczyznami a kobietami (ang. *Equality between men and women*).
13. Zapobieganie zbrodniom i przemocy (ang. *Protection against crime and violence*).
14. Swobody polityczne (ang. *Political freedom*).
15. Uczciwy i odpowiedzialny rząd (ang. *An honest and responsive government*).
16. Wolność od dyskryminacji i prześladowań (ang. *Freedom from discrimination and persecution*)³³¹.

W badaniu *My World* udział wzięło ponad 9,7 mln osób ze 194 krajów³³². Na pierwszym miejscu potrzeb wymagających dalszej realizacji respondenci umieścili edukację (na ten obszar oddano ponad 6,5 mln głosów). Na drugiej pozycji znalazła się „Lepsza służba zdrowia” (ponad 5,5 mln głosów), a na trzeciej – „Lepsze możliwości pracy” (niecałe 5,5 mln głosów)³³³. Trudno jednak wyobrazić sobie ich pełną realizację bez obecności wymiaru kulturowego. Przewiduję, że będą to rozwiązania pośrednie i częściowe, a dopiero po pewnym czasie

³³¹ Por. *Have your say...* oraz *My World. The United Nations Global Survey for a Better World*, <http://www.myworld2015.org/?page=methodology> [dostęp: 13.03.2016].

³³² Z Polski zagłosowało tylko 2216 osób. Najwięcej za to głosów oddano w Nigerii – 2 735 042, a najmniej w San Marino – 25. Por. *My World Analytics*, <http://data.myworld2015.org/> [dostęp: 13.03.2016].

³³³ Por. ibidem.

– w miarę zbliżania się do 2030 r. – pojawiają się głosy przyznające się do błędu w planowaniu rozwoju świata bez kultury.

Podobne przebudzenie miało już nawet miejsce u progu wprowadzania nowego planu rozwoju, czyli *The 2030 Agenda for Sustainable Development* (tłum. *Agenda na lata 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju*), ogłoszonego w 2015 r.³³⁴ Podsumowując rolę i kondycję kultury w Milenijnych Celach Rozwoju, stwierdzono, że:

Dziś, po piętnastu latach od przyjęcia Milenijnych Celów Rozwoju, wiemy, że nie wszystko udało nam się osiągnąć, ponieważ w znacznej mierze przyjęta polityka rozwojowa, programy i strategie były niewystarczające, a nawet nieprecyzyjnie zdefiniowane. Zadziwiające jest też, że samej kultury, ani nawet jej wskaźników nie włączono w Milenijne Cele Rozwoju, co było przyczyną wielu problemów z określeniem jej wpływu na procesy rozwoju. [...] W tym czasie nie rozumiano także, że kultura stanowi bardzo efektywne środowisko przekazu wiedzy i jest fundamentem dla twórczości i myśli innowacyjnej, w tym przełomów naukowych. Zignorowano najprawdopodobniej fakt, że nie istnieje jedna recepta na rozwój. Przeciwnie – każda kultura potrzebuje własnego modelu rozwoju. Po prostu zapomniano, że rozpoznając, doceniając i dzieląc się kulturą (kulturą każdego z nas i zróżnicowanych grup, w których żyjemy), stawiamy ważny krok na rzecz zmniejszenia nierówności społecznych, starając się dojść do pełnej spójności społecznej. [...] Podzielane symbole kulturowe dają poczucie tożsamości i przynależności grupowej oraz działają na rzecz wzmocnienia spójności społecznej potrzebnej, by zrozwijać każdy rodzaj relacji, niezależnie czy są to związki handlowe, zawodowe czy osobiste³³⁵.

Stanowiska takie jak powyższe dają nadzieję, że kultura zostanie wreszcie przyjęta w poczet niezbędnych filarów i/lub obszarów umożliwiających zrównoważony rozwój. Jednak, jak się okazuje, nie dla wszystkich decydentów ten fakt jest oczywisty. Najnowsza lista celów dalszego rozwoju na lata 2015–2030, określona jako *Sustainable Development Goals* (tłum. *Cele Zrównoważonego Rozwoju*), niemal całkowicie pomija zagadnienia kultury. W ten sposób, po określe międzynarodowych diagnoz i globalnych konsultacji społecznych, ONZ ustanowiła 17 głównych celów zrównoważonego rozwoju i 169 celów kierunkowych, które – niestety – ponownie w marginalnym stopniu nawiązują do sfery symboliczno-duchowej człowieka i ogromnej spuścizny kulturowej po tysiącletnich jego istnienia. Cele główne zawierają następujące wyzwania³³⁶:

³³⁴ Por. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Sustainable Development Knowledge Platform, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transforming-ourworld> [dostęp: 23.04.2016]; por. także: United Nations, General Assembly A/RES/70/1, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, 70/1. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Distributed General: 21 October 2015, http://unctad.org/meetings/en/SessionalDocuments/ares70d1_en.pdf [dostęp: 23.04.2016].

³³⁵ *Culture & Development*, 2030 Agenda, Regional Work Plan for Culture in Latin America and the Caribbean, UNESCO LAC 2016–2021, Havana 2016, s. 4, http://www.lacult.unesco.org/lacult_en/docc/CyD_14_en.pdf [dostęp: 12.04.2016].

³³⁶ W wersji polskojęzycznej 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju przybrało formę następujących haseł: 1. Koniec z ubóstwem; 2. Zero głodu; 3. Dobre zdrowie i jakość życia; 4. Jakościowa edukacja; 5. Równość płci; 6. Czysta woda i warunki sanitarne; 7. Czysta i dostępna energia; 8. Godna praca i wzrost ekonomiczny; 9. Przemysł, innowacyjność, infrastruktura; 10. Mniej nierówności; 11. Zrównoważone miasta i społeczności; 12. Odpowiedzialna konsumpcja i produkcja; 13. Akcja

1. Skończyć z powszechnie występującymi wszelkimi formami ubóstwa (ang. *End poverty in all forms everywhere*).
2. Skończyć z głodem, osiągnąć bezpieczeństwo żywnościowe i poprawić poziom odżywiania oraz promować zrównoważone rolnictwo (ang. *End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture*).
3. Zapewnić wszystkim w każdym wieku zdrowe życie i dobrobyt (ang. *Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages*).
4. Zapewnić wszystkim jednakową (włączającą i równej jakości) edukację oraz propagować możliwości edukacji całożyciowej (ang. *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*).
5. Osiągnąć równość płci; wspierać kobiety i dziewczęta (ang. *Achieve gender equality and empower women and girls*).
6. Zapewnić dostęp do wody i urządzeń sanitarnych; zarządzać nimi w sposób zrównoważony (ang. *Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all*).
7. Zapewnić wszystkim możliwość korzystania z energii, która będzie w dostępnej cenie, niezawodna, uzyskiwana w zrównoważony i nowoczesny sposób (ang. *Ensure access to affordable, reliable, sustainable and modern energy for all*).
8. Promować długotrwały, włączający i zrównoważony wzrost gospodarczy, pełne i wydajne zatrudnienie oraz porządną pracę dla każdego (ang. *Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all*).
9. Budować wytrzymałą infrastrukturę, promować włączające i zrównoważone uprzemysłowienie oraz wspomagać działania innowacyjne (ang. *Build resilient infrastructure, promote inclusive and sustainable industrialization and foster innovation*).
10. Zmniejszyć nierówności pomiędzy krajami i w obrębie ich samych (ang. *Reduce inequality within and among countries*).
11. Stwarzać z miast i innych obszarów, na których mieszkają ludzie, miejsca przyjazne człowiekowi, bezpieczne, trwałe i oparte na zrównoważonych założeniach (ang. *Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable*).
12. Zagwarantować zrównoważoną konsumpcję i wzorce produkcji (ang. *Ensure sustainable consumption and production patterns*).
13. Pilnie podejmować działania, by przeciwdziałać zmianom klimatycznym i ich skutkom (ang. *Take urgent action to combat climate change and its impacts*).
14. Chronić i korzystać w sposób zrównoważony z oceanów, mórz i zasobów morskich (ang. *Conserve and sustainably use oceans, seas and marine resources for sustainable development*).

klimatyczna; 14. Życie pod wodą; 15. Życie na lądzie; 16. Pokój, sprawiedliwość i silne instytucje; 17. Partnerstwa na rzecz celów – por. *Agenda Rozwoju 2030*, Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/zrownowazony-rozwoj/agenda/> [dostęp: 14.06.2016]. Takie zatytułowanie poszczególnych Celów Zrównoważonego Rozwoju bezpośrednio nawiązuje do skróconej wersji anglojęzycznej, występującej np. w globalnym badaniu *online* (analogicznym do tego dotyczącego Milenijnych Celów Rozwoju), por. *MyWorld 2030: Take the Survey*, <http://myworld2030.org/> [dostęp: 25.02.2016].

15. Chronić, odbudowywać i promować zrównoważone korzystanie z ekosystemów lądowych, zarządzać lasami w sposób zrównoważony, walczyć z procesem pustoszczenia gleb oraz zatrzymać i odwrócić proces degradacji środowiska i utraty bioróżnorodności (ang. *Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reverse land degradation and halt biodiversity loss*).

16. Promować społeczeństwa dążące do zrównoważonego rozwoju i dlatego promujące pokój, żyjące w zgodzie i nikogo nie odrzucające; zapewniać wszystkim dostęp do sprawiedliwości społecznej, budować instytucje społeczne wszystkich poziomów, które będą działać efektywnie, będą godne zaufania i przyjaźnie nastawione do petenta (ang. *Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels*).

17. Wzmocnić środki realizacji powyższych celów i ożywić działalność Globalnego Partnerstwa na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (ang. *Strengthen the means of implementation and revitalize the Global Partnership for Sustainable Development*)³³⁷.

Lektura powyższych i zarazem najbardziej aktualnych Celów Zrównoważonego Rozwoju pokazuje, że kultura nie stanowi treści żadnego z nich. Zatem jej pozycja przez kolejne 15 lat – do roku 2030 – nie będzie oczywista. Na 169 celów kierunkowych tylko pięć nawiązuje do kultury, a i tu w różnym zakresie. I tak, w celu 4 (cel kierunkowy 4.7), dotyczącym edukacji, umieszczono następujące zadanie:

Do 2030 r. sprawić, by wszyscy uczący się zdobyli wiedzę i umiejętności niezbędne, aby działać na rzecz zrównoważonego rozwoju, m.in. poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, zrównoważony styl życia, respektowanie praw człowieka i równości płci, promowanie kultury pokoju i unikanie przemocy, sprzyjanie globalnemu obywatelstwu i akceptowanie różnorodności kulturowej, a także uznawanie udziału kultury w realizacji zrównoważonego rozwoju³³⁸.

Z kolei cel 8 (cel kierunkowy 8.9), odwołujący się do problematyki gospodarczej, kwestię kultury postrzega w następujący sposób: „Do 2030 r. obmyślić i wprowadzić rozporządzenia promujące zrównoważoną turystykę, która przyczyni się do tworzenia nowych miejsc pracy i promowania lokalnej kultury i jej produktów”³³⁹. Kontynuację tego stanowiska można odnaleźć w obrębie celu 12 (cel kierunkowy 12.8.b). Eksponując znaczenie zrównoważonej konsumpcji pojawia się w nim apel, aby rozwijać i wprowadzać do praktyki narzędzia monitorowania wpływu czynników zrównoważonego rozwoju na zrównoważoną turystykę³⁴⁰.

³³⁷ Por. *Sustainable Development Knowledge Platform, Sustainable Development Goals*, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> [dostęp: 3.01.2016].

³³⁸ United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [dostęp: 3.06.2017].

³³⁹ Ibidem, s. 24.

³⁴⁰ Por. ibidem, s. 27.

Cel 11 (cel kierunkowy 11.4), który koncentruje się na rozwoju miast i innych miejsc zamieszkiwanych przez człowieka, przekonuje, że należy zwiększyć wysiłki umożliwiające ochronę światowego dziedzictwa kulturowego i przyrodniczego³⁴¹. I wreszcie w celu 16 (cel kierunkowy 16.4), w którym zawarte jest przekonanie o słuszności upominania się o pokój i unikania przemocy, wyrażono potrzebę, by: „Do 2030 r. znacząco zredukować niedozwolone finansowanie i przepływ broni, wzmocnić skuteczność odzyskiwania i zwrotu zagrabionych wartościowych dóbr kultury i zwalczać wszystkie formy przestępczości zorganizowanej”³⁴².

Nietrudno zatem ulec wrażeniu, że kultura stanowi jedynie pewne tło lub „dopełnienie” konkretnych zaleceń i działań wpisujących się w praktykę „pozakulturową”, a autorzy tworząc i przyjmując ową koncepcję rozwoju, nie przywiązywali większego znaczenia do samej problematyki kulturowej. Ujęli ją zbyt ogólnie, bez głębszego namysłu nad możliwościami jej faktycznej implementacji³⁴³. Z drugiej strony w *Preamble* dokumentu zaprezentowano stanowisko, które sugerowałoby pozytywny i wreszcie konstruktywny zwrot w myśleniu o kulturze. Autorzy przedstawili się jako ci, którzy zakładają, że

[...] powstanie świat, w którym będą respektowane prawa człowieka i ludzka godność, w którym będzie obowiązywać prawo oraz relacje zbudowane na sprawiedliwości i równości społecznej, i jednocześnie sprzeciwiające się różnym formom dyskryminacji. Będzie panować szacunek wobec odmienności ras, pochodzenia kulturowego i kulturowej różnorodności. Ludzie będą mieć równe szanse na swój pełny rozwój, zgodnie z ich indywidualnym potencjałem i możliwościami, ciesząc się zarazem wspólnie podzielanym powodzeniem i dostatkami³⁴⁴.

³⁴¹ Por. ibidem, s. 26.

³⁴² Ibidem, s. 30.

³⁴³ Moje odczytanie powyższego dokumentu potwierdza analiza treści Celów Zrównoważonego Rozwoju, dokonana przez zespół 41 badaczy reprezentujących 21 krajów. Każdy z 17 celów głównych i zarazem 169 celów kierunkowych został zdiagnozowany co do jego czytelności, możliwości faktycznego wprowadzenia w życie oraz związków z innymi celami. Interesujący mnie cel 4.7 został oceniony jako nieprecyzyjny, w którym w nieczytelny sposób odniesiono się do pojęcia „środków” i „osiągnięć”; w celu 8.9 podobnie uznano, że „zrównoważona turystyka” jest terminem zbyt ogólnym i należy go uściślić, wskazując, że jest to taka turystyka, która promuje kulturowo-przyrodnicze związki i zależności występujące na danym obszarze, a zarazem podkreśla unikatowość i odmienność tychże całości w stosunku do innych kulturowo-przyrodniczych środowisk; w celu 12.8.b wyrażono wątpliwość, dlaczego został przywołany przykład zrównoważonej turystyki, gdyż adekwatne narzędzia monitorujące potrzebne są do oceny wszystkich „czynników zrównoważonej produkcji i konsumpcji” (ang. *SCP impacts – sustainable consumption and production impacts*); cel 11.4 uznano za bardzo ogólny, który zupełnie nie wskazuje, jak chronić dziedzictwo kulturowe danego obszaru, jaki ma być udział władz miejskich lub lokalnych w ochronie tegoż dziedzictwa oraz jak rozwiązywać spory międzynarodowe w sprawie prawa ich własności; w celu 16.4 stwierdzono, że całkowicie nieczytelny jest sposób jego realizacji – po pierwsze, potrzebne są szczegółowe przepisy na poziomie krajowym oraz, po drugie, precyzyjne uzgodnienia międzynarodowe, gdyż jak na razie globalne spełnienie tych założeń jest bardzo wątpliwe; por. *Review of Targets for the Sustainable Development Goals: the Science Perspective*, International Council for Science (ICSU) & International Social Science Council (ISSC), 2015, s. 28, 44, 56, 60 i 76, <http://www.icsu.org/publications/reports-and-reviews/review-of-targets-for-the-sustainable-development-goals-the-science-perspective-2015/SDG-Report.pdf> [dostęp: 23.02.2016].

³⁴⁴ Ibidem, s. 4.

W innym miejscu tekstu odnaleźć można także następującą deklarację:

Zobowiązujemy się działać na rzecz międzykulturowego zrozumienia, tolerancji, rozwijania wzajemnego szacunku i etycznych relacji pomiędzy obywatelami świata, którzy świadomie podejmą za niego odpowiedzialność. Potwierdzamy istnienie przyrodniczej i kulturowej różnorodności i uznajemy, że wszystkie kultury i cywilizacje mają prawo działać na rzecz zrównoważonego rozwoju zgodnie ze swoją tradycją i własnym zapleczem kulturowym³⁴⁵.

W omawianym dokumencie, stanowiącym najbardziej aktualną koncepcję realizacji zrównoważonego rozwoju, podejście do kultury ma zatem charakter niespójny i niezrozumiały. Z jednej strony autorzy prezentują klarowne stanowisko, podkreślające wartość i znaczenie kultury, z drugiej jednak asekurują się, ujmując je jedynie jako własną wizję. Marzenie o idealnej przyszłości świata pozostaje na poziomie deklaracji. W praktyce, przełożonej na język zadań i celów kierunkowych, czytelnik spotyka wybiórczo i hasłowo potraktowane elementy kulturowe. Wzbudza to wiele wątpliwości i podważa zaufanie do tak zaplanowanej drogi zrównoważonego rozwoju. Natomiast niewątpliwie inspiruje do „dopytywania się” o sposoby faktycznej ich realizacji.

Zbyt skromne efekty obecności tematyki kulturowej w Celach Zrównoważonego Rozwoju w stosunku do wysiłków podejmowanych na rzecz dostrzeżenia znaczenia obcowania człowieka z kulturą i ujęcia tego faktu w odrębne, czytelnie wyróżnione obszary działań, zostały szybko dostrzeżone przez przedstawicieli organizacji bezpośrednio zajmujących się kulturą³⁴⁶. Dlatego obok wyrażenia swego przychylnego stanowiska wobec odniesienia się w *Agendzie 2030* w kilku celach kierunkowych do problematyki kulturowej, wskazali też na konieczność podejmowania dalszych działań na rzecz włączania kultury w zrównoważony rozwój. W oficjalnym komunikacie zatytułowanym *Culture in the SDG Outcome Document: progress made, but important steps remain ahead* (tłum. *Kultura w końcowym dokumencie na temat Celów Zrównoważonego Rozwoju: dokonany postęp, ale dalsze ważne kroki przed nami*)³⁴⁷ autorzy dokumentu zobowiązali się do:

- 1) podjęcia starań na rzecz włączania zagadnień kulturowych w krajowe plany działań;
- 2) podejmowania dyskusji o obecności kultury w innych sferach rozwoju podczas konferencji międzynarodowych i innych kluczowych spotkań;
- 3) poszerzenia narracji o związkach kultury ze zrównoważonym rozwojem o jasno określone wskaźniki zmiany; posługując się nimi można by prowadzić

³⁴⁵ Ibidem, s. 10.

³⁴⁶ Mam na myśli przedstawicieli takich organizacji, jak IFACCA (International Federation of Arts Councils and Culture Agencies), *Agenda 21 for Culture* – UCLG, IFCCD (International Federation of Coalitions for Cultural Diversity), Culture Action Europe, International Music Council, Arterial Network, International Council on Monuments and Sites, International Federation of Library Associations and Institutions oraz Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social.

³⁴⁷ Por. *The Future We Want Includes Culture. Communique: Culture in the SDG Outcome Document: progress made, but important steps remain ahead*, <http://www.culture2015goal.net/culture2015goal>, 23 September 2015; http://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/document_september_2015_sdg_eng_-_final_-_def.pdf [dostęp: 25.03.2016].

badania i diagnozować poziom wykorzystania kultury w zrównoważonym rozwoju;

4) lepszego przekonywania i skutecznego dowodzenia roli kultury w zrównoważonym rozwoju, co dawałoby szansę na wzrost świadomości na temat znaczenia udziału kultury w procesach zmiany, umożliwiałoby budowanie mostów między różnymi obszarami aktywności ludzkiej i rozwijałoby różnorodne formy współpracy;

5) przekonywania różnych organizacji społecznych, publicznych i z sektora prywatnego, władz państwowych lokalnych i centralnych, a także agencji wchodzących w skład Organizacji Narodów Zjednoczonych, że współpraca między tymi instytucjami przyczyni się do poszerzenia powszechnego przekonania o zasadniczej roli kultury w zrównoważonym rozwoju;

6) poszukiwania strategii i metod, które umożliwiłyby jak najszybsze wprowadzanie zmian i zwiększanie udziału kultury w zrównoważonym rozwoju³⁴⁸.

Przyglądając się kształtowaniu się myśli o zrównoważonym rozwoju i formowaniu się jego struktury, a także analizując oczekiwania zgłaszane pod jego adresem, wyraźnie dostrzegam dwie tendencje. Pierwsza, która niemal od początku budowała narrację o zrównoważonej zmianie, odwołuje się od trzech wymiarów życia człowieka: przyrodniczego, społecznego i ekonomicznego. Druga, późniejsza i do dziś tocząca batalię o równe prawo do współtworzenia zharmonizowanego życia, dotyczy sfery duchowo-kulturowej człowieka. Niewątpliwie nastał czas, by oba obszary wreszcie ze sobą połączyć. Przyjmując pełną, tj. perspektywę zmian w czterech wymiarach, można bowiem odpowiedzialnie rozważyć i podejmować się realizacji zobowiązań wobec przyszłych pokoleń. Zobowiązania te powinny być zgodne z zasadą solidarności międzypokoleniowej, która domaga się, żeby zostawić lepszy świat przyszłym generacjom³⁴⁹. Jeśli więc przyjmuje się, że każdy ma prawo do „zdrowego i zrównoważonego ekologicznie życia”³⁵⁰, to obowiązkiem współczesnych mieszkańców Ziemi jest takie solidarne, odpowiedzialne postępowanie, by następnym pokoleniom zapewnić godną i bezpieczną egzystencję. Termin „życie ekologicznie zrównoważone” niewątpliwie budzi konotacje ze środowiskiem przyrodniczym³⁵¹. Dziś jednak należałoby go rozumieć już znacznie szerzej.

Ekologiczne relacje to związki kołowe, współzależne i dążące do równowagi, zachodzące między elementami pewnej całości. Zatem „ekologicznie” można postrzegać życie rodzinne³⁵², a także doszukiwać się takiej formy funkcjonowania w wielu innych zbiorowościach: od społeczności lokalnej po globalną. Można też prowadzić ekologiczną działalność gospodarczą, czyli sprzyjać harmonii w biz-

³⁴⁸ Por. ibidem, s. 2–3.

³⁴⁹ Por. H. Izdebski, *Doktryny polityczno-prawne. Fundamenty współczesnych państw*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015, s. 242.

³⁵⁰ Ibidem.

³⁵¹ Por. A. Walosik, *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

³⁵² Por. M. Ciszek, *Filozofia ekologii rodziny ludzkiej w systemie środowiska społecznego, kulturowego i przyrodniczego. Studium społeczno-filozoficzne z zakresu bezpieczeństwa ekologicznego*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2013.

nesie³⁵³. Przyjmując postawę ekologiczną, człowiek dąży do piękna, którego uczy się poprzez przekaz estetyczny. Dlatego dzięki kulturze jest w stanie interpretować i rozumieć świat. Z tej przyczyny, jak zauważa Hubert Izdebski, „solidarność międzypokoleniowa dotyczy również obowiązku ochrony dóbr narodowej kultury materialnej i duchowej w celu przekazania ich następnym pokoleniom”³⁵⁴. W ten sposób dzisiejsze życie w ekologicznej uczciwości nabiera charakteru zatroskania o cały ludzki dom. W tym duchu ujęte zostały też przemyslenia obecnego papieża Franciszka, opublikowane w 2015 r. w postaci encykliki *Laudato si* (tłum. *Pochwalony bądź*)³⁵⁵. Niepokój o przyszłość człowieka we wszystkich zasadniczych wymiarach jego życia został tu bardzo wyraźnie wyeksponowany. Papież podkreślił znaczenie budowania „domu” na Ziemi opartego na „ekologii zintegrowanej”³⁵⁶, czyli składającej się – z jednej strony – z ekologii środowiskowej, społecznej i gospodarczej³⁵⁷, zaś z drugiej – z „ekologii kulturowej”³⁵⁸. Aktualną wartość tekstu podnoszą, moim zdaniem, fragmenty bezpośrednio nawiązujące do konieczności ochrony i rozwoju świata kultury jako głównej przestrzeni świadczącej o charakterze i głębi ludzkiego człowieczeństwa. Franciszek wskazuje:

Obok dziedzictwa przyrodniczego równie zagrożone jest dziedzictwo historyczne, artystyczne i kulturowe. Jest ono częścią tożsamości danego miejsca i podstawą do budowania miasta o dogodnych warunkach życia. Nie chodzi o niszczenie czy tworzenie nowych miast, hipotetycznie bardziej ekologicznych, w których nie zawsze chciałoby się żyć. Trzeba uwzględnić historię, kulturę i architekturę określonego miejsca, warunkujące jego oryginalną tożsamość. Dlatego ekologia zakłada również troskę o bogactwa kultury ludzkości w najszerszym tego słowa znaczeniu³⁵⁹.

Ponadto, papież wyraża przekonanie, że „wiele form nadmiernego wyzysku i degradacji środowiska może wyczerpywać nie tylko lokalne źródła utrzymania, ale także zasoby społeczne, które pozwoliły na trwanie takiego stylu życia, jaki przez długi czas wspierał tożsamość kulturową oraz sens istnienia i współżycia. [...] Narzucenie pewnego hegemonicznego stylu życia związanego z określonym sposobem produkcji może być równie szkodliwe jak zniszczenie ekosystemu”³⁶⁰. Prowadząc namysł nad kondycją człowieka, Franciszek posługuje się pojęciem „ekologii ludzkiej”, wskazując, że oznacza ona „[...] coś bardzo głębokiego: niezbędną relację życia człowieka z prawem moralnym, wpisanym w jego naturę, relację konieczną, by można było stworzyć bardziej godne środowisko”³⁶¹.

³⁵³ Por. E. Mazur-Wierzbicka, *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w praktyce społeczno-gospodarczej Unii Europejskiej*, „Ekonomia. Economics” 2012, nr 4 (21), s. 76–87.

³⁵⁴ H. Izdebski, *op. cit.*, s. 242–243.

³⁵⁵ Por. *Encyklika „Laudato si” Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, Drukarnia Watykańska, Watykan 2015.

³⁵⁶ Por. *ibidem*, s. 111.

³⁵⁷ Por. *ibidem*, s. 111–116.

³⁵⁸ Por. *ibidem*, s. 116–118.

³⁵⁹ *Ibidem*, s. 116.

³⁶⁰ *Ibidem*, s. 117–118.

³⁶¹ *Ibidem*, s. 124.

Ukazany imperatyw zmiany dotychczasowych zachowań człowieka na rzecz jego zrównoważonego i godnego życia stał się na tyle znaczący w powszechnym dyskursie społecznym, że coraz częściej widoczna jest jego obecność i to na najwyższych szczeblach politycznych debat. Przykładem może być niedawne wystąpienie prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Andrzeja Dudy na 71. sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ³⁶², w której prelegent nawiązał do przyjętej w 2015 r. przez społeczność międzynarodową *Agendy 2030* oraz do zaakceptowanych do realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju. Podkreślił, że dla pomyślnego przeprowadzenia planów zrównoważenia należy opierać się na takich wartościach, jak odpowiedzialność, solidarność i sprawiedliwość. Argumentując swe stanowisko, wskazał, że „odpowiedzialność wynika z obowiązku troski o dziedzictwo, jakie pozostawiamy naszym dzieciom i wnukom. Jak zostaniemy przez nich zapamiętani i co o nas napiszą w podręcznikach historii dla swoich potomków? Podstawą odpowiedzialności jest przekonanie, że historia nie zaczyna się i nie kończy tu i teraz, lecz jest ciągiem pokoleń, losów oraz zobowiązań”³⁶³. Innym przykładem może być międzynarodowa konferencja, która odbyła się 15 października 2016 r. w polskim Sejmie. Zorganizowano ją z okazji 1050. rocznicy chrztu Polski pod znamionym tytułem: *Zrównoważony rozwój w świetle encykliki „Laudato si”*³⁶⁴.

Jak w takim razie, wobec tak wielostronnego i różnicowanego zainteresowania, należałoby dziś postrzegać zrównoważony rozwój? To już nie tylko nowy i ogólnoludzki wymiar „społecznego charakteru gospodarki rynkowej”³⁶⁵, lecz także – myśląc kategoriami solidarności międzypokoleniowej – globalne zobowiązanie wobec środowiska naturalnego i zbiorowego dziedzictwa kulturowego. A zatem w paradygmacie zrównoważonego rozwoju nie chodzi już jedynie o odmienny sposób praktycznego działania, dla którego inaczej rozłożono priorytety. To, po pierwsze – jak uzasadnia H. Izdebski – koncepcja nowego postrzegania świata i roli, jaką ma w nim do spełnienia człowiek. To nowa filozofia, która zdobywa coraz szersze rzesze zwolenników, zachęconych sensowną argumentacją, stanowiącą alternatywę dla neoliberalnej globalizacji³⁶⁶. Z tej perspektywy można więc uznać, że zrównoważony rozwój należy postrzegać jako istotną doktrynę polityczno-prawną. W ślad za nią idą bowiem coraz bardziej konkretne rozwiązania legislacyjne, po to, by móc realnie wpływać na działania na rzecz zrównoważenia, adekwatne do kontekstu społecznego, kulturowego, przyrodniczego i ekonomicznego, właściwego dla konkretnych państw i regionów świata³⁶⁷.

³⁶² Por. *Wystąpienie prezydenta RP Andrzeja Dudy podczas 71. sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ, 20 września 2016*, <http://www.unic.un.org.pl/zgromadzenie-ogolne/wystapienie-prezydenta-rp-andrzeja-dudy-podczas-71-sesji-zgromadzenia-ogolnego-onz/3032> [dostęp: 23.09.2016].

³⁶³ Ibidem.

³⁶⁴ Por. „*Laudato si*”. *Konferencja o encyklice papieża w Sejmie*, <http://dorzeczy.pl/id,12304/Laudato-Si-Konferencja-o-encyklice-papieza-wSejmie.html> [dostęp: 16.10.2016].

³⁶⁵ H. Izdebski, *op. cit.*, s. 247.

³⁶⁶ Por. *ibidem*, s. 246.

³⁶⁷ Por. hasło: *doktryna polityczna*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 7, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 257.

Zrównoważony rozwój warunkuje decyzje rządzących i jednocześnie inspiruje do twórczej refleksji nad problemami związanymi z władzą państwową, pozarządową, społeczną i obywatelską, a także wyborami poszczególnych ludzi³⁶⁸. O realnej obecności kwestii zrównoważenia w przestrzeni publicznej, porządkującej tym samym życie społeczne i jednostkowe, świadczy miejsce zajmowane przez nią w prawodawstwie poszczególnych państw. W Polsce, w rozdziale I, art. 5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej wyrażone zostało następujące stanowisko: „Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju”³⁶⁹.

A zatem ustawodawca konstytucyjny potraktował wartość zrównoważonego rozwoju na równi z takimi podstawowymi wartościami, jak niepodległość i nienaruszalność terytorium państwa, wolność i prawa człowieka oraz bezpieczeństwo obywateli³⁷⁰. Mamy więc jako naród realną szansę na wypełnienie moralnego zobowiązania solidaryzowania się z przyszłymi pokoleniami. Aby z tej możliwości skorzystać, należy na coraz szerszą skalę, wielowątkowo i jednocześnie komplementarnie podejmować odpowiedzialną edukację obecnych i przyszłych generacji. Uczenie się szacunku dla świata we wszystkich jego wymiarach, dla innych ludzi i samego siebie to wielkie wyzwanie edukacyjne, które dzięki koncepcji zrównoważonego rozwoju może wreszcie uda się spełnić w XXI w.

2.3. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju w podejściu teoretycznym i w świetle dotychczasowych doświadczeń

Aby sprostać rozległym i ambitnym wyzwaniom zrównoważonego rozwoju, współczesny człowiek musi podjąć pracę nad sobą, która będzie mieć charakter ewolucyjny, zaś przyniesie rewolucyjne efekty. Dzięki nim odmieniony człowiek nie tylko przetrwa, ale będzie mógł tworzyć świat lepszy, bezpieczniejszy, bardziej sprawiedliwy i przywrócić mu piękno, które odrzucił jako kategorię najmniej opłacalną, gdyż najtrudniej mierzalną. Wielka zmiana w życiu społeczności globalnej wymaga fundamentalnej zmiany edukacyjnej.

Historycznie głównym narzędziem kształcenia człowieka była szkoła. Dziś, dążąc do wychowania obecnych i następnych pokoleń w duchu wzajemnego szacunku oraz zrównoważonego traktowania wszystkich podstawowych środowisk życia człowieka, poszukuje się nowych rozwiązań. Potrzebna jest edukacja działająca w różnych i dopełniających się wymiarach, tak by powracanie

³⁶⁸ Por. K. Chojnicka, W. Kozuba-Ciembroniewicz (red.), *Doktryny polityczne XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.

³⁶⁹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483> [dostęp: 14.08.2016].

³⁷⁰ Por. H. Izdebski, *op. cit.*, s. 242.

do stanu równowagi i harmonii przybierało realne kształty. Przez ostatnie lata starano się wypracować taki model działań wychowawczych, które byłyby realizowane przez edukację formalną, pozaformalną i nieformalną, skierowane do ucznia w każdym wieku i umożliwiające osiąganie efektów wynikających z Celów Zrównoważonego Rozwoju. Do 2015 r. udało się określić zasadnicze przesłanki dla realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Przyszłość, i to już ta najbliższa, powinna zacząć weryfikować wypracowane założenia.

2.3.1. Paradygmat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Thomas Kuhn w *Strukturze rewolucji naukowych* wyraził przekonanie, że paradygmat musi być skuteczny³⁷¹. Czym zatem jest skuteczność? Najprościej mówiąc, to osiąganie/dochodzenie do pozytywnego, pożądanego wyniku określonych działań w rezultacie świadomie podjętych aktywności wywołujących oczekiwany skutek³⁷². Można mówić o skuteczności leku, skuteczności metod wychowawczych czy skuteczności reklamy. Każdy z tych przykładów wskazuje, że skuteczność może być pełna lub częściowa. Jest bowiem konsekwencją przyjętych decyzji i podjętych działań. Te natomiast wynikają z diagnozy przedmiotu sprawy. Im zatem owa ocena jest pełniejsza, tj. umożliwi przyjrzenie się danej kwestii z wielu stron i dopuszcza pod rozważenie różne argumenty, tym faktyczna skuteczność działań lepiej pokrywa się z tą zakładaną.

W podnoszonym przeze mnie problemie dotyczącym uznania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju za konieczny w obecnej rzeczywistości społecznej paradygmat edukacyjny, należałoby się zastanowić, dlaczego ten właśnie paradygmat będzie skuteczny. Jakie argumenty przemawiają za przeświadczeniem, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju może przyczynić się do fundamentalnych zmian w zachowaniach i działaniach człowieka XXI w.?

Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, które obejmują swym zasięgiem szeroką, globalną perspektywę, warto odwołać się do dylematów, jakich doświadczał sam T. Kuhn. Jego pierwotna koncepcja paradygmatu spotkała się z głosami krytyki, co zmobilizowało autora do uzupełnienia swej propozycji. Dziś wyjściowe rozważania, które zasadniczo dotyczyły nauk przyrodniczych, w tym głównie fizyki, a także historii i filozofii nauki oraz teorii wiedzy, należałoby postawić przed dylematem ich zastosowania w naukach społecznych i humanistycznych. T. Kuhn zaproponował dwa rozumienia/sensy pojęcia paradygmatu: paradygmat występujący w ujęciu teoretycznym (jako teoria) oraz praktycznym, czyli model, dobre rozwiązanie. Pierwsze z podejść ma charakter socjologiczny (tu paradygmat jest „konstelacją grupowych przekonań”), drugie natomiast autor traktuje jako „wzorcowe osiągnięcie przeszłości” (paradygmat jako wspólny przykład)³⁷³. Różny

³⁷¹ Por. T. Kuhn, *op. cit.*, s. 52.

³⁷² Por. hasła: *skuteczność, skuteczny*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 251.

³⁷³ Por. T. Kuhn, *op. cit.*, s. 297.

zakres pojęcia „paradygmat” (już w samym ujęciu teoretyczno-socjologicznym) i kłopoty z jego doprecyzowaniem zachęciły T. Kuhna do zaproponowania nowych terminów, takich jak „okaz” lub „matryca dyscyplinarna”. Określenie „matryca dyscyplinarna” wiązało się z postrzeganiem „matrycy” jako całości składającej się z uporządkowanych elementów, zaś „dyscyplinarna” – gdyż mogła dotyczyć różnych dyscyplin naukowych³⁷⁴. Autor wyróżnił następujące składniki matrycy dyscyplinarnej:

1) symboliczne uogólnienia (np. symbole matematyczne, ciągi logiczne, wypowiedzenia potwierdzające przekonanie typowe dla określonej grupy uczonych) – im jest ich więcej, tym moc danej dyscypliny wzrasta³⁷⁵;

2) przekonania grupy podzielane przez jej członków, które są „źródłem preferowanych bądź dopuszczalnych w danej grupie analogii i metafor” (np. cząsteczki gazu zachowują się jak malutkie, elastyczne kule bilardowe, które poruszają się w sposób nieuporządkowany)³⁷⁶;

3) wartości – czyli coś, co jest uznawane za naukowo cenne, istotne i podzielane przez grupę ludzi, którzy je stosują (np. wewnętrzna i zewnętrzna spójność teorii lub to, że nauka powinna być społecznie użyteczna)³⁷⁷;

4) „wzory” – czyli konkretne rozwiązania problemów³⁷⁸.

Przy analizowaniu propozycji „matrycy dyscyplinarnej” nasuwa się przypuszczenie, że T. Kuhn, mimo prób udoskonalania i rozszerzania rozumienia pojęcia paradygmatu, pozostał wierny naukom ścisłym i uprawianiu nauki zgodnie z paradygmatem nauk przyrodniczych. Gdy wczytujemy się bowiem w koncepcję „matrycy dyscyplinarnej” i dochodzimy do istoty poszczególnych jej elementów, wyraźnie widzimy, że trudno byłoby je odnieść do postępowania według myśli humanistycznej. I tak, jeśli można przyjąć, że elementy (1) i (2) mogą jeszcze mieć zastosowanie w każdym sposobie uprawiania nauki, to element (3) pomija już wartości duchowe, etyczne i estetyczne. Tak samo, pewne wątpliwości wzbudza element (4). Choć dziś w praktyce edukacyjnej bardzo dużo miejsca poświęca się gromadzeniu i udostępnianiu tzw. dobrych praktyk, to ich realna efektywność jest trudna do oszacowania. Bowiem za każdym razem, w konkretnych działaniach edukacyjnych, uczestniczą uczniowie, wychowankowie i podopieczni wywodzący się z różnych środowisk, reprezentujący inne zaplecza społeczno-kulturowe i posiadający odmienną wiedzę i umiejętności, różniący się przekonaniami i poglądami, a także indywidualnymi doświadczeniami, tj. osobistymi przeżyciami wyniesionymi za sprawą relacji międzyludzkich i z kontaktów ze środowiskiem naturalnym. Ciągła wariantowość kontekstu, z którego uczniowie odbierają rzeczywistość edukacyjną powoduje, że w potrzebnym dziś nowym paradygmacie, uwzględniającym przesłanki humanistyczne, powinno się inaczej traktować wzorcowe rozwiązania problemów. Przywoływanie, rejestrowanie i udostępnianie

³⁷⁴ Por. *ibidem*, s. 309.

³⁷⁵ Por. *ibidem*, s. 309–311.

³⁷⁶ Por. *ibidem*, s. 312–313.

³⁷⁷ Por. *ibidem*, s. 313–316.

³⁷⁸ Por. *ibidem*, s. 316–317.

tw. dobrych praktyk, czyli relacji z działań, które w pewnej sytuacji edukacyjnej przyniosły pozytywne rezultaty, powinno się odbywać z pełną świadomością względności efektywności ich kolejnych zastosowań. W następnej, a przez to zawsze nowej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, wykorzystanie tego samego rozwiązania może okazać się zupełnym fiaskiem, nieporozumieniem, a tym samym – złą praktyką. Dlatego wydaje się, że w obecnej, tak bardzo złożonej rzeczywistości społecznej, nowy paradygmat edukacyjny powinien określać jedynie rudymenarne przesłanki, na które panuje ogólna zgoda, i jednocześnie pozostawiać dużo swobody w wielości konkretnych realizacji.

W kontekście przedstawionych już wcześniej rozważań na temat pojęcia „paradygmatu”³⁷⁹ oraz zgłoszonych powyżej uwag z obszaru pedagogiki i pedagogii warto przywołać jego charakterystykę zaproponowaną przez Antoniego Smolańskiego: „[...] paradygmat to spoiwo wielu koncepcji pedagogicznych funkcjonujących w jakimś czasie, to zespół idei zasadniczo niesprzecznych wzajemnie, kierujących myśleniem i działaniem wielu osób, często nie znających się osobiście, to «duch» ożywiający i ukierunkowujący osoby i ich idee, to także dominująca idea lub zespół przekonań, a także uprzedzeń występujących w danej społeczności uczonych i działaczy edukacyjnych”³⁸⁰. Interpretację tę można uzupełnić propozycją Krystyny Duraj-Nowakowej, która sugeruje wymienne posługiwanie się terminami: paradygmat, podejście, ujęcie i założenie³⁸¹. Odwołując się do klasyfikacji nauk, autorka przypomina o rozróżnieniu zaproponowanym przez badeńską szkołę neokantystów na dwa zasadnicze podejścia (według stawianych im zadań): nauki nomotetyczne i idiograficzne³⁸², które ze względu na przedmiot badań zostały podzielone przez Heinricha Rickerta w 1934 r. na nauki przyrodnicze (nauki o naturze) i humanistyczne (nauki o kulturze)³⁸³. Autorka podaje: „Wyjaśnienia w ujęciu idiograficznym dążą [...] do pełnego zrozumienia poszczególnych przypadków, w podejściu nomotetycznym zaś mają na celu uogólnione rozumienie wielu przypadków danego zjawiska, stanu, sytuacji, zda-

³⁷⁹ Por. podrozdział 2.1.

³⁸⁰ A. Smolański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wydawnictwo Mar Mar, Wrocław 2009, s. 8.

³⁸¹ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 31.

³⁸² Ten podział zawdzięczamy Wilhelmowi Wildelbandowi, który owo rozgraniczenie zaproponował w 1894 r.

³⁸³ Podejścia nomotetyczne (gr. *nómos* – prawo; gr. *thetós* – ustanowiony; gr. *nomothetikós* – prawodawczy) poszukują uniwersalnych praw nauki (analogicznie do dziewiętnastowiecznych praktyk w naukach przyrodniczych), a konkretny opis zjawiska/zjawisk traktują jako przesłankę do formułowania i uzasadniania tych praw. Znaczenie mają tu też relacje, jakie zachodzą między konkretnymi faktami, aby na ich podstawie dochodzić do praw ogólnych (np. praw rządzących funkcjonowaniem jednostek). Z kolei podejście idiograficzne (gr. *ídios* – własny, prywatny, swoisty; gr. *gráphō* – pisać) dotyczy opisu faktów jednostkowych, a nie dochodzenia do praw ogólnych. W naukach o kulturze doświadcza się bowiem niepowtarzalnego, jednostkowego wydarzenia/przedmiotu, dlatego można jedynie opisywać i objaśniać swoistość konkretnych zdarzeń; por. hasło: *idiograficzne nauki*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 11, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 567; hasło: *nomotetyczne nauki*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 19, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 110.

zenia³⁸⁴. Można zatem mówić o paradygmatach teoretycznych i metodologicznych (badawczych), czyli o podstawowych układach odniesienia, angażujących logiczne postępowanie intelektualno-praktyczne związane z obserwacją, indukcją i dedukcją³⁸⁵, a także z intuicją (przez T. Kuhna rozumianą jako sprawdzona, wspólna własność członków grupy odnoszącej sukces³⁸⁶).

Warto też, rozwijając rozważania o paradygmacie w pedagogice, nawiązać do ujęć filozoficznych, szczególnie etycznych. I tak, Andrzej M. Kaniowski przyjmuje, że paradygmaty w etyce to: „pewne całościowe zestawy założeń, pojęć, twierdzeń i rozstrzygnięć, które mogą występować i zazwyczaj występują w bardziej ukonkretnionych postaciach, to znaczy w postaci konkretnych teorii etycznych³⁸⁷. Podział stanowisk w etyce, u podstaw którego leżą rudymentalne podejścia, polega na wyróżnieniu perspektywy metafizyczno-teleologicznej (paradygmat eudajmonistycznej etyki cnoty – według Arystotelesa oraz inne odmiany etyki prudencjalno-eudajmonistycznej) i perspektywy kontraktualistyczno-deontologicznej (np. paradygmat deontologiczny etyki kantowskiej). W drugim ujęciu ostatecznym dobrem nie jest dobro zorientowane na rozsądne dochodzenie do szczęścia, lecz „norma mająca zastosowanie do danego konkretnego uczynku³⁸⁸, czyli swoiście pojmowana etyka praktyczna. W dzisiejszej rzeczywistości nieuchronnie dochodzi do nakładania się, wymiany, przechodzenia lub funkcjonowania różnych paradygmatów w odmiennych środowiskach i sytuacjach społecznych. Klasyczny, metafizyczno-teleologiczny sposób oglądu świata wyznacza perspektywę holistyczną. Jednak A.M. Kaniowski zwraca uwagę na fakt, że realne właściwości współczesnego świata są odmienne. Życie i działanie człowieka odbywa się w odrębnych obszarach – podsystemach, które są na tyle zautonomizowane, że stanowią całkowicie oddzielne byty, czyli struktury rządzące się własnymi etykami i porządkiem. Imperatywem w przypadku podsystemu gospodarczego jest ekonomiczna kalkulacja i zysk, a politycznego – pokonanie konkurencji i zdobycie władzy. Inne podsystemy o własnych imperatywach/celach/pożądanym efektach i „produktach” to np. służba zdrowia, nauka i badania naukowe, media, edukacja i wychowanie³⁸⁹. Czy jest zatem możliwe ich współczesne pogodzenie, zbliżenie, uwspólnotowanie? Jakże miejsce przypisać zasadniczym i jednocześnie skrajnym paradygmatom etycznym (metafizyczno-teleologicznemu i kontraktualistyczno-deontologicznemu)? A.M. Kaniowski, przychylając się do koncepcji liniowej zmiany/postępu – stadiów rozwoju moralnego człowieka (np. według Lawrence’a Kohlberga), proponuje stosować odmienne paradygmaty w różnych podsystemach społecznych. Oba zatem mają zrelaty-

³⁸⁴ K. Duraj-Nowakowa, *Źródła podejść do pedagogiki*, s. 28.

³⁸⁵ Por. ibidem, s. 28; E. Babbie, *op. cit.*, s. 54.

³⁸⁶ Por. T. Kuhn, *op. cit.*, s. 324.

³⁸⁷ A.M. Kaniowski, *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michałak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 21.

³⁸⁸ Ibidem, s. 23.

³⁸⁹ Por. ibidem, s. 28–30.

wizowany zasięg, jednak dla filozofa paradygmat kontraktualistyczno-deontologiczny, w tym utylitarystyczny (etyka kontraktu i pożytku społecznego), stanowi wyższy szczebel rozwoju moralnego³⁹⁰. Bowiem:

[...] rzeczywistość, w jakiej człowiek funkcjonuje nie jest już wszak rzeczywistością *polis* i widzenie świata uległo dość daleko idącej zmianie, polegającej najogólniej na tym, że nie sposób odwoływać się [...] do jakiegos obiektywnego, teleologicznie ukonstytuowanego porządku bytu. Niemniej etyka cnoty, pozbawiona wszelako swego metafizyczno-teleologicznego zaplecza i ugruntowania, może nadal zachować w pewnych obszarach walor ważności, pełniąc drugoplanową i pomocniczą funkcję do etyk kontraktualistyczno-deontologicznych³⁹¹.

Dlatego A.M. Kaniowski stoi na stanowisku, iż paradygmat eudajmonistyczny i jednocześnie metafizyczno-teleologiczny może mieć ważność ograniczoną do mniejszego obszaru, np. relacji w rodzinie³⁹². Z powyższej perspektywy rozważań nasuwa się więc pytanie: Czy tak fundamentalna zmiana społeczno-kulturowa jest właściwa, potrzebna, słuszna? Czy można/należy, a zatem czy nauczyciel ma moralne prawo kształtować wychowanka tak, aby zgadzał się na realizację sprzecznych i opozycyjnych wobec siebie paradygmatów?

W sytuacji ekonomicznej i moralnej transformacji społecznej oraz doświadczanego z nią wstrząsu przechodzenia od porządku socjalistycznego do społeczeństwa obywatelskiego i kapitalistyczno-korporacyjnego poszukiwanie nowych podstaw edukacyjnych jest uzasadnione, a nawet pożądane. Jaka zatem rekonstrukcja byłaby właściwa? Na jakich przesłankach należałoby się oprzeć, by znaleźć optymalne rozwiązanie i na nim zbudować nowy paradygmat edukacyjny? Wobec takich pytań warto odwołać się do stanowiska Zbigniewa Kwiecińskiego, który zaproponował trzy dopełniające się strategie pedagogiczne:

- 1) sporządzanie map współczesnych teorii pedagogicznych w świecie i wspieranie pluralizmu w odradzaniu się wszystkich podstawowych paradygmatów i „białych plam” problemowych;
- 2) rekonstrukcja najbardziej zaawansowanych w świecie metadyskursów krytycznych;
- 3) poszukiwanie – w poprzek tradycyjnych podziałów akademickich i w całym świecie – najtrafniejszych teorii wobec, podobnych jak obecnie w Polsce, sytuacji i wyzwani głębokiego kryzysu i zasadniczego przełomu³⁹³.

Dodatkowo, niniejsze rozważania można wzmocnić przywołaniem jednego z „pytań pierwszych”, które stawia Z. Kwieciński, a mianowicie: „Czy szkoła i inne instytucje kształcące i wychowujące powinny odzwierciedlać świat i przystosowywać do społeczeństwa takiego, jakim jest, czy powinny je zmieniać przez kształtowanie nastawień i kompetencji do zmiany (ale jakiej zmiany)”³⁹⁴? Ów głos

³⁹⁰ Por. *ibidem*, s. 35.

³⁹¹ *ibidem*, s. 37–38.

³⁹² Por. *ibidem*, s. 35.

³⁹³ Z. Kwieciński, *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] *idem, Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 41.

³⁹⁴ *ibidem*, s. 42.

należałoby zapewne dopełnić pytaniami o sam charakter współczesnego świata i społeczeństwa, a w związku z tym o kwestię, do czego dzisiejszy człowiek może/powinien/musi się przystosować. Jakie formy indywidualizacji i jednocześnie socjalizacji edukacyjnej są potrzebne i uzasadnione? Komu mają one służyć i o czyje dobro dbać?

Wielość paradygmatów występujących współcześnie w obszarze pedagogiki i praktyki edukacyjnej stała się faktem. W tej sytuacji znaczenia nabiera pytanie o relacje między paradygmatami, ich zasięg, wpływ, oddziaływanie, a zatem faktyczną obecność w przestrzeni edukacyjnej. Niewątpliwie, na co zwraca uwagę Dorota Klus-Stańska, dla nauk społecznych, w tym pedagogiki, typowa staje się wieloparadygmatyczność³⁹⁵. Odchodzi się więc od pierwotnego, Kuhnowskiego rozumienia paradygmatu, jako totalnego przechodzenia od jednego podejścia do następnego. D. Klus-Stańska w tym swoistym braku zgody na przyjęcie jednego założenia dostrzega szczególną siłę pedagogiki i dydaktyki. Powstaje w ten sposób mapa paradygmatów, dzięki której pedagog, nauczyciel, wychowawca ma szansę uzmysłowić sobie, który paradygmat uprawia, dlaczego jemu właśnie sprzyja, a inny odrzuca; które paradygmaty są konkurencyjne wobec siebie i jak faktycznie oddziałują na procesy dydaktyczno-wychowawcze. Szczególnie że – jak podkreśla K. Duraj-Nowakowa – „paradygmaty nie przemijają całkowicie i bezpowrotnie. Nawet mimo rewolucyjnych przeobrażeń, a tym bardziej w przypadku ich zmian ewolucyjnych, ślady poprzednich paradygmatów w jakimś stopniu i zakresie trwają, zostawiając tropy i echa, niekiedy zaś «żyją» równolegle albo pobocznie jako np. subparadygmaty większych, czyli tzw. wielkich paradygmatów”³⁹⁶.

Czy w tej sytuacji możliwa jest „debatą” paradygmatów jako odpowiedź na współczesne dyskursy społeczne? Warto sięgnąć tu do propozycji przedstawionej przez Joannę Rutkowiak. Autorka poszukuje swoistej „ostatecznej orientacji”, możliwej do przyjęcia w praktyce edukacyjnej wobec stale niejasnej i zmieniającej się rzeczywistości. Podkreśla: „nieśmiało [...] marzymy o paradygmacie dydaktycznym wspierającym nas w uprawianiu **nauczania «naprawdę» dobrego, mądrego i niezawodnie sprzyjającego zaspokajaniu orientacyjno-poznawczych ludzkich potrzeb** [podkr. A.R.-M.]”³⁹⁷. Jest to tym bardziej trudne, iż zwykle myśli się o paradygmatach jako układach spolaryzowanych, np. nauczanie podające a problemowe, dydaktyka techniczno-instrumentalna a humanistyczna, paradygmat kształcenia pozytywnego a krytycznego, przymus i swoboda w wychowaniu, paradygmat obiektywizmu i subiektywizmu³⁹⁸. Wobec aktualnych wy-

³⁹⁵ Por. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 20.

³⁹⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 29.

³⁹⁷ J. Rutkowiak, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty...*, s. 27–28.

³⁹⁸ Por. *ibidem*, s. 28–29.

zwań wydaje się, że należy poszukiwać rozwiązań, które będą dawały szansę na „porozumiewanie się” owych odmiennych podejść, na tworzenie przez pedagogów przestrzeni dających możliwość współprzebywania i współtworzenia nowych jakości w wyniku odpowiedzialnej oraz zróżnicowanej praktyki edukacyjnej. Dlatego, poszukując akceptowalnego układu umożliwiającego funkcjonowanie owych odmiennych podejść, J. Rutkowiak proponuje tworzenie „pola przekładów”, traktowanego jako „trzecia droga”, czyli „miejsce współbycia treści paradygmatów w ich ruchu i konstytuowania się ich relacji w formie stosunków pozostających we wzajemnym, wielokierunkowym, nie tylko dualnym, przechodzeniu w siebie”³⁹⁹. Ów ruch paradygmatów, wzajemne oddziaływanie na siebie i przenikanie się, ułatwiają wprowadzanie zmian w interpretacji podejść (w teoretycznym namyśle nad istotą paradygmatu) oraz dają szansę na wyłanianie się nowych jakości, pomysłów i wzorcowych rozwiązań. „Pole przekładów” paradygmatycznych to przestrzeń swoistego i ciągłego problematyzowania podjęć do faktów pedagogicznych, to stałe upewnianie się co do ich stanu, sensu i charakteru. Jest to niewątpliwie „relacja ruchu”, którą można przeciwstawić „relacji stagnacji”. Ta pierwsza istnieje dzięki uzyskanej i pielęgnowanej płaszczyźnie współgrania paradygmatów, podczas gdy druga zakłada trwanie konkurujących ze sobą stanowisk⁴⁰⁰. Warto w tym miejscu ponownie przywołać rozważania D. Klus-Stańskiej dotyczące paradygmatów obecnych w polskiej edukacji. Autorka zestawia ze sobą paradygmaty: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny oraz krytyczno-emancypacyjny⁴⁰¹. Postuluje świadome ich stosowanie, czyli *de facto* wskazuje na konieczność precyzyjnej wiedzy na ich temat, odróżniania jednych od drugich i odpowiedzialnego posługiwania się nimi. Bowiem w obecnej praktyce szkolnej owe modele uprawianej dydaktyki „mają charakter plazmowy”, pozbawione są „struktury i wyrazistości, a różnice między nimi są rozmyte i zafałszowane”⁴⁰². W takiej sytuacji budowanie nowego paradygmatu edukacyjnego, odwołującego się do poprzednich, ale nieklarownych i bez jasno określonych granic, byłoby niezwykle trudne. A przecież wobec dzisiejszej edukacyjnej potrzeby rozwijania świadomości planetarnej pytanie o świeże spojrzenie na dotychczasowe paradygmaty oraz poszukiwanie innych modeli staje się szczególnie aktualne. Wydaje się więc, że nastał czas nowego różnicowania i całościowania paradygmatów⁴⁰³.

Poszukując adekwatnego do współczesnych wyzwań rozwiązania w postaci takiego paradygmatu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, który korespondowałby z polską tradycją i naszym kontekstem kształcenia i wychowania, odwołuję się zatem do charakterystyki paradygmatu edukacyjnego zaproponowanego przez Z. Kwiecińskiego. Autor osadza ów paradygmat w praktyce

³⁹⁹ Ibidem, s. 30.

⁴⁰⁰ Por. ibidem, s. 34.

⁴⁰¹ Por. D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty...*, s. 67–72.

⁴⁰² Ibidem, s. 72.

⁴⁰³ Por. ibidem, s. 38.

edukacyjnej, co wydaje się mieć dziś szczególne znaczenie, jeśli uznaje się, że przyszedł już czas na przejście od teorii i postulatów do czynów. Z. Kwieciński twierdzi, że:

Każdy paradygmat edukacyjny (pedagogia) ma swoją filozofię społeczną, a zatem wymiar przekonań politycznych, i może pod tym względem występować w odłamie radykalnym, umiarkowanym i konserwatywnym. Każdy ma swoją postać negatywną (z czym walczy, czego nie chce) i postać pozytywną (propozycje, konstrukcje co do celów, zasad i środków ich realizacji). Każdy paradygmat edukacyjny ma w swej strukturze wprost lub skrycie (bez przywoływania do świadomości własnej i obserwatorów): ideologię, epistemologię (tutaj zaś „rusztowania kategorialne” swojej metody i założeń co do źródeł, funkcji i dystrybucji wiedzy), teorię psychologiczną, rozpoznanie faktów psychologicznych, teorię socjologiczną i rozpoznanie faktów socjologicznych (społeczeństwa, podmiotów edukacyjnych), sposób rozumienia samej edukacji (celów, treści, środków, miar jej efektów) oraz podejście do strategii zmian, postawę wobec zmian⁴⁰⁴.

Podążając za powyższym rozumieniem paradygmatu edukacyjnego, budując charakterystykę edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jednocześnie towarzyszyć mi będą dwa spostrzeżenia na temat paradygmatów – oba zaproponowane przez D. Klus-Stańską. Po pierwsze, „istotnym pytaniem dla paradygmatów dydaktyki nie jest [...] pytanie o to, jaki paradygmat jest «właściwy», ale pytanie o to, jak otworzyć i uaktywnić przestrzeń dialogu i konfrontacji paradygmatów”⁴⁰⁵. Osobiście skłaniam się ku otwarciu i pobudzaniu przestrzeni dialogu (a nie konfrontacji), które to działania korespondują z propozycją „pola przekładów” J. Rutkowiak. Pole przekładów, czyli przestrzeń dialogu, to w moim odczytaniu cała wielość i różnorodność interpretacyjno-praktyczna edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, w której jest miejsce dla współbycia, a nawet „współruchu” świadomie rozróżnianych paradygmatów. W takim ujęciu główna trudność dotyczy kwestii inicjowania i podtrzymywania ruchu, tj. wzajemnej gry pomiędzy paradygmatami, która sprzyja odmienionym oraz zwykle pozytywnym rozwiązaniom.

Drugie spostrzeżenie D. Klus-Stańskiej dotyczy z kolei tego, że paradygmat może być: „znaczący na różne sposoby: na przykład z uwagi na swoją utrwaloną obecność, na niesiony potencjał zmiany, ale też z powodu popularności retoryki, czy przeciwnie – dlatego, że jest obiektem krytyki i animozji”⁴⁰⁶. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju nie zakorzeniła się jeszcze w żadnej praktyce edukacyjnej, za to niesie ze sobą ogromny potencjał zmiany. Zmiana to po prostu jedna z jej konstytutywnych cech. Przejście od niezrównoważenia do zrównoważenia oraz przyjęcie odpowiedzialnej i zharmonizowanej postawy wobec środowisk życia człowieka to zasadnicze przesłanki nowej edukacji. Co do popularności retoryki edukacji na rzecz zrównoważenia, należy przyznać, że stanowiska są podzielone. Jedni odczytują ją entuzjastycznie i podejmują praktyczne działania

⁴⁰⁴ Z. Kwieciński, *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] idem, *Pedagogie postu...*, s. 180.

⁴⁰⁵ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna...*, s. 66.

⁴⁰⁶ Ibidem.

w celu jej wdrożenia, zaś inni są bardziej sceptyczni lub nawet doszukują się w niej ukrytych i nieszczerých sensów. Lech Witkowski, odwołując się do dorobku myśli Heleny Radlińskiej, przestrzega: „pedagog nie ma prawa do poczucia niewinności ani do naiwnej wiary w moc swoich celów, dążeń i dobieranych do nich środków”⁴⁰⁷. I dodaje: „nie ma takich środków ani programów oświatowych, które by same z siebie przeprowadziły lub choćby uruchomiły niezbędne zmiany bez uruchomienia społecznych sił i mechanizmów, które stanowią praktykę przebudowy życia społecznego i przemiany postaw pojedynczych osób”⁴⁰⁸. Dlatego dla realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju niezbędni są rzetelnie, wielowątkowo i twórczo przygotowani nauczyciele, którzy odważnie i odpowiedzialnie będą umieli podejmować nowy sposób kształcenia i wychowania. Nie chodzi tu bynajmniej o naiwną, oderwaną od życia i romantyczną postawę⁴⁰⁹, odrzucającą wszystkie zdobycze i dokonania wcześniejszych oraz obecnych pokoleń, ani o syzyfową pracę „samotnej nauczycielki” w intelektualnie i moralnie wyjałowionym środowisku uczniów-konsumentów. Zmiana w postaci edukacji na rzecz zrównoważenia, której efektem ma być przebudowa życia społecznego, a także fundamentalna transformacja postaw wielu milionów ludzi na świecie, musi dokonywać się wspólnie i we współpracy. Musi tym samym wyrażać społeczne przekonanie nauczycieli i uczniów, rodziców, instytucji rządowych i społecznych organizacji pozarządowych o konieczności zasadniczych, skorelowanych przeobrażeń. Inaczej dotychczasowe postępowanie nieuchronnie doprowadzi do zagłady lub „przynajmniej” patologicznej deformacji człowieka i środowisk jego życia. Aby tego uniknąć, L. Witkowski przekonuje:

Chodzi o to, aby wypracować wizję normatywną działania zaangażowanego czujnie i w trosce o realizowane cele i wartości, które sprostą wymogom, których wypełnianie musi być przedmiotem kontroli wszystkich zainteresowanych i uwikłanych w te działania z każdej strony powstających złożonych relacji i w odniesieniu do każdego środowiska mogącego w tej kwestii wpływać na zmianę i samemu zmianę taką przechodzić⁴¹⁰.

Jeśli zatem uda się wypracować czytelne normy odpowiedzialnego działania, które w możliwie całościowy sposób będą też poddawane kontroli i ewaluacji, to moim zdaniem oczekiwane i systemowo powiązane zmiany zaczną być wreszcie wprowadzane. Poszukując norm odpowiedzialnego działania jako źródła pomocnego w konstruowaniu edukacyjnego paradygmatu na rzecz zrównoważenia, ponownie zatem zwróciłam uwagę na podejście prezentowane przez A. Smołalskiego⁴¹¹.

⁴⁰⁷ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 694.

⁴⁰⁸ Ibidem.

⁴⁰⁹ Por. np. K. Nurse, *Culture as the Fourth Pillar...*, s. 36; M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 129–142.

⁴¹⁰ Ibidem, s. 694.

⁴¹¹ Por. A. Smołalski, *op. cit.*

Autor odwołuje się do pewnych kategorii, tradycyjnie przynależących do przestrzeni aksjologicznej i normatywnej, interpretując je jako paradygmaty edukacyjne. Propozycję tę odbieram jako możliwość tworzenia z przywołanych paradygmatów (dla mnie „paradygmatów cząstkowych”) rozbudowanego modelu edukacyjnego. Taki systemowy układ byłby jednocześnie szerokim paradygmatem światopoglądowym, odzwierciedlającym określoną wizję porządku społecznego. Skoro zatem sprzyjam doktrynie zrównoważonego rozwoju, to szczególnie ważne i wartościowe wydały mi się następujące kategorie zaproponowane przez A. Smolańskiego:

1. Antropocentryzm – dla pedagogów realizujących humanistyczne podejście do człowieka „sprawy ludzkie” (w teorii i praktyce) stanowią centrum zainteresowań. Wysiłki wychowawcze ogniskują się na rozwoju człowieka jako, za każdym razem, jednostki wyjątkowej, niepowtarzalnej, potrzebującej indywidualnego poprowadzenia. W tak ujętym antropocentryzmie podkreślony zostaje element normatywny, czyli „oczekiwanie na człowieka uszlachetnionego, zdolnego do samokontroli, samodoskonalenia, odpowiedzialnego za siebie i swój świat”⁴¹², który w wyniku pracy edukacyjnej powinien się takim właśnie stawać.

2. Optymizm – „wpisany” jest w naturę pedagoga, który wierzy w sens swojego działania. Stanowisko to wynika z dwóch argumentów: po pierwsze, człowiek jest istotą wychowalną, po drugie, starania o wychowanie młodych pokoleń są konieczne. Perspektywa historyczna potwierdza taką optymistyczną postawę oświatowo-dydaktyczną nauczycieli, gdyż zgodnie z „duchem” epok zawsze „[...] wierzo no w możliwość opracowania optymalnych struktur organizacyjnych szkolnictwa, w możliwość wykonycypowania optymalnych programów nauczania, w opracowanie najskuteczniejszych metod nauczania, w możliwość formowania wszechstronnie rozwiniętych osobowości uczniów, w możliwość utworzenia optymalnych zakładów kształcących nauczycieli”⁴¹³. Uważam, że przekonanie o sensowności propagowania modelu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w czasach, w których w dalszym ciągu praktyka przeinwestowania i nadprodukcji jest dominującą aktywnością gospodarczo-korporacyjną wynika właśnie z pedagogicznego optymizmu.

3. Indywidualizm – to paradygmat, który zdaniem A. Smolańskiego korzeniami tkwi w liberalizmie. Liberalizm bowiem, „przygotowujący świadomość ludzi do nowego ustroju zwanego później kapitalizmem”⁴¹⁴, wyswobodził ich z feudalnych ograniczeń. Uznano, że jednostka, która uzyskała wolność w formułowaniu decyzji ekonomicznych, społecznych i kulturowych, wymagała innego rodzaju kształcenia. Podmiotowość i prawo do posiadania własnego światopoglądu stały się punktami zwrotnymi nowego ładu społecznego. W edukacji zaczęto podkreślać m.in. znaczenie indywidualnego tempa pracy oraz wagę zainteresowań w rozwoju jednostki. Dziś, w perspektywie wyzwań zrównoważonego rozwoju kształtowanie wychowanków, mających świadomość siebie i umięjących – jako wolne osoby – odpowiedzialnie odnieść się do problemów z podstawowych obszarów życia człowieka, przybiera postać jednego z priorytetowych zadań edukacyjnych.

⁴¹² Ibidem, s. 40.

⁴¹³ Ibidem, s. 42.

⁴¹⁴ Ibidem, s. 46.

4. Wspólnotowość – w historii odnajdujemy wiele przykładów na to, iż idea wspólnotowości była bliska człowiekowi od początków jego istnienia. Przykładem może być wspólnotowość greckiego *polis*, związki religijne, a obecnie wspólnoty wyznawców głównych religii świata, wspólnoty państwowe, unie gospodarcze, związki zawodowe, stowarzyszenia społeczno-kulturowe⁴¹⁵. Zgoda znaczącej części społeczności globalnej na jej humanistyczną przyszłość sprawia, że wspólnotowe działania ku realizacji idei zrównoważonego rozwoju mają realną szansę na spełnienie. Paradygmat wspólnotowości nie jest jednak tożsamy z jednomyślnością, dlatego jest bardzo trudny do realizacji. Na przykład, „wspólnotowe” kłopoty przeżywają dziś kraje Unii Europejskiej⁴¹⁶. A. Smolański zauważa, że „ujawnia się [...] niebezpieczna tendencja ze strony państw bogatszych do zajmowania w Unii pozycji dominującej i oczekiwanie, by pozostali członkowie Unii dostosowywali się do wzorców w funkcjonowaniu państw-dominatorów”⁴¹⁷. Nasuwa się więc pytanie: skoro tak trudno jest realizować ideę wspólnotowości w organizmie obejmującym tylko część kontynentu europejskiego, to jak wprowadzić ją w wymiarze ogólnosiwiatowym? Czy jest to w ogóle możliwe?

Moim zdaniem możliwość realnej i sensownej zmiany tkwi w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Proponuje ona bowiem odnowione i całościowe podejście do życia oraz miejsca i roli człowieka w świecie. Jej zasadniczy cel, czyli odbudowa i ponowne doprowadzenie do stanu równowagi wszystkich środowisk życia człowieka, jest na tyle klarowny, że powinien stanowić wystarczający argument, aby koncepcję i praktykę edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju uznać za nowy paradygmat edukacyjny.

Przyjmując ów model edukacyjny za słuszny, a nawet pożądany, przedstawiciele UNESCO i współpracujących z nią instytucji określili cztery zasadnicze obszary działań edukacji na rzecz zrównoważenia⁴¹⁸. Należą do nich:

⁴¹⁵ A. Smolański wymienia też organizacje międzynarodowe, które jego zdaniem miały udział w kształtowaniu się międzynarodowego wspólnotowego myślenia. Po I wojnie światowej były to: Międzynarodowa Komisja do Spraw Współpracy Intelktualnej (powołana w 1921 r. przy udziale Marii Skłodowskiej-Curie i Alberta Einsteina), Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelktualnej (utworzony w 1924 r.) oraz Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie (powołane do życia w 1925 r.). Z kolei po II wojnie światowej najważniejszą działalność wspólnotową podjęła Organizacja Narodów Zjednoczonych (założona w 1945 r.) i jej agenda – Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury (1946 r.), której głównym celem jest „rozwijając ludzkość poprzez oświatę i naukę, budować międzynarodowe zrozumienie, współpracę, zaufanie i pomoc”; por. A. Smolański, *op. cit.*, s. 54–55.

⁴¹⁶ Jedną z najbardziej dostrzegalnych trudności jest utrzymanie wspólnoty państw Unii Europejskiej po referendum (tzw. Brexit), które odbyło się w Wielkiej Brytanii 23 czerwca 2016 r. W nim 52 procent Brytyjczyków opowiedziało się za wystąpieniem z UE. Ta decyzja pociągnęła za sobą całą falę głosów z innych krajów Europy, które również chciałyby podążać drogą zapoczątkowaną przez Brytyjczyków. Jednak, jak się okazuje, sama realizacja Brexitu nie będzie ani prosta, ani szybka. Być może w ogóle do niej nie dojdzie. Por. J. Bielecki, *Brexit odłożony na lata*, Rzeczpospolita.pl, <http://www.rp.pl/Brexit/311039829-Brexit-odlozony-na-lata.html#ap-1> [dostęp: 3.11.2016].

⁴¹⁷ *Ibidem*, s. 55.

⁴¹⁸ Por. *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) – Final Report*, DESD Monitoring and Evaluation, UNESCO, Paris 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf> [dostęp: 12.01.2015].

1. Poprawa dostępu uczniów do edukacji na poziomie podstawowym i utrzymanie ich w systemie szkolnym – wysokiej jakości edukacja podstawowa w duchu zrównoważonego rozwoju postrzegana jest jako ta, która koncentruje się na umożliwianiu uczniom zdobycia wiedzy, umiejętności, przyswajania wartości oraz dostrzegania własnych perspektyw życiowych przez pryzmat idei zrównoważenia. Inaczej mówiąc, edukacja ta powinna wspierać uczniów w przekonaniu o konieczności obecnego i przyszłego życia w harmonii z innymi ludźmi (a zatem i w zgodzie z samymi sobą), z przyrodą, poprzez wielostronne obcowanie i współtworzenie świata kultury, a także prowadzenie aktywności zawodowo-gospodarczej w sposób nieprzeinwestowany, zgodny z rzeczywistymi potrzebami ludzi, szanując zarówno ich samych, jak i środowisko naturalne. Tak szerokie i jednocześnie niezbędne dla aktualnej oraz przyszłej egzystencji człowieka cele wymagają, aby każdy człowiek miał zapewniony dostęp do edukacji, a także aby nauki szkolnej przedwcześnie nie porzucił. Stąd też w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju wpisane są inicjatywy i działania przeciwdziałające opuszczaniu szkoły w formie profilaktyki oraz praktyk interwencyjnych i kompensacyjnych (uzupełniających).

2. Przekształcanie istniejących programów szkolnych w celu uwzględnienia wyzwań zrównoważenia – dostosowywanie programów szkolnych wymaga całościowego podejścia do edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia: od edukacji przedszkolnej do form edukacji wyższej⁴¹⁹. Odnosi się do namysłu nad tym, jakie treści powinny być wprowadzane lub eksponowane, jak prowadzić proces kształcenia, jak umieszczać tematykę zrównoważonego rozwoju w centrum praktyki szkolnej. Zmiany te określa się jako „zorientowane na przyszłość”, gdyż do treści, które uczeń poznaje oraz metod i narzędzi, którymi się posługuje powinien móc swobodnie odwoływać się w przyszłości, odpowiadając na jej wyzwania. W kontekście zrównoważonego rozwoju silnie podkreśla się znaczenie postawy twórczej, umiejętności analizowania faktów i wyciągania wniosków oraz metod umożliwiających dojście do rozwiązania problemu różnymi, adekwatnymi do konkretnej sytuacji sposobami.

3. Zwiększanie społecznej świadomości i zrozumienia problematyki zrównoważonego rozwoju – cel, jakim jest osiągnięcie rozwoju zrównoważonego zależy od stopnia i zakresu przygotowania obywateli. Dlatego niezmiernie ważne jest realizowanie szeroko rozumianej edukacji (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej), mającej na celu informowanie społeczeństwa, czym jest zrównoważony rozwój, jak go interpretować i jakimi drogami wdrażać go w życie. Potrzebne jest więc kształtowanie zrównoważonych postaw obywateli, rozwijanie umiejętności

⁴¹⁹ Por. np. nowatorski program nauczania pt. *Sztuka i twórczość oraz elementy pedagogiki międzykulturowej w procesie kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym*, realizowany przez niepubliczne przedszkole „Dorotka” w Olsztynie, które – jako pierwsze i jedno z dwóch w Polsce – od 2011 r. jest członkiem światowej Sieci Szkół Stowarzyszonych UNESCO, <http://www.przedszkoleorotka.pl/#!/about/cjn9> [dostęp: 12.10.2015]; por. także: P. Jones, D. Selby, S. Sterling (eds.), *Sustainability Education. Perspectives and Practice Across Higher Education*, Earthscan, New York 2010.

życia w sposób harmonijny z otoczeniem społecznym, przyrodniczym i kulturowym, a także sprzyjanie tym wartościom, które ułatwiają całościowy ogląd spraw oraz podejmowanie najkorzystniejszych rozwiązań (w tym decyzji gospodarczo-finansowych). Tak rozumiane wychowanie, kierowane do całości społeczeństwa, musi odbywać się m.in. za pośrednictwem mediów. Stąd coraz większą uwagę przypisuje się budowaniu odpowiedzialnych mediów, które podejmując tematykę rozwoju zrównoważonego, będą jednocześnie przekonywały i przyzwyczajają odbiorców do pracy nad sobą – samokształcenia i samokształtowania – przez całe życie.

4. Organizowanie szkoleń i innych form rozwoju pracowników wszystkich sektorów – pracownicy zatrudnieni w usługach, rolnictwie i przemyśle mogą uczestniczyć w działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju na poziomie lokalnym, regionalnym i ogólnonarodowym, a tam, gdzie jest to możliwe, również międzynarodowym. W związku z tym pracownicy sektora publicznego i prywatnego powinni brać udział w szkoleniach odpowiadających charakterowi ich pracy, interpretowanej z pozycji wyzwań zrównoważonego rozwoju. Głównym celem takiego doskonalenia zawodowego powinno być rozwinięcie u szkolących się umiejętności podejmowania decyzji i wykonywania zadań zawodowych korespondujących z ideałami harmonijnego i uzasadnionego wzrostu⁴²⁰.

Jak widać, dwa pierwsze obszary działań dotyczą edukacji formalnej, natomiast obszar trzeci i czwarty może być podejmowany przez edukację pozaformalną i nieformalną. Niezależnie od sposobu jej realizacji, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju urasta do rangi zasadniczej i prymarnej. Dlatego powinna się znaleźć w centrum działań edukacyjnych oraz przebiegać w różnorodnych zakresach i konfiguracjach. Jeśli bowiem istnieje już zgoda na rzeczywisty zwrot w zachowaniach ludzkich, to należałoby przyjąć, że tematyka zrównoważenia i wielowątkowe odwołania do niej będą pojawiały się w codziennej praktyce szkolnej, w propozycjach domów kultury, ośrodków i kół zainteresowań, stowarzyszeń społecznych, działalności muzeów czy ogrodów zoologicznych i parków chroniących przyrodę, a ponadto w codziennym życiu rodzinnym, funkcjonowaniu grup lokalnych i sąsiedzkich, jak również w działalności mediów (w tym mediów społecznościowych), a także w atrakcyjnych i ambitnych formach spędzania czasu wolnego i rozrywki⁴²¹.

Na podstawie powyższych, wyróżnionych przez UNESCO, oczekiwań związanych z możliwościami wprowadzania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju przywołuje się kluczowe dla niej cechy. Dlatego uznaje się, że edukacja ta:

1. Opiera się na wartościach i zasadach, które wpisują się w sam zrównoważony rozwój.
2. Odwołuje się do czterech filarów zrównoważenia lub, jak chcą inni, do trzech z nich (środowiska naturalnego, społeczeństwa i gospodarki), a czwar-

⁴²⁰ Por. *Education for Sustainable Development. Sourcebook, Learning & Training Tools* no. 4, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2012, s. 33–34, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [dostęp: 13.05.2014].

⁴²¹ Por. *Shaping the Future We Want...*, s. 20.

ty – kulturę – postrzega się wtedy jako swoistą płaszczyznę, platformę, mającą wymiar fundamentalny dla istnienia trzech pozostałych. Można więc uznać, że obecnie funkcjonuje albo pełny układ wertykalny, albo układ wertykalno-horyzontalny.

3. Wykorzystuje cały wachlarz metod kształcenia, które reprezentują uczenie się we współpracy i rozwijają myślenie problemowe.

4. Promuje model całościowego uczenia się.

5. Odwołuje się do środowiska lokalnego (jest lokalnie uwarunkowana) oraz bierze pod uwagę kontekst i tradycje kulturowe.

6. Odpowiadając na miejscowe potrzeby i uwarunkowania, dowodzi, że wypełnianie potrzeb lokalnych może przynosić wielowymiarowe i perspektywiczne korzyści.

7. Realizowana jest poprzez edukację formalną, pozaformalną i nieformalną.

8. Urealniając ideę zrównoważenia, przekuwa ją w praktykę edukacyjną.

9. Wpływa na treści nauczania, biorąc pod uwagę złożoność uwarunkowań, globalne ujęcia i lokalne priorytety.

10. Rozwija obywatelską zdolność zarządzania, wpływając na relacje i zaufanie społeczne, na ochronę i rozwój środowiska przyrodniczego oraz na aktywność zawodową i jakość życia zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa.

11. Ma charakter interdyscyplinarny i systemowy – wymaga międzyprzebiotowych realizacji⁴²².

Przywołując *Deklarację bońską*⁴²³, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju można również przedstawić następująco:

1. Tworzy dla wszystkich nowe środowisko nauczania i uczenia się. Promuje kształcenie wysokiej jakości⁴²⁴. Odwołuje się do wartości i wynikających z nich

⁴²² Por. *Education for Sustainable Development. Sourcebook...*, s. 34.

⁴²³ Konferencja zatytułowana *World Conference on Education for Sustainable Development – Moving into the Second Half of the UN Decade* (tłum. Światowa Konferencja na temat Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju – ku drugiej połowie Dekady) odbywała się w Bonn, w dniach 31 marca–2 kwietnia 2009 r.; por. *Bonn Declaration*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> [dostęp: 2.06.2017].

⁴²⁴ Warto wyjaśnić, jak dziś w pespektywie zrównoważonego rozwoju określana jest *edukacja wysokiej jakości*. Otóż: 1. Sama jest prawem człowieka i zatem uznaje też wszystkie inne prawa człowieka; 2. Uwzględnia cztery filary edukacji zawarte w raporcie Delors'a, a określane też jako *Edukacja dla wszystkich* (*Education for All – EFA*); 3. Postrzega uczącego się jako indywidulaną osobowość, członka rodziny, społeczeństwa i obywatela Ziemi, który musi pracować nad sobą tak, aby stawać się jednostką „kompetentną” w tych wszystkich czterech rolach; 4. Wspiera i dokonuje transmisji ideałów zrównoważonego świata – świata, który jest sprawiedliwy, słuszny i w którym panuje pokój, gdzie ludzie dbają o środowisko, uczestnicząc w międzypokoleniowej sprawiedliwości; 5. Bierze pod rozwagę lokalne uwarunkowania społeczne, środowiskowe i gospodarcze, po to, by uwzględnić je w konkretnych programach nauczania; 6. Odwołuje się do przeszłości (np. korzysta z tubyliczej lub tradycyjnej wiedzy), uwzględnia terażniejszość i przygotowuje jednostki do życia w przyszłości; 7. Pogłębia wiedzę, rozwija umiejętności, wpływa na określanie planów życiowych jednostki oraz kształtuje jej postawy i wartości; 8. Zapewnia metody/narzędzia kształcenia w celu przekształcania obecnych społeczeństw w coraz bardziej zrównoważone; 9. Jest mierzalna. Por. *International Implementation Scheme, United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (2005–2014), UNESCO

reguł postępowania, opiera się na praktyce niezbędnej, aby efektywnie odpowiadać na obecne i przyszłe wyzwania.

2. Wspomaga społeczeństwa w prawidłowym zarządzaniu najważniejszymi dla nich obszarami i sektorami naukowymi oraz gospodarczymi, takimi jak woda, energia, zmiany klimatyczne, zagrożenie kataklizmami, utrata bioróżnorodności przyrodniczej, głód, choroby i problemy ze zdrowiem, społeczna słabość i poczucie braku bezpieczeństwa. W tej perspektywie kluczową kwestią staje się nowe podejście do ekonomii i rozumienia kategorii zysku. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju włącza się w tworzenie prężnych, zdrowych i zrównoważonych społeczeństw poprzez systemowe, zintegrowane podejścia. Przyczynia się do tworzenia nowych znaczeń w edukacji, podnosi jakość oraz sens kształcenia i szkoleń. Działa w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, popiera i podejmuje edukację całościową.

3. Nawiązując do naczelných zasad zawartych w *Karcie Ziemi*⁴²⁵, odwołuje się do takich wartości, jak sprawiedliwość, tolerancja i odpowiedzialność oraz podejmowanie właściwych, adekwatnych do problemu działań. Promuje równość płci, spójność społeczną i redukcję ubóstwa. Podkreśla rolę opieki i wzajemnej pomocy, bycia prawym i uczciwym. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju opiera się na założeniach, które wspomagają rozwój harmonijnego życia, demokracji i dobrostanu człowieka. Dlatego ochrona i odtwarzanie środowiska naturalnego, odpowiedzialne korzystanie z zasobów naturalnych, sprzeciwiające się niezrównoważonej produkcji i modelom zachowań konsumpcyjnych oraz tworzenie sprawiedliwych i pokojowo usposobionych społeczeństw to także kluczowe przesłanki tej edukacji.

4. Podkreśla znaczenie stosowania kreatywnych i krytycznych podejść w działalności człowieka, promuje myślenie uwzględniające dalekosiężną perspektywę i korzystanie z innowacyjnych rozwiązań (szczególnie wobec złożonych problemów). Zrównoważona edukacja uwypukla współzależność środowiska przyrodniczego, gospodarki, społeczeństwa i różnorodności kulturowej na wszystkich poziomach życia człowieka (od lokalnego do globalnego), uwzględnia znaczenie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości w jego istnieniu.

5. Biorąc pod uwagę odmienne potrzeby i konkretne warunki życia ludzi na świecie, edukacja na rzecz zrównoważenia rozwija umiejętności polegające na dobieraniu rozwiązań odpowiadających miejscu wystąpienia trudności oraz stawia na praktykę i wiedzę łączącą miejscową kulturę z najnowszymi światowymi osiągnięciami i technologiami⁴²⁶.

Podsumowując rozważania na temat paradygmatu pedagogicznego – i w tym kontekście paradygmatu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – pragnę nawiązać do poruszanej przez Z. Kwiecińskiego kwestii postaci nowego paradygmatu. Niewątpliwie, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jako nowy paradygmat ma zarówno swą postać negatywną, jak i pozytywną. Negatywną, gdyż wyraźnie

Education Sector, Paris 2005, s. 27, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf> [dostęp: 1.03.2014].

⁴²⁵ *Kartę Ziemi* omawiam szerzej w podrozdziale 2.2.

⁴²⁶ Por. *Bonn Declaration*, s. 2.

wskazuje przeciw czemu występuje. Uznaje się, że dominujące dziś niezrównoważenie we wszystkich głównych obszarach funkcjonowania człowieka, które w koncepcji zrównoważonego rozwoju przyjmuje postać czterech filarów, musi ulec zmianie. Inaczej ludzkość sama skazę się na zagładę. Dziś coraz silniej odczuwalne są już symptomy tej katastrofy. Przyszłe pokolenia mogą jej nie przetrwać, dlatego potrzebne są zmiany. I tu pojawia się pozytywna postać nowego paradygmatu, a więc prezentująca założenia, jakim sprzyja. Przedstawia ona propozycję zasadniczego przeobrażenia postaw i działalności człowieka. Dominacja zysku wraz z narracją rywalizacji powinna ustąpić miejsca kulturze pokoju i współzycia. Ziemia musi powrócić do człowieka oraz innych istot żyjących. Dziś jeszcze plan ten wydaje się karłowaty. W obliczu interesów i sił, które obecnie władają światem, szanse na powrót do harmonijnego współistnienia wydają się nikłe. Pozycja, z której wyruszają zwolennicy zrównoważenia nie jest mocna, lecz innej nie ma. Jak powiedział Zygmunt Bauman tuż po ataku na World Trade Center w Nowym Jorku w 2001 r., „startować ze skłóconego świata to nie jest najlepszy punkt wyjścia. Ale nie mamy innego”⁴²⁷.

Jaki zatem odłam – radykalny, umiarkowany czy konserwatywny – podążając za stanowiskiem Z. Kwiecińskiego, powinien przyjmować paradygmat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju? Ten ostatni, moim zdaniem, należy odrzucić. Natomiast wybór między podejściem radykalnym a umiarkowanym nie jest już tak oczywisty. Sprzeciw wobec neoliberalnej światowej gospodarki, bezwzględnie wprowadzającej swój porządek i jednoznacznie domagającej się jego respektowania, jest z pewnością postawą radykalną. Jednocześnie uważam, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju przyjmuje postać umiarkowaną. Odwołuje się bowiem do wielu znanych i powszechnie wykorzystywanych elementów praktyki edukacyjnej (np. metod kształcenia). Również budowanie całości koncepcji zrównoważonej edukacji na fundamencie, który wyrasta ze świata wartości ogólnoludzkich nie jest radykalnie odmiennym żądaniem. To raczej chlubny powrót do sędziwych i sprawdzonych korzeni. Odnoszę wrażenie, że ludzkość ponownie zaczęła odczuwać potrzebę wychowywania kolejnych pokoleń adekwatnie do ponadczasowego, aksjologicznego przesłania. Dlatego paradygmat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju będzie stawać się modelem myślenia i działania człowieka, który pragnie pracować na rzecz humanistycznej, odpowiedzialnej za świat wspólnoty narodów.

2.3.2. Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju (2005–2014)

W grudniu 2002 r. Zgromadzenie Generalne ONZ ogłosiło Dekadę Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju na lata 2005–2014 (ang. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*)⁴²⁸. Uznano bowiem, że przy-

⁴²⁷ Por. wywiad z Zygmuntem Baumanem *O odpowiedzialności za świat*, TVP 1, październik 2001 r.; por. także Z. Bauman, *O odpowiedzialności za świat*, [w:] K. Janowska, P. Mucharski, *Rozmowy na nowy wiek 2*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 227.

⁴²⁸ Por. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, General Assembly, A/RES/57/254, United Nations, 20 December 2002, <http://www.un-documents.net/a57r254.htm> [dostęp: 26.02.2014].

szedł czas – po okresie wieloletnich diagnoz, analiz, dyskusji i formułowania priorytetów – na ich konkretną realizację. Oznaczało to nie tylko ich praktyczną implementację, ale i podjęcie działań wzajemnie skorelowanych, gdyż odbywających się równocześnie w wielu krajach świata. Jako główny cel Dekady przyjęto zintegrowanie podstawowych założeń, wartości i projektowanych działań, wynikających z koncepcji zrównoważonego rozwoju oraz włączenie ich we wszystkie obszary praktyki edukacyjnej, odwołującej się do różnorodnych rodzajów i form procesu nauczania-uczenia się. Wyrażano nadzieję, że w ten sposób uda się wypracować bardziej zrównoważoną przyszłość dla obecnych i kolejnych pokoleń w zakresie wzajemnie warunkujących się elementów środowiska przyrodniczego, opłacalności rynkowej i sprawiedliwości społecznej⁴²⁹. Otwarcie tego nowego rozdziału w namyśle teoretycznym i praktyce edukacyjnej, a także potraktowanie go jako wielowymiarowego procesu poprzedziło kilka znaczących międzynarodowych spotkań i dokumentów, odzwierciedlających kształtujące się przekonanie o konieczności wprzęgnięcia edukacji w pracę ku zrównoważonemu rozwojowi.

Pierwszym z istotnych wydarzeń dotyczących nowego podejścia do edukacji była Światowa Konferencja zorganizowana w 1990 r. w Jomtien w Tajlandii⁴³⁰. Efektem tego spotkania było przyjęcie dwóch dokumentów: Światowej Deklaracji *Edukacja dla wszystkich* (ang. *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*)⁴³¹ oraz dziesięcioletniego planu działań (ang. *Framework for Action*)⁴³². Celem programu *Edukacja dla wszystkich* było doprowadzenie do zrealizowania prawa człowieka do edukacji, przyjętego jeszcze w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* z 1948 r., w dalszym ciągu nie spełnionego⁴³³. Za najpilniejsze uznano więc umożliwienie wszystkim dzieciom na świecie edukacji na poziomie podstawowym oraz znaczące zmniejszenie analfabetyzmu wśród dorosłych mieszkańców świata do 2000 r. Wiązało się to ze zorganizowaniem powszechnego i godziwego dostępu do edukacji, skoncentrowaniem się na efektach kształcenia, poszerzeniem narzędzi i zakresu edukacji podstawowej oraz wzmocnieniem partnerstwa i rozbudowywaniem środowiska sprzyjającego edukacji⁴³⁴. Z przyjętych założeń wynikały cele związane z opanowaniem umiejęt-

⁴²⁹ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*, General Assembly, A/70/228, United Nations, 31 July 2015, s. 3, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/228&referer=/english/&Lang=E [dostęp: 14.03.2016].

⁴³⁰ Konferencja w Jomtien odbywała się w dniach 5–9 marca 1990 r. Uczestniczyli w niej delegaci ze 155 krajów oraz reprezentanci ze 150 organizacji rządowych i pozarządowych.

⁴³¹ Por. *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, Background Document World Conference on Education for All: "Meeting Basic Needs", Jomtien, 5–9 March 1990, New York 1990, s. 153–164, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> [dostęp: 4.03.2016].

⁴³² Por. *Strategies for the 1990s*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, s. 79–98.

⁴³³ Por. art. 26 *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 12.06.2014].

⁴³⁴ Por. *An Expanded Vision of Basic Education for All*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, s. 33–40.

ności czytania, pisania, liczenia, formułowania myśli, rozwiązywania problemów oraz cele nastawione na wpajanie określonych wartości i postaw⁴³⁵.

Drugim ważnym etapem w procesie wprowadzania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju był dokument zawierający „listę spraw” koniecznych do podjęcia w XXI w., czyli *Agenda 21*⁴³⁶. Raport ten został opublikowany w efekcie Szczytu Ziemi odbywającego się w Rio de Janeiro 1992 r. Edukację potraktowano w nim instrumentalnie i praktycznie (oczekiwania związane z edukacją umieszczono w sekcji IV: Środki realizacji), uznając ją za najbardziej właściwe i skuteczne narzędzie do przeprowadzania zmian w świadomości oraz działaniu człowieka na rzecz jego zrównoważonego postępowania i rozwoju. Problematyce edukacyjnej poświęcono cały trzydziesty szósty rozdział *Agendy 21*, zatytułowany *Promocja edukacji, świadomości społecznej i kształcenia* (ang. *Promoting education, public awareness and training*). Tekst składa się z trzech obszarów programowych, które zawierają następujące treści:

I obszar programowy: *Promocja edukacji* – edukacja (formalna i nieformalna) powinna działać na rzecz **zmiany postaw** (wszystkie podkreślenia – A.R.-M.) indywidualnych i społecznych, tak aby **kształtować świadomość** dotyczącą środowiska przyrodniczego i społeczno-ekonomicznego, **wpływać na postawy moralne, system wartości, zakres wiedzy i umiejętności**, pozwalające podejmować działania na rzecz **zrównoważonego rozwoju**. Takie podejście powinno być **włączone w treści wszystkich przedmiotów szkolnych**, powinno dawać możliwość stosowania **różnorodnych metod** pracy z uczniem oraz powinno rozwijać **efektywną komunikację** (w moim rozumieniu powinno zatem nastąpić takie budowanie wspólnoty, w której uczeń rozumie sens podejmowanego przez siebie wysiłku i nadaje osobiste znaczenie wykazywanemu zaangażowaniu)⁴³⁷.

II obszar programowy: *Zwiększanie świadomości społecznej* – uznano, że obecnie świadomość społeczna co do związków pomiędzy działalnością człowieka a środowiskiem przyrodniczym jest zbyt mała. Dlatego należy **pogłębić społeczną wrażliwość** na problemy środowiska wynikające z obecnego postępowania cywilizacyjnego i zaangażować się w **poszukiwanie rozwiązań** oraz **wzmocnienie poczucia osobistej odpowiedzialności i motywacji** na rzecz działań w kierunku zrównoważonego rozwoju⁴³⁸.

III obszar programowy: *Promocja kształcenia* – kształcenie jest jednym z najważniejszych narzędzi rozwijania zasobów ludzkich i umożliwiania **wprowadzania zmian na rzecz coraz bardziej zrównoważonego świata**. Dlatego praca szkolna powinna być nakierowana na takie **przygotowanie zawodowe** (uzupełnianie luk w wiedzy i umiejętnościach wobec wyzwań problematyki

⁴³⁵ Por. *Meeting Basic Learning Needs: Analyzing Policies and Programmes*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, s. 41–77.

⁴³⁶ Por. podrozdział 2.2; por. także: *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development..., s. 320–328 [dostęp: 12.10.2013] oraz *Szczyt Ziemi: Rio '92. Agenda 21. Przewodnik dla samorządów...*, s. 32–33.

⁴³⁷ Por. *Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development..., s. 320–324.

⁴³⁸ Por. *ibidem*, s. 324–326.

zrównoważenia), które da **szansę na zatrudnienie i jednocześnie na zaangażowanie się w zrównoważony rozwój**. Tak też powinno się **konstruować programy kształcenia**⁴³⁹.

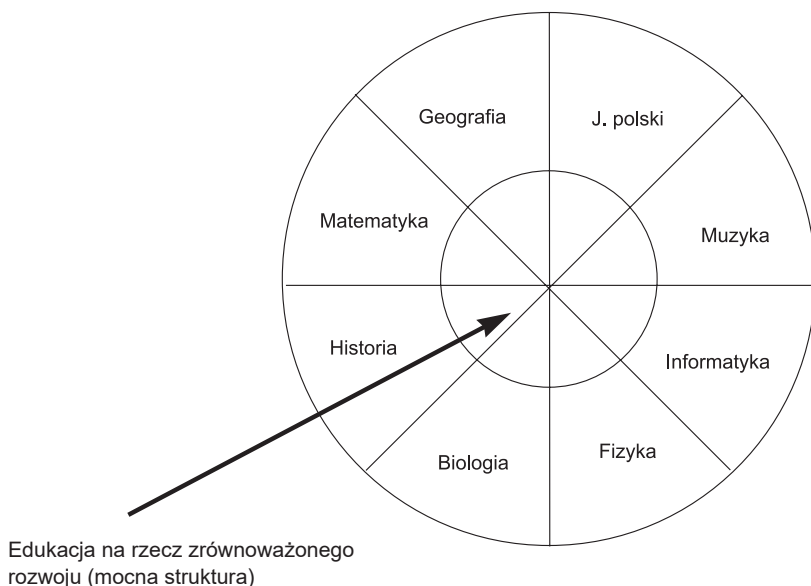
W efekcie tego zapisu w materiałach dla nauczycieli zaczęto obszernie wyjaśniać, tłumaczyć, a nawet wizualizować niezbędne zmiany w podejściu do pracy szkoły i w planowaniu zajęć z uczniami. Chodziło o podkreślenie potrzeby włączania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w ramy dotychczasowych przedmiotów szkolnych. Przedstawiano też zasadność realizowania zajęć międzyprzedmiotowych oraz stosowania metod/strategii, które dawałyby możliwość wielowątkowego mierzenia się uczniów z tematami odwołującymi się do problematyki zrównoważenia. W sytuacji niezwyklej pojemności tych zagadnień oraz odmiennych koncepcji pracy szkół na świecie, wyklarowały się dwa najczęściej występujące, choć i różnie oceniane, modele włączania treści dotyczących zrównoważenia w ofertę szkolną.



Schemat 1. Model edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jako oddzielnego przedmiotu szkolnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education for Sustainable Development. Toolkit, Learning & Training Tools no. 1*, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), *Education for Sustainable Development in Action*, UNESCO Education Sector, Paris 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf> [dostęp: 10.02.2012], s. 90.

⁴³⁹ Por. ibidem, s. 326–328.



Schemat 2. Model edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jako części obecnych przedmiotów

Źródło: jak do schematu 1.

W roku 2000, w dziesiątą rocznicę postanowień z Jomtien, z inicjatywy UNESCO odbyło się Światowe Forum Edukacyjne w Dakarze, stolicy Senegalu⁴⁴⁰. Podsumowano na nim dotychczasowe postępy w realizacji programu *Edukacja dla wszystkich* i zaplanowano dalsze kroki działań, by do 2015 r. faktycznie zwalczyć problem analfabetyzmu na świecie. Jednocześnie podkreślono, że edukacja jest fundamentalnym prawem każdego człowieka i kluczem do zrównoważonego rozwoju⁴⁴¹. W konsekwencji takiego stanowiska przyjęto sześć celów, które powinny być zrealizowane do 2015 r.:

1. Edukacja przedszkolna – upowszechnienie, poprawa jakości, objęcie nią dzieci ze środowisk zaniedbanych i ubogich.
2. Zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i na odpowiednim poziomie, ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt, dzieci ze środowisk zaniedbanych i dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych.

⁴⁴⁰ Światowe Forum Edukacyjne w Dakarze odbywało się w dniach 26–28 kwietnia 2000 r. z udziałem przedstawicieli 164 krajów; por. *Education for All Movement*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all> [dostęp: 16.09.2015].

⁴⁴¹ Por. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, World Education Forum, Dakar, 26–28 April 2000, s. 3, <http://unesdoc.unesco.org/image-s/0012/001202/120240e.pdf> [dostęp: 16.09.2015].

3. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, umożliwienie im zdobywania umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu.

4. Zmniejszenie o 50 procent liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie im równego dostępu do edukacji podstawowej i możliwości stałego dokształcania się.

5. Eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej oraz zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej.

6. Poprawa jakości kształcenia we wszystkich jego aspektach w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia⁴⁴².

Faktyczne trudności z realizacją powyższych założeń doprowadziły do wprowadzenia trzeciej, ważnej dla obecnych rozważań, inicjatywy, czyli *Dekady Alfabetyzacji* (ang. *United Nations Literacy Decade – UNLD*), ogłoszonej na lata 2003–2012⁴⁴³. Założeniom Dekady Alfabetyzacji przyświecało to samo zasadnicze przekonanie na temat edukacji, co w poprzednich dokumentach. Edukacja jest tu bowiem rozumiana jako najlepsze narzędzie zmniejszania ubóstwa, ograniczania umieralności dzieci, hamowania przyrostu naturalnego, osiągnięcia równości płci oraz wprowadzania idei zrównoważonego rozwoju. W ramach *Dekady* ukuto też slogan: „Alfabetyzacja wolnością”⁴⁴⁴, wyraźnie wskazujący na związek między poziomem alfabetyzacji a szansami na walkę człowieka o swe prawa. *Dekada Alfabetyzacji* nadała też edukacji językowej nowy i uwspółcześniony – gdyż międzykulturowy – sens, podkreślając potrzeby uczenia się dzieci, młodzieży i dorosłych w ich bezpośrednich środowiskach życia. Inaczej mówiąc, respektując wymiary lokalne i konteksty kulturowe uczących się osób⁴⁴⁵.

Przywołując inicjatywy, które zbudowały grunt pod Dekadę Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju należy oczywiście przypomnieć Milenijne Cele Rozwoju, zaplanowane do realizacji na lata 2000–2015⁴⁴⁶. Cel nr 2: *Zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym* i cel nr 3: *Wspieranie zrównoważenia w prawach mężczyzn i kobiet oraz wzmocnienie pozycji kobiet* bezpośrednio nawiązują do globalnych wyzwań edukacyjnych.

Należy również przypomnieć stanowisko na temat wkładu w ugruntowywanie idei zrównoważonego rozwoju i obecności w niej kwestii edukacyjnych, wyrażone podczas Światowego Szczytu Zrównoważonego Rozwoju – Rio +10, odbywającego się w 2002 r. w Johannesburgu⁴⁴⁷. W opublikowanym po spotkaniu raporcie

⁴⁴² Por. ibidem, s. 3–4; por. także: *Education for All*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> [dostęp: 23.04.2013].

⁴⁴³ Por. *United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action; Implementation of General Assembly Resolution 56/116*, General Assembly, A/57/218, United Nations, http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f0b0f2edfeb55b03ec965501810c9b6cac-tion+plan+English.pdf [dostęp: 16.09.2015].

⁴⁴⁴ Por. *United Nations Literacy Decade (2003–2012)*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/> [dostęp: 1.03.2014].

⁴⁴⁵ Por. *United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action; Implementation of General Assembly Resolution...*, s. 4–6.

⁴⁴⁶ Por. podrozdział 2.2.

⁴⁴⁷ Por. ibidem.

znalazły się wyraźne odniesienia do znaczenia edukacji we wdrażaniu koncepcji zrównoważenia⁴⁴⁸. W jego pierwszej części zatytułowanej *Deklaracja polityczna* (ang. *Political Declaration*) uczestnicy Szczytu stwierdzili, że będą się wzajemnie wspierać w pozyskiwaniu funduszy na realizację celów umożliwiających zrównoważony rozwój, wspólnie korzystać z otwieranych międzynarodowych rynków gospodarczych i jednocześnie wymieniać się nowoczesnymi technologiami, a także będą pracować na rzecz rozwoju edukacji i wielu form kształcenia po to, by ostatecznie skończyć z zacofaniem i biedą⁴⁴⁹. Dlatego w drugiej części tego dokumentu, tj. *Planie wdrażania przyjętych postanowień* (ang. *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development*), stwierdzono, że walcząc z ubóstwem, należy stworzyć programy, które umożliwią m.in. pełny dostęp mieszkańcom Ziemi do instytucji edukacyjnych, w pierwszej kolejności realizujących edukację podstawową⁴⁵⁰. Uznano więc, że dzięki edukacji dzieci staną się najlepszymi „agentami zmiany” dotychczasowych zachowań własnych społeczności⁴⁵¹. Założono też, że szerzenie oświaty przyczyni się do rozwoju małych i średnich agropresiębiorstw, dzięki którym społeczności wiejskie będą lepiej i godniej żyć⁴⁵². Z kolei myśląc o młodzieży wszystkich krajów – w szczególności tych wysoko rozwiniętych – w edukacji pokładano nadzieję na zmianę postaw konsumpcyjnych oraz ponowne uwzględnianie w swoich wyborach lokalnych i narodowych wartości kulturowych⁴⁵³. W edukacji dostrzeżono też szansę na poszerzanie wiedzy i zmianę postaw wobec dróg współczesnego pozyskiwania energii, tak by korzystanie z niej było zgodne z wymogami zrównoważonego rozwoju⁴⁵⁴. Postulat ten związano z podejmowaniem działań przeciw pustoszeniu gleb i terenów leśnych. Podjęto więc m.in. decyzję o zachęcaniu mieszkańców globu do szerszego udziału w ekoturystyce – zarówno jako turyści doświadczający piękna świata natury, zabytków i dziedzictwa kulturowego ludzkości, jak i wytwórcy oraz pracownicy szeroko rozumianego sektora turystycznego⁴⁵⁵.

Można zatem uznać, że Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju zanim jeszcze została ogłoszona, uzyskała solidne podstawy do realizacji. Przede wszystkim zwiększyła się międzynarodowa świadomość istnienia poważnych deficytów i ogromnych przepaści edukacyjnych na świecie. Zainspirowało to rządy wielu państw do wprowadzania zmian w polityce edukacyjnej (szczególnie w zapisach prawnych) oraz zachęciło praktyków do poszukiwania nowych dróg – metod, form i treści – kształcenia⁴⁵⁶. Taka postawa wynikała z zasadniczego przesłania Dekady. Była nim wizja świata, w którym każdy mieszkaniec Ziemi ma rzeczywisty

⁴⁴⁸ Por. *Report on the World Summit on Sustainable Development...*

⁴⁴⁹ Por. *ibidem*, s. 3.

⁴⁵⁰ Por. *ibidem*, s. 10–11.

⁴⁵¹ Por. *ibidem*, s. 11.

⁴⁵² Por. *ibidem*, s. 13.

⁴⁵³ Por. *ibidem*, s. 15.

⁴⁵⁴ Por. *ibidem*, s. 16, 18 oraz 19–20.

⁴⁵⁵ Por. *ibidem*, s. 33–34.

⁴⁵⁶ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development...*, s. 4.

dostęp do edukacji oraz realne szanse na korzystanie z jej możliwości. Jednocześnie może obcować ze światem wartości, rozwijać przekonania i prezentować postawy wpisujące się w ideę zrównoważenia. Uznano, że w wyniku tak prowadzonej edukacji powinno dojść do sytuacji, w której ludzie, odczuwając i rozumiejąc potrzebę społecznej transformacji, zaczną żyć według modelu zrównoważenia.

Aby ów paradygmat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju mógł być zastosowany, przyjęto *Plan Międzynarodowego Wdrożenia* (ang. *International Implementation Scheme – IIS*), który, po konsultacjach z ponad dwoma tysiącami instytucji na całym świecie, został oficjalnie przedstawiony w Nowym Jorku jesienią 2004 r., a następnie wiosną 2005 r. w Paryżu⁴⁵⁷. To dokument strategiczny, który zawiera m.in. informacje o celach Dekady, odwołuje się do samej kwestii zrównoważenia w kontekście diagnozy i wyzwań społecznych pierwszych lat XXI w., przywołuje zbiór wartości podstawowych dla idei zrównoważonego rozwoju oraz ukazuje związki *Planu* z innymi ważnymi międzynarodowymi inicjatywami, współtworzącymi przestrzeń sprzyjającą podejmowaniu wysiłków na rzecz przeobrażenia życia ludzi na ziemi. Dokument określa również partnerów współodpowiedzialnych za przebieg edukacji w tym czasie – od poziomu lokalnych społeczności, przez wymiar narodowy i ponadnarodowy (poziom regionów), aż do poziomu międzynarodowego.

Przekładając powyższe wytyczne i postanowienia na język celów i zadań, w pierwszej kolejności określono cel ogólny Dekady. W rezolucji wprowadzającej Dekadę Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju Zgromadzenie Generalne ONZ zachęcało rządy państw do rozważenia możliwości podjęcia kroków i włączenia problematyki Dekady w strategię nauczania, podstawy programowe i programy nauczania, a tam, gdzie jest to możliwe – w narodowe plany rozwoju⁴⁵⁸. Ponadto Zgromadzenie Generalne sugerowało poszczególnym państwom rozwijanie społecznej świadomości i odpowiedzialności za przyszłość globu poprzez zaangażowane uczestnictwo obywateli w realizację Dekady⁴⁵⁹. Tak szeroko określony cel główny został zoperacjonalizowany na cele pośrednie. Na poziomie narodowym (krajowym) wyróżniono następujące dwa:

1. Stworzyć możliwości udoskonalenia i promocji samego przesłania oraz wdrażania zrównoważonego rozwoju – poprzez wszystkie formy edukacji.

2. Dać „zielone światło” tematyce zrównoważonego rozwoju w procesie nauczania i uczenia się⁴⁶⁰.

Z kolei wymienione cele przełożono na cztery cele szczegółowe:

- 1) ułatwić powstawanie sieci połączeń i wymiany pomiędzy stronami/partnerami zaangażowanymi w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju;

- 2) wspomagać podnoszenie jakości nauczania i uczenia się treści dotyczących zrównoważonego rozwoju;

⁴⁵⁷ Por. *International Implementation Scheme...*

⁴⁵⁸ Por. *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, General Assembly, A/RES/57/254...

⁴⁵⁹ Por. *International Implementation Scheme...*, s. 6.

⁴⁶⁰ Por. *ibidem*.

- 3) pomagać poszczególnym krajom w realizacji Milenijnych Celów Rozwoju;
- 4) służyć krajom pomocą we włączaniu treści dotyczących zrównoważonego rozwoju do reformowanych systemów i programów edukacyjnych⁴⁶¹.

Na szczególną uwagę pod kątem moich dalszych rozważań zasługują dwa pierwsze powyższe cele. Pierwszy z nich wskazuje na rolę kształcenia nauczycieli (przygotowania i doskonalenia zawodowego), rodzaju formułowanych dla nich treści programowych, wizji codziennej praktyki edukacyjnej w pracy szkolnej uczniów oraz doboru wykorzystywanych pomocy i środków dydaktycznych. Ukazuje znaczenie realizacji tematów przekrojowych i międzyprzedmiotowych, dzięki którym w sposób wielowymiarowy, poznawczo pogłębiony, można podejmować zagadnienia dotyczące wyzwań zrównoważenia. W wysiłkach potrzebnego dziś kształcenia kadry pedagogicznej powinna uczestniczyć kadra akademicka – nie tylko poprzez studia podyplomowe czy szkolenia, lecz także tworząc partnerskie sieci współpracy pomiędzy uczelniami a szkołami wcześniejszych szczebli edukacyjnych.

Z kolei drugi cel kładzie nacisk na działania praktyczne nauczycieli i rozwijanie przez nich metod oraz strategii umożliwiających realizację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w różnych grupach uczniowskich, w tym w klasach wielokulturowych. Cel ten podkreśla także konieczność rozwijania u nauczycieli umiejętności ewaluowania procesów i efektów kształcenia poświęconych tematyce zrównoważenia.

Działania podczas Dekady zostały podzielone na dwa etapy. Pierwszy z nich obejmował lata 2005–2008, drugi 2009–2014. Pierwsza faza skoncentrowana była na wprowadzaniu i społecznym upowszechnianiu informacji oraz promowaniu treści na temat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Starano się też określić konkretne podmioty oświatowe odpowiedzialne za wdrażanie nowych koncepcji edukacyjnych. Podjęto budowanie sieci partnerskich instytucji i zaczęto wprowadzać mechanizmy, które miały zapewnić skuteczne monitorowanie realizacji zrównoważonej edukacji. Pierwsza faza implementacji Dekady została podsumowana na początku 2009 r. podczas światowej konferencji w Bonn, którą uznano za punkt zwrotny w realizacji całej inicjatywy⁴⁶². Na konferencji podniesiono kwestię jakości nowego kształcenia, zwracając uwagę na procesy nauczania, uczenia się, treści kształcenia oraz ich związek z pracą i życiem uczących się. W efekcie spotkania wydano *Deklarację bońską* (ang. *Bonn Declaration*), w której wyartykułowano m.in. konieczność przyspieszenia działań w celu osiągnięcia wymiernych efektów edukacyjnych na rzecz zrównoważenia⁴⁶³. Miały one dotyczyć dwóch obszarów: poziomu polityki oświatowej i poziomu praktyki edukacyjnej. Moim rozważaniom bliższy jest ten drugi obszar, zatem do niego odwołuję się poniżej. W *Deklaracji* szczegółowo określono możliwości praktycznej implementacji treści edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, formułując aż trzynaście celów. Przedstawiono je w języku zadań:

⁴⁶¹ Por. ibidem.

⁴⁶² Por. *Decade of Education for Sustainable Development. Past Events*, <http://www.desd.org/events.html> [dostęp: 14.01.2016].

⁴⁶³ Por. *Bonn Declaration*...

1. Wsparcie wprowadzania propozycji dotyczących zrównoważonego rozwoju poprzez całościowe i systemowe podejście na wszystkich etapach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

2. Przekształcanie programów nauczania i programów kształcenia/doskonalenia nauczycieli, tak aby treści dotyczące tematyki zrównoważenia pojawiły się w kształceniu kandydatów na nauczycieli oraz pracującej już kadry pedagogicznej.

3. Zachęcanie do dialogu na temat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w perspektywie badań, monitorowania i ewaluacji stosowanych strategii nauczania-uczenia się, a także wymiany informacji na temat dobrych praktyk.

4. Rozwijanie i poszerzanie partnerstwa szkoły z podmiotami spoza oświaty w ramach edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju poprzez szkolenia i doskonalenie w miejscu pracy.

5. Włączanie młodzieży w projektowanie i wdrażanie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

6. Zwiększanie udziału społeczeństwa (przypisanie mu kluczowej roli) w realizację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

7. Docenianie i przypisywanie właściwego miejsca tradycyjnej, rdzennej i miejscowej wiedzy kulturowej w promowaniu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

8. Promowanie równości płci poprzez edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju.

9. Rozwijanie wiedzy dzięki sieci placówek oświatowych realizujących edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju (od szkół po uniwersytety i instytuty badawcze).

10. Zachęcanie do osiągania naukowej doskonałości poprzez badania i rozwijaną wiedzę, wspomagające edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju poprzez współpracę sieci uczelni edukacji wyższej i instytutów badawczych.

11. Rozwinięcie mechanizmów instytucjonalnych, które zapewnią kontynuację prac rozpoczętych podczas Dekady.

12. Wykorzystywanie ekspertyz wypracowanych przez ONZ w celu wzmocnienia miejsca edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w znaczących obecnie obszarach zrównoważonego rozwoju, np. w kwestii bioróżnorodności, zmian klimatu, pustynnienia gleb i niematerialnej spuścizny kulturowej.

13. Intensyfikowanie wysiłków edukacyjnych (w ramach systemów kształcenia i szkoleń) w celu rozwiązywania kluczowych wyzwań związanych z problematyką zrównoważenia, takich jak zmiany klimatyczne oraz bezpieczeństwo wody i żywności⁴⁶⁴.

Wydawało się, że w drugiej połowie Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju uda się podjąć określone tu zadania i zrealizować je w sposób

⁴⁶⁴ Por. ibidem, s. 4–5. Por. także: A. Wals (prep.), UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005–2014), *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*, Paris 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf> [dostęp: 15.04.2017].

optymalny lub co najmniej zadowalający. Niestety, jak można wywnioskować z kolejnego ważnego dokumentu, czyli raportu *The Future We Want* (tłum. *Przyszłość, jaką chcemy mieć*), opublikowanego jako rezultat Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 2012 r. (Rio +20)⁴⁶⁵, wyzwania łączące potrzeby zrównoważonego rozwoju z edukacją sprawiły wiele praktycznych kłopotów. Dlatego w rozdziale poświęconym edukacji autorzy raportu nie wykazali stanu realizacji zadań edukacyjnych, a jedynie potwierdzili wcześniej sformułowane zobowiązania. Dotyczyły one współpracy międzynarodowej, która mogłaby zapewnić dostęp do edukacji podstawowej, a następnie dalszej. Mówiły o konieczności realizacji edukacji dobrej jakości, tj. uwzględniającej potrzeby zrównoważonego rozwoju. Podtrzymywały potrzebę wypełniania Milenijnych Celów Rozwoju i zapewnienia równych szans edukacyjnych osobom niepełnosprawnym, reprezentującym mniejszości etniczne oraz osobom żyjącym na obszarach wiejskich⁴⁶⁶. Uznano też, że aby zwiększyć zdolność systemów edukacji do bardziej efektywnego podejmowania zagadnień z zakresu zrównoważonego rozwoju, należy zmienić system kształcenia przyszłych nauczycieli, rozszerzyć ofertę szkoleń dla obecnych nauczycieli i właściwie wykorzystywać nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Wszystko po to, by realnie zacieśnić współpracę między szkołami różnych szczebli nauczania a władzami i organizacjami społecznymi odpowiedzialnymi za edukację⁴⁶⁷. Podtrzymano również przekonanie, że dla zrównoważonego rozwoju niezbędna jest współpraca międzynarodowa, dlatego podkreślono znaczenie wymiany edukacyjnej i współfinansowania infrastruktury oświatowej, szczególnie w państwach rozwijających się. Ekspozowano znaczenie tzw. dobrych praktyk, zwracano uwagę na konieczność włączania tematyki zrównoważonego rozwoju w treści wszystkich dyscyplin naukowych/przedmiotów szkolnych oraz podkreślano znaczenie prowadzenia badań i wprowadzania innowacji na rzecz zrównoważenia, tak by profesjonalści z różnych obszarów zawodowych uzyskali kwalifikacje umożliwiające realizację celów zrównoważonego rozwoju w wymiarze krajowym i lokalnym, czyli takim, który jest każdemu realnie dostępny⁴⁶⁸.

Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju zakończyła się w 2014 r. drugą po bońskiej, Światową Konferencją UNESCO, tym razem zorganizowaną w Japonii, w mieście Nagoya⁴⁶⁹. Konferencja pod tytułem *Dzisiejsze uczenie się dla zrównoważonej przyszłości* (ang. *Learning Today for a Sustainable Future*) zamknęła pewien rozdział w dążeniu do wychowywania mieszkańców globu ku zrównoważonemu życiu. Jednocześnie zainaugurowała nowy światowy program edukacyjny na rzecz zrównoważonego rozwoju

⁴⁶⁵ Por. podrozdział 2.2.

⁴⁶⁶ Por. *The Future We Want. Outcome Document...*, s. 59–60.

⁴⁶⁷ Por. ibidem, s. 60.

⁴⁶⁸ Por. ibidem, s. 60–61.

⁴⁶⁹ Konferencja określana jako Aichi-Nagoya (Aichi to jedna z 47 prefektur/dystryktów Japonii) odbywała się dniach 10–12 listopada 2014 r. W konferencji uczestniczyło ponad 1100 delegatów z 153 państw ze szczebla ministerialnego, z obszaru praktyki edukacyjnej oraz wielu organizacji pozarządowych.

nazwany *Global Action Programme* (tłum. *Globalny Program Działań*)⁴⁷⁰. W efekcie konferencji w Aichi-Nagoya opublikowano dwa dokumenty. Pierwszy to *Deklaracja na temat Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju* (ang. *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*)⁴⁷¹, natomiast drugi to raport końcowy Dekady na rzecz Zrównoważonego Rozwoju pt. *Shaping the Future We Want* (tłum. *Kształtując przyszłość jaką chcemy mieć*)⁴⁷². W *Deklaracji* uczestnicy spotkania podkreślili przekonanie o potencjale tkwiącym w koncepcji i praktyce edukacji na rzecz zrównoważenia, dającym wszystkim uczącym się szansę na przekształcanie swego życia i sposobów wspólnej egzystencji. Jest to bowiem taki rodzaj kształcenia, dzięki któremu każdy uczący się ma możliwość przyswajania treści i pogłębiania wiedzy, rozwijania umiejętności i postaw, nabywania kompetencji i poznawania wartości potrzebnych, by rozwijać poczucie globalnego obywatelstwa, a jednocześnie podejmować osadzone w lokalnym kontekście obecne i przyszłe wyzwania. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju wspomaga krytyczne, problemowe i systemowe myślenie, zachęca do poszukiwania kreatywnych rozwiązań, wspiera wysiłek na rzecz współpracy i rozwija umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji w sytuacjach nieznanych, które coraz częściej mają uwarunkowania lokalne i jednocześnie są globalnie współzależne⁴⁷³. Uczestnicy konferencji podkreślili ponadto, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju stwarza szansę, by kraje – rozwinięte i rozwijające się – wkroczyły na rzetelną drogę współpracy, dążąc do likwidacji ubóstwa, zmniejszenia nierówności społecznych, ochrony środowiska naturalnego i takiego rozwoju ekonomicznego, który będzie przynosić zyski wszystkim krajom, w szczególności tym obecnie zagrożonym (jak wyspiarskie kraje Pacyfiku i kraje najuboższe). Tak rozumiana edukacja wymaga uwzględnienia lokalnego kontekstu kulturowego, poszanowania różnorodności i spuścizny kulturowej, tradycyjnej wiedzy i ludowo/etnicznie wypracowanych życiowych praktyk. Wzorce te powinny jednocześnie pozostawać w zgodzie z wartościami uniwersalnymi i respektować prawa człowieka, takie jak równość płci, sprawiedliwość społeczna i demokracja⁴⁷⁴. Sygnatariusze *Deklaracji* zobowiązali się także do dalszej pracy edukacyjnej na rzecz zrównoważenia, wpisującej się w *Globalny Program Działań* podzielony na pięć obszarów: 1) polityka oświatowa; 2) całościowo postrzegane środowisko uczenia się; 3) nauczyciele; 4) uczniowie; 5) społeczności lokalne. Uznano, że współpraca i zazębianie się działań reprezentantów wszystkich pięciu wymiarów będzie umożliwiać realizację postulatu edukacji całożyciowej w warunkach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Wyrażono

⁴⁷⁰ Por. H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Conference Report*, s. 1, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888E.pdf> [dostęp: 18.10.2015].

⁴⁷¹ Por. *Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf [dostęp: 15.04.2015].

⁴⁷² Por. *Shaping the Future We Want...*

⁴⁷³ Por. *Aichi-Nagoya Declaration on Education...*, s. 1.

⁴⁷⁴ Por. *ibidem*, s. 2.

więc przekonanie, że zainteresowane strony, poczynając od agend Organizacji Narodów Zjednoczonych oraz rządów poszczególnych państw, przez ministerstwa edukacji i oświatowe instytucje publiczne, a kończąc na organizacjach pozarządowych, będą określały cele, umożliwiały ich realizację, budowały platformy współpracy, jak również dbały o właściwe monitorowanie postępów w realizacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Postulaty powiązano z potrzebą aktywnego włączenia się świata nauki w badania i upowszechnianie wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju, po to, by wyposażyć decydentów i wszystkich innych mieszkańców Ziemi, w tym głównie ludzi młodych, w szerokie spektrum wyzwań, które tworzą aktualny i bardzo obszerny obraz problematyki zrównoważonego rozwoju⁴⁷⁵.

Kończąca się Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju została oceniona pozytywnie. W przywoływanym już raporcie pt. *Shaping the Future We Want* wyrażono przekonanie, że w wielu obszarach życia człowieka udało się wprowadzić zrównoważone rozwiązania, szczególnie na poziomie społeczności lokalnych. Jednocześnie przyjęto, iż świadomość społeczna wzrosła, gdyż instytucje międzynarodowe i krajowe pozytywnie odpowiedziały na przesłanie Dekady⁴⁷⁶. Wiele szkół, uczelni wyższych, organizacji pozarządowych i firm prywatnych przystąpiło do poznawania oraz praktycznej realizacji zaleceń zrównoważonego rozwoju⁴⁷⁷. Tym samym rozpoczął się proces przekształcania i „przekierowywania” polityki oświatowej, by w podstawach programowych i programach nauczania wprowadzać treści dotyczące zrównoważonego rozwoju, które mogłyby gruntownie przygotować obywateli na nadchodzące zmiany⁴⁷⁸. Na podstawie przeprowadzonego badania dotyczącego dotychczasowego poziomu implementacji edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wśród państw członkowskich ONZ okazało się, że w ciągu trwania Dekady: 80 procent krajów członkowskich potraktowało kwestię zrównoważenia jako centralne wyzwanie edukacyjne, 66 procent stwierdziło, że umieściło już edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju w swych planach lub strategiach edukacyjnych, 50 procent posiada właściwą instytucję odpowiedzialną za sprawy zrównoważenia, również 50 procent krajów członkowskich włączyło kwestie zrównoważonego rozwoju do planów polityki oświatowej, a 29 procent posługuje się odpowiednimi dokumentami regulującymi działania edukacyjne w obrębie zrównoważonego rozwoju⁴⁷⁹.

Wiele krajów członkowskich zaczęło też podejmować konkretne próby związane z wdrażaniem programów pilotażowych dotyczących edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w szkołach różnych szczebli edukacyjnych. Nauczycieli, animatorów i wychowawców zachęca się do własnych poszukiwań, co wynika

⁴⁷⁵ Por. *ibidem*, s. 2.

⁴⁷⁶ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*..., s. 4.

⁴⁷⁷ Por. *Shaping the Future We Want*..., s. 9.

⁴⁷⁸ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*..., s. 5.

⁴⁷⁹ Por. *Shaping the Future We Want*..., s. 37.

z przychylności władz oświatowych do bardziej zdecentralizowanych działań. W zależności od możliwości, kultury edukacyjnej i systemowych rozwiązań w danym państwie władze z zainteresowaniem przyglądają się inicjatywom oddolnym (ang. *bottom-up approaches*), praktycznym realizacjom w konkretnych szkołach własnych pomysłów (ang. *top-down approaches*) oraz implementacjom tzw. koncepcji „mieszanych” (ang. *blended approaches*)⁴⁸⁰. Przyjmuje się, że takie zróżnicowane podejścia dają szansę na rozwijanie u uczniów umiejętności stawiania pytań, analizowania poznawanych treści, krytycznego myślenia i wspólnego podejmowania decyzji. W kontekście zrównoważonego rozwoju stosowanie powyższych sposobów pracy z uczniami oraz proponowanie im adekwatnych metod uczenia się rozwija świadomość otaczającego uczniów świata i przyjmowania przez nich postawy odpowiedzialności za jego kondycję. Dzięki takim oczekiwaniom formułowanym wobec współczesnej szkoły pozycja nauczyciela jako lidera odpowiedzialnego za proces zrównoważonego wychowania ucznia ponownie wzrasta⁴⁸¹.

Jednocześnie w samym uczniu dostrzega się największy potencjał zmian. Młody człowiek może bowiem najszybciej i najskuteczniej przekonać swoją rodzinę, sąsiadów i członków grup społecznych, w których przebywa, że treści dotyczące zrównoważonego życia, które poznał i do których się przekonał w toku edukacji formalnej są warte dalszego, szerszego propagowania i rozwijania. Stwierdzono także, że działania wpisujące się w edukację pozaformalną oraz nieformalną, szczególnie medialną, w tym z wykorzystaniem mediów społecznościowych, zaczynają przynosić pierwsze efekty. Wzrasta świadomość człowieka dotycząca jego codziennego funkcjonowania w środowisku przyrodniczym i społecznym⁴⁸². Ludzie poszukują sposobów na odnalezienie równowagi w życiu (np. między pracą a czasem wolnym), na zrównoważone odżywianie, przyjazną przestrzeń domu i jego okolicy, zaś jednocześnie zaczynają zastanawiać się nad sensem swoich pośpiesznych działań, wręcz „bieganiny”, której coraz częściej trudno przypisać znaczące uzasadnienia. Dlatego rodzi się moda na „zwolnienie”, by choć częściowo „popracować” nad własną równowagą psychofizyczną, relacjami międzyludzkimi, a także zastanowić się nad sobą i innymi, zadając odwieczne, ontologiczne pytania: o sens, istnienie i życie człowieka oraz innych istot na Ziemi, a być może i poza nią⁴⁸³. Taka postawa wpływa też na

⁴⁸⁰ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development...*, s. 6. Warto w tym miejscu nawiązać do dróg politycznego, ale i jednocześnie – szeroko rozumianego – pedagogicznego reformowania oświaty, które przybliży Bogusław Śliwerski. Autor omawia następujące strategie zmiany systemu szkolnego: strategię *basis-upwards* (ruchu odolnego ku górze), strategię bipolarną (sandwiczca), strategię *keil* (niem. *Keil* – klin, strategię wbcia klina), strategię *multiple-nucleus* (rozproszonych wysepek) oraz strategię *top-down* (z góry na dół); por. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 176–183.

⁴⁸¹ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development...*, s. 7.

⁴⁸² Por. *ibidem*, s. 7–8.

⁴⁸³ Por. S. Dąbrowski, *Strategie komunikacji w Ruchu Slow odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku*, „Multicultural Studies” 2016, t. 1, s. 115–130.

poszukiwanie przez jednostkę korespondujących z jej przekonaniem obszarów aktywności zawodowej, które ogólnie można by zaliczyć do kategorii „zielonej gospodarki”. Zapotrzebowanie na ekologiczne produkty (z szeroko rozumianej sfery konsumpcyjnej) i przyjazny środowisku przemysł domagają się od edukacji nowej, zrównoważonej oferty kształcenia. W ten sposób w obszar edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju została włączona koncepcja TVET – *Technical and Vocational Education and Training* (tłum. *Techniczna i zawodowa edukacja i szkolenia*), która w atrakcyjny, zaktualizowany sposób powinna przygotowywać fachowców różnych zawodów do pracy w „zielonych” przedsiębiorstwach i/lub samodzielnego tworzenia takich firm⁴⁸⁴.

Podsumowując osiągnięcia Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, przedstawiono wynikające z niej wnioski. Ujęto je w formę dziesięciu spostrzeżeń po dziesięciu latach funkcjonowania całej inicjatywy. Zebrano je w cztery grupy, gdzie każda z nich eksponuje kluczowe dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju zagadnienie i zawiera przesłanie wskazujące na drogę jego realizacji w przyszłości:

I grupa – edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju staje się **drogą do** zrównoważonego rozwoju (podkreślenie – A.R.-M.). Wniosek 1: Systemy edukacyjne podejmują tematykę zrównoważenia. Wniosek 2: Działania instytucji zajmujących się zrównoważonym rozwojem i instytucji edukacyjnych zbliżają się do siebie.

II grupa – znaczenie zaangażowania przedstawicieli różnych instytucji i środowisk w realizację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wniosek 3: Przywództwo polityczne wykazało się zaangażowaniem w praktykę zmian. Wniosek 4: Współpraca między przedstawicielami różnych instytucji i środowisk jest coraz bardziej efektywna. Wniosek 5: Wzrasta zaangażowanie lokalnych społeczności w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju.

III grupa – edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju staje się motorem innowacji pedagogicznych. Wniosek 6: Instytucje oświatowe całościowo podchodzą do wyzwań edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wniosek 7: Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju sprzyja interaktywnym i nastawionym na ucznia pedagogiom.

IV grupa – edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju obejmuje wszystkie poziomy i obszary edukacji. Wniosek 8: Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju włączana jest do edukacji formalnej. Wniosek 9: Zwiększa się udział edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Wniosek 10: Techniczna i zawodowa edukacja i szkolenia wspomagają zrównoważony rozwój⁴⁸⁵.

⁴⁸⁴ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development...*, s. 8; por. także: *Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/technical-vocational-education-and-training-tvet/> [dostęp: 14.10.2016].

⁴⁸⁵ Por. *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report – Summary*, DESD Monitoring and Evaluation, UNESCO, Paris 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf> [dostęp: 23.04.2015], s. 6–8; por. także: *Shaping the Future We Want...*, s. 28–31.

Mimo pozytywnych zmian i wykonanej już bardzo dużej pracy, uznaje się, że wielu kwestii nie rozwiązano właściwie, a nawet że pozostały zadania, z którymi jeszcze się zupełnie nie zmierzono⁴⁸⁶. Kończąc Dekadę Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, stwierdzono, że:

1. Niezbędna jest dalsza i bardziej efektywna współpraca między sektorem edukacji a obszarami zajmującymi się zrównoważonym rozwojem. Jak na razie, proces integrowania obu sektorów jest bowiem niewystarczający. Edukacja na rzecz zrównoważenia jest zbyt słabo dostrzegana przez ministerstwa oświaty oraz zbyt powierzchownie ujmowana w narodowych planach rozwoju⁴⁸⁷.

2. Istnieje potrzeba systemowych i prawnych zmian, by móc realnie wprowadzić edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jak się bowiem okazało, na początku Dekady edukacja ku zrównoważeniu była silnie promowana, tworzono sprzyjające warunki dla jej wprowadzania. Jednak z upływem czasu przekonanie o konieczności upowszechniania nowej edukacji osłabło, a jej faktyczna implementacja miała niewystarczający przebieg i osiągała zbyt skromne efekty. Tematykę zrównoważonego rozwoju udało się wprowadzić do programów nauczania tylko w nielicznych krajach. Główną przeszkodą w realizacji edukacyjnych wyzwań na rzecz zrównoważonego rozwoju stało się jej finansowanie. Dlatego należy zaplanować i przyjąć pewne konkretne kwoty w budżetach państw na realizację tej edukacji⁴⁸⁸,

3. Trzeba lepiej monitorować wprowadzanie i realizację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jak dotąd, przykładano zbyt mało uwagi do procesu monitorowania i wykorzystywania narzędzi umożliwiających ewaluację, by realnie oszacować jakość oraz efektywność programów edukacyjnych, ich przebieg i uzyskane rezultaty⁴⁸⁹.

Podsumowując, należy stwierdzić, że po upływie Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju głośno podkreśla się konieczność podejmowania kompleksowej współpracy między edukacją a instytucjami, których działalność bezpośrednio koncentruje się na sprawach zrównoważonego rozwoju. Wymóg ten potrzebuje bardziej zaangażowanego wsparcia – w tym finansowego – ze strony świata polityki, gdyż same inicjatywy oddolne nie wystarczą, nawet jeśli

⁴⁸⁶ Podobną analogię można przeprowadzić w stosunku do Milenijnych Celów Rozwoju. Rozpoczynające się Cele Zrównoważonego Rozwoju startują z miejsca, gdzie zaledwie 29 procent założeń Milenijnych Celów Rozwoju jest dobrze zrealizowanych, 54 procent wymaga jeszcze dużego zaangażowania w ich prawidłowe wypełnienie, zaś aż 17 procent kwestii oczekuje na faktyczne podjęcie; por. *Review of Targets for the Sustainable Development Goals...*, s. 6.

⁴⁸⁷ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)...*, s. 8.

⁴⁸⁸ Por. ibidem, s. 9. Obecnie proponuje się, by na realizację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i globalnych potrzeb edukacyjnych do 2030 r. przeznaczać co najmniej 4–6 procent Produktu Krajowego Brutto i/lub co najmniej 15–20 procent całkowitych wydatków na edukację, por. *Incheon Declaration. Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR, 2015, s. 9, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> [dostęp: 10.07.2016].

⁴⁸⁹ Por. *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)...*, s. 9.

będą precyzyjnie monitorowane. Poza tym cały czas otwarta pozostaje kwestia praktycznych sposobów realizowania treści dotyczących zrównoważonego rozwoju w szkole. Potrzeba zarówno więcej badań na ten temat, jak i innowacyjnych metod kształcenia uczniów. Oczekuje się przykładów dobrych praktyk, które mogłyby być inspiracją do własnych rozwiązań. Wreszcie, moim zdaniem najważniejsze, jest wszechstronne i odpowiedzialne przygotowanie samych nauczycieli. Jak na razie instytucje kształcące przyszłych nauczycieli i wychodzące do pracującej już kadry z ofertą doskonalenia zawodowego, niestety, nie proponują tematyki zrównoważonego rozwoju lub robią to w zbyt małym zakresie. Zatem zrealizowanie celów edukacji zrównoważonego rozwoju będzie wymagać szerokiej przebudowy całej koncepcji kształcenia nauczycieli w zakresie teorii oraz praktycznego mierzenia się z wyzwaniami zrównoważenia – poznawanymi, podejmowanymi i rozwiązywanymi przy zastosowaniu wielu strategii i metod kształcenia, czasem znanych, tylko teraz zgłębianych z innej perspektywy, a czasem nowych, dotychczas nie stosowanych⁴⁹⁰.

2.3.3. *Globalny Program Działań na rzecz zrównoważonego rozwoju i wizja edukacji do 2030 roku*

W 2013 r., na 37. sesji Zgromadzenia Generalnego UNESCO przyjęto⁴⁹¹, a rok później (listopad 2014 r.) podczas Światowej Konferencji na temat Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju w Aichi-Nagoya w Japonii zainicjowano nowy plan edukacyjny o nazwie *Globalny Program Działań* (ang. *Post-2015 GAP – Global Action Programme*)⁴⁹². Jego realizację, traktowaną jako logiczną kontynuację Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, rozpoczęto w 2015 r.⁴⁹³ *Globalny Program Działań* traktuje się jako podstawę i jednocześnie czytelną ramę dla faktycznych działań mających na celu implementację założeń zakończonej Dekady. Przyjmuje się, że społeczność międzynarodowa przejdzie wreszcie od deklaracji i prób wdrażania założeń edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju do inicjowania własnych, osadzonych w lokalnych kontekstach i podejmowanych na szeroką skalę konkretnych praktyk. Przez ostatnie lata udało się ją już przekonać do istoty zrównoważonego rozwoju i wagi udziału

⁴⁹⁰ Por. ibidem, s. 7.

⁴⁹¹ Por. *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) After 2014*, UNESCO General Conference, 37th Session, Paris 2013, <http://unesdoc.unesco.org/images/s/0022/002243/224368e.pdf> [dostęp: 24.02.2015].

⁴⁹² Dokument oficjalnie inaugurujący *Globalny Program Działań* to rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Generalne ONZ na posiedzeniu 19 grudnia 2014 r.; por. *Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2014, A/RES/69/211, United Nations, 28 January 2015, http://www.unesco.at/bildung/gap_res_n1471200.pdf [dostęp: 24.02.2015].

⁴⁹³ Por. *Shaping the Future We Want...*, s. 10.

edukacji na rzecz zrównoważenia w planetarnie rozumianym procesie zmian, teraz natomiast nastał czas na działanie. Uczestnicy konferencji w Aichi-Nagoya stwierdzili, że „mimo iż wiele zostało już poczynione, aby rozpowszechnić etos edukacji na rzecz zrównoważenia i sprawić, by wartości stanowiące jej podstawę były uznawane i akceptowane, jej pełna integracja z systemami kształcenia w wielu krajach świata oczekuje dopiero na realizację”⁴⁹⁴. Uznano również, że choć upływająca Dekada przyniosła wiele spektakularnych rozwiązań, to ogromny potencjał edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju nie został należycie wykorzystany. W związku z tym oczekuje się nie tylko ściślejszej współpracy międzysektorowej i politycznego wsparcia, ale przede wszystkim – bliższych relacji między uczelniami i szkołami niższych szczebli kształcenia na polu badawczym, w zakresie innowacji oświatowo-metodycznych oraz w procesie monitorowania i ewaluacji uzyskiwanych efektów zrównoważonej edukacji.

Dążenia te wynikają z potrzeby rzetelnego i perspektywicznego przygotowania młodzieży do twórczego funkcjonowania w przyszłości. To właśnie nowe pokolenia mają się stać „strażnikami przyszłości”⁴⁹⁵. Dlatego należy im zapewnić edukację dobrej jakości, która będzie się opierać na odpowiednio przygotowanych nauczycielach i na wzbogaconych o tematykę zrównoważenia programach nauczania. Dzięki takiemu wykształceniu na miarę XXI w. młodzież będzie mogła podejmować pracę w „zielonych zawodach” lub w obszarach oczekujących jeszcze na powrót zrównoważonych decyzji i działań, a także będzie mogła proponować własne pomysły wobec nowych problemów, które od razu trzeba będzie rozwiązywać zgodnie z ideą harmonii, zrównoważenia i odpowiedzialności za wspólne dobro.

Aby tak ambitne założenia można było spełnić, opublikowano dokument traktowany jako bezpośrednią pomoc i plan postępowania, dający szansę na faktyczną realizację zmian, zatytułowany: *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (tłum. *Mapa drogowa umożliwiająca wdrożenie Globalnego Programu Działań dla Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju*)⁴⁹⁶. Wyrażono w nim przekonanie, że do tej pory edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju łączono z takimi wymiarami życia człowieka, jak zmiany klimatyczne, bioróżnorodność, zagrożenia ekologiczne czy adekwatna do potrzeb produkcja i konsumpcja. Dziś, podtrzymując zasadność owej problematyki, należy jednak silniej eksponować konieczność wspomagania każdego mieszkańca Ziemi w podejmowaniu przez niego świadomych i odpowiedzialnych decyzji we wszystkich kluczowych i wzajemnie współzależnych obszarach jego funkcjonowania. Dzięki edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju człowiek powinien umieć i chcieć całościowo postrzegać środowisko naturalne (jako współzależny i wrażliwy na zmiany system), posiadać

⁴⁹⁴ Ibidem, s. 10.

⁴⁹⁵ Por. ibidem, s. 43.

⁴⁹⁶ Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Paris 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> [dostęp: 27.09.2015].

zdolność godnego utrzymania się na rynku pracy, a jednocześnie mieć potrzebę współtworzenia sprawiedliwych relacji społecznych.

Wydaje się, że w efekcie tak postrzeganej edukacji uczeń powinien być zmotywowany do samodzielnego wysiłku poznawczego oraz chcieć rozwijać zasadnicze kompetencje, takie jak: krytyczne i systemowe myślenie, umiejętność podejmowania decyzji we współpracy (dostrzeganie szerszego kontekstu danej kwestii, branie pod uwagę argumentów przedstawicieli innych stron, zgoda na kompromis) oraz poczucie się do odpowiedzialności za obecne i przyszłe pokolenia. Edukacja realizowana zgodnie z powyższymi założeniami daje nadzieję na faktyczną przemianę społeczną, która coraz częściej uwidacznia się w potrzebie tworzenia „zielonych” (ang. *greener*) gospodarek i pracy na rzecz budowania zrównoważonych społeczeństw⁴⁹⁷.

Wobec tak określonych przesłanek dla *Globalnego Programu Działań* przyjęto następujący cel główny: „generować i pomnażać działania we wszystkich obszarach i na wszystkich etapach kształcenia, aby przyspieszać postęp na rzecz zrównoważonego rozwoju”⁴⁹⁸. Z niego wyprowadzono dwa cele pośrednie tej koncepcji:

1. Przekształcić edukację, a w szczególności proces uczenia się tak, aby każdy miał szansę na zdobycie wiedzy, rozwinięcie umiejętności oraz przyswojenie wartości i postaw, które umożliwią mu aktywne włączenie się w zrównoważony rozwój.

2. Wzmocnić procesy uczenia się, które promują edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju we wszystkich formach kształcenia, programach nauczania i aktywnościach pozaformalnych i nieformalnych⁴⁹⁹.

Ponadto dokonano określenia pięciu priorytetowych obszarów działań, które powinny umożliwić podniesienie poziomu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Są to:

1. *Sprzyjająca polityka oświatowa* – należy włączyć edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju do głównego nurtu kształcenia. Wymagać to będzie wszechstronnego, wielowątkowego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Dla edukacji na rzecz zrównoważenia muszą być określone kryteria jakościowe, a także zaprojektowany spójny system ewaluacji i oceny. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju wymaga też właściwego, tj. adekwatnego do potrzeb, finansowania⁵⁰⁰.

2. *Przekształcanie środowiska nauczania i uczenia się* – kształcenie na wszystkich poziomach i we wszystkich formach (edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna) powinno prezentować holistyczne podejście do zrównoważonego rozwoju. Instytucje oświatowo-wychowawcze, takie jak szkoły, uczelnie

⁴⁹⁷ Por. *ibidem*, s. 11–12.

⁴⁹⁸ *Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development...*, s. 14.

⁴⁹⁹ *Ibidem*, s. 15.

⁵⁰⁰ Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme...*, s. 16–17; H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education...*, s. 11.

wyższe i instytucje realizujące TVET – techniczną i zawodową edukację i szkolenia, powinny stworzyć plany współpracy z szerszym otoczeniem społecznym, działać na rzecz zmniejszania „ślądu ekologicznego”, którego źródłem mogą być szkoły i instytucje edukacyjne oraz rozwijać środowiska uczące się, które wspomagająby uczniów w zdobywaniu wiedzy, przyswajaniu umiejętności i rozwijaniu kompetencji w celu budowania coraz bardziej zrównoważonych społeczeństw. W procesie tym powinien uczestniczyć zarówno sektor państwowy, jak i sektor prywatny oraz organizacje pozarządowe⁵⁰¹.

3. *Rozwijanie potencjału nauczycieli i edukatorów* – należy zwiększyć zakres kształcenia studentów przygotowujących się do roli nauczycieli, jak i pracujących już pedagogów w obrębie problematyki zrównoważenia, niezależnie od tego, czy nauczyciele ci będą pracować na poziomie edukacji wczesnoszkolnej czy szkoły średniej, czy też w obszarze kształcenia technicznego i zawodowego (branżowego). Również w obrębie edukacji wyższej – i to w każdej z jej dyscyplin naukowych – powinna się pojawić problematyka dotycząca edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w programach nauczania (sylabusach) i projektach badawczych⁵⁰².

4. *Wzmacnianie i mobilizowanie młodzieży* – związane jest z potrzebą młodych do okazywania międzypokoleniowego szacunku i wzajemnego poznania, po to, by wspólnie brać udział w wyzwaniach zrównoważonego rozwoju. Młode pokolenia nie chcą być traktowane jako grupa zmarginalizowana, lecz jako siła, która jest społecznie rozpoznawalna dzięki swojemu potencjałowi twórczemu i mocy dokonywania dobrych zmian. Jednocześnie młodzież cały czas potrzebuje wsparcia ze strony bardziej doświadczonych pokoleń. W tym świetle ważną jawi się współpraca sektora państwowego, prywatnego i organizacji społecznych umożliwiająca młodym uczenie się w różnorodnych formach: edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, a także za pośrednictwem mediów społecznościowych, e-learningu i edukacji zdalnej⁵⁰³.

5. *Przyspieszanie wdrażania zrównoważonych rozwiązań na poziomie lokalnym* – należy podjąć współpracę z bezpośrednimi władzami terytorialnymi – miejskimi lub wiejskimi, aby budować zrównoważone społeczności lokalne. Należy intensyfikować działania i budować mosty porozumienia wykorzystując do tego celu edukację całościową, realizowaną poprzez kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne. Uznaje się też, że miasta i władze lokalne powinny dążyć do tworzenia instytucji miejskich (np. domów kultury), w których można by uczyć się zrównoważonego życia w teorii i praktyce⁵⁰⁴.

⁵⁰¹ Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme...*, s. 18–19; H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education...*, s. 11.

⁵⁰² Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme...*, s. 20–21; H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education...*, s. 11.

⁵⁰³ Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme...*, s. 22–23; H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education...*, s. 12.

⁵⁰⁴ Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme...*, s. 24–25; H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education...*, s. 12.

Ze względu na tematykę niniejszej książki szczególnie bliski wydał mi się priorytet 3 i priorytet 4.

Priorytet 3, czyli *Rozwijanie potencjału nauczycieli i edukatorów*, eksponuje znaczenie właściwego przygotowania nauczycieli do faktycznego wprowadzania zmian w pracy z uczniami i podopiecznymi w odpowiedzi na wyzwania zrównoważonego rozwoju. Realne przechodzenie od obecnego charakteru związków międzyludzkich do społeczeństw zrównoważonych będzie możliwe, gdy w pierwszej kolejności nauczyciele, jako tzw. „agenci zmiany”, uzyskają adekwatną wiedzę, umiejętności i rozwiną odpowiednie postawy odwołujące się do zaakceptowanych wartości.

Ponieważ określenie „agent zmiany” – zarówno wobec nauczyciela, jak i ucznia – w przywoływanych przeze mnie dokumentach pojawia się dość często, chciałabym je skomentować, gdyż jest ono dla mnie kłopotliwe. Różnice kulturowe i niuanse lingwistyczne między językiem polskim a angielskim powodują, że dokonywanie kalki językowej może być niefortunne (podobną sytuację można zaobserwować w przypadku terminu: *collaborative learning*, gdy zamiast mówić „kolaboracyjne uczenie się”, lepiej jest używać określenia: „uczenie się we współpracy”). A zatem, termin „agent” pochodzi z łaciny od słowa *agere* (w dopełniaczu: *agens* oraz w imiesłowie współczesnym czynnym: *agentis*) i oznacza: poganiać, prowadzić, czynić, działać, zarządzać, grać rolę, udawać. Dlatego „agent” w polskim rozumieniu to: przedstawiciel, pośrednik, tajny wysłannik organizacji, państwa, wywiadu, funkcjonariusz policji tajnej, niemundurowej⁵⁰⁵. Z kolei w języku angielskim „agent” to – po pierwsze – osoba, która działa w imieniu kogoś lub zarządza jego dobrami, własnością (np. kupuje, sprzedaje, wynajmuje dom w imieniu właścicieli, zarządza czyimiś finansami, pośredniczy w publikacji i sprzedaży dzieła artystycznego); po drugie – to osoba lub instytucja, która świadczy szczególne usługi (np. zajmuje się sprzedażą wycieczek); po trzecie – to osoba, która działa jako szpieg, funkcjonariusz wywiadu. Można też mówić o „wolnym agencie”, czyli o kimś, kto nie ma przed nikim innym zobowiązań⁵⁰⁶. Agentem może być też osoba lub czynnik/przedmiot, który ma jakąś szczególną rolę do odegrania, np. środek wybielający lub czynniki zmiany środowiskowej (np. broń chemiczna – Agent Orange). „Agent” używany jest też w gramatyce języka angielskiego oraz występuje w słownictwie komputerowym. Zatem myśląc „po angielsku” o nauczycielu jako „agencie zmiany”, można zakładać, że chodzi o osobę samodzielną, aktywną, odpowiedzialną, która podejmuje przemyślane i korzystne dla podmiotów swoich zabiegów (uczniów) decyzje edukacyjne. Z kolei nawiązując do polskiej tradycji kulturowej, „agent” w pierwszej kolejności będzie się kojarzył z osobą udającą kogoś innego, aktywnie pracującą na rzecz obcych sił. Jeśli więc nauczyciela określa się „agentem zmiany”, to mogą nasuwać się pytania, w czyim interesie działa taki nauczyciel, jakie są jego prawdziwe intencje, kiedy jest szczerzy, a kiedy odgrywa tylko przyjętą na siebie rolę. Dłate-

⁵⁰⁵ Por. W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, s. 18–19.

⁵⁰⁶ Por. A.S. Hornby, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Cornelsen & Oxford University Press, Berlin 1982, s. 18.

go, szukając kompromisu leksykalnego, proponowałabym posługiwanie się terminem „mentor zmiany”. Mentor to osoba, która jest wzorem dla wychowanków, doświadczonym i godnym zaufania doradcą, do którego, w wielu sytuacjach, uczniowie jako działające podmioty mogą się zawsze zwrócić.

Nauczyciele, jako właśnie mentorzy zmiany, powinni być zmotywowani i zaangażowani w jak najlepsze poznanie zagadnień dotyczących zrównoważonego rozwoju, tak aby następnie, adekwatnie do wieku uczniów i charakteru swojego przedmiotu/dyscypliny naukowej, poruszać wybraną tematykę. Zapewne będzie to łatwiejsze i skuteczniejsze, gdy zarówno w trakcie przygotowania do zawodu nauczyciela, jak i podczas różnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego adepci oraz pracujący już nauczyciele zostaną wielowymiarowo przygotowani do tego zadania przez uczelnie wyższe i inne instytucje pedagogiczne⁵⁰⁷.

Wychodząc z powyższego założenia, już od kilku lat staram się z niektórymi grupami studentów (wydziałów Uniwersytetu Łódzkiego, które prowadzą specjalność nauczycielską) realizować ćwiczenie wpisujące się w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, a dziś mogę uściślić i powiedzieć – wpisujące się w trzeci priorytet *Globalnego Programu Działań*. Efektem wspólnego namysłu nad wybranymi zagadnieniami/treściami wyszczególnionymi w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*⁵⁰⁸ jest realizacja zadania, które określam jako *Karta pracy nauczyciela – Projekt X*. Pomysł na takie ćwiczenie zrodził się z inspiracji materiałami szkoleniowymi dla nauczycieli publikowanymi przez UNESCO w latach 2006 i 2012⁵⁰⁹.

W obu zamieszczono, jako szczególnie wartościową i stale aktualną propozycję dotyczącą rozwijania relacji między prowadzonym przez nauczyciela przedmiotem a obszarami/filarami zrównoważonego rozwoju, ćwiczenie zatytułowane *Project Y* (tłum. *Projekt Y*)⁵¹⁰. Z założenia *Projekt Y* (również w formie karty pracy

⁵⁰⁷ Por. A. Walosik, *op. cit.* W monografii autorka przedstawia m.in. wyniki prowadzonych przez siebie badań w obrębie edukacji ekologicznej uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Ukazana diagnoza oraz zaprezentowane wnioski mogą stanowić cenny głos w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

⁵⁰⁸ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012, poz. 977 (data wejścia w życie: 1 września 2012 r., obecnie obowiązuje w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> [dostęp: 10.12.2014]; por. także: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2014, poz. 803 (data wejścia w życie: 1 września 2014 r., obowiązuje w przedszkolach i szkołach podstawowych), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803> [dostęp: 10.12.2014].

⁵⁰⁹ *Education for Sustainable Development. Toolkit*, Learning & Training Tools no. 1, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf> [dostęp: 10.02.2012]; por. także *Education for Sustainable Development. Sourcebook...*

⁵¹⁰ Por. *Education for Sustainable Development. Toolkit...*, s. 87; por. także *Education for Sustainable Development. Sourcebook...*, s. 10.

dla nauczycieli) ma inspirować, zachęcać, a nawet zmuszać nauczyciela do nowego spojrzenia na dotychczas wykładane treści przedmiotowe, do ujrzenia ich w perspektywie zagadnień zrównoważonego rozwoju, a jeśli występują pewne luki – do uzupełnienia lub zweryfikowania przekazywanych uczniom treści. Autorzy *Projektu Y* odnieśli się do trzech filarów zrównoważenia, tj. społeczeństwa, ekonomii i środowiska przyrodniczego. Graficznie zostało to przedstawione tak, że każdemu ramieniu litery „Y” odpowiada jeden filar. W mojej propozycji dołączam czwarty filar zrównoważonego rozwoju, czyli kulturę, dlatego „Y” przekształciłam w „X”. Ponieważ zadanie oczekuje od nauczycieli namysłu nad prowadzonym przez siebie przedmiotem, w jednej i drugiej propozycji pojawiają się obszary problemowe, które wymagają ich komentarza. W wyjściowym *Projekcie Y* każdemu filarowi przyporządkowane są następujące obszary: wiedza, lokalne propozycje, umiejętności, perspektywy i wartości. Każda z kategorii ma ponadto rozróżnienie na dwa zagadnienia (działania obecne i przyszłe/planowane), które zamieszczono w formie zdań niedokończonych: „Na moim przedmiocie już realizuję: ...” oraz „Chciałbym jeszcze dodać: ...” (zob. aneks 2a). W mojej propozycji, czyli w *Projekcie X*, dokonałam zmiany w kolejności obszarów tematycznych, którą odbieram jako lepiej korespondującą z polską kulturą kształcenia i wychowania oraz praktyką dydaktyczną. Zaproponowałam następujący porządek: wiedza, umiejętności, wartości/postawy, lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności) oraz perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce. Każda z kategorii oczekuje analogicznego do *Projektu Y* wyjaśnienia poprzez dokończenie zdań: „Na moim przedmiocie już realizuję: ...” i „Chciałbym jeszcze dodać: ...” (zob. aneks 2b).

Dla przykładu, przywołuję realizację zadania, czyli *Projektu X*, przeprowadzoną ze studentami studiów licencjackich i magisterskich Wydziału Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego w ramach przedmiotu pedagogika dla specjalności nauczycielskiej. Część studentów (studiów II stopnia) miała już własne doświadczenia nauczycielskie, zaś inni mieli dopiero „wczuć się” w rolę nauczyciela matematyki, odwołując się do swoich doświadczeń wyniesionych z odbytych już praktyk pedagogicznych w szkołach (odpowiednio do etapu studiów: w szkołach podstawowych oraz w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych). W ćwiczeniu wzięło udział 45 studentów. Początkowe wątpliwości oraz poczucie swoistej bezradności wobec nieznanego zadania zmobilizowały przyszłych nauczycieli matematyki do sformułowania „pytań pierwszych”. Ich przywołanie wydaje się tu istotne, bowiem zapewne niejeden bardziej doświadczony nauczyciel stanąłby przed podobnymi dylematami. Problemy studentów można sprowadzić do następujących trzech:

1. Jak my, nauczyciele matematyki, możemy odnieść nasz przedmiot do wszystkich filarów zrównoważonego rozwoju, skoro oczywisty jest tylko jeden, czyli filar ekonomiczno-gospodarczy?

2. Do jakich treści przedmiotowych mamy nawiązywać?

3. Jak odróżnić filar społeczny od filaru kulturowego?

Na powyższe pytania udzieliłam następujących odpowiedzi.

Po pierwsze – zwróciłam studentom uwagę na konieczność zmiany myślenia o „własnym” przedmiocie i o roli nauczyciela w uprzystępnianiu treści uczącym

się. Obecnie potrzebne są bowiem nowe perspektywy poznawania faktów, które zainspirują uczniów do wielowątkowych skojarzeń i dadzą im możliwość budowania szerszego kontekstu dla interpretacji rzeczywistości. W ten sposób poznawane zagadnienie naturalnie odbierane jest jako wycinek rozległej i współzależnej całości. Zatem myśląc o harmonijnej przyszłości, każda sfera aktywności człowieka powinna być edukacyjnie zgłębiana, doświadczana i interpretowana poprzez cztery zasadnicze filary zrównoważonego rozwoju.

Po drugie – studenci otrzymali pełną dowolność w wyborze treści przedmiotowych (matematycznych). Musieli jedynie określić konkretny etap edukacyjny, co wymagało od nich nie tylko przygotowania merytorycznego, lecz także wyobrażenia sobie zakresu wiedzy i możliwości intelektualnych uczniów oraz posiadanych przez nich doświadczeń życiowych i poziomu dojrzałości emocjonalnej, aby podczas hipotetycznej lekcji/cyklu lekcji odwoływać się do wszystkich czterech filarów zrównoważenia.

Po trzecie – studenci, pytając o trafne/właściwe rozróżnienie filaru społecznego od kulturowego, dotknęli kwestii, która, jak się wydaje, niejednokrotnie nie jest nawet klarowna dla samych autorów dokumentów i deklaracji ogólnościowych. Czytając te publikacje, odnoszę wrażenie, że obie sfery często zlewają się w jedną. Na tym połączeniu najczęściej traci kultura, która albo zupełnie znika z rozważań autorów, albo występuje wariantowo, w formach cząstkowych, dodatkowych, a nawet – marginalnych. Zatem, mimo że wspólnie pochylił się nad kwestiami społecznymi i kulturowymi, byłam bardzo ciekawa, jak z tym wyzwaniem poradzą sobie „moi” studenci.

Odpowiedzi studentów zebrałam i umieściłam w tabeli, nadając jej porządek wynikający z podziału na cztery filary zrównoważonego rozwoju, a w obrębie każdego z nich – na pięć kategorii namysłu nad każdym konkretnym obszarem (zob. aneks 3). Analiza zebranego materiału potwierdziła, że studenci bardzo rzetelnie i kreatywnie podeszli do zadania. Praca, potraktowana jako ćwiczenie sprawdzające możliwości szerszego – i zarazem osadzonego w czterech obszarach-filarach funkcjonowania człowieka – spojrzenia na „swój” przedmiot szkolny wypadła bardzo dobrze. Warto by zatem włączyć taką edukacyjną drogę poznawania i mierzenia się z przedmiotowymi treściami kształcenia zawartą w priorytecie 3 do uniwersyteckiego procesu kształcenia współczesnych nauczycieli.

Z kolei w priorytecie 4, czyli we *Wzmacnianiu i mobilizowaniu młodzieży*, uwaga autorów *Globalnego Programu Działań* koncentruje się na pracy i przygotowaniu młodzieży do życia w zrównoważonej przyszłości. Obecne i następne pokolenia będą musiały bowiem podjąć walkę z konsekwencjami współczesnego niezrównoważenia, a także stawić czoła kolejnym, zapewne jeszcze bardzo jednostronnym, decyzjom gospodarczo-politycznym i wynikającym z nich inwestycjom. Poza tym to dzisiejsza młodzież (w wieku do 25 lat), która, jak nigdy wcześniej, liczy niemal połowę ludności globu, stanowi ważną grupę konsumentką. Chcąc więc zmieniać nawyki konsumenckie mieszkańców świata, należy ją odpowiedzialnie wspomagać w uczeniu się nowych, zrównoważonych wzorców w określaniu swoich potrzeb i podejmowaniu dróg ich spełniania. W tej sytuacji edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju powinna być realizowana w wielu

formach, posługując się różnorodnymi metodami kształcenia oraz wykorzystując dostępne materiały i pomoce dydaktyczne, w tym także najnowsze technologie komunikacyjne⁵¹¹.

Jedną z propozycji edukacyjnych firmowanych przez UNEP (ang. *United Nations Environment Programme* – tłum. *Program Środowiskowy ONZ*) i UNESCO jest skierowany do młodzieży program *YouthXchange*⁵¹². Inicjatywa ta, rozpoczęta jeszcze w 2001 r. i rozwijana podczas całej Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, jest w dalszym ciągu realizowana, dodawane są nowe pomysły oraz przykłady dobrych praktyk z różnych stron świata (ostatnio z Peru i Wietnamu). Projekt został oficjalnie uznany za edukacyjne narzędzie do realizacji priorytetu 4 *Globalnego Programu Działań*⁵¹³. Przyjęto, że zasadniczy wysiłek edukacyjny w pracy ze współczesną młodzieżą powinien koncentrować się na zmianie jej zachowań konsumpcyjnych i prowadzić do wykształcenia zrównoważonego stylu życia oraz przemyślanej i odpowiedzialnej konsumpcji. Zbyt często młodzi ludzie na całym świecie, a ostatnio szczególnie w krajach rozwijających się, są manipulowani przekazem medialnym, który uwodzi ich obietnicą prawdziwego szczęścia, będącego zaledwie „na wyciągnięcie ręki”. Wystarczy „tylko zanurzyć się” w świecie promowanych towarów i usług, a wszystkie troski i kłopoty miną. Wyzwaniem dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju staje się więc uzmysłowienie dzieciom i młodzieży, że „konsumpcyjny raj” to nie jedyna wersja życia człowieka, że za nią skrywają się faktyczne problemy ludzkości, mające wymierny wpływ na przyszłość świata. Do zasadniczych wyzwań należy zaliczyć: niepokohowaną eksploatację zasobów naturalnych planety, powiększający się poziom ubóstwa i rosnące nierówności społeczne oraz dysproporcje między narodami/kulturami. Dlatego udostępnianie w procesie kształcenia rzetelnych informacji na temat degradacji środowiska naturalnego, zaburzonych relacji międzyludzkich i niesprawiedliwych decyzji gospodarczych oraz wychowywanie ku lepszemu rozumieniu konieczności zmiany niszczących Ziemię i kulturę człowieka wzorców konsumpcyjnych należy postrzegać jako główny cel współczesnej edukacji młodzieży⁵¹⁴.

Projekt *YouthXchange* kierowany jest do młodych ludzi, nauczycieli, wychowawców i animatorów. Można go realizować w edukacji formalnej, jak i prowadząc zajęcia w obszarze edukacji pozaformalnej, a także podczas nieformalnych działań wychowawczych. W ciągu 15 lat istnienia projektu wypracowano wiele dróg wspomagania jego uczestników. *YouthXchange* posiada swą stronę internetową oraz sukcesywnie publikuje na niej materiały dla uczniów i nauczycieli⁵¹⁵.

⁵¹¹ Por. *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme...*, s. 22–23.

⁵¹² Por. *Youth: UNEP/UNESCO YouthXchange Initiative*, <http://www.unep.org/resourceefficiency/Consumption/EducationLifestylesandYouth/YouthUNEPUNESCOYouthXchangeInitiative/tabid/101303/Default.aspx> [dostęp: 6.03.2016].

⁵¹³ Por. *YouthXchange. Green Skills and Lifestyles Guidebook*, UNESCO/UNEP, Paris 2016, s. 58, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245646e.pdf> [dostęp: 6.03.2016].

⁵¹⁴ Por. *Youth: UNEP/UNESCO YouthXchange Initiative...*

⁵¹⁵ Por. *YouthXchange: Towards Sustainable Lifestyles. Training Kit on Responsible Consumption – the Guide*, UNESCO/UNEP, Paris 2008, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158700e.pdf>

Strona projektu jest bardzo pojemna⁵¹⁶. Posiada wiele podstron, przejść i linków zewnętrznych. Niektóre materiały zawierają konkretne przykłady zrealizowanych działań (np. *Books Against Intolerance*⁵¹⁷), inne z kolei tylko budują ogólną bazę dla indywidualnych, wariantowych aktywności (np. *Mondialogo: Building Tolerance*⁵¹⁸). Należy też zwrócić uwagę na niezwykle wartościowe przesłanie zawarte w tytułach podstron i ich fragmentach (zob. aneks 4). Wiele haseł i zagadnień jest tam obszernie i interesująco omówionych. Pomocą dla nauczycieli i uczniów są liczne odniesienia oraz przejścia do dalszych stron. Wiedzę można też sprawdzić dzięki testom i quizom. Zawartość strony jest więc skarbnicą różnorodnych materiałów. Jednak ich najwłaściwsze wykorzystanie będzie mieć miejsce dopiero wtedy, gdy uczestnicy procesu kształcenia potraktują je jako inspirację do własnej, lokalnie uwarunkowanej aktywności. Daje to wielką szansę na twórcze i różnorodne działania, gdyż możliwości odpowiedzialnie realizowanej edukacji są nieograniczone zarówno co do tematów, jak i form ich przebiegu.

Natomiast jeśli chodzi o polskie materiały dotyczące wspomaganie młodzieży w zrównoważonym rozwoju, to niestety jest ich jeszcze niewiele. Żadne publikacje nawiązujące do projektu *YouthXchange* nie zostały przetłumaczone na język polski ani nie dokonano stosownych opracowań⁵¹⁹. W tej sytuacji tym bardziej należy przywołać te materiały metodyczne, które już powstały i mogą być powszechnie wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów, gdyż są dostępne

[dostęp: 14.11.2013]; *YouthXchange: Climate Change and Lifestyles Guidebook*, UNESCO/UNEP, Paris 2011, http://www.unep.org/pdf/YXC_Cimate_Change_FINAL_8-Dec-2011.pdf [dostęp: 14.11.2013]; *YouthXchange: Biodiversity and Lifestyles Guidebook*, UNESCO/UNEP Paris 2015, http://apps.unep.org/publications/index.php?option=com_pub&task=download&file=012242_en [dostęp: 14.11.2015]; *YouthXchange. Green Skills and Lifestyles Guidebook...* W 2010 r. w Japonii podjęto inicjatywę skierowaną do dzieci *KidsXchange* i opublikowano podręcznik w wersji dla uczniów: *KidsXchange: Changing the World through Children*, UNESCO/UNEP, Nippon Express, Tokyo 2010, <http://www.unep.org/resourceefficiency/portals/24147/new/pdf/consumption/ely/youth/publications/KXC%20for%20students%202010.pdf> [dostęp: 13.02.2015] oraz opracowano materiały metodyczne dla nauczycieli: *KidsXchange: Changing the World through Children. Text for Instructors*, UNESCO/UNEP, Nippon Express, Tokyo 2010, <http://www.unep.org/resourceefficiency/portals/24147/new/pdf/consumption/ely/youth/publications/KXC%20for%20teachers%202010.pdf> [dostęp: 13.02.2015].

⁵¹⁶ Por. *YouthXchange. Towards Sustainable Lifestyles...*

⁵¹⁷ Por. *Books Against Intolerance*, <http://www.youthxchange.net/main/booksagainstintolerance.asp> [dostęp: 14.11.2013].

⁵¹⁸ Por. *Mondialogo: Building Tolerance*, <http://www.youthxchange.net/man/mondialogo.asp> [dostęp: 14.11.2013].

⁵¹⁹ Materiały dydaktyczne dla młodzieży w ramach projektu *YouthXchange* przetłumaczono z języka angielskiego na 22 inne języki: arabski, azerski, baskijski kataloński, baskijski euskara, chiński, filipiński, flamandzki, francuski, grecki, hiszpański, hiszpański-argentyński, hiszpański-meksykański, kataloński, koreański, niemiecki, norweski, portugalski, słoweński, turecki, węgierski, włoski i wietnamski, por. *Publications*, <http://www.unep.org/resourceefficiency/Consumption/EducationLifestylesandYouth/YouthXchange/Publications/tabid/101311/Default.aspx> [dostęp: 6.03.2016]. Ja natomiast, niezależnie od braku materiałów w języku polskim, projekt *YouthXchange* zaczęłam uprzedniać studentom Uniwersytetu Łódzkiego od 2012 r.; por. A. Rogalska-Marasińska, *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [w:] J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał spoleczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.

w wersji polskiej. Do takich wartościowych opracowań należą teksty publikowane przez Baltic University Programme (tłum. Program Uniwersytetu Bałtyckiego), organizację działającą od 1991 r. i skupiającą 14 krajów nadbałtyckich, w tym Polskę. Są to dwa podręczniki: *Edukacja ku zmianie. Podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*⁵²⁰ oraz *P-stop. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – o praniu, ściekach i ekosystemach wodnych. Poradnik dla nauczycieli*⁵²¹. Analiza tych materiałów metodycznych wskazuje, że można w sposób ciekawy i różnorodny, dostosowany do lokalnych oczekiwań i wychodząc na przeciw priorytetowym problemom, inspirować uczniów do teoretycznej i praktycznej aktywności na rzecz zmiany. Jednocześnie ta nowa sytuacja, przed którą wszyscy stają, sprawia, że można już mówić o edukacyjnym partnerstwie pomiędzy nauczycielami a uczniami. Ich współpraca nabiera „odświeżonego” charakteru, dając szansę na odkrywanie wspólnie istotnych celów i sensów kształcenia. Jest to tym bardziej potrzebne, że jeszcze do niedawna promowany, jako jedynie słuszny, ekonomiczny paradygmat zysku nie sprawdza się. Za to prowadzi do katastrofalnych zmian w wielu miejscach świata.

Staje się oczywiste, że wzrost ekonomiczny jako dotychczasowe główne uzasadnienie działań edukacyjnych nie służy już polepszaniu się kondycji naszej planety. Z perspektywy zrównoważonego rozwoju nadszedł czas, aby ponownie zastanowić się, określić i na nowo sformułować powód, dla którego podejmujemy wysiłek edukacyjny. Edukacja, która promuje zrównoważenie, globalną stabilizację i umożliwia powstawanie społeczności, które potrafią elastycznie dostosowywać się do zmieniających się okoliczności, może przyczynić się do budowania bardziej zrównoważonej przyszłości naszej planety⁵²².

Podjęcie drogi na rzecz zrównoważonego rozwoju przez mądrze prowadzoną edukację może więc uchronić wielu uczniów przed zwątpieniem – dać szansę młodym, dorastającym ludziom na odnalezienie swej drogi, wskazując zadania, które wymagają rozwiązania.

W tych poszukiwaniach zarówno osoby uczące się, jak i ich nauczyciele wspiera m.in. przywoływany już Program Uniwersytetu Bałtyckiego. Efektem współpracy krajów członkowskich Programu, ich uczelni (w liczbie ponad 200) i innych organizacji zainteresowanych edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju, głównie w obszarze ochrony środowiska wodnego, jest wiele ciekawych inicjatyw i propozycji. Przykładowo, w dniach 15–19 kwietnia 2015 r. odbyła się w Polsce w Rogowie k. Łodzi konferencja skierowana do studentów krajów basenu Morza Bałtyckiego, zatytułowana *Feeding the World without Destroying the World: Can Food Production Be(come) Sustainable?* (tłum. *Wykarmić świat*

⁵²⁰ G. Jutvik, I. Liepina (red.), *Edukacja ku zmianie. Podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, przekł. M. Szkudlarek, Program Uniwersytet Bałtycki, Gdynia 2008; *Education for Change*, <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/boll-online-library/851> [dostęp: 25.07.2014].

⁵²¹ G. Bergström, G. Jutvik, K. Kochan, *P-stop. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – o praniu, ściekach i ekosystemach wodnych. Poradnik dla nauczycieli*, Program Uniwersytet Bałtycki, Gdynia 2008; *P-stop*, <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/boll-online-library/857> [dostęp: 25.07.2014].

⁵²² *Education for Sustainable Development. Sourcebook...*, s. 36.

bez jego destrukcji: Czy produkcja żywności może być/może stać się zrównoważona?)⁵²³. Innym wydarzeniem była konferencja odbywająca się w dniach 23–26 października 2016 r., również w Rogowie k. Łodzi, tym razem skierowana do nauczycieli akademickich, pt. *Engaging higher education in local and global challenges* (tłum. *Włączanie edukacji wyższej w lokalne i globalne wyzwania*)⁵²⁴. Współpraca międzynarodowa oraz zaangażowanie w zmiany stają się coraz bardziej widoczne i konkretne. To ważne, gdyż w kolejnych latach od społeczności całego świata będzie się oczekiwać lokalnych działań edukacyjnych, realizowanych w codziennej „pracy u podstaw”, czyli z udziałem wszystkich instytucji oświatowo-wychowawczych, a także za pośrednictwem różnorodnych form komunikacji medialnej.

Takie właśnie wyzwania edukacyjne postawili przed sobą uczestnicy Światowego Forum Edukacyjnego (ang. World Education Forum 2015 – WEF 2015), odbywającego się w Incheon w Korei w dniach 19–22 maja 2015 r.⁵²⁵ Otwierając spotkanie, Sekretarz Generalny ONZ Ban Ki-moon powitał zgromadzonych kluczowym dla forum przesłaniem: „Edukacja chroni prawa człowieka. Jest również niezbędna do walki z ekstremizmem rodzącym przemoc”⁵²⁶. A z kolei Helen Clark, administrator UNDP (ang. *United Nations Development Program*, tłum. *Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju*), wyraziła znaczącą dla obecnych i przyszłych działań edukacyjnych myśl: „W naszym świecie wiedza jest siłą, a edukacja umożliwia rozwijanie tej siły. Jest zatem niezbędnym elementem warunkującym rozwój. Jednocześnie niesie ze sobą szczególną wartość – znacznie wykraczającą poza zysk ekonomiczny – daje ludziom moc, dzięki której mogą wpływać na swoją przyszłość. Dlatego możliwość uczestniczenia każdego człowieka w edukacji jest kluczowa dla realizacji idei ludzkiego rozwoju”. Słowa te wieńczą dokument ogłoszony na zakończenie forum, tj. *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and*

⁵²³ Por. *Baltic students concerned about sustainable foods*, Rogów, Poland, 15–19 April 2015, <http://mundusmaris.org/index.php/en/projects/proj2015/1730-baltic> [dostęp: 2.05.2015]; por. także *Feeding the World without Destroying the World: Can Food Production Be(come) Sustainable?*, <http://www.balticuniv.uu.se/> [dostęp: 2.05.2015].

⁵²⁴ Por. *BUP Teachers Conference on Education for Sustainable Development (ESD)*, 23–26 October 2016 in Rogów, Poland, “Engaging higher education in local and global challenges”, *Presentations*, <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/presentations#bup-teachers-conference-rog%C3%B3w> [dostęp: 3.11.2016].

⁵²⁵ Forum odbywało się z inicjatywy UNESCO. Współorganizatorami byli również: UNICEF, Bank Światowy, UNFPA, UNDP, UN Women i UNHCR. Na spotkanie przybyło ponad 1600 uczestników ze 160 krajów. Byli wśród nich przedstawiciele rządów państw, w tym ministrowie edukacji, laureaci Nagrody Nobla, naukowcy, reprezentanci środowisk akademickich, organizacji międzynarodowych, międzysektorowych, pozarządowych i sektora prywatnego. W forum uczestniczyła też młodzież. Konferencja obradowała wokół pięciu głównych zagadnień problemowych: 1. Prawo do edukacji; 2. Równość w edukacji; 3. Edukacja włączająca; 4. Jakość w edukacji; 5. Całozyciowe uczenie się; por. *World Education Forum 2015*, <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/> [dostęp: 15.03.2016].

⁵²⁶ Por. Światowe Forum Edukacyjne: 120 milionów dzieci na świecie nie chodzi do szkoły, <https://www.unicef.pl/Centrum-prasowe/Informacje-prasowe/Swiatowe-Forum-Edukacyjne-120-mln-dzieci-na-swiecie-nie-chodzi-do-szkoly> [dostęp: 15.03.2016].

lifelong learning for all (tłum. *Deklaracja z Incheon. Edukacja 2030: Ku włączającej i równej jakości edukacji oraz całościowemu uczeniu się dla wszystkich*)⁵²⁷. We wprowadzeniu do *Deklaracji* autorzy dokumentu wyrazili przekonanie, że od czasu konferencji w Jomtien w 1990 r., gdzie zainicjowano program *Edukacji dla wszystkich* (ang. *Education for All*), przez realizację Milenijnych Celów Rozwoju, aż do ogłoszenia z nastaniem 2015 r. Celów Zrównoważonego Rozwoju nastąpił bardzo duży postęp w wypełnianiu postanowień związanych z realizacją prawa każdego człowieka do nauki. Jednak proces ten jeszcze się nie zakończył⁵²⁸. Doświadczenia wyniesione po 25 latach mierzenia się z problemem oraz wyzwania, które pozostały do wypełnienia, stały się inspiracją do ogłoszenia postanowień w samej *Deklaracji Edukacja 2030* oraz do przyjęcia dopełniającego ją dokumentu, czyli *Education 2030: Framework for Action* (tłum. *Edukacja 2030: Ramowy Plan Działań*)⁵²⁹. W tekście tym przedstawiono konkretne cele, wymagające realizacji w porządku systemowym⁵³⁰, sformułowano strategiczne podejścia w realizacji celów⁵³¹ i określono wskaźniki umożliwiające ich faktyczną realizację (działania rozplanowano na konkretne lata)⁵³². Najważniejsze jednak jest to, że całość rozważań oparto na celu 4 z Celów Zrównoważonego Rozwoju, pt. *Zapewnić wszystkim jednakową (włączającą i równą jakości) edukację i propagować możliwości edukacji całościowej* (ang. *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*)⁵³³. Każdy z celów szczegółowych (od 4.1 do 4.7) jest tu bardzo dokładnie omówiony. Zaproponowano też konkretne działania zmierzające do ich realizacji⁵³⁴.

Zarówno w *Deklaracji*, jak i w *Ramowym Planie Działań* ukazano nową wizję edukacji, którą powinno się osiągnąć do 2030 r. Autorzy dokumentów wyrazili stanowisko, że ich pragnieniem jest zmiana na lepsze życia ludzi na świecie dzięki powszechnej edukacji. Ona jest bowiem środkiem umożliwiającym rzeczywisty postęp. Uznano też, że jedynie za sprawą edukacji będzie można osiągnąć wszystkie 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju. Inaczej mówiąc, przyjęto, że jest ona „sercem” wszystkich zmian określonych w *The 2030 Agenda for Sustainable Development* (tłum. *Agenda na lata 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju*)⁵³⁵. Stąd też edukacji przypisano pierwszoplanową rolę nie tylko w obrębie celu 4 z Celów Zrównoważonego Rozwoju, lecz także w realizacji pozostałych celów z tej listy⁵³⁶. Znaczenie takiego postrzegania edukacji eksponuje również inny, wydany

⁵²⁷ Por. *Incheon Declaration. Education 2030...*

⁵²⁸ Por. *ibidem*, s. 5–6.

⁵²⁹ Por. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf> [dostęp: 25.03.2016].

⁵³⁰ Por. *ibidem*, s. 8–9.

⁵³¹ Por. *ibidem*, s. 9–12.

⁵³² Por. *ibidem*, *Annex II: Proposed Thematic Indicator Framework (Working Draft)*, s. iii–viii.

⁵³³ Por. podrozdział 2.2.

⁵³⁴ Por. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action...*, s. 12–25.

⁵³⁵ Por. podrozdział 2.2.

⁵³⁶ Por. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action...*, s. 6.

jako dopełniający *Agendę na lata 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju*, dokument pt. *Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals* (tłum. *Zrównoważony rozwój zaczyna się od edukacji. Jaki jest udział edukacji w realizacji celów zaproponowanych na lata po 2015 r.?*)⁵³⁷. Takie wielowątkowe podejście do edukacji wiąże się z jej nowym odczytywaniem oraz z formułowaniem oczekiwań dla zmian, które dzięki niej będą mogły nastąpić w życiu każdego mieszkańca globu. Uznano więc, że edukacja humanistyczna, której dziś potrzebuje świat, to taka, która wyrasta z praw człowieka i podkreśla jego godność. Zakłada społeczną sprawiedliwość, nikogo nie pomija, wszystkich otacza opieką, jest otwarta na różnorodność kulturową, etniczną i językową. Uczy współodpowiedzialności i wzajemnego zaufania. Edukacja jest dobrem wspólnym, dlatego należy ją pielęgnować i rozwijać. Działa na rzecz pokoju, poszanowania innych, umożliwia człowiekowi osiągnięcie celów i realizację aspiracji (indywidualnych, rodzinnych i zawodowych) w trakcie całego jego życia. Uczy, jak żyć w sposób zrównoważony⁵³⁸. Projekt *Edukacji 2030* wyrasta zatem na następujących filarach: powszechny i bezpłatny (przez 12 lat nauki) dostęp do edukacji, edukacja równa i włączająca, a tym samym sprzeciwiająca się wszelkim formom dyskryminacji (po pierwsze, dyskryminacji płci), edukacja całożyciowa oraz edukacja dobrej jakości⁵³⁹.

Co warte podkreślenia, dopiero edukację dobrej jakości potraktowano jako wreszcie prawidłową drogę realizacji prawa człowieka do nauki. Ona bowiem może zapewnić kształcenie na poziomie prowadzącym do osiągnięcia zaplanowanych na danym etapie edukacyjnym efektów kształcenia, biorąc pod uwagę kontekst, w którym jest realizowana. Dlatego wymaga posługiwania się korespondującymi z lokalnymi uwarunkowaniami metod nauczania-uczenia się, jak również oczekuje dobrze przygotowanych (od strony merytorycznej i posiadających dogłębne wykształcenie pedagogiczne) oraz zmotywowanych nauczycieli, którzy jednocześnie swobodnie korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych⁵⁴⁰. Edukacja dobrej jakości powinna przebiegać w szkołach, które są bezpieczne, wyposażone w podręczniki i nowoczesne pomoce dydaktyczne, a także mają dostęp do bieżącej wody, toalet i elektryczności. Dopiero w takich warunkach może odbywać się pełny proces kształcenia (przyswajanie wiedzy podstawowej, rozwijanie twórczego myślenia i uczenie się rozwiązywania problemów) oraz wychowania (rozwijanie umiejętności kognitywnego myślenia, kompetencji społecznych i emocjonalnych, kształtowanie postaw na rzecz przestrzegania powszechnych praw człowieka i szacunku dla kulturowej różnorodności)⁵⁴¹.

⁵³⁷ Por. *Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals*, UNESCO, France 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf> [dostęp: 15.03.2016].

⁵³⁸ Por. *Incheon Declaration. Education 2030...*, s. 6–7.

⁵³⁹ Por. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action...*, s. 8–9.

⁵⁴⁰ Por. *ibidem*.

⁵⁴¹ Por. *World Education Forum 2015. Infographic: Quality education*, <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/quality-education> [dostęp: 15.03.2016].

Ponadto, aby w pełni osiągnąć cel 4 z Celów Zrównoważonego Rozwoju, trzeba będzie podjąć pewne strategiczne działania. Zaliczono do nich: odwoływanie się do efektywnej i włączającej współpracy podmiotów zainteresowanych zrównoważoną edukacją, uaktualnienie rozporządzeń oświatowych i zbudowanie z nich kompatybilnego zestawu dokumentów, zapewnienie sprawiedliwej, włączającej i dobrej jakości edukacji dla wszystkich, angażowanie źródeł adekwatnego do potrzeb finansowania edukacji oraz tworzenie i realizowanie właściwych sposobów monitorowania realizacji konkretnych celów edukacji do 2030 r.⁵⁴²

Bezpośrednio do zagadnienia zrównoważonego rozwoju w obrębie problematyki edukacyjnej, czyli celu 4, odnosi się cel szczegółowy 4.7. Autorzy dokumentu określili go następująco:

Do 2030 r. zapewnić wszystkim uczącym się zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych, by promować zrównoważony rozwój, zaliczając do niego (m.in. za sprawą edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego stylu życia): prawa człowieka, równość płci, promowanie kultury pokoju i przeciwstawianie się przemocy, działanie na rzecz globalnego obywatelstwa i docenianie różnorodności kulturowej oraz udział i rolę kultury w zrównoważonym rozwoju⁵⁴³.

Takie oczekiwania jasno wskazują, że w projekcie *Edukacja 2030* kształceniu i wychowaniu przypisano kluczową rolę w realizacji wszystkich pozostałych celów zrównoważenia. Podejmowanie wyzwań globalnych i ich efektywne rozwiązywanie, zaczynając od wymiaru lokalnego, będzie wiązało się z właściwym przygotowaniem mieszkańców Ziemi do życia w zmieniającej się i powracającej do równowagi rzeczywistości. Dlatego edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju oraz wynikająca z niej edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa (ang. *Global Citizenship Education – GCED*) muszą stanowić główną przestrzeń rozpoczynających się już dziś działań formujących i samokształtujących każdego człowieka⁵⁴⁴.

W związku z tym, w *Ramowym Planie Działań* w projekcie *Edukacji 2030* zaproponowano następujące strategie:

1. Zmianę polityki oświatowej i przekształcenie podstaw i programów nauczania, by promować edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i edukację na rzecz globalnego obywatelstwa. Należy je włączyć w główny nurt edukacji formalnej, a także realizować w edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Potrzebne będzie więc nowe kształcenie i doksztalcenie nauczycieli, a także rozwinięcie instytucji wspomagających szeroko rozumiane działania wychowawcze. Takie postępowanie ściśle łączy się z realizacją *Globalnego Programu Działań*, a w szczególności z podejmowaniem takich tematów, jak prawa człowieka, równość płci, zdrowie, edukacja seksualna, zmiany klimatyczne, zrównoważone środki utrzymania, odpowiedzialne obywatelstwo, które będą omawiane adekwatnie do narodowo-kulturowych doświadczeń i możliwości.

⁵⁴² Por. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action...*, s. 9.

⁵⁴³ Ibidem, s. 20.

⁵⁴⁴ Por. ibidem, s. 21. Jak zasygnalizowano w powyższym tekście, edukacja na rzecz globalnego obywatelstwa dotyczy edukacji na rzecz pokoju i praw człowieka, edukacji międzykulturowej oraz edukacji na rzecz międzynarodowego zrozumienia.

2. Zapewnienie wszystkim, niezależnie od płci i wieku, dostępu do edukacji poszerzającej wiedzę, rozwijającej umiejętności i kształtującej postawy, które są niezbędne, by budować pokojowo nastawione, zdrowe i zrównoważone społeczeństwa.

3. Rozwijanie i promocję dobrych przykładów i praktyk edukacyjnych, które zwiększają współpracę międzynarodową oraz ułatwiają wzajemne poznanie i zrozumienie.

4. Kierowanie programów z obszaru edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa do osób/edukatorów, którzy następnie będą działać w swoich środowiskach lokalnych.

5. Budowanie przekonania, iż edukacja zawdzięcza swą kluczową i wychowawczą rolę w dochodzeniu do zrównoważenia dzięki kulturze. Kultura bowiem umożliwia dostrzeganie lokalnych uwarunkowań społecznych i kulturowych, uwrażliwia na znaczenie dziedzictwa kulturowego i form ekspresji praktykowanych przez daną społeczność, uwydatnia korzyści płynące z różnorodności kulturowej i podkreśla wagę przestrzegania praw człowieka.

6. Wykorzystywanie i/lub tworzenie rzetelnych narzędzi umożliwiających ewaluację edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i edukacji na rzecz globalnego obywatelstwa szczególnie w obszarze kognitywnych, społeczno-emocjonalnych i wychowawczych efektów kształcenia, a także współpraca z Instytutem Statystyki UNESCO.

7. Promowanie kształcenia międzydiscyplinarnego, tak aby treści dotyczące zrównoważenia i globalnego obywatelstwa pojawiały się na wszystkich etapach edukacyjnych i we wszystkich formach kształcenia⁵⁴⁵.

Przywołane dokumenty dowodzą, że program dalszego kształcenia zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju został bardzo ambitnie nakreślony. Ma szerokie humanistyczne podstawy i dobrze wpisuje się w złożone, globalne realia oświatowe i społeczne. Widać, że wyciągnięto wnioski z ubiegłych lat, gdy podejmowano starania na rzecz wprowadzania założeń zrównoważonego rozwoju. Dlatego coraz bardziej klarowny staje się paradygmat edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju – jako konstrukt teoretyczny i jako wielowątkowy, coraz precyzyjniej określony model gotowy do zastosowania. Niezwykle ważne jest to, że w najbardziej aktualnym dokumencie dotyczącym kształcenia i wychowania mieszkańców Ziemi, czyli w *Ramowym Planie Działań Edukacji 2030*, wymieniono kulturę jako to środowisko życia człowieka, które jest niezastąpione w realizacji idei zrównoważonego rozwoju i w pracy na rzecz dobra człowieka w każdym jego wymiarze.

Kulturowy element koncepcji wychowania zrównoważonego człowieka otwiera drogę do akceptacji wielokulturowości i tym samym zgadza się na istnienie różnych sposobów i interpretacji w dochodzeniu do międzyludzkiej harmonii. Niestety, obawiam się, że przez najbliższe 15 lat realizacja idei zrównoważonego rozwoju napotka na wiele przeszkód i to także mających swe źródła w sferze kulturowej człowieka. Na problemy związane z realizacją paradygmatu międzykultu-

⁵⁴⁵ Por. ibidem.

rowego współistnienia zwraca uwagę m.in. Jerzy Nikitorowicz, który wyodrębnia jego następujące przesłanki:

- strukturalne – konflikt tkwi w strukturze systemu poprzez ujawniającą się sprzeczność interesów kulturowych, celów, podziału dóbr, niezgodność wartości, stylów funkcjonowania itp.;
- behawioralne – interakcje i stosunki przybierają charakter współzawodnictwa i walki, gdy cele i wartości są trudne do pogodzenia;
- psychologiczne – konflikt jest rozpatrywany jako stan wrogości, antagonistycznych relacji między grupami i osobami;
- związane z niekończącym się procesem kształtowania tożsamości kulturowej, jej dezorganizacji, wielopłaszczyznowości, podważania, niesprecyzowania, ambiwalencji, rozproszenia, rozszczepienia itp.⁵⁴⁶

Uważam, że głównym wyzwaniem dla rzeczywistej implementacji koncepcji zrównoważenia będą zapewne sprzeczne interesy, które nie tylko mają swoje źródła w narracji gospodarczo-ekonomicznej, lecz bardzo często także w historycznie i kulturowo zakorzenionym postrzeganiu własnego społeczeństwa w relacji do innych. Budowanie zrównoważonej wspólnoty o zasięgu globalnym wymaga zupełnie nowego podejścia do siebie i swojego dziedzictwa kulturowego. Mieszkańcy wielu krajów, szczególnie tych o historycznie silnych gospodarkach i jednoznacznym stosunku do swej tożsamości kulturowej, będą musieli nauczyć się budować faktyczną wspólnotę opartą na uznaniu równych, czyli jednakowych, praw każdego człowieka. Z kolei reprezentanci krajów słabszych, zaniedbanych społecznie i wykorzystywanych gospodarczo będą musieli uczyć się stawać się partnerem w rozmowach z drugą stroną, do tej pory dominującą i narzucającą własne reguły gry.

Przed edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju stoją więc ogromne wyzwania. Oznacza to, że trzeba się do nich dobrze przygotować, aby móc prowadzić międzykulturowy, normatywny dyskurs i podejmować działania, które będą służyć całej ludzkości. W tym sensie edukacja ma szansę przeistoczyć się z przedmiotowego narzędzia zmiany społecznej w podmiotowego mentora zrównoważonego rozwoju. Mam nadzieję, że tak się stanie.

⁵⁴⁶ J. Nikitorowicz, *Problemy paradygmatu współistnienia w warunkach wielokulturowości. Zadania i możliwości edukacji międzykulturowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2008, nr 3 (43), s. 12.

ROZDZIAŁ III

Międzykulturowość w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Wprowadzenie

[...] wrażenie optyczne jest niewątpliwe: wszyscy jesteśmy mniej więcej tego samego wzrostu i mamy te same narządy... Ale w jednostajność tego obrazu wdziera się duch, ta specyficzna właściwość naszego gatunku, i ona sprawia, że gatunek nasz staje się w łonie swoim tak zróżnicowany, tak przepaścisty i zawrotny, że między człowiekiem a człowiekiem powstają różnice stokroć większe niż w całym świecie zwierzęcym [...], większa jest przepaść, niż między koniem a glistą.

Witold Gombrowicz, 1958 r.¹

Przywołana w motcie myśl Witolda Gombrowicza (1904–1969) implikuje do stawiania pytań skoncentrowanych na człowieku oraz na potrzebie, możliwościach i zakresach jego poznania. Jaki jest lub kim jest współczesny człowiek? Co odróżnia go od innych ludzi, a co do nich zbliża? W czym przejawia się jego człowieczeństwo? Jak należy budować dziś relacje międzyludzkie i zarazem międzykulturowe oraz na czym je opierać? Jak wykorzystywać potencjał międzykulturowy w realizacji zadań zrównoważonego rozwoju i wspólnotowego życia? Niestety, odpowiedzi na powyższe pytania stają się coraz trudniejsze, a rozwiązania – problematyczne i tymczasowe. Mimo iż wkrótce upłynie druga dekada XXI w. i mogłoby się wydawać, że zmiany cywilizacyjne ułatwią zbliżanie się ludzi do siebie i współpracę na rzecz ogólnej pomyślności, to przeciwnie – dominuje

¹ W. Gombrowicz, *Dziennik 1957–1961*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1986, s. 79–80.

niechęć, nieufność i wrogość. Piętrzą się kłopoty natury społeczno-gospodarczej, doprowadzające do konfliktów zbrojnych, odżywają stereotypy kulturowe i religijne, a budowanie wspólnot często ogranicza się do uczestnictwa w grupach dyskusyjnych lub aktywności na portalach społecznościowych. Świat nie przystoczył się w McLuhanowską globalną wioskę² ani w gościnną dla wszystkich metropolię. W jednym i drugim przypadku brakuje bowiem chęci autentycznego porozumienia, choć same środki komunikacji, będące coraz doskonalszymi narzędziami, taki kontakt zapewniają.

Nasuwa się zatem przypuszczenie, że źródło międzykulturowego zbliżenia nie leży w nowoczesnych urządzeniach technologicznych. Chodzi raczej o zaplecze kulturowe człowieka i jego silną tożsamość, z którą mógłby bezpiecznie wkraczać w nieznaną mu przestrzeń innej kultury. Dzięki temu byłby w stanie budować aktywną, globalną wspólnotę, nie gubiąc się w jej wariantowości. Jedną z propozycji teoretycznego ujęcia powyższych kwestii są rozważania Ewy Filipiak, nawiązujące do myśli Lwa S. Wygotskiego (1896–1934)³. W kontekście działań edukacyjnych i pracy z uczniem młodszym autorka przywołuje kategorię narzędzi kulturowych – technologicznych i psychologicznych. Narzędzia technologiczne to np.: książki, rowery, kalkulatory, mapy, komputery, a psychologiczne to: język, umiejętność uczenia się, pojęcia i symbole, umiejętność czytania i pisanie, matematyka i teorie naukowe⁴. Opanowanie tych narzędzi poprzez „wrastanie” w kulturę i ich „zawłaszczanie” pozwala dziecku żyć w sposób uważany przez konkretne społeczeństwo za właściwy. Nie chodzi jednak o samą techniczną sprawność (taka bowiem stwarzała realną szansę na zaistnienie globalnej wioski), lecz o dotarcie do sedna tych narzędzi, czyli o odkrycie prawdziwości (sensu) treści i znaczenia każdego z faktów kulturowych. Jest to niezbędne, by móc się nimi swobodnie posługiwać w następujących, różnorodnych i jeszcze nieznanach sytuacjach kulturowo-społecznych. E. Filipiak przedstawia następującą argumentację:

W toku rozwoju ludzie stworzyli niezliczone znaki i symbole. Istnieją reguły, które dzieci powinny poznać, aby posługiwać się narzędziami funkcjonującymi w danej kulturze w sposób prawidłowy. Trudność, którą „zawłaszczając” narzędzia, muszą przezwyciężyć, nie tkwi jednak w samych regułach, ale w rozumieniu, **co one oznaczają**, jaka strona rzeczywistości jest w nich ukryta⁵.

Tak formułowane oczekiwania wobec narzędzi oraz wynikający z nich podział na narzędzia technologiczne i psychologiczne wydaje się również bardzo pomocny, gdy pragnie się budować realne, międzykulturowe porozumienie. Jego jakość zależeć będzie od dobrze prowadzonej edukacji międzykulturowej, w której powinno się poświęcić dużo czasu na pogłębianie wiedzy na temat własnych i powsta-

² Por. M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Canada 1962.

³ Por. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przekł. B. Grell, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁴ Por. E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 62–64.

⁵ Ibidem, s. 63.

jących w innych kulturach narzędzi psychologicznych, a następnie na rozwijanie umiejętności sprawnego posługiwania się nimi⁶. Wydaje się więc, że odkrywanie sensów i znaczeń narzędzi kulturowych powinno stać się celem współczesnych zabiegów edukacyjnych. Dogłębne (realizowane z wielu perspektyw) dochodzenie do rozumienia narzędzi kulturowych, czyli odczytywania faktycznych elementów kulturowych, które się w nich zawierają, może sprawić, że wspólnie budowana przeszłość stanie się bardziej klarowna, a zatem i prawdziwa.

Jaka jest więc prawda o człowieku i jak się do niej zbliżyć? Jest to szczególnie istotne pytanie w sytuacji, gdy prawda, jako kategoria zdewaluowana w oglądzie postmodernistycznym, konsumpcyjnym i neoliberalnym, może w ogóle nie być uwzględniana w ocenie współczesnego człowieka. Postmodernizm głosi przecieź, że nie ma wartości o charakterze uniwersalnym. Każda z nich ma wymiar subiektywny, ulotny i względny. Cechuje ją tylko chwilowa użyteczność⁷. Jeśli jednak w deklarowanej dziś społecznej wielości wyborów edukacja w wymiarze planetarnym opowie się za kształtowaniem człowieka w duchu humanistycznym, to wydaje się, że rozwijanie chęci (postaw) i umiejętności (sprawności) wzajemnego zrozumienia znacząco pomoże zmienić stosunek jednych ludzi do drugich i wpłynie na wynikające z niego relacje. Inaczej mówiąc, postawy życzliwości i ciekawości splecione z edukacyjnie zaplanowanym i realizowanym poznaniem powinny spełnić postulat zbliżania się do wartości uniwersalnych, a więc wspólnych, mających jedynie różnorodne kulturowe „odsłony”.

W tym miejscu warto przywołać wypowiedź Janusza Gajdy. Pedagog ten, pisząc swą książkę na temat prawdy, odbywał podróż morską wzdłuż Afryki Zachodniej. Kontekst, w którym się znalazł, wymuszał stałą międzykulturową weryfikację przemyśleń i dokonywanie porównań między polskim a afrykańskim odczytywaniem wartości. W wyniku nakładania się obu horyzontów poznawczych J. Gajda postanowił następująco zakończyć swą monografię:

Zetknięcie się z kulturą ludów Czarnej Afryki stanowiło dla mnie dodatkowy argument o konieczności budowania platform wszechstronnej współpracy i zrozumienia między wszystkimi narodami. Wskazują na to nowe ruchy społeczno-kulturalne i pozytywne zmiany zachodzące w duchu głębokiego humanizmu w kształtowaniu ponadnarodowej świadomości – w dążeniu do solidaryzmu i dobra wszystkich ludzi. A to jest niemożliwe bez przywrócenia właściwej rangi tak fundamentalnej wartości – jak Prawda⁸.

⁶ Przykładem może być nauka języka „dalekiego”, tj. wywodzącego się z innego źródła niż grupa języków indoeuropejskich, np. języka chińskiego. Komunikacja w języku chińskim wymaga innego sposobu myślenia i opisywania świata. W gramatyce chińskiej nie ma np. odmiany rzeczowników, ale za to występują tzw. klasyfikatory, które grupują wyrazy o zbliżonym sensie (choć czasami jego odkrycie wymaga dłuższego namysłu, jak np. powiązanie krzesła z nożem – gdyż oba przedmioty można chwycić). Najczęściej używa się ponad 20 klasyfikatorów, jak np. *wèi* – klasyfikator ludzi, osób; *suó* – klasyfikator budynków oraz instytucji, które się w nich mieszczą, np. szkół; *jiān* – klasyfikator pokoi i pomieszczeń; *tiáo* – klasyfikator dla wstążek, rzek i generalnie przedmiotów długich i wąskich; *bǎ* – klasyfikator dla krzesel, przedmiotów z rączką, noży i ostrz, a także: garść czegoś. Por. L. Kai-yu, K. Pawlak, *Mówimy po chińsku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2013.

⁷ Por. J. Gajda, *Wychowywać do prawdy?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995, s. 22.

⁸ *Ibidem*, s. 139.

Różnice między ludźmi, jak wskazywał W. Gombrowicz, są ogromne. Ich źródłem jest przede wszystkim sfera duchowa człowieka, a zatem świat kultury, który wypełniają symbole i wartości porządkujące jego życie. Odmienność zarówno niematerialnego, jak i materialnego funkcjonowania człowieka niejednokrotnie jest przyczyną trudności w nawiązywaniu i budowaniu relacji międzyludzkich. Jednocześnie można przyjąć, że każdy człowiek potrzebuje czytelnego systemu wartości, aby budować godne jego zdaniem życie, rozwijając swą tożsamość, bezpiecznie wchodzić w relacje z innymi ludźmi i im ufać. Dzięki temu jest w stanie formułować cele, które będzie chciał realizować. Przyjmując powyższe założenia, warto podjąć wysiłek odkrywania odmienności i dochodzenia do istoty człowieczeństwa, czyli tego wymiaru ludzkiego funkcjonowania, na którym wszyscy zbliżają się do siebie. W ten sposób różnice kulturowe z kłopotliwych wyzwań przekształcają się w motywujące bodźce, stając się źródłem wielowymiarowego doświadczania samego siebie, drugiego człowieka i całej społeczności.

Dziś jest to jedno z najważniejszych zadań stojących przed instytucjami oświatowymi i samymi nauczycielami. W dobie edukacji całościowej i nieustającej pracy nad sobą uczeń powinien być tak przygotowany do samodzielnego i odpowiedzialnego tworzenia, by w drugim człowieku również dostrzegać człowieka i widzieć w nim partnera do wspólnych działań. Naczelny cel mieszkańców naszej planety, którym jest przywrócenie zrównoważonych relacji we wszystkich środowiskach ich życia, będzie mógł się spełniać, gdy każda ze stron kulturowej mozaiki będzie uznawać, że różnorodne podejścia do zadań wzmacniają ich rozwiązanie. Każdy, niezależnie od swojego zaplecza kulturowego, ma prawo żyć godnie i szczęśliwie. Mądrze i odpowiedzialnie prowadzona edukacja międzykulturowa daje szansę na budowanie takiego przekonania u uczniów. W jej efekcie kształtowane są postawy, dzięki którym odmienność kulturowa nie jest postrzegana jako przeszkoda, lecz przeciwnie – jako niezbędny czynnik dochodzenia do odkrywczego rozwiązania. Może być więc traktowana jako katalizator dla twórczych działań. Wyzwanie, jakim jest zrównoważony rozwój człowieka i przyrody, na pewno takich wspólnych i jednocześnie dostrzeganych z różnych perspektyw ujęć oraz praktycznych decyzji bardzo potrzebuje.

3.1. Aksjologiczne fundamenty edukacji międzykulturowej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Druga dekada XXI w. to czas, który w relacjach społecznych nie przyniósł jak dotąd istotnej i dobrej zmiany. W dalszym ciągu wielość aprobowanych form międzyludzkiego obcowania jest niejasna, stwarza poczucie niezrozumienia, a nawet budzi niepokój, przez co nie sprzyja rozwijaniu trwałych więzi międzyludzkich. Człowiek gubi się w migotliwych znaczeniach i zawiera chwilowym rozwiązaniom, które szybko okazują się nieskuteczne.

W przestrzeni edukacyjnej, jako istotnej części życia społecznego, tendencje te są szczególnie niepokojące. Szuka się zatem takich rozwiązań, które zapewniłyby trwałe podstawy, umożliwiające skuteczne i zarazem wartościowe kształtowanie kolejnych pokoleń Polaków. Współczesna szkoła opiera się na dwóch fundamentalnych koncepcjach określających drogi jej działalności wychowawczej. Nieustannie „grę o ucznia” prowadzą ze sobą idea kształcenia jednostkowego i idea kształcenia masowego, które reprezentują odpowiednio edukację elitarną i edukację egalitarną⁹. Kształcenie jednostkowe wiąże się z realizowaniem zasady podmiotowości ucznia, która po pierwsze może się rozwijać w demokratycznym środowisku szkolnym¹⁰. Po drugie, nawiązuje do nauczania innowacyjnego, nastawionego na kształtowanie postawy twórczej i może przybierać charakter emancypacyjny¹¹. Po trzecie, odwołuje się do antycypacyjnego uczenia się, proponuje indywidualne ścieżki rozwoju ucznia, zgadza się na jego wyjątkowy charakter w różnych obszarach jego osobowości, uzdolnień i predyspozycji¹². Taki charakter „edukacji na miarę XXI wieku” potwierdzają treści powszechnie znanych i traktowanych jako „klasyczne” ujęcia, a jednocześnie wciąż aktualnych raportów edukacyjnych¹³, takich jak: *Uczyć się, aby być* (ang. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, 1972)¹⁴, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką?* (ang. *No Limits to Learning*, 1979)¹⁵ czy *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (ang. *Learning: the treasure within*, 1996)¹⁶. Jednocześnie działalność oświatowa opiera się na kształceniu masowym. Dominuje tu dążenie do osiągnięcia zewnętrznie określonych efektów nauczania, możliwych do szybkiej i obiektywnej weryfikacji.

Tę dwoistość współczesnej edukacji Jerome Bruner (1915–2016) nazwał *komputacjonizmem* i *kulturalizmem*¹⁷. Niewątpliwie w masowym kształceniu dominuje *komputacjonizm*. Jego obecność wyraża się m.in. w powszechnym

⁹ Por. M. Boni (red.), *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długofalowa Strategia Rozwoju Kraju*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 34, http://www.2007-2013.rpo-swieto-krzyskie.pl/userfiles/Ewaluacja/dsrk_1_tom_17_listopada_2011.pdf [dostęp: 3.06.2017].

¹⁰ Por. B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

¹¹ Por. np. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

¹² Por. B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

¹³ Por. I. Bokova, *Message from Ms. Irina Bokova, Director-General of UNESCO for the new edition of the Faure report*, [w:] E. Faure, F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrovsky, M. Rahnama, F.Ch. Ward, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO Publishing, France 2013, s. 4.

¹⁴ Por. E. Faure, F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrovsky, M. Rahnama, F.Ch. Ward, *Uczyć się, aby być*, przekł. Z. Zakrzewska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

¹⁵ Por. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic: Jak zewrzeć lukę ludzką. Raport Klubu Rzymskiego*, przekł. M. Kukliński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

¹⁶ Por. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

¹⁷ Por. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.

stosowaniu ewaluacji różnych obszarów i podmiotów przestrzeni oświatowej, w ustanawianiu ścisłych kryteriów oceniania i przypisywaniu im jednoznacznej punktacji. Wszystko po to, by w sposób jak najbardziej obiektywny (rozumiany jako bezstronny, czyli „uczciwy”) wykazać poziom masowej edukacji. Uczestnicy procesu kształcenia poddawani są więc ciągłym i zwielokrotnianym formom kontroli, a zebrane dane liczbowe wykazywane są w różnorodnych zestawieniach statystycznych. Przyjęto bowiem założenie, że jakość kształcenia uda się wykazać ilościowo, zamiast rzeczywistym przyrostem kompetencji uczących się. Faktyczny rozwój jednostki, jako że jest trudny do zmierzenia i porównania z wynikami innych uczniów, jest w zasadzie pomijany. A przecież to właśnie indywidualny progres człowieka i formująca go zmiana powinny być postrzegane jako jedne z głównych wartości kształcenia i wychowania¹⁸. Akceptacja takiej humanistycznej orientacji w edukacji wymaga zwiększenia roli jakościowego czynnika w dochodzeniu uczniów do wiedzy¹⁹. Wydaje się on szczególnie potrzebny dziś, gdy indywidualne rozumienie rzeczywistości otaczającej ucznia, której może nadać sens lub domagać się zmian, gdy tego sensu nie dostrzega, staje się kluczowe dla jego całościowego rozwoju. Stąd ponownie wzrasta zapotrzebowanie na kontakt wychowanka z rzeczywistością estetyczną i wartościowymi dobrami kultury.

W XIX i XX w. odnajdowano je w dorobku kulturowym własnego narodu lub bliskiego kręgu kulturowego. Dziś, w realiach unifikującej się, wielokulturowej społeczności ludzkiej, możliwości i praktyka kulturowego wychowania jednostki znacząco się rozszerzają. Doświadczenie i przeżywanie efektów działalności kulturowej człowieka z różnych stron świata jest bowiem możliwe dzięki obcowaniu wychowanka z różnymi dobrami kulturowymi. Instytucje oświatowe stają więc przed wyzwaniem hermeneutycznego wsparcia ucznia w odkrywaniu ich sensów i znaczeń. Współczesna szkoła musi przygotować jednostkę do wielopłaszczyznowej i aksjologicznej interpretacji otaczającej ją rzeczywistości. Wydaje się, że dialogowe wkraczanie w przestrzeń kulturową w jej wielokulturowych odsłonach jest na to najlepszym sposobem²⁰. Dlatego bez wątpienia międzykulturowe i globalne wyzwania, w obliczu których znalazła się dzisiaj-

¹⁸ Niezwykle interesujące i nadal aktualne poglądy na człowieka oraz jego kształcenie i wychowanie w szkole wyrażał Jan Ludwik Vives – szesnastowieczny hiszpański humanista i pedagog; por. J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności*, przekł. A. Kempfi, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968; por. także S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1999.

¹⁹ J. Bruner możliwości takiego rozwoju widział właśnie w kulturalizmie. Uznawał, że „życie w kulturze polega zatem na współgraniu wersji świata, które ludzie formują pod jej instytucjonalnym wpływem, z wersjami stanowiącymi produkt ich indywidualnych historii”. Jednocześnie dostrzegał też trudności z praktyczną implementacją kulturalistycznej, jakościowej drogi poznania w praktyce szkolnej. Stwierdzał bowiem: „Edukacja zawężając zakres poszukiwań interpretacyjnych, powoduje redukcję właściwej kulturze zdolności adaptacji do zmiany. A we współczesnym świecie zmiana jest normą”; por. J. Bruner, *op. cit.*, s. 31–32.

²⁰ Por. I. Wojnar, *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998, s. 21–35.

sza szkoła, wymagają wielowymiarowego podejścia. Uczeń powinien bowiem poznać, jak głęboko, szczerze i wieloaspektowo doświadczać oraz adekwatnie do sytuacji przeżywać, a w konsekwencji – odpowiedzialnie interpretować nieobojętną mu rzeczywistość. Taka orientacja hermeneutyczna jest dialogową i refleksyjną propozycją kształcenia. Dzięki niej w procesie rozumienia i dochodzenia do prawdy jednostka tworzy swą osobowość i pielęgnuje własną tożsamość kulturową. Jej obecność jest kluczowa, by wypracować ideał wychowanka humanistycznie otwierającego się na innych, by wspólnie działać na rzecz zrównoważonego rozwoju.

3.1.1. Hermeneutyczny wymiar edukacji międzykulturowej

U podstaw humanistycznej drogi badawczej leżą filozoficzne założenia hermeneutyki i fenomenologii. Są one całkowicie odmienne od modelu behawiorystycznego, ilościowego i statystycznego. Aby lepiej zrozumieć potrzebę jakościowego rozwoju ucznia, warto na wstępie przywołać krytykę podstawowych cech paradygmatu pozytywistycznego zaproponowaną przez Dariusza Kubinowskiego. Cechy te to:

[...] zastosowanie metod nauk przyrodniczych, behawiorystycznych w odniesieniu do rzeczywistości ludzkiej, społecznej; uprzywilejowanie poznania naukowego (w znaczeniu – scjentyistycznego) nad innymi sposobami poznania człowieka; atomistyczne traktowanie rzeczywistości ludzkiej; uznawanie podejścia mechanistycznego jako warunku obiektywizmu, a istotności statystycznej jako rozstrzygającego dowodu naukowego; zredukowanie poznania człowieka do poszukiwania zależności przyczynowo-skutkowych; przedmiotowość i instrumentalizm w traktowaniu badanych jako nosicieli wskaźników do pobrania; manipulacja wyizolowanymi zmiennymi w toku operacji analitycznych; dekontekstualizacja historyczna, społeczna, osobowa jako podstawa generalizacji; formalny operacjonizm i abstrakcjonizm; matematyzacja, standaryzacja, automatyzacja jako zabiegi legitymizujące wiarygodność; rygor procedury badawczej; dehumanizacja roli badacza wynikająca z dogmatu poznania wolnego od wartości, ideologii, emocji; maksymalna depersonalizacja procesu badawczego w celu osiągnięcia neutralności; dogmaty reprezentatywności, powtarzalności, absolutnego obiektywizmu; poszukiwanie prawidłowości jako naczelnego celu badań; monizm metodologiczny i niezgoda na wieloparadygmatyczność. W tym miejscu rodzi się oczywiste, a zarazem retoryczne pytanie: CZY TO JEST JESZCZE NAUKA O CZŁOWIEKU?²¹

Z pewnością taka nauka nie dostarcza satysfakcjonującej wiedzy o człowieku ani nie umożliwia jego holistycznego wykształcenia. Dlatego, zgodnie z potrzebą, by formować jednostki pełne, ukształtowane optymalnie i zgodnie z ich własnymi pragnieniami, mające siłę oraz wykazujące potrzebę dalszego rozwoju i samorozwoju, należy odwołać się do tego, co proponuje szeroko rozumiane podejście humanistyczne. Dla mnie najważniejsza jest w nim perspektywa hermeneutyczna.

²¹ D. Kubinowski, *Metodologia spod znaku x² a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 85.

W ujęciach definicyjnych przyjmuje się, że hermeneutyka to nauka interpretacji tekstów, dzieł literackich i źródeł historycznych, a także technika (sztuka) ich objaśniania i refleksji nad nimi. Opiera się na takim ich przedstawianiu i wieloaspektowym wyjaśnianiu, by stały się zrozumiałe zarówno dla autora wypowiedzi, jak i odbiorców. Hermeneutykę w najszerszym ujęciu traktuje się więc jako sztukę rozumienia/nadawania sensów różnym obszarom rzeczywistości²². Dlatego we współczesnej hermeneutyce wyróżnia się co najmniej cztery zasadnicze koncepcje. Są nimi:

- hermeneutyka jako dyscyplina filologiczna, stanowiąca sztukę interpretacji tekstu [...];
- metodologiczna koncepcja hermeneutyki, gdzie proponuje się jako narzędzie nauk humanistycznych kategorię rozumienia, której podstawy stworzył W. Dilthey;
- hermeneutyka jako filozofia rozumienia, obejmująca problem rozumienia bez odniesień metodologicznych, zapoczątkowana przez M. Heideggera;
- hermeneutyka jako postawa poznawcza alternatywna wobec epistemologii, gdzie propaguje się poszukiwanie współmierności wobec wielu różnych języków, w jakich dokonuje się dyskurs współczesnego świata, promowana przez np. J. Habermasa i R. Rorty'ego²³.

Dla moich rozważań wybrałam koncepcję hermeneutycznego rozumienia i dochodzenia do prawdy zaproponowaną przez jednego z najważniejszych przedstawicieli tej kluczowej dziś teorii poznania – Hansa Geорга Gadamera (1900–2002). W słynnym dziele *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*²⁴ autor poruszał kwestie, które wyznaczają drogi dla humanistycznego, całościowego i podmiotowego dochodzenia człowieka do samego siebie oraz rozumienia świata zewnętrznego na swój sposób. Wyrażają się w możliwościach poznawczych podmiotu, tzn. poprzez odczytywanie przez niego znaczeń, odkrywanie sensów i wreszcie indywidualne, a więc warunkowane własnym czasowo-przestrzennym (czyli kulturowym²⁵) istnieniem, docieranie do prawdy. To rozumienie może się spełniać dzięki językowi, gdyż, jak wyjaśniał H.G. Gadamer „język to ośrodek, w którym mieszczą się ja i świat, lub lepiej: prezentują się w swej pierwotnej współprzynależności”²⁶. Inaczej mówiąc, dla filozofa „ludzkie odniesienie do świata jest [...] wprost i z zasady językowe, a przez to dostępne rozumieniu”²⁷.

Między rozumieniem a zjawiskami pośredniczy więc język. Język jako uniwersalne medium stwarza szanse na wzajemne, dialektyczne porozumienie w ujęciu międzyludzkim, historycznym i kulturowym. Stąd każdy przekaz kulturowy wymaga świadomej interpretacji pojęć, którymi posługują się nadawca i odbiorca. W tym sensie znacząca staje się świadomość uwarunkowań, w ja-

²² Por. E. Wysocka, *Hermeneutyka*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 186.

²³ Ibidem, s. 190.

²⁴ Por. H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

²⁵ Por. rozumienia „kultury” przedstawione w podrozdziale 1.3.

²⁶ H.G. Gadamer, *op. cit.*, s. 636.

²⁷ Ibidem, s. 638.

kich dane pojęcia są stosowane i przez kogo są używane, jaką zawierają treść merytoryczną oraz jaki niosą ładunek emocjonalny. Poza tym niezwykle istotna dla wzajemnego porozumienia jest wiedza o etymologii używanych pojęć. Chodzi mi głównie o świadomość tego, w jakiej kulturze dane pojęcie się zrodziło, jakie zachowało źródłowe znaczenia, jaka interpretacja zrosła się z nim przez wieki, a jednocześnie, jakie ujęcia eksponuje się dziś lub nawet ich się obecnie nadużywa. W obliczu problemów, przed którymi staje dziś ludzkość, międzykulturowe zrozumienie wyrasta na jedno z najważniejszych wyzwań. Każda kultura nie tylko że posługuje się własny językiem, lecz – co bardziej znamienne – jego „oczami” widzi świat. H.G. Gadamer mówił „kto ma język, ten «ma» świat”²⁸, czyli kto otwiera się na symboliczne, tj. kulturowe sposoby międzyludzkiego komunikowania się, ten szybciej i lepiej zrozumie innych ludzi i siebie, pełniej doświadczy, przeżyje i ogarnie – nawiązując do słów Ryszarda Kapuścińskiego²⁹ – rzeczywistość, która rozgrywa się bliżej lub dalej od niego samego. Poznawanie i rozumienie świata nie jest zatem jednotorowym procesem liniowym, a raczej ciągłym zataczaniem kręgów wokół kwestii (czasem odwiecznych problemów), które w różnych kulturach odmiennie się odczytuje lub dostrzega ich inne atrybuty. Dlatego należy nieustająco rozwijać umiejętność interpretacji pojęć budujących każdy przekaz. Tym bardziej, że język nie jest medium niezmiennym, ale przeciwnie – ulega przekształceniom³⁰.

Na takie współczesne i znaczące dla człowieka rozumienie otaczającej go rzeczywistości miały wpływ koncepcje współtwórców nowożytnej hermeneutyki. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834) zbudował naukowe fundamenty hermeneutyki i wprowadził pojęcie koła hermeneutycznego. Wilhelm Dilthey (1833–1911) rozwijał hermeneutykę na bazie „filozofii życia”. To, co wspólne dla wszystkich zjawisk życiowych, nazywał „duchem obiektywnym”, do którego przypisywał: język, dzieła sztuki, zwyczaje, obyczaje, a także instytucje społeczne. Duch ten miał być wyrazem określonej kultury w określonym czasie. Rozumienie hermeneutyczne jest więc zawsze historyczne³¹. Martin Heidegger

²⁸ Ibidem, s. 609.

²⁹ Por. W. Bereś, K. Burnetko, *Kapuściński: nie ogarniam świata*, Świat Książki, Warszawa 2007.

³⁰ Zmiany językowe dokonują się m.in. ze względu na czas i miejsce jego stosowania, kontakty społeczeństwa z innymi kulturami, wydarzenia historyczne i doświadczenia społeczne narodu/grupy etnicznej lub innej zbiorowości, wpływ etosu głównej grupy społecznej na życie wszystkich mieszkańców danego kraju, obecność w życiu człowieka nowych urządzeń i rozwiązań technologicznych, a jednocześnie zanik wcześniejszych, zmieniające się środowisko przyrodnicze, gospodarcze i polityczne, obowiązujący lub dominujący światopogląd, a także żywotność lub słabość własnej kultury, obyczajów, tożsamości.

³¹ Por. H. H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, przekł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 144. W. Diltheya uznaje się za pierwszego filozofa, w którego poglądach wyraźnie widać łączenie hermeneutyki z pedagogiką kultury. On też dokonał zasadniczego przełomu antypozytywistycznego w nauce o człowieku i zaproponował poznanie humanistyczne. Głosił, że świat historyczny, prezentując określone wartości, pobudza jednostkę do konkretnego działania i rozwoju. Choć sam człowiek przemija, to kultura nie ginie, gdyż za sprawą jego czynów wzbogaca się i poszerza. Konkretny system kulturowy, przebiegający w pewnym czasie, formułuje swoiste potrzeby

(1889–1976) z kolei głosił, że człowiek najlepiej oswaja się przez dialog. Podobnie jak W. Dilthey dostrzegał szczególny sens w artystycznym „oswajaniu świata” (z pozycji i za pomocą sztuki). Patrząc z perspektywy współczesnych wyzwań edukacji międzykulturowej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, widzę w tym „artystycznym mierzeniu się ze światem”, w „zaprzyjaźnianiu się” z nim szczególną szansę na wzajemne porozumienie i wspólne działania. Oswajane „nieznane” przestaje być zagrożeniem, gdy człowiek poznaje je i zaczyna rozumieć. Dzięki temu może się do niego mądrze zbliżyć i zaprzyjaźnić, wyznaczając jednocześnie bezpieczne granice, których nie należy przekraczać. Poprzez sztukę każda kultura określa swe związki ze światem, ukazuje doświadczenia człowieka w wyrażaniu siebie, swych marzeń i pragnień. Mierzy się z „niemożliwym” i „ponadczasowym” w sztuce, a także całej sferze kulturowej³². Do tej właśnie ponadczasowej mocy kultury w kształtowaniu oraz zrozumieniu człowieka odwoływali się hermeneutyki. Oczywiście rozumienie i przeżywanie wcześniej zapisanych treści ma w ich ujęciu charakter kontekstualny, odbywa się „tu i teraz”, czyli wiąże się z jednostkowym doświadczeniem sytuacji kulturowej, związanej z konkretną rzeczywistością, w której znajduje się człowiek.

Dla W. Diltheya rozumienie stanowiło jeden z zasadniczych elementów hermeneutyki (i pedagogiki kultury). Uznawał, że należy je traktować jako kategorię metodologiczną i ontologiczną. Jego zdaniem rozumienie to bowiem z jednej strony droga, sposób poznania naukowego, z drugiej – podstawowa funkcja życiowa człowieka. Człowiek jako istota duchowa tworzy się dopiero w procesie rozumienia samego siebie. W. Dilthey wyodrębnił trzy możliwe rodzaje ludzkiego rozumienia:

- 1) elementarne – związane z codziennym, praktycznym działaniem;
- 2) psychologiczne – wynikające z konieczności codziennej ekspresji psychiki ludzkiej;
- 3) hermeneutyczne – jest wyższą formą rozumienia, odwołuje się do rozumienia życia duchowego jednostki w kontekście całościowych elementów ludzkiego życia duchowego.

Rozumienie hermeneutyczne i następnie samorozumienie odbywają się za pośrednictwem kulturowo zobiektywizowanych ekspresji ludzkiej duchowości. Oznacza to, że docieranie do ludzkiej duchowości nie jest bezpośrednie i introspektywne ani nie ma charakteru kontemplacyjnego. Wymaga zobiektywizowanych wytworów kulturowych, takich jak: teksty kultury, wytwory artystyczne, formy życia społecznego, mity, symbole i dokonania naukowe. Zdaniem W. Diltheya

duchowe. Człowiek żyjący w danej kulturze i przez nią kształtowany, stara się realizować cele, jakich od niego oczekuje. Inaczej mówiąc, każdy konkretny system kulturowy, funkcjonujący w określonym czasie wyznacza swoiste potrzeby duchowe, które powinny mieć swoje odzwierciedlenie w kulturowych działaniach człowieka. Dlatego świat i życie ludzkie stanowią zamkniętą i jednocześnie oddziaującą na siebie całość.

³² Por. A. Malraux, *Przemiana bogów. Nadprzyrodzone*, przekł. E. Bąkowska, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985; idem, *Przemiana bogów. Nierzeczywiste*, przekł. J. Guze, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985; idem, *Przemiana bogów. Ponadczasowe*, przekł. J. Lisowski, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.

człowiek poznaje rzeczywistość w sposób zapośredniczony, poprzez zewnętrzne ekspresje (tzw. hermeneutyka zapośredniczona). Poznanie i rozumienie ma jednocześnie charakter spiralny, a nawet kołowy. Dlatego W. Dilthey posługiwał się pojęciem koła hermeneutycznego. Rozumienie miało dla niego charakter spiralny. Widział w nim bowiem ruch, który przebiega między konkretnym przeżyciem, jednostkowym doświadczeniem a odniesieniem do własnej, ale i zobiektywizowanej całości. Ludwik Chmaj (1888–1959), komentując koncepcję W. Diltheya wyjaśniał: „rozumienie, rozpatrując wyrazy obcych przeżyć zawarte w słowach, znakach i wytworach, ujmuje je w związek całościowy, wykazujący pewną wewnętrzną strukturę wspólnych przeżyć i doświadczeń. [...] Rozumienie, przenosząc się na innych ludzi i na twory duchowe, w których wyraziły się obce przeżycia, rozszerza horyzont życia jednostkowego”³³. Aby to unaocznic, W. Dilthey zaproponował schemat:

(prze)-życie – obiektywna ekspresja – rozumienie³⁴.

Rozumienie ma więc charakter nieustający i zmienny, zależny od nowych doświadczeń i kolejnych (prze)-żyć. Takie poznanie nie ma zamkniętych ram czasowych, za to jest „w ciągłej drodze”, stale się dokonuje. Opiera się na nieustającym ruchu pomiędzy tym, co subiektywne a tym, co obiektywne; między częścią a całością. W tej sytuacji każdy nawet drobny element może zmienić charakter tej całości.

H.G. Gadamer uogólnił doświadczenia poprzedników. Podjął też własne studia nad rolą momentów „historycznych oddziaływań” jako podstawy rozumienia świata, przekazu tradycji, samopoznania i samorozumienia człowieka. Język, który stwarza możliwość „rozmowy” z tradycją i z drugim człowiekiem, staje się szczególnym medium doświadczania świata. Dzięki niemu stapiają się horyzonty – horyzont interpretatora i horyzont interpretowanego dzieła, horyzont jednego człowieka z drugim. Ów proces stapiania się H.G. Gadamer nazywał fuzją horyzontów. Dzięki niej możliwe jest międzyludzkie porozumienie.

Odwołując się do powyższych zagadnień, w koncepcji H.G. Gadamera dostrzegam pewne kwestie kluczowe dla kategorii hermeneutycznego rozumienia:

1. Poznanie i przeżycie. Dla H.G. Gadamera człowiek istniejący to człowiek poznający. Inaczej mówiąc, człowiek dopiero wtedy żyje, kiedy swoje istnienie łączy z rozwojem poznawczym. Z kolei o rozwoju można mówić, gdy jednostka w pewnych momentach swojego życia doświadcza czegoś bardzo szczególnego. Owo przeżycie musi być na tyle silne i dla niej znaczące, że jest w stanie oderwać ją od wcześniejszego funkcjonowania i wynieść ponad dotychczasową rzeczywistość. Wracając do stanu równowagi, człowiek „ląduje” jakby na wyższym szczeblu swego istnienia. Przeżycia bowiem go ubogacają. Przeżycie jako kategoria życia i poznania jest jednocześnie kategorią sensu, gdyż człowiek prawdziwie

³³ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 345.

³⁴ Ludwik Chmaj określa je jako: przeżycie, zrozumienie i wyrażenie; por. *ibidem*, s. 348.

i głęboko przeżywa to, czemu nadaje szczególne znaczenie. Hermeneutyka jako nauka humanistyczna przeciwstawia się paradygmatowi mechanicznego, neopozytywistycznego i technokratycznego poznania, dlatego dla Gadamerowskiego przeżycia podstawowe są dane znaczeniowe, a nie parametry i konkretne liczby. Inaczej mówiąc, człowiek buduje relacje ze światem w oparciu o sytuacje, które mają dla niego znaczenie i tym samym jest z nimi emocjonalnie związany. Przeżycie jest więc dla niego sensowne i znaczące. Można powiedzieć, że stanowi pełną i całościową jednostkę ludzkiego rozwoju. Następstwo takich całości buduje przebieg ludzkiego życia. Jakość tego, co człowiek przeżywa i charakter doświadczeń, do których sam dąży, warunkują głębię jego świata, która jest w nim i zarazem poza nim. Przeżycie, tak jak poznanie, powinno mieć charakter całościowy, dlatego ważne jest, by składało się z: a) czegoś nieznanego; b) emocji; c) refleksji emocjonalno-estetycznej; d) refleksji racjonalnej (czyli rozumnego opracowania tego przeżycia).

2. Człowiek jako uwarunkowany podmiot. Hermeneutyka zakłada, że człowiek jest istotą uwarunkowaną czasowo i przestrzennie, uzależnioną fizycznie (cieleśnie), językowo i historycznie, dlatego nie może rozpocząć procesu poznawania nowych faktów jako *tabula rasa*. W tym sensie H.G. Gadamer nie wierzył w transcendentny charakter podmiotu poznającego. Człowiek jako istota uwarunkowana wielopłaszczyznowo posiada pewne przedrozumienia, do których zaliczyć należy uprzedzenia i przesady. Dla filozofa terminy te nie zawierały pejoratywnych konotacji. H.G. Gadamer mówił wręcz o pozytywnych uprzedzeniach i przesądach. Zaliczał do nich m.in. tradycję i wskazywał na ścisłe związki między tożsamościowym zapleczem jednostki a jej postępowaniem rozumowym. Uznawał więc, że o tradycję należy się świadomie troszczyć, gdyż w przeciwnym razie zmarnieje i zginie. Przekonywał: „nawet najbardziej rzetelna, solidna tradycja nie rozwija się w jakiś naturalny sposób dzięki zdolności przetrwania czegoś raz zaistniałego, lecz potrzebuje potwierdzenia, uchwycenia i kultywacji”³⁵. Tradycja jest człowiekowi niezbędna także z powodu jej funkcji komplementarnej w stosunku do jej historycznego poznania. H.G. Gadamer sugerował, aby świadomie rozpoznawać momenty tradycji w historii, gdyż to one zawierają w sobie „hermeneutyczną produktywność”³⁶. Dopiero dzięki nim człowiek może nadawać sensy i znaczenia zjawiskom, faktom i tekstom.

3. Hermeneutyczny dialog. Rozmowa stanowi znaczący element w hermeneutycznym poznaniu. Rozgrywa się pomiędzy człowiekiem a człowiekiem. Rozmówcy zobligowani są do podporządkowania się sprawie, która jest przedmiotem ich namysłu. Powinni też uwzględnić rzeczową wagę odmiennego poglądu³⁷. H.G. Gadamer traktował dialog jako sztukę zapytywania, która zmusza człowieka do otwierania nowych obszarów i zagłębienia w nie oraz do samodzielnego, osobistego stawania wobec otwartości, która domaga się intelektualnej reakcji. W konsekwencji: „nie chodzi [...] o taką sztukę argumentowania i wymowy, która nawet

³⁵ Ibidem, s. 388.

³⁶ Por. ibidem, s. 390.

³⁷ Por. ibidem, s. 500.

słabą rzecz potrafi uczynić mocną, lecz o sztukę myślenia, która coś wypowiedzianego potrafi wzmocnić na podstawie samej rzeczy³⁸. Tak więc: „dialektyka jako sztuka prowadzenia rozmowy jest zarazem sztuką wspólnego jednolitego wglądu, tj. sztuką kształtowania pojęć przez opracowywanie wspólnych mniemań. Rozmowę [...] charakteryzuje właśnie to, że tutaj język poprzez pytanie i odpowiedź, dawanie i branie, różnicę zdań i zgodę realizuje ową komunikację sensu³⁹”.

4. Fuzja horyzontów. Operowanie w sferze sensów związane jest z Gadamerowskim horyzontem znaczeń, zakresów, rozumowania i poznania. Zasadniczy podział dotyczy horyzontu historycznego i horyzontu współczesności, które określone zostają przez myślący podmiot. Filozof uznawał, że „w procesie rozumienia następuje rzeczywiste stopienie się horyzontów⁴⁰”. Inaczej mówiąc, fuzja horyzontów zachodzi wtedy, gdy „mój” horyzont poznawczy rozszerza się w efekcie doświadczenia horyzontu poznawczego przekazywanego przez „tego, którego staram się poznać”. Poznanie to jest możliwe dzięki docieraniu do właściwych pytań. Uzyskiwanie na nie odpowiedzi, umożliwia rozumienie i zbliża dyskutujących do uczestniczenia we wspólnym sensie. Hermeneutyka H.G. Gadamera ma zatem charakter dialogiczny. Jej istotą jest uznanie głosu Innego i szacunek dla jego inności. Podejmowanie rozmowy z Innym to stawanie naprzeciw niego. Z relacji „ja”–„ty”, a także „ja” wobec historii i „ja” wobec tradycji wynika fakt lub możliwość samopoznania. Dzięki otwarciu się człowieka na kontakty z tym, co go otacza, również w wymiarze wielokulturowym, daje on sobie szansę na rozwój. Tak rozumiana fuzja horyzontów zakłada pokonywanie dystansu kulturowego, estetycznego, dotyczy zazębiania się horyzontów z Innym, którego jednostka stara się zrozumieć. W tej sytuacji gotowość na cudzy tekst ma szansę przeistoczyć się w wypracowywanie nowych i wspólnych znaczeń.

Spoglądając z najnowszej perspektywy na kategorię rozumienia i starając się dokonać jej uogólnienia, można przyjąć, że rozumienie to swoiste rozumowe „ogarnianie” rzeczywistości, posługujące się różnymi sposobami tłumaczenia (odmiennymi od objaśniania) i interpretacji tego, co należy odczytać⁴¹. Takie rozumienie sprzyja świadomemu i głębszemu jednoczeniu się podmiotu z otaczającym go światem, z przyrodą, społeczeństwem i drugim człowiekiem. Zawsze jest więc ono w jakiejś mierze dialogowe. Obecnie poza rozumieniem jako fundamentalną kategorią hermeneutyczną oraz innymi przywołanymi powyżej pojęciami – takimi jak poznanie, przeżycie, rozmowa uwarunkowanych czasowo i przestrzennie podmiotów, a także fuzja horyzontów – do kluczowych dla hermeneutyki kwestii zalicza się:

1) przedrozumienie – rozumienie człowieka jest uwarunkowane przez to, co znał wcześniej, dlatego przystępując do poznania i zrozumienia czegoś nowego, osoba projektuje zawnazsensu treści;

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem, s. 501.

⁴⁰ Ibidem, s. 421.

⁴¹ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Akademia „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 208–223.

2) interakcję – traktuje się ją jako „komunikację” wolnych, niezależnych jednostek lub tekstów kultury (występuje w opozycji do kultury typu „praca” dominującej w nadmiernie zhierarchizowanych stosunkach społecznych, np. w korporacjach);

3) tekst – postrzegany jest bardzo szeroko jako cały świat człowieka, czyli on sam, wytwory i symbole kulturowe, którymi się posługuje. Są to m.in. język i dobra materialne, oraz konteksty, z których jednostka odbiera i interpretuje docierające do niej treści. W ujęciu hermeneutycznym wszystko jest tekstem do odczytania;

4) język – jako zasadniczy element tradycji i doświadczenia kulturowego warunkuje rozumienie człowieka, czyli sprawia, że staje się ono możliwe. Jednak może być też barierą w rozumieniu innych ludzi, a w szczególności reprezentantów odmiennej kultury. Dlatego zrozumienie (interpretacja) przekazu z odrębnej/dalekiej tradycji kulturowej jest zawsze związane z koniecznością pokonywania własnych ograniczeń, co H.G. Gadamer nazywał fuzją horyzontów;

5) sensy i znaczenia – budowane są podmiotowo, kontekstualnie i historycznie – człowiek jest istotą historyczną, ma swoje uwarunkowania kulturowe, które tworzyła przeszłość. Postrzegając się w czasie teraźniejszym oraz antycypując swą przyszłość, nie może pozbawiać się własnej historyczności, czyli tożsamości;

6) koło hermeneutyczne – zakłada stałe, spiralne przechodzenie od konkretnego, szczegółu do wymiaru szerszego, kontekstu, aby następnie powracać do przypadku jednostkowego;

7) otwarcie i wglębianie się w świat – jest ciągłym i stale nowym odczytywaniem rzeczywistości. Przywołuje się tu pojęcie „gry w działaniu” dającej szansę na twórczy i konstruktywny charakter rozumienia. Dzięki wglębianiu się w świat, możliwe jest samorozumienie. Szczera ciekawość świata i jego mieszkańców powinna podsycać głód poznawczy człowieka oraz potrzebę doświadczania i emocjonalnego przeżywania nowych sytuacji. Wewnętrzny, twórczy niepokój oraz umiejętność i chęć wyznaczania w życiu sensownych i satysfakcjonujących celów, dających radość i poczucie spełnienia, to cechy człowieka, które umożliwiają prawdziwe otwarcie się na innych ludzi i ich dokonania. Wejście w ich świat jest szczególnie korzystne dla poznającego: „Aby zaistnieć w szeroko pojętych procesach pedagogicznych, podmiot musi w równej mierze myśleć, czuć oraz słuchać, patrzeć, czytać, a jeszcze lepiej – wmyślać się, wczuwać, wsłuchiwać, wpatrywać, wczytywać. Hermeneutyka nadaje owemu «w» najwyższą rangę”⁴².

Należy się więc zgodzić ze stanowiskiem Włodzimierza Prokopiuka, który stwierdza:

Współczesna hermeneutyka występuje w humanistyce i szeroko pojętej kulturze jako ważna forma uświadamiania ludzkiego doświadczenia duchowego, specyficzny rodzaj gałęzi naukowej o rodzeniu się humanistycznych sensów i wartości, postać metazasady, która obok metazasady aksjologicznej, kulturologicznej i antropologicznej spełnia także rolę strategii pedagogiczno-filozoficznej⁴³.

⁴² W. Prokopiuk, *Hermeneutyka jako metodologia rozumienia i interpretacji wiedzy pedagogicznej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *op. cit.*, s. 130.

⁴³ Ibidem, s. 125.

Stosowanie hermeneutyki w badaniach i praktyce pedagogicznej ma zatem doprowadzić do zrozumienia przekazu płynącego od „ty” oraz odnieść je do obecnych uwarunkowań wychowawczych dla „ja”. Zaktualizowane i zindywidualizowane odczytywanie tekstu nabiera więc szczególnego i konstytutywnego charakteru. Jak podkreśla Bogusław Śliwowski „[...] w interpretacjach tekstu usprawiedliwione jest wyjście poza tak zwane intencje autora, czyli to, co autor miał namyśli, gdy pisał dany tekst. Nie oznacza to jednak ignorowania tych intencji”⁴⁴. Odczytywanie przekazu z perspektywy odbiorcy, często wynikającej z nowych, w stosunku do autora, uwarunkowań czasowych czy kulturowych, daje szansę na dostrzeżenie lub wyekspozowanie elementów dzieła nawet nieuświadomianych przez samego twórcę⁴⁵. Nie oznacza to jednak całkowitej dowolności w odczytaniu tekstu. Taka praktyka mogłaby zachęcać do dyletanctwa zamiast motywować do wysiłku nadawania własnego sensu odbieranym treściom. Dlatego B. Śliwowski wyjaśnia, że „podejście hermeneutyczne pozwala na zerwanie z «intencją autora», nie otwierając zarazem drogi do dowolności interpretacyjnych, kiedy na plan pierwszy wysunie się podstawowa intencja tekstu jako takiego”⁴⁶.

Metoda hermeneutyczna ze swej istoty zajmuje się „przerzucaniem mostów” pomiędzy nawet najbardziej odległymi kulturami, tradycjami i epokami, co postrzegam jako realną możliwość pogłębionego stosowania jej w edukacji międzykulturowej. W praktyce szkolnej ta ostatnia traktowana jest bowiem zazwyczaj bardzo powierzchownie, schematycznie i bezrefleksyjnie⁴⁷. Niewątpliwie takie podejście do pracy z uczniami należy zmieniać, gdyż kulturowe odkrywanie siebie nawzajem jest pracą odpowiedzialną, merytorycznie zaawansowaną, wymagającą od nauczycieli posiadania rzetelnych fundamentów filozoficzno-pedagogicznych. Hermeneutyka jako droga interpretowania wielokulturowości ma szansę nie tylko istnieć jako filozofia stosowana, ale przede wszystkim rozkwiąć, gdyż jest gwarantem dobrej i uczciwej edukacji międzykulturowej. Jednocześnie zapewnia za każdym razem odmienne, indywidualne i niepowtarzalnie realizowane wkraczanie w inną kulturę, czyli jej poznawanie i rozumienie. Wyjątkowość takiego hermeneutycznego doświadczenia polega na możliwości odwoływania się do najrozmaitszych tekstów kulturowych i za każdym razem osobistego, a zatem

⁴⁴ B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 28–29.

⁴⁵ Taka sytuacja często ma miejsce w interpretacjach utworów muzycznych (z dawnych epok, ale też kompozycji współczesnych), gdy profesjonalny wykonawca staje się zarazem współtwórcą/odtwórcą dzieła. Wykonując je, przedstawia swoją interpretację tekstu kompozytora. Porównywanie różnorodnych wykonania i związanych z nimi interpretacji jest zasadniczą praktyką podczas konkursów lub festiwalu muzycznych podejmowanych zarówno przez jury, jak i publiczność.

⁴⁶ B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, s. 29.

⁴⁷ Zwykle podczas organizacji dnia kultury wybranego kraju w przedszkolu lub w szkołach kolejnych etapów edukacyjnych głównym elementem wydarzenia jest poznanie kuchni tego kraju, paru najśłynniejszych zabytków, a także elementów tradycyjnego stroju, szczególnie jeśli jest on związany z jakąś typową, utrwaloną w powszechnym wyobrażeniu aktywnością. W przypadku Włoch zwykle są to np.: pizza, spaghetti, Wenecja, plac św. Marka, gołębie, gondola oraz strój gondoliera, czyli koszulka w biało-niebieskie paski i płaski, słomkowy kapelusz z czerwoną wstążką.

i emocjonalnego mierzenia się z nieznaną sytuacją. Daje też szansę na podejmowanie znaczącego dialogu pomiędzy własnym zakorzeniem a treściami docierającymi z odmiennej tradycji kulturowej. Dzięki temu edukacja międzykulturowa oparta na hermeneutycznych fundamentach będzie się mogła stać pożądaną w praktyce edukacyjnej drogą odkrywania siebie nawzajem. W ten sposób rzetelną wiedzę o sobie i Innym, wzmocnioną wysiłkiem interpretacyjnym i towarzyszącymi mu emocjami powinno się potraktować jako klucz do kształtowania postawy wspólnotowej, niezbędnej do realnego wprowadzania zmian na rzecz zrównoważonego rozwoju.

3.1.2. Aktualność pedagogiki kultury wobec potrzeby wychowania ku międzykulturowości i zrównoważonemu rozwojowi

Za sprawą dziewiętnastowiecznych filozofów kultury, m.in. W. Diltheya, zrodził się kierunek kształcenia określany jako pedagogika kultury. Podstaw tej koncepcji upatruje się w Heglowskiej teorii ducha⁴⁸. Autor *Fenomenologii ducha*⁴⁹ uznawał, że świat duchowy, idealny, odwołujący się do wartości ogólnych jest historycznie realizowany poprzez dobra kultury. Dzieje się tak np. w filozofii, religii, prawie, moralności i sztuce. Wartości bowiem nie mogą być spostrzegane, a jedynie rozumiane. Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) uważał, że duch ukazuje się w zmysłowości, kulturze i moralności, a także w sztuce, religii i wiedzy absolutnej. Zatem, jego zdaniem, kultura duchowa stawała się przestrzenią realizowania dążenia ludzkości do prawdy absolutnej, tj. do poznania uniwersalnego mechanizmu rozwoju⁵⁰.

Współcześnie przyjmuje się, że pedagogika kultury to, najogólniej rzecz ujmując, taka droga kształcenia, wychowania, rozwoju i wartościowego formowania człowieka, która korzysta ze zróżnicowanych czasowo i przestrzennie dóbr kultury. Za Bogusławem Milerskim można uznać, że pedagogika kultury „koncentruje się na procesach edukacji i socjalizacji kulturalnej, których celem jest kształtowanie osobowości kulturalnej, a dokładniej kulturowej struktury osobowości”⁵¹. Jest

⁴⁸ Por. T. Gadacz, hasło: *duch*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 7, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 411.

⁴⁹ Por. G.W.F. Hegel, *Fenomenologia ducha*, t. 1 i 2, przekł. A. Landman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa cop. 2010 (tekst pochodzi z wydania pierwszego z 1963 r. nakładem PWN).

⁵⁰ Sama pedagogika kultury jako subdyscyplina pedagogiczna o określonych podstawach teoretycznych, przedmiocie i metodologii badań powstała na przełomie XIX i XX w. Jednak jej rodowodu możemy się doszukiwać już w czasach starożytnych, odwołując się do greckiej *paidei* i rzymskiego *humanitas*. Obie koncepcje zakładały podejmowanie działalności wychowawczej i kształtowanie osobowości ucznia na dobrach kultury, za sprawą tkwiących w nich wartości. Wpajanie właściwego ideału wychowania, formowanie przekonań i postaw, uświadamianie obowiązków spoczywających na obywatelu świata starożytnego, a zatem wdrażanie do akceptowania odpowiednich wartości i realizowania etosu związanego z jego pozycją społeczną było ważnym celem obcowania młodego człowieka z dobrami kultury. Można powiedzieć, że był on kształcony „do kultury” i „przez kulturę”.

⁵¹ B. Milerski, *Pedagogika kultury*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 69.

to możliwe, gdyż człowiek, obcując z dobrami kultury, przeżywa je (doświadcza ich zmysłowo, rozumowo i emocjonalnie), a jednocześnie uczestniczy w procesie tworzenia wartości. Właściwy, przemyślany i świadomy dobór treści kulturowych (międzykulturowych) ma więc kluczowe znaczenie dla kształtowania wychowanka. Jest też niezbędny w realizacji przyszłego i odpowiedzialnego procesu samowychowania. Jeśli bowiem wychowanek ma świadomie funkcjonować w wielokulturowym społeczeństwie, to stwarzanie mu okazji do poznawania i doświadczania dóbr kulturowych powstałych w odmiennych społecznościach powinno stawać się edukacyjnym obowiązkiem. Obcowanie z dobrami kultury to nie tylko zdobywanie wiedzy o nich, lecz przede wszystkim wkraczanie za ich pośrednictwem w rozległy świat kultury, umożliwiający dochodzenie do zawartych w nim wartości. One z kolei są podstawą dla określania norm społecznych oraz jednostkowych przekonań i postaw, które wspólnie wpływają na osobowość człowieka uznawaną za „harmonijną i indywidualną strukturę umysłu, uczuć, woli i działania”⁵². Jest to możliwe, gdyż „osobowość człowieka ukazuje się w tym ujęciu jako złożony system o wewnętrznej dynamice komponentów, którą wyraźnie wyznacza i potęguje złożony szerszy nadsystem, jakim jest świat stosunków społecznych, w którym tkwi człowiek”⁵³. W tej sytuacji za przedmiot pedagogiki kultury można uznać proces kształcenia, w którym jednostka, spotykając się z dobrami kultury, przyswaja je i jednocześnie interioryzuje tkwiące w nich wartości. Przedmiotem pedagogiki kultury jest też sama kultura postrzegana jako rzeczywistość humanistyczna i edukacyjna, która jako nadsystem silnie oddziałuje na całą osobowość jednostki.

Takie wielopoziomowe i wielozadaniowe postrzeganie pedagogiki kultury inspiruje do stawiania pytań o cechy, charakter i rolę dóbr kultury w kształtowaniu człowieka. Jaki wytwór – materialny, niematerialny, symboliczny czy związany z budowaniem relacji międzyludzkich – można zatem nazwać dobrem kulturowym? Co należałoby dziś cenić, rozwijać i pogłębiać, o co zabiegać i troszczyć się, a w co inwestować? Jakie treści powinno się przyjmować za odpowiednie dla humanistycznego rozwoju człowieka? Nie każdy przekaz i wytwór kultury jest przecież dobrem kulturowym. Na tę kwestię zwracał uwagę Bogdan Nawroczyński (1882–1974), mówiąc, że „wytwór kulturalny to taki wytwór, który jest skutkiem czynności kulturalnej i posiada wartość normatywną”⁵⁴. Inaczej mówiąc, jest efektem pozytywnego działania człowieka, w którego mniemaniu, jak i innych osób, które charakteryzuje umiejętność właściwej oceny, wytwór ten odbierany jest dodatnio, czyli aprobująco⁵⁵. Dobra kulturowe nastawione są na świat wartości, a wartości są ich sensem. Sens ten wyraża się w spoiwości dzieła. Utwór staje się właściwym układem spoiwym dopiero wówczas, gdy tworzy całość. Z kolei o całościowym charakterze wytworu kulturowego świadczy szczególnie,

⁵² J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 20.

⁵³ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 48.

⁵⁴ B. Milerski, *op. cit.*, s. 91.

⁵⁵ Kwestię tę rozwijam w dalszej części niniejszego podrozdziału.

tj. niepowtarzalna jakość, nieobecna w jego elementach składowych⁵⁶. Dobro kulturowe jest więc synergetyczne. Proponuje bowiem przestrzeń duchowości, której nie ma w odrębnie analizowanych częściach. Zatem dzieło kulturowe to efekt twórczych starań, które sprawiają, że jest ono kompletne i pełne, a jednocześnie może wnieść odbiorcę na wyższy, duchowo-synergetyczny poziom. Poziom ten postrzegam jako swoisty i niepowtarzalny, a zarazem estetyczny i moralny nadsystem, który jednostka może odkryć i przeżyć jedynie wtedy, gdy obcuje z prawdziwym dziełem kulturowym. Ono bowiem zawiera potencjał wychowawczego formowania człowieka.

Indywidualne odczytywanie wytworu kulturowego poprzez osobisty dialog wychowanka z dziełem stało się możliwe, kiedy u schyłku XIX w. dopuszczono do głosu nauki humanistyczne (idiograficzne)⁵⁷. Ich założenia metodologiczne sprzeciwiały się wcześniejszemu podejściu przyrodoznawczemu (nomotetycznemu), tj. pozytywistycznemu modelowi badań. Odrzucały postępowanie indukcyjne i myślenie dogmatyczne. Nie zgadzały się na unifikację i autorytarne rozstrzygnięcia. Odwoływały się do całościowego ujmowania żywej struktury (systemu) świata ludzkiej kultury, rozumienia sensów, odczytywania znaczeń i odnoszenia ich do świata wartości. Kulturę postrzegały jako charakterystyczną dla *homo sapiens* sferę jego istnienia, odmienną od rzeczywistości przyrodniczej i psychologicznej (świata doznań zmysłowych i reakcji na bodźce). Podkreślały, że posiadanie przez człowieka sfery duchowej (świata ducha) odróżnia go od innych istot żywych. Dowodem na jej istnienie są zaś wszelkie dobra kultury, takie jak: dzieła sztuki plastycznej, muzycznej, literatura piękna, naukowa, osiągnięcia cywilizacyjne, symbole kulturowe, język, formy życia społecznego, a także sposoby określania się jednostki na tle zbiorowości. Takie zobiektywizowane ekspresje ludzkiej duchowości to jednocześnie hermeneutycznie rozumiane teksty kulturowe. A zatem ich jakościowo-kulturowe badanie stało się niepowtarzalnym doświadczeniem człowieka i dawało szansę na nowe odczytania. W ten sposób to, co jednostkowe, indywidualne i subiektywne zyskało tak samo duże znaczenie, jak to, co ogólne, szersze i dążące do obiektywizmu.

Przywołane tu cechy myślenia jakościowego dowodzą, że hermeneutykę z pedagogiką kultury łączą ściśle analogie⁵⁸. Przedmiotem zainteresowania obu są teksty/dobra kultury, którym przypisuje się wartość lub odkrywa znaczenie w toku interakcji/dialogu między obiektami/symbolami kultury a ich interpretatorami. Obie zatem zawierają szczególną wartość wychowawczą, gdyż rzeczywistość aksjologiczną poddają wpływom kategorii rozumienia i jednocześnie – oceniającej interpretacji. W konsekwencji edukacyjne urzeczywistnianie wartości

⁵⁶ Por. A. Mońka-Stanikowa, *Wstęp*, [w:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 96.

⁵⁷ Por. D. Kubinowski, *Metody i techniki badawcze w pedagogice kultury*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje...*, s. 309–321.

⁵⁸ Por. J.P. Hudzik, *Hermeneutyczna pedagogika kultury*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje...*, s. 293–300.

wpisuje się w teleologię życia duchowego wychowanka, a związki z wytworami i symbolami tegoż życia stanowią przedmiot namysłu i badań hermeneutyki oraz pedagogiki kultury.

Pedagogika kultury silnie wpływa na charakter i przebieg edukacji aksjologicznej. Kształtowanie pożądanej w danym czasie osobowości wychowanka, wynikającej z dominujących priorytetów społeczno-politycznych i uwarunkowań gospodarczych, wiąże się z promowaniem określonego systemu wartości. Zawiera się on w wytworach kultury, które są selektywnie dobierane w zależności od potrzeb wspólnoty. Obecna społeczność globalna buduje swoje humanistyczne przesłanie na zbiorze wartości uniwersalnych, które odnajduje w dobrach kultury wytworzonych w różnych kręgach kulturowych. W ten sposób wychowanie ku międzykulturowości i zrównoważonemu rozwojowi, odwołując się do „odświeżonej”, gdyż wielokulturowo wzbogaconej, pedagogiki kultury ma szansę na dotarcie do nowych i skutecznych rozwiązań edukacyjnych. Na tym właśnie polega jej aktualność. Odpowiada bowiem na potrzebę aksjologicznego odczytywania tekstów i odnajdywania w nich kulturowych inspiracji w procesach całościowego (z szansą na synergetyczne dopełnienie) kształtowania społeczności XXI w.⁵⁹

Jedną z czołowych postaci wpisujących się w nurt takiego myślenia o pedagogice kultury był Eduard Spranger (1882–1963), uczeń i jednocześnie kontynuator koncepcji W. Diltheya⁶⁰. E. Spranger, nawiązując do psychologii postaci, wyróżniał spoiste układy psychiczne – tzw. formy⁶¹, które decydują o jakości przeżycia i rozumienia świata kultury przez człowieka oraz wpływają na kształt jego osobowości. Indywidualne przeżycie i tworzenie (realizację) wartości organizują człowieka wewnątrznie, nadając kierunek jego decyzjom, poczynaniom i wyborom. E. Spranger wyodrębnił sześć idealnych typów życia społeczno-kulturowego, którym przypisywał analogiczne struktury duchowe osobowości człowieka. Każdy z wyróżnionych typów osobowości inaczej ocenia i przeżywa wartości⁶².

Zazwyczaj postawa akceptowana i realizowana przez człowieka odnosi się do szerszego, społecznego wymiaru. System wartości, który odwołuje się do oczekiwań i potrzeb zbiorowości żyjącej w danym miejscu i czasie, a jednocześnie jest efektem dominującego światopoglądu, przekładającego się na konkretne doktryny polityczno-prawne społecznego funkcjonowania, staje się podstawą oczekiwanej koncepcji edukacyjnej. Z nią wiąże się określony ideał wychowawczy, który wpływa na system oświatowy, praktykę edukacyjną i preferowane drogi (strategie, metody) kształcenia. Do typowych systemów E. Spranger zaliczył:

⁵⁹ Uzasadnieniem potrzeby takiego nowego spojrzenia na pedagogikę kultury jako pedagogikę wielokulturowości są stanowiska przypisujące „klasycznie” rozumianą pedagogikę kultury przeszłości. Por. J. Kargul, *Czy złudne nadzieje renesansu pedagogiki kultury?*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje...*, s. 103–108.

⁶⁰ Por. L. Chmaj, *op. cit.*, s. 353–364.

⁶¹ Por. E. Spranger, *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*, przekł. U. Schrarde, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1985.

⁶² Zob. dalej niniejszy podrozdział.

- system utylitarystyczny, kładący nacisk na użyteczność i wychowanie pożytecznego członka społeczeństwa;
- system teoretyczny, akcentujący cel najwyższy w poznaniu (o odmianie encyklopedyzmu naukowego i kształcenia formalnego);
- system estetyczny, zmierzający do uwrażliwienia wychowanka na wartości w sztuce i jej odbiorze;
- systemy społeczny i polityczny, uwzględniające realia życia, treści natury religijno-metafizycznej, rolę miłości w stosunkach społecznych, siły moralne w polityce⁶³.

Każdy z systemów zawiera własne wzorce i wyobrażenia na temat pożądaných cech osobowościowych wychowanka. W jego kształtowaniu uczestniczą odpowiednio wyselekcjonowane dobra kulturowe. Współcześnie w obliczu spotykających się lub coraz częściej – zderzających się porządków polityczno-prawnych, społecznych i kulturowo-religijnych pytania o wychowawczy ideał człowieka, a zarazem i dobór treści kulturowych, uwzględniających wielokulturowy charakter współczesności, nabierają nowego wymiaru. Dla E. Sprangera kultura jako myśl ponadindywidualna stawiała wyzwanie przed ludźmi i światem. Sądzę, że to oczekiwanie edukacyjne jest nadal aktualne. Kulturowa ponadindywidualność rozszerza się i nabiera wymiaru planetarnego. Poszukiwanie dóbr kulturowych, które zawierają wartości religijne, społeczne, moralne, estetyczne i naukowe, a także ukazują je, odwołując się do potęgi myśli, wrażliwości i potencjału twórczego człowieka – reprezentanta każdej kultury ludzkiej – jest dziś zadaniem priorytetowym. Tak rozumiana pedagogika kultury/wielokulturowości powinna sprzyjać dobrym zmianom, tzn. wpływać na rozwój osobowości wychowanka, umożliwiając jej pełne i spójne formowanie się.

Poglądy E. Sprangera znalazły żywy oddźwięk wśród współczesnych mu pedagogów. Jednym z nich był Georg Kerschensteiner (1854–1932). Zwykle jego aktywność pedagogiczną dzieli się na dwa okresy. Pierwszy dotyczy tzw. szkoły pracy, drugi – związany jest z pedagogiką kultury⁶⁴. G. Kerschensteiner uważał, że człowiek dochodzi do pełni rozwoju swej osobowości, przyswajając wartości zawarte w różnorodnych dobrach kultury. Ich poznawanie i przeżywanie mogło odbywać się dzięki praktycznej, tj. czynnie uprawianej aktywności. W konsekwencji promowana przez G. Kerschensteinera szkoła pracy i nauczane w niej formy pracy manualnej miały prowadzić do rozbudzenia w uczniu potrzeby życia umysłowego. Ta z kolei miała przyczyniać się do kształtowania dojrzałej do wolności moralnej osobowości. Dziś w obliczu wielu form zniewolenia, od niewolnictwa fizycznego po psychiczne, gdzie racje obu stron, a szczególnie tej represjonującej, uzasadnia się perspektywą kulturową, tradycją, nakazami religijnymi lub prawem zwyczajowym, szczególnie istotnym staje się kształtowanie człowieka w szacunku do wolności (w wielu jej wymiarach) i w przekonaniu o konieczności upominania się o nią. Wartość wolności, która powinna być zbudowana na fundamentach etycznego postępowania i humanistycznego oddzielania dobra od

⁶³ E. Spranger, *op. cit.*, s. 33.

⁶⁴ Por. L. Chmaj, *op. cit.*, s. 370–378.

zła, a nie wyceniania jej i przekładania na ekwiwalent pieniężny⁶⁵, powinna być rozumiana na całym świecie w zbliżony sposób. Dzieła artystyczne i treści wychowawcze w nich zawarte, powstałe w różnorodnych tradycjach kulturowych, najlepiej o tym świadczą.

Z praktyką edukacyjną, dążącą do efektywnego rozwijania osobowości na dobrach kultury wiąże się konieczność dostosowania tekstów kultury i form przekazu artystycznego do wieku wychowanków. Na tę kwestię zwracał również uwagę G. Kerschensteiner. Obecnie uznaje się go za twórcę podstawowego aksjomatu procesu kształcenia, przyjętego za reprezentatywne stanowisko dla pedagogiki kultury: „kształcić jednostkę można jedynie na takich dobrach kulturalnych, których struktura całkowicie lub przynajmniej częściowo pokrewna jest strukturze indywidualnej formy życia na jej stopniu rozwojowym”⁶⁶. Oczywiście nie oznacza to konieczności zawężenia treści kulturowych do najbliższego obszaru kulturowego. Przeciwnie – umożliwia poszukiwanie przykładów dóbr kulturowych z różnych kręgów etnicznych i tradycji kulturowych, dopasowując treści i formy przekazu do możliwości percepcyjnych odbiorców. W ten sposób pedagogika kultury zwielokrotnia przestrzenie swej obecności podczas rozwoju ucznia. Taki proces kształcenia może być optymalnie realizowany, gdy treści kulturowe przemawiają do wychowanka, tzn. kształtują jego umysł i charakter za sprawą rozumienia i przeżywania ponadczasowych wartości. G. Kerschensteiner, nawiązując do Wilhelma Windelbanda⁶⁷, za wartości absolutne przyjął: prawdę, piękno, dobro moralne i świętość oraz dodał do nich wykształcenie. Ważna była bowiem dla niego relacja jednostki ze społeczeństwem. Znaczenie procesu uspołecznienia wychowanka było już czytelne w koncepcji jego szkoły pracy, gdzie obok takich wartości i cech indywidualnych, jak umiejętności zawodowe, zamiłowanie do wykonywanych prac, pilność i odpowiedzialność, kształtowane były postawy społeczne: współpraca, wzajemne zaufanie, niesienie pomocy innym i współodpowiedzialność. Droga do idealnego wychowanka – według G. Kerschensteina – prowadziła więc przez człowieka użytecznego, który swoją pracą, zgodną z jego uzdolnieniami i umiejętnościami, wolą i zaangażowaniem oraz swoją po-

⁶⁵ Mam tu na myśli praktykę zwalniania osób podejrzanych z aresztów śledczych za kaucją (poręczeniem majątkowym).

⁶⁶ G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, przekł. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973, s. 139.

⁶⁷ Wilhelm Windelband (1848–1915) – założyciel badeńskiej szkoły neokantyzmu, która rozwijała się na przełomie XIX i XX w. na uniwersytetach w Heidelbergu i Fryburgu Bryzgowijskim w Badenii (stąd nazwa). W szkole tej dążono do zrekonstruowania systemu filozofii krytycznej I. Kanta, głównie odwołując się do jego *Krytyki władzy sądzienia*. Zasadniczymi obszarami zainteresowań szkoły badeńskiej były: epistemologia, aksjologia i metodologia nauk humanistycznych (tj. idiograficznych – jednostkowych i opisowych). Filozofię traktowano jako naukę o kulturze, czyli o ponadczasowych wartościach ogólnoludzkich. Uznawano, że logika, etyka i estetyka są dyscyplinami filozoficznymi, które szukają uniwersalnie ważnych odpowiedzi, czyli takich, które mogłyby, a nawet powinny obowiązywać powszechnie. Dlatego etyka powinna wpływać na wolę człowieka wobec tego, co byłoby słuszne by czynił ze sobą i ze światem. Stąd kierunek jego działań powinny wyznaczać nakazy rozumiane jako prawo lub obowiązek etyczny; por. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 205–238.

stawą moralną (w tym z nastawieniem na rozwijanie wartości trwałych, ponadczasowych), harmonijnie kształtował swą autonomiczną osobowość. Dzięki niej był w stanie tworzyć wspólnoty lokalne i obywatelsko-państwowe. Dziś wobec wyzwań międzykulturowych i idei zrównoważonego rozwoju perspektywa wspólnotowości rozszerza się. Tym samym wymaga pracy na rzecz wspólnego dobra, odwołującej się do postaw wyrosłych na fundamentach wartości uniwersalnych. Ich przekaz w różnych kulturach jest odmienny. Często nawiązuje do wynikającego kontekstu lokalnego środowiska przyrodniczego i wielowiekowej tradycji kulturowej. Dzięki temu kontakt wychowanka z innymi reprezentacjami odwiecznych prawd i marzeń ludzkich wzbogaca jego jednostkowe doświadczenia i kształtuje potrzebę głębszego mierzenia się z każdym dziełem. Wielość potencjalnych oraz dostępnych dróg opracowania tych samych wartości uświadamia wychowankowi obecność różnorodnych perspektyw, z których można spojrzeć na wybraną kwestię. Jest to ważny krok w budowaniu postawy otwartej na Innych i w osiąganiu celów edukacji międzykulturowej.

Poszukując inspiracji dla realizacji kształcenia międzykulturowego na rzecz zrównoważonego rozwoju, nie można pominąć myśli klasyków polskiej pedagogiki kultury, których działalność przypada na okres dwudziestolecia międzywojennego. Byli to: Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński i Bogdan Suchodolski.

S. Hessen (1881–1950)⁶⁸ do rozważań wpisujących się w pedagogikę kultury włączył propozycje inspirowane koncepcjami szkoły badeńskiej. Według niego pedagogika jako teoria kształcenia i wychowania była filozofią stosowaną, ponieważ obie dyscypliny zajmują się tym samym przedmiotem badań, czyli życiem duchowym człowieka (wypracowanymi przez niego dobrami kulturowymi). Właśnie dlatego formowanie ludzkiej osobowości dokonuje się poprzez wprowadzanie jednostki w świat wartości. Szczególnie istotne są wartości mające walor „bezwartunkowy”, czyli takie jak prawda, dobro i piękno. Wychowawca, poza przekazywaniem wiedzy i rozwijaniem zdolności uczniów, powinien więc dążyć do rozwoju zindywidualizowanej podmiotowości, którą można osiągnąć, wprowadzając młode pokolenia w świat wartości i dóbr kultury. Tym samym wypracowywanie autonomicznej osobowości ucznia polega na „uczeniu kogoś samym sobą”⁶⁹, a zatem na stwarzaniu przez nauczyciela takich sytuacji wychowawczych, by uczeń, czując się wolnym, mógł realizować oczekiwane wartości.

Dla S. Hessena najważniejsza w procesie kształcenia była wolność wewnętrzna, która jednocześnie nierozzerwalnie wiązała się z kategorią wewnętrznej powinności. Wtedy dopiero mogła następować wynikająca z wewnętrznej zgody realizacja wartości. S. Hessen dzielił wartości na absolutne i zależne. Te drugie stawały przed człowiekiem zadania do realizacji w ciągu całego jego życia. Uznawał zatem, że każdego obowiązuje całożyciowa praca nad własnym wychowaniem. Zadania, które jednostka miała wypełniać, wpisywały się w trzy warstwy jej aktywności. Pierwszą stanowiły: nauka, sztuka, religia i moralność, drugą – pań-

⁶⁸ Por. podrozdział 1.3.

⁶⁹ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, s. 49.

stwo i prawo, a trzecią – gospodarka i technika. Aby aktywność na tak wielu polach była możliwa, podstawową formą wychowania powinno być kształcenie ogólne, ukierunkowane na duchowy, czyli kulturowy rozwój osobowości człowieka.

Kształcenie ogólne, zdaniem S. Hessena, można było postrzegać jako:

1) samokształcenie – każde prawdziwe kształcenie jest jednocześnie samokształceniem, gdyż wynika z wolnego i samorzutnego wysiłku osobowości. Dzięki niemu poznawany przedmiot jest jakby od nowa stwarzany;

2) wprowadzanie ucznia w świat kultury, czyli żywej tradycji – dzięki takiemu wejściu, wdrożeniu się w świat kultury wychowanek może rozwijać autonomiczną osobowość;

3) poznawanie ducha ludzkiego z jego dzieł i odszyfrowywanie sensów w tym, co stworzył.

Proces kształcenia i wychowania miał zarazem strukturę warstwicową (obejmował odpowiednie etapy) i miał charakter dialektyczny. S. Hessen uważał, że z zasady towarzyszą mu napięcia i występują sytuacje przeciwstawne, np. przymus ściera się ze swobodą, fragmentaryczność – z całością. Właściwie prowadzony proces kształcenia powinien więc przebiegać w trzech następujących etapach:

1) anomii – dotyczącej pierwszego okresu życia dziecka i charakteryzującej się istnieniem niezdolnym do uznania prawa;

2) heteronomii – polegającej na posłuszeństwie prawu pochodzącemu z zewnątrz. Młody człowiek powinien przyjmować określone normy moralne. Jest to czas rozpoznawania systemów wartości, uczenia się i poddawania się wpływom otoczenia;

3) autonomii – odwołującej się do posłuszeństwa prawu z własnego wyboru. Wartości ulegają interioryzacji i stają się wewnętrznym regulatorem postępowania.

Dlatego, jak uznawał S. Hessen, wychowanie szkolne jest z natury heteronomiczne. Wychowanie moralne o charakterze autonomicznym odbywa się natomiast w czasie samokształcenia pozaszkolnego, czyli podczas obcowania z kulturą za pośrednictwem środków i instytucji kulturalno-naukowych (muzeów, bibliotek, uniwersytetów, wystaw). Ponadto według S. Hessena jednostka istnieje w czterech płaszczyznach/postaciach bytu, a każda z nich podlega jeszcze pięciu kategoriom. Owe płaszczyzny to: 1) poziom bytu biologicznego; 2) poziom bytu społecznego; 3) poziom bytu kultury duchowej; 4) poziom bytu błogosławionego. Z kolei do kategorii przenikających wszystkie płaszczyzny należały: 1) podstawowe korelacje; 2) szczyble miłości; 3) szczyble nieśmiertelności; 4) płaszczyzny wychowania; 5) szczyble szczęścia.

Na uwagę w tym zestawieniu zasługuje poziom trzeci – bytu kultury duchowej. W tym obszarze swojego istnienia człowiek powinien rozwijać osobowość, odwołując się do wartości dobra, piękna, prawdy i sprawiedliwości, a tym samym włączać się do wspólnoty duchowej całej ludzkości. W ten sposób wyrażałby umiłowanie wartości i wykazywałby miłość „ku dalekiemu”. Zadaniem człowieka byłoby więc wyzwolenie się spod różnych bezpośrednich nacisków i skierowanie się ku realizacji dalekich i przyszłych celów. S. Hessen był przekonany, że

powinnością człowieka dającą szczęście byłoby kreowanie osobowości poprzez aktywność twórczą. Wtedy nauka, sztuka i inne postacie kultury stałyby się tymi środowiskami, w których człowiek mógłby urzeczywistniać swoją osobowość. Takie kulturalne życie, przepełnione wyznaczonymi wartościami, wpływałoby na stosunki międzyludzkie i całość życia społecznego.

Pedagogikę kultury według S. Hessena postrzegam jako szczególnie ważną dziś koncepcję wychowawczą, wskazującą drogi możliwego, aksjologicznego zagłębiania się w wielokulturowy dorobek ludzkości. Prawdziwe otwieranie się na inne, dalekie kultury może dokonywać się tu dzięki wyzwolonemu z różnorodnych, zewnętrznych i formalnych nacisków poszukiwaniu wspólnej przestrzeni, dającej szansę na budowanie wzajemnych pokojowych relacji. Szczególnie wartościowe jest w tej koncepcji odwoływanie się do dziedzictwa kulturowego, które zawsze (choć w różnym stopniu) posiada wymiar estetyczny. Taki charakter obszaru dialogu implikuje do poszukiwania rozwiązań „pięknych”, a nie tylko skutecznych. Człowiek żyjący „w kulturze” i „poprzez kulturę” ma szansę na humanistyczne wznoszenie się ponad duchową przeciętność. O tym, jeszcze przed S. Hessenem, mówił F. Schiller⁷⁰. Od dawna więc kształcenie wykorzystujące estetycznie znaczące dobra kulturowe było traktowane jako szczególnie potrzebne. Wydaje się, że jeśli współczesna edukacja międzykulturowa ma służyć faktycznej przemianie ludzkości, to powinna opierać się na tych samych przesłankach. Szukanie w człowieku i obiektywizacjach jego duszy tych pięknych wymiarów ułatwia bowiem budowanie dobrych relacji, co w dzisiejszym świecie przychylnym siłowym i drastycznym rozwiązaniom jest szczególnie potrzebne.

Bogdan Nawroczyński (1882–1974), nawiązując do teorii E. Sprangera, G. Kerschensteinera oraz S. Hessena, zaproponował własny, spójny system filozoficzno-pedagogiczny. Kultura była dla niego swoistym pomostem między tym, co jednostkowe a tym, co społeczne, dlatego życie duchowe człowieka to życie kultury. B. Nawroczyński wskazywał na trzy elementy istotne dla przekazu kulturowego:

1) wnikające używanie kultury – kultura jest wtedy żywa, istotna, potrzebna, kiedy jej dobra kulturowe są używane i wykorzystywane, kiedy się nimi posługujemy. Człowiek się do nich odnosi, wnika w nie, stara się je zrozumieć, a zatem odczytuje je i nadaje im swój sens;

2) kształtowanie się człowieka (jego wewnętrznej struktury duchowej) – dzięki obcowaniu z dobrami kultury człowiek się przeobraża na wielu poziomach swojej duchowej struktury;

3) twórczość – życie duchowe obiektywizuje się w wytworach kulturowych/produkcji artystycznej. Obcowanie z dobrami kultury wzmacnia postawę twórczą człowieka i sprzyja powstawaniu nowych kombinacji artystycznych.

Droga do poznania samego siebie wiedzie zatem przez poznanie zobiektywizowanych, tj. uzewnętrzniionych ekspresji świata kultury. Badając to, co świat wewnętrzny uzewnętrznia w postaci wytworów kultury, człowiek ma szansę dotrzeć do własnej istoty, poznać siebie. Inaczej mówiąc, B. Nawroczyński był prze-

⁷⁰ Por. podrozdział 2.1.

konany, że wnikając w obiektywizacje (obiektywacje) życia duchowego, „docieramy do tych pokładów ducha subiektywnego, które w inny sposób może by się nigdy nam nie odsłoniły”⁷¹.

Patrząc z perspektywy obecnych wyzwań międzykulturowych, warto by się zastanowić, którym obiektywizacjom należałoby dziś sprzyjać, aby umożliwić człowiekowi najpełniejsze odkrywanie siebie. Przed tym szczególnym wyzwaniem stoją zarówno jednostki, jak i systemy kształcenia. W życiu społecznym bowiem – jak przyjmował B. Nawroczyński – nie używa się wszystkich obiektywizacji. Zaledwie mała ich część jest faktycznym wspólnym dobrem, które wykorzystuje się, by proponować wzorce wykształcenia ogólnego. Ponadto, w pożądanym modelu wychowania człowieka, poza odpowiednio dobranymi wytworami kulturowymi, wpisuje się też czynności kulturalne, dzięki którym człowiek może sprawnie i satysfakcjonująco poruszać się w przestrzeni duchowej. Kulturę należy więc postrzegać z perspektywy ludzkich celów, a same dobra kulturowe – rozumieć wielopłaszczyznowo, by wchodząc z nimi w relacje, człowiek miał możliwość znaczącego kreowania siebie.

Czynności kulturalne, zdaniem pedagoga, mają charakter telehormiczny (gr. *telos* – cel, *horme* – dążenie, pęd, a zatem – *celodążenie*). Są więc intencjonalne, dotyczą określonych celów i wynikają z uświadomionych wartości. Mają w takim razie wartość dodatnią i są powszechnie uznawane. Jednak nie każda czynność telehormiczna będzie aktywnością kulturalną. Mogą być np. czynności akulturalne – tzn. o wartości społecznie obojętnej, ale ważne dla jednostki (np. puszczanie „kaczek” na wodzie), czynności antykulturalne – przez społeczeństwo oceniane ujemnie (np. wrzucanie wózków sklepowych do stawu w parku) oraz czynności kulturalne – mające wartość społecznie dodatnią (np. dosadzanie drzew w parku). W tym ujęciu można wyróżnić dwa rodzaje wartości dodatnich. Jedne – podmiotowe, które B. Nawroczyński nazywa nienormatywnymi i drugie – „obowiązujące każdego, kto umie trafnie oceniać”⁷² – czyli normatywne. Zdarza się tak, że dochodzi do konfliktu między jednostkowymi wartościami i czynnościami nienormatywnymi a tymi społecznie oczekiwanymi, a więc normatywnymi. Wtedy rozwiązanie konfliktu zależy od tego, na ile osoba posiada zdolność trafnego oceniania/wartościowania przedmiotu sporu. Dyspozycję tę B. Nawroczyński nazywa sumieniem. Sumienie (dotyczące tu nie tylko kategorii wartości moralnych, lecz także artystycznych, naukowych) traktuje jako imperatyw obowiązujący każdego człowieka.

Wartość normatywna i sumienie mają w koncepcji pedagogicznej B. Nawroczyńskiego znaczenie podstawowe. Obok nich istnieje jeszcze pojęcie waloru. Walor to cecha wartości normatywnych. Wartości nienormatywne w ogóle nie posiadają waloru, natomiast różne wartości normatywne odznaczają się odmiennym walorem. Są takie wartości, których walor ogranicza się do wąskiej grupy społecznej, a są i takie, które „odrywają się” od jakiegokolwiek zbiorowości i mają

⁷¹ B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętowski i S-ka, Kraków–Warszawa 1947, s. 161. Por. B. Milerski, *op. cit.*, s. 88.

⁷² Por. A. Mońka-Stanikowa, *op. cit.*, s. 95.

charakter powszechny. W ten sposób B. Nawroczyński doszedł do klasyfikacji wartości normatywnych właśnie ze względu na ich walor. Wyróżnił dwie podstawowe grupy, do których zaliczył wartości związane i wartości niezwiązane. Zaproponowana skala wartości miała następującą strukturę: najniżej (jakby jeszcze poza kategorią obowiązującego waloru) umieścił wartości nienormatywne, czyli względne; następnie znalazły się wartości normatywne związane (czyli zaspokajające potrzeby zbiorowe grup społecznych o różnej wielkości), a na szczycie umieścił wartości normatywne niezwiązane, które nie mają już żadnych nosicieli i są „samym tylko walorem”⁷³. Do tych ostatnich należą: świętość, dobro, prawda i piękno. One też wypełniają najwyższy szczebel życia duchowego.

Sednem życia duchowego jest współdziałanie czynności kulturalnych (warunkowanych wartościami normatywnymi, sumieniem i walorem) z dobrami kultury⁷⁴. Efektem właściwej relacji między nimi powinno być zbliżanie się wychowanka do ideału wykształcenia. Według B. Nawroczyńskiego: „ideał wykształcenia zasadza się na zespoleniu w jedną harmonijną, żywą i coraz dalej rozwijającą się całość duchową dwu czynników: jednym z nich są wysoce wartościowe i przy tym różnorodne dobra kulturalne, a drugim przyswajająca je sobie ze wzrastającą dążą aktywności, samodzielności i twórczości jednostka ludzka, nacechowana indywidualnością i wybijająca na owej całości swe wyraźne piętno. Jego urzeczywistnieniem jest wykształcony człowiek”⁷⁵. Należy jednocześnie podkreślić, że w ujęciu pedagoga życie duchowe (twórcze) człowieka jest ciągłą, aktywną pracą, wymagającą napięcia i wysiłku. Stawia przed jednostką wyzwania i domaga się ich „zdobywania”, ale jednocześnie daje jej szanse na szerokie i pasjonujące możliwości rozwoju. Natomiast życie rozleniwione, nawet mimo pozorów świetności i dobrobytu, degradowuje go. Dlatego B. Nawroczyński stwierdza: „są tacy, co raczej wegetują, jak zwierzęta, których życie upływa w kółku wciąż tych samych potrzeb i zaspokojeń. Ci jednak, w których człowieczeństwo zaznacza się mocno, nie znają granic swych dążeń”⁷⁶.

Koncepcja B. Nawroczyńskiego jest stale aktualna i dziś wpisuje się w potrzebę tworzenia wzorca odpowiedzialnie działającego człowieka XXI w. Jego aktywność na rzecz zrównoważonego rozwoju jest wyzwaniem, które oczekuje głębokiej postawy humanistycznej wobec innych ludzi, wobec siebie samego i środowiska przyrodniczego. Tak rozumiane człowieczeństwo powinno mieć charakter powszechny, czyli dotyczyć wszystkich w równym stopniu. Konstytutywnym elementem potrzebnego modelu wychowawczego powinna się więc stać edukacja międzykulturowa. Łączy ona bowiem w sobie dwa obszary: rozwój jednostki i społeczeństwa w oparciu o własne dziedzictwo kulturowe oraz wymianę tegoż dorobku pomiędzy kulturami narodowo-etnicznymi.

⁷³ Ibidem, s. 96.

⁷⁴ Por. A. Ryk, *Bogdan Nawroczyński – twórca pedagogiki kultury*, [w:] A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski (red.), *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 29–35.

⁷⁵ B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. II, s. 90–91.

⁷⁶ B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 71.

Aby w takim razie stawiać przed człowiekiem tak znaczące cele, określać i planować możliwości ich osiągnięcia oraz każdego dnia mieć otwarty umysł i być twórczym, niezbędne jest posiadanie gruntownego wykształcenia ogólnego. To ono, za sprawą swojej wielości swych wątków oraz możliwości ujęć tego samego zagadnienia z odmiennych perspektyw, jest inspiracją, a także rzeczywistą podstawą dla sensownych i przynoszących satysfakcję działań. Człowiek ma szansę poznać odmienne interpretacje, gdy wychodzi poza znane mu doświadczenia. Niewątpliwie taką możliwość rozwoju daje mu edukacja międzykulturowa. Aby ją skutecznie prowadzić, należy brać pod uwagę trzy kategorie wartości oraz znaczącą dla ich funkcjonowania kwestię sumienia, rozumianego przez B. Nawroczyńskiego jako „narzędzie” kompromisu pomiędzy tym, co cenne dla jednostki a tym, co rozumiane jako wartość uznawana społecznie. Jak dotąd w relacjach międzykulturowych i w procesie budowania planetarnej wspólnoty nie dostrzegam obecności tak rozumianego sumienia. Interesy jednostkowe lub myśl o zysku konkretnych narodów dominują nad potrzebami pozostałych społeczeństw. Odwoływanie się do sumienia indywidualnego i/lub zbiorowego nie przynosi zadowalających rezultatów. Często silniejsi, bogatsi i potężniejsi nie posiadają moralnego i estetycznego hamulca, który powstrzymałby ich przed zachowaniami lub działaniami odbieranymi przez innych jako niewłaściwe. Dlatego właśnie pożądaną kulturę współcybia i świadomości, czego nie wypada czynić, należy się uczyć. Niektórzy powinni ją sobie przypomnieć, inni – po raz pierwszy poznać. Można to bardzo skutecznie robić za pośrednictwem doświadczania dóbr kulturowych i przeżywania zawartych w nich wartości. Idea zrównoważonego rozwoju, która wymaga konkretnych implementacji w lokalnych środowiskach życia człowieka, musi opierać się na kulturowo i jednocześnie międzykulturowo wspólnym i stabilnym kościecu. Jest nim, choć brzmi to nieco paradoksalnie, poziom duchowego i niematerialnego życia człowieka. Wymiar ten, według B. Nawroczyńskiego, tworzą wartości normatywne niezwiązane. Ich moc ukazuje się poprzez wiele reprezentacji kulturowych. Warto zatem otwierać się na własny dorobek kulturowy i innych narodów, gdyż lepsze zrozumienie siebie nawzajem zwiększa szanse na wspólne działania i w efekcie staje się źródłem satysfakcji ze zrealizowanych zamierzeń.

Tym, który szeroko, humanistycznie i planetarnie myślał o przyszłości człowieka, był Bogdan Suchodolski (1903–1992). Dokonał on znaczącego wkładu w rozwój pedagogiki kultury w dwudziestolecie międzywojennym⁷⁷. W okresie powojennym kontynuował ją pod postacią pedagogiki humanistycznej. W ogromnym dorobku naukowym B. Suchodolskiego można odnaleźć czytelne nawiązania do koncepcji E. Sprangera, m.in. przejawiające się w potrzebie odnoszenia świata wartości idealnych do codziennych doświadczeń ludzkich. Właśnie to ukazywanie i podkreślanie znaczenia „świata człowieka” w trakcie jego różnorodnej aktywności – w pracy, działalności twórczej lub spędzaniu czasu wolnego

⁷⁷ W połowie lat 20. XX w. (rok akademicki 1926/1927) studiował pod kierunkiem E. Sprangera w Berlinie.

stanowi wkład B. Suchodolskiego w rozwój podstaw współczesnej humanistyki. Widoczny jest on np. w podejściu metodologicznym, w którym autor podkreślał wagę kategorii rozumienia. Dla B. Suchodolskiego indywidualne odczytywanie sensów wiązało się z możliwością nowych interpretacji dawnych i współczesnych dóbr kultury, czyli adekwatnym do współczesnego odbiorcy odkrywaniem zawartych w nich wartości. W książce *Uspołecznienie kultury*⁷⁸ pedagog przedstawił pełną wykładnię swoich poglądów na temat pedagogiki kultury. Jego zdaniem kulturę należało traktować szeroko i nie ograniczać jej oddziaływania do wartości absolutnych (jak chcieli filozofowie niemieccy i S. Hessen). B. Suchodolski stał na stanowisku, że kultura działa zarówno w obszarze wartości i ideałów, jak i kształtuje się w konkretnym ludzkim życiu. Stanowi zatem całość rozciągającą się pomiędzy wartościami absolutnymi a bezpośrednimi doświadczeniami człowieka.

Zdaniem B. Suchodolskiego nie ma też rozbieżności między kulturą a naturą. To nie dwa przeciwstawne światy, tylko uzupełniające się środowiska, bowiem człowiek jest nie tylko istotą biologiczną, lecz także społeczno-kulturową. Podlega więc ich prawom. Jednocześnie ma wpływ na to, co się w obu tych wymiarach dokonuje. Dlatego świadomość tego, co jednostka czyni ze swoim środowiskiem przyrodniczym i kulturowym, jest kluczowa dla jej rozwoju. Za Williamem Morrisem (1834–1896)⁷⁹ i Johnem Ruskinem (1819–1900)⁸⁰ B. Suchodolski przestrzegał przed nierozważną ingerencją w świat przyrody, gdyż uznawał, że zachwianie równowagi między naturą a kulturą może doprowadzić do katastrofalnych skutków. Kulturę w tym związku postrzegał jako całość, którą należy realizować, podejmując pracę przekształcającą przyrodę, społeczeństwo i ostatecznie psychikę ludzką. Praca ta powinna mieć wymiar humanistyczny, czyli twórczy. Dlatego twierdził, że w człowieku należy rozwijać postawę aktywności i szczerego zaangażowania w to, co robi oraz odpowiedzialności za zmiany, których dokonuje. Bowiem to on realnie kształtuje rzeczywistość, w której żyje. Wynika stąd wniosek, że tylko kulturalny twórca może kreować wartościową rzeczywistość. Dlatego każda jednostka działająca na rzecz rozwoju świata powinna sprawnie i swobodnie poruszać się w dwóch obszarach kultury, do których B. Suchodolski zaliczał: kulturę obiektywną (materialną i duchową) oraz kulturę subiektywną.

Szczególnie ważna była dla niego kultura subiektywna, czyli kultura samego człowieka. Składają się na nią: „kształcony umysł”, „opanowane uczucia” i „wyrobione dodatnie przyzwyczajenia”. Z tego wynikało przekonanie B. Suchodolskiego o konieczności użytkowania i przeżywania kultury w życiu codziennym. Aktywność kulturowa nie może być dodatkiem do faktycznego życia, a powinna

⁷⁸ Por. B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Biblioteka Kultury, t. 2, Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947 (pierwsze wydanie Lwów 1937).

⁷⁹ Por. W. Morris, *O architekturze i problemach społecznych: wybór pism społeczno-estetycznych*, oprac. M. Piórowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

⁸⁰ Por. J. Ruskin, *Sztuka, społeczeństwo, wychowanie: wybór pism*, przekł. Z. Doroszowa, M. Treter-Horowitzowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1977.

je współtworzyć. Dla pedagoga kultura miała więc wymiar działaniowy, związany z „kształtowaniem życia ludzkiego w każdej chwili istnienia, nadawaniem mu stylu, widocznego w stosunku człowieka do siebie samego i do bliźnich, w jego postawach wobec zbiorowości, w jego pracy i dążeniach, w patrzeniu na prawdę i piękno jemu dostępne, w poczuciu powagi życia i odpowiedzialności za los wspólnoty”⁸¹. W ten sposób kultura staje się stylem życia człowieka, a jego samego można nazwać „człowiekiem prawdziwym”, który prowadzi „życie głębokie”. Natomiast gdy jednostka „pozbawia się” kultury i rezygnuje z obcowania z nią, może jedynie wieść „życie powierzchowne”, a sama pozostaje zaledwie „człowiekiem rzeczywistym”⁸². Jednak „ludzie rzeczywisci” nie budują humanistycznego świata. Realność ich nietwórczej egzystencji skłania do poszukiwania alternatywnych, a dla niektórych – nawet utopijnych dróg budowania wspólnej przestrzeni. B. Suchodolski był przekonany, że utopia to po prostu „wizja czegoś innego niż terażniejszość, ale co może powstawać w terażniejszości za naszą sprawą”⁸³. Utopia nie jest więc mrzonką, a wyzwaniem, przed którym staje człowiek. Chodzi więc o porozumienie między ludźmi, o nowe, humanistyczne zorganizowanie przyszłości. Dla niej potrzebny jest dziś „wielki wysiłek myślowy”⁸⁴, który mógłby doprowadzić do korzystnej dla ludzkości i naszego globu egzystencji. Szansą dla tak postrzeganej przyszłości jest edukacja humanistyczna, która:

[...] pozwala nam przede wszystkim na identyfikację narodową, na włączenie nas we wspólnotę ojczyzny, jej historii, jej przyszłości. Ta edukacja pozwala nam równocześnie na identyfikację z wartościami i zadaniami ogólnoludzkimi, z podjęciem wysiłku na rzecz tego, co nazywamy dziś cywilizacją globalną, która musi być budowana przez wszystkich ludzi w tym świecie podzielonym i skłóconym, w którym jedyne jak dotychczas elementy wspólne mają charakter elementów techniczno-materiałowych, podczas gdy najbardziej potrzebny jest nam dialog między cywilizacjami, dialog między kontynentami. Ten dialog, nie niwelując różnorodności tradycji, obyczajów, religii, mitologii, filozofii powinien wydobywać wartości wspólne, różnorodnym językiem wypowiedane⁸⁵.

Dlatego, myśląc o dobru powszechnym, B. Suchodolski głosił potrzebę uspołecznienia kultury. Chciał, by kultura była realnie wykorzystywana przez członków wspólnot. Uznawał, że nie może być narzucana i zewnętrznie wymagana, lecz powinna wynikać z rozbudzonych, wewnętrznych potrzeb tak, by człowiek chciał z nią obcować na co dzień. W tej sytuacji ważny staje się proces wspomaganie odbiorców kultury w docieraniu do dóbr kultury i ukazywaniu sposobów obcowania z nimi. Proces wychowywania do kultury powinien więc polegać na „nasączeniu” życia ludzkiego wartościami, szczególnie tymi, które są wspólne dla całego społeczeństwa, czyli wynikają z tradycji narodu, jego historii i religii. W tej sytuacji niezwykle ważną kwestią staje się jakość i rodzaj samych ofert kulturowych. Jeśli

⁸¹ B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, s. 16.

⁸² Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 261–262.

⁸³ Ibidem, s. 262.

⁸⁴ Por. ibidem, s. 259.

⁸⁵ Ibidem, s. 262.

bowiem mają one działać na rzecz stwarzania człowieka jako jednostki ukształtowanej zgodnie z ideałem humanistycznym, to powinny stanowić ambitne i wielowymiarowo angażujące go propozycje.

W ten sposób interpretacja pedagogiki kultury w ujęciu B. Suchodolskiego staje się istotną możliwością odwoływania się do świata kultury w wychowaniu człowieka XXI w. Tym bardziej, że przyjmując perspektywę planetarną, zakres obcowania z dobrami kulturowymi poszerza się. Dla wielu ludzi kontakt ze sztuką rodzimą, a dalej – obcą jest jednak kłopotliwy i niezrozumiały. Warto zatem odnieść się do kolejnych spostrzeżeń B. Suchodolskiego, by skorzystać z nich, podejmując najbardziej aktualne wyzwania międzykulturowe. Pedagog krytycznie odnosił się do elitaryzmu, estetyzmu i intelektualizmu sztuki jako kategorii utrudniających zbliżanie się oraz zacieśnianie kultury i sztuki z życiem. Jednocześnie przestrzegał przed traktowaniem sztuki jako towaru. Podkreślał, że nie wszystkie środowiska są kulturotwórcze. Przede wszystkim twórczości i sztuce nie sprzyja środowisko ludzi reprezentujących produkcyjno-konsumpcyjny styl życia. Sztuki nie można też oceniać w kategoriach postępu. Dlatego, choć między kreacją a sposobami życia społecznego zachodzi oczywista zależność, to i tak podstawą prawdziwego życia człowieka są relacje humanistyczne, które można odnaleźć w szeroko rozumianych wytworach kulturowych, mających wymiar wychowawczy, gdyż odwołują się do ogólnoludzkich wartości.

3.1.3. Humanistyczna wizja człowieka gotowego na międzykulturowe poznanie i zrównoważoną zmianę

Projektując wyobrażenie o człowieku „na miarę wyzwań XXI w.”, czyli o takim, który jest przygotowany do życia w społeczeństwie wielokulturowym i do działania na rzecz powszechnej pomyślności, jednym z kluczowych wyzwań staje się problematyka wartości. Nasuwa się pytanie o system wartości, który stanowiłby solidny fundament, umożliwiający jednostce rozwijanie humanistycznych przekonań i postaw oraz odważne wkraczanie w rzeczywistość, która będzie wymagać kreatywności i determinacji w podejmowaniu działań na rzecz zrównoważonej zmiany.

Historycznie przyjmuje się, że namysł nad wartościami, czyli symbolicznym wyobrażeniem czegoś cennego dla jednostki (faktu, sytuacji, przedmiotu, procesu, zjawiska, myśli, osoby, przyrody, środowiska, kultury, języka, tradycji itp.), towarzyszył człowiekowi od starożytności. Jego początki sięgają ok. VII/VI w. p.n.e., a największe zasługi przypisuje się takim starożytnym filozofom, jak Sokrates, Platon i Arystoteles⁸⁶. Samo pojęcie wartości zostało wprowadzone do filozofii dopiero w XIX w.⁸⁷ przez Rudolfa Hermana Lotzego (1817–1881). Upowszechniło się

⁸⁶ Por. U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 392.

⁸⁷ Platon mówił o ideałach, Arystoteles – o cnotach lub dobrach, a filozofowie oświecenia odwoływali się głównie do wolności obywatelskich.

zaś dzięki pracom Fryderyka Nietzschego (1844–1900) za sprawą przedstawicieli badeńskiej szkoły neokantyzmu, filozofii kultury (W. Diltheya i E. Sprangera) i neorealizmu (G.E. Moore'a i R.B. Perry'ego)⁸⁸. We współczesnym ujęciu filozoficznym wartość to podstawowa kategoria aksjologii, oznaczająca wszystko, co nie tylko jest cenne, ale nawet godne pożądania, a przez to – co stanowi cel ludzkich dążeń.

Etymologicznie termin „wartość” pochodzi od niemieckich słów: *Würde* – godność, honor, zaszczyt; *wert* – godzien, godny, drogi, szanowany oraz *Wert* – wartość, cena. Dlatego za *Słownikiem języka polskiego* można przyjąć, że „wartość” to: „1. to, ile coś jest warte pod względem materialnym; cecha jakiejś rzeczy dająca się wyrazić równoważnikiem pieniężnym lub innym środkiem płatniczym; cena [...]; 2. cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, estetycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; ważność, znaczenie kogoś, czegoś”⁸⁹. Podobnie pojęcie wartości w odniesieniu do nauk humanistycznych postrzega Urszula Ostrowska, która wiąże wartość z tym, „[...] co człowiek lub grupa społeczna ceni, [...] co uważane jest za ważne oraz korzystne”⁹⁰. Życie społeczne na każdym etapie historycznym wytwarzało i dalej proponuje (może nawet narzuca) pewien system oraz kryteria wartościowania, tj. oceny relacji i działań międzyludzkich, co daje poczucie i przekonanie o przynależności do gatunku ludzkiego. Za Marią Szyszkowską można nawet powiedzieć, że zainteresowanie człowieka wartościami wyróżnia go spośród innych stworzeń, bowiem „[...] nieposiadanie żadnego zespołu afirmowanych wartości jest odchyleniem od normy gatunkowej, niewątpliwą psychopatią”⁹¹. Pojawia się jednak pytanie o rodzaj uznawanych przez człowieka wartości, a także o ich kulturową hierarchizację.

Próby określenia zasadniczej interpretacji wartości lub znalezienia sedna ich znaczenia przyniosły na przestrzeni wieków ogromną liczbę propozycji. Pojęcie wartości można dziś odnosić do ujęć charakterystycznych dla danych epok historycznych lub odmiennych filozofii, ideologii i systemów religijnych. Wartości można też umieścić w relacji do innych pojęć, poszukiwać ich znaczenia w obrębie poszczególnych dyscyplin naukowych lub wiązać z aktywnością zawodową człowieka. Inną, niezwykle ważną kwestią jest problem, czy wartości traktowane są jako własności przedmiotów *per se*, czy przypisując im pewną wartość indywidualną, jednostka wyraża do nich swój własny stosunek. Inaczej mówiąc, toczy się spór o to, czy przedmiotom wartość przysługuje obiektywnie czy też subiektywnie. Niewątpliwie w każdym z obu przypadków problem dotyczy miejsca i perspektywy ich oceny oraz podmiotów (indywidualnych, zbiorowych lub

⁸⁸ Por. hasło: *wartość*, [w:] J. Wojnowski (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 29, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 13.

⁸⁹ Hasło: *wartość*, [w:] M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 660.

⁹⁰ U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 396.

⁹¹ M. Szyszkowska, *Dociekania nad prawem natury, czyli o potrzebach człowieka*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1972, s. 41–42.

intencjonalnie ustanowionych) uprawnionych do jej dokonywania. Sposób wydawania ocen przez człowieka lub wspólnotę wiąże się z posiadanym przez nich zapleczem kulturowym, sposobami wychowania, akceptowanymi postawami i przyjętymi normami. Różne może być przez to postrzeganie faktów budujących życie społeczne i osobiste. Wynikająca z tegoż odbioru ocena może dążyć do obiektywnego opisania faktów, czyli być twierdzeniem o nich opartym na wymiernych dowodach lub może być wyrazem „strony emocjonalno-wolitywnej jednostki”⁹². Trudności wynikające z wielości dróg interpretowania i wartościowania faktów potęgują się w obliczu społecznej wielokulturowości. Patrząc na wyzwania aksjologiczne z tej perspektywy, nietrudno przewidzieć, że będzie dochodzić do niebezpiecznych dla życia społecznego sytuacji akceptowania bądź odrzucania faktów kulturowych⁹³.

Wydaje się zatem, że ani akceptacja narzuconego z zewnątrz wartościowania, ani przyzwolenie na całkowitą, zrelatywizowaną subiektywizację nie jest słuszną drogą rozwijania osobowości człowieka. Kształtowanie umiejętności trafnego, tj. rzetelnego, sprawiedliwego i szczerego wartościowania, jest – szczególnie w obecnych, tak bardzo zrelatywizowanych czasach – niezwykle trudnym zadaniem, potrzebującym twórczych rozwiązań. Dlatego, podobnie jak w działaniach artystycznych, obok wiedzy i rozumowego mierzenia się z wyzwaniem, do głosu dochodzi silne przeżycie emocjonalne i doświadczenie jako doznanie dobre lub złe. W tym kontekście interesująco prezentuje się następująca myśl M. Szyszkowskiej: „Wiedza o świecie i samowiedza są zakorzenione w *aestimo ergo sum*, które jest nawet bardziej pierwotne niż *cogito ergo sum* klasycznego kartezjanizmu”⁹⁴. *Wartościuję więc jestem* jawi się jako naczelną zasadą relacji człowieka z otoczeniem. W tej perspektywie dokonywanie oceny elementów rzeczywistości jako pierwszego kroku w jej doświadczaniu może wskazywać na pierwotne, a przez to i bardzo silne, posługiwanie się znanymi jednostką sposobami, czyli schematami, które często na tyle obiektywizują się we własnej przestrzeni kulturowej, że stają się stereotypowym odbiorem innych. Szczególnie ostatnim sposobom wartościowania i odczytywania rzeczywistości (związanej z odbiorem innych ludzi oraz faktów i procesów przyrodniczych, społecznych, kulturowych

⁹² Ibidem, s. 43.

⁹³ Najbardziej jaskrawym przejawem takiego stanowiska są zamachy islamistów, identyfikujących się z fanatycznym z państwem ISIS, przeciwnym porządkowi społecznemu bazującemu na wartościach chrześcijańskich. Szczególnie bolesny dla Polaków zamach miał miejsce w Berlinie 19 grudnia 2016 r., gdy w tłum uczestników jarmarku bożonarodzeniowego wjechał skradzioną polską ciężarówką Tunezyjczyk-zamachowiec. Polski kierowca był pierwszą ofiarą tego mordu. Innym, znaczącym przykładem, dotyczącym interpretacji systemu wartości, które z kolei za tło mają koncepcje humanistyczne lub ideologie neoliberalne, jest wystąpienie francuskiego eurodeputowanego – Jean-Luca Schaffhausera, który 19 stycznia 2016 r. podczas debaty w Parlamencie Europejskim na temat praworządności w Polsce bronił demokracji w Polsce i sprzeciwiał się dyktatowi Niemiec w Unii Europejskiej. Jego konkretna i oparta na faktach wypowiedź wywołała zażenowanie, a następnie naganną wypowiedź wobec Polski szefa Parlamentu Europejskiego Martina Schulza. Por. *Wspaniale! Francuski europoseł w obronie Polski porządnie przeorał Schulza i Niemców!*, <http://www.obalamy-glupote.pl/2016/07/wspanialae-francuski-europose-w-obronie.html> [dostęp: 20.07.2016].

⁹⁴ M. Szyszkowska, *op. cit.*, s. 45.

i gospodarczo-ekonomicznych) powinno stanąć na drodze edukacyjne poznanie i intelektualny namysł nad tym, kogo i czego oraz w jaki sposób wychowanek doświadcza⁹⁵.

Mając więc na uwadze wyzwania współczesności, należałoby zadać pytanie o możliwy lub konieczny dobór wartości oraz zastanowić się, na czym miałyby polegać kształtowanie na ich podstawie odpowiedzialnego człowieka. W tej sytuacji troską pedagogów (wykładowców akademickich, badaczy, nauczycieli na różnych szczeblach nauczania, animatorów i wychowawców edukacji równoległej) powinno stać się poszukiwanie jak najbardziej adekwatnych interpretacji wartości, korespondujących z oczekiwaniami i potrzebami społecznymi i kulturowymi podopiecznych, a także związanych z wyzwaniami środowiska przyrodniczego i gospodarczo-ekonomicznego człowieka. Wynika to z przyjętej w edukacji humanistycznej przesłanki, że wartości budują podstawę dla celów oraz zadań dydaktycznych i wychowawczych, które kształtują ludzkie postawy, zachowania i działania.

Jak zatem należałoby dziś, wobec potrzeby budowania międzykulturowej wspólnoty, która byłaby przekonana o konieczności podejmowania decyzji i działań na rzecz zrównoważonego rozwoju, scharakteryzować wartości? Zadanie to jest niezwykle trudne. Kazimierz Denek (1932–2016) stwierdzał, że „pytając o wartości, wkraczamy w gęsty las. Staramy się przetrzeć w nim ścieżki”⁹⁶. Dopełnieniem tej myśli mogą być spostrzeżenia Andrzeja J. Sowińskiego, który zauważa, że „obecność wartości w życiu człowieka sprawia, że w codziennych sytuacjach mało kto zastanawia się nad ich naturą, sensem czy znaczeniem. A przecież żyjemy wartościami; są nam potrzebne jak powietrze, którym oddychamy, poświęcamy się im, bo dla nich pracujemy; tworzymy je, a nade wszystko ku nim zmierzamy”⁹⁷. I dodaje: „dziwny jest ten świat wartości. Świat, który jawi się nam jako rzeczywistość powszechna, konieczna, ale także jako obszar nieznanzy, wykraczający poza doświadczenie empiryczne”⁹⁸.

Zainspirowana powyższymi wypowiedziami na temat relacji między człowiekiem a przestrzenią aksjologiczną proponuję namysł nad wartościami, który przybiera charakter poszukiwania możliwych dróg i wyznaczania ścieżek przejścia

⁹⁵ W kontekście wyzwań edukacji międzykulturowej warto przeanalizować zjawisko odrzucenia rówieśniczego, którym m.in. zajmuje się Maria Deptuła. Autorka zauważa, że „[...] mamy tendencję do postrzegania innych ludzi przez pryzmat naszych wcześniejszych z nimi doświadczeń i nieprzyjmowania do wiadomości informacji niezgodnych z tymi doświadczeniami, co bardzo szczegółowo opisano w teorii dysonansu poznawczego. Czynnikiem dodatkowym może być tendencja do czarno-białego postrzegania świata, która bywa tym silniejsza, im niższy jest poziom rozwoju poznawczego. Takie tendencje mają szczególnie niekorzystne następstwa dla dzieci odrzucanych przez rówieśników”. M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 204.

⁹⁶ K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2006, nr 4 (47), <http://www.pccen.rzeszow.pl> [dostęp: 12.10.2010], s. 5.

⁹⁷ A.J. Sowiński, *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 105.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 106.

przez tę „dziwną” gęstwinę. Dziwną, bowiem po pierwsze – ciekawą, gdyż nieoczywistą; po drugie – intrygującą, gdyż stawiającą nowe wyzwania i zadania; po trzecie – nieprzewidywalną, gdyż osiąganie celów może mieć różny przebieg, zależny od indywidualnych decyzji i wyborów. Z wielu dotychczasowych opracowań na temat charakteru, możliwości interpretacji oraz sposobów klasyfikacji (budowania hierarchii) wartości przedstawiam propozycję, która w moim odczuciu tworzy dobre, aksjologiczne fundamenty dla edukacji międzykulturowej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Jeśli odpowiedzialnie rozważy się kształcenie i wychowywanie mieszkańców Ziemi w duchu współpracy, powszechnego dobra i wzajemnego szacunku, to pytanie o stabilną podstawę aksjologiczną w tak rozchwianych i moralnie nadwyrężonych czasach staje się szczególnie uzasadnione. Raport J. Delorsa – *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*⁹⁹ – wskazywał na cztery zasadnicze filary edukacji nadchodzącego, a dziś już obecnego, stulecia. Z kolei diagnoza najnowszej rzeczywistości XXI w. wykazała konieczność „powołania do życia” piątego filaru¹⁰⁰. Co ciekawe, a nawet znaczące dla moich rozważań, dwa z nich bezpośrednio nawiązują do poruszanej przeze mnie problematyki. Jest to filar trzeci – *Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi*, który odnosi się do relacji międzykulturowych i w ten sposób łączy się z edukacją międzykulturową, oraz filar piąty – *Uczyć się, aby zmieniać siebie i społeczeństwo* (ang. *Learning to transform oneself and society*), który postrzega się jako odpowiedź na wyzwania zrównoważonego rozwoju, czyli nawiązuje do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Obecność obu rodzajów edukacji, jako dwóch nośnych filarów w tak podstawowej strukturze, czyli zaproponowanej wizji powszechnego kształcenia w XXI w., dobitnie podkreśla ich wagę. Problematyka wielokulturowego świata, a w nim budowania rozwijających oraz sprzyjających dialogowi i zaufaniu relacji międzykulturowych po to, by każdy człowiek – niezależnie od wzajemnych różnic – mógł żyć godnie, wskazuje na obszary problemowe, które powinny być poddane szczególnemu namysłowi edukacyjnemu. Z tego względu, jak wnosi U. Ostrowska, „[...] niezwykle istotne jest, by w sferze wychowania kierować uwagę na kreowanie takich sytuacji aksjologicznych, które sprzyjają rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu i urzeczywistnianiu wartości. [...] Żyjemy w czasach silnego poczucia moralnej ambiwalencji, cieszymy się niespotykaną wcześniej wolnością wyboru, ale doświadczamy stanu «rozdzierającej niepewności o nieznanym dotąd natężeniu»”¹⁰¹. Człowiek nie wie, na czym mógłby się wesprzeć, gdzie powinien szukać wskazówek, kogo wybierać za wzór i autorytet, a zatem, czym się kierować w swoich decyzjach. Jest zagubiony, ulega różnym wpływom, często poddawany jest manipulacjom¹⁰² i w konsekwencji traci poczucie siebie

⁹⁹ Por. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO...

¹⁰⁰ Por. *Education for Sustainable Development. Sourcebook*, Learning & Training Tools no. 4, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2012, s. 35, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [dostęp: 13.05.2014]

¹⁰¹ U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 414.

¹⁰² Por. D. Doliński, *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

samego. Nie wie, kim właściwie jest i jaka jest jego tożsamość (czasem bowiem uwierzył w możliwość współistnienia u siebie wielu równoległych tożsamości). Potrzebna jest mu zatem jasna, zrozumiała i bezpieczna konstrukcja aksjologiczna, która wyznaczałaby pole indywidualnych możliwości interpretacyjnych. Inaczej mówiąc, swoista rama, którą mógłby autorsko i odpowiedzialnie wypełniać. Za U. Ostrowską należy więc przyjąć, że „[...] aby świat istniał, a człowiek się w nim realizował, wychowanie musi mieć wymiar aksjologiczny, gdyż tylko on umożliwi konstruowanie pewnych, solidnych fundamentów człowieka”¹⁰³.

We współczesnym edukacyjnym procesie budowania owych trwałych podstaw aksjologicznych wzrasta tym samym znaczenie indywidualnego poznania i dochodzenia do prawdy. Wiedza jest efektem dążenia do prawdy. Poznanie z kolei jest warunkiem wytworzenia własnego systemu wiedzy. Z tego wyłania się niezwykle aktualne dziś pytanie o prawdziwość wiedzy, które można by następująco uszczegółowić: Kto dziś dąży do prawdy, kto jej jeszcze potrzebuje? Jakie są drogi poszukiwania prawdy? Czy lub w jakim stopniu uprawnione jest pytanie o zależność między prawdą a człowiekiem a jego wyglądem zewnętrznym (kolorem skóry, ubiorem, *image'em* i przedmiotami, jakimi się otacza)? Jak zastosować wiedzę o człowieku w kontaktach z innymi, w relacjach międzyludzkich i międzykulturowych?

W procesie wychowania uznaje się, że prawda jest podstawową dyrektywą edukacyjną, a jej „poszukiwanie i odkrywanie jest celem wszelkiego poznania”¹⁰⁴. K. Denek uważał, że „u podłoża wartości poznawczych znajduje się prawda. [...] wychowanie do prawdy i w niej stanowi jedno z podstawowych zadań edukacji i nauki o niej. Prawda sama w sobie stanowi cel i istotę poznania. Nic dziwnego, że jest ona w centrum teorii i praktyki edukacji”¹⁰⁵. Jak jednak należałoby się odnieść się do tego stanowiska, skoro kategoria prawdy została już tak silnie zdeformowana, zdewaluowana, osłabiona i podzielona, że traktuje się ją jako względną i mało istotną? Relatywizm w podejściu do prawdy sprawił, że prawda absolutna stała się *passé* i można ją postrzegać jako relikwyt przeszłości. Za to zaczęły „obowiązywać” inne koncepcje. Postmodernizm zaproponował subiektywne i wybiórcze respektowanie wartości, zależne jedynie od potrzeb jednostki. Pragmatyzm określił prawdę jako wartość użyteczną i uznał, że coś jest prawdziwe, gdy przynosi korzyść i daje się zastosować w praktyce. Prawda stała się więc towarem. Ma własną cenę, a sprzedający i kupujący (jako uprzedni i aktualni właściciele) mogą ją przekształcać, dopasowywać i zmieniać. „Degradacja roli prawdy ma zasadniczy wpływ na nasze życie” – stwierdza Frank Furedi¹⁰⁶. Ironicznie można by więc zapytać o sens dążenia do prawdy. Po co jej poszukiwać, jeśli można ją nabyć i to w odpowiednim do swoich wymagań wymiarze, a kiedy się znudzi – odrzucić i wejść w posiadanie następnej?

¹⁰³ U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 414.

¹⁰⁴ J. Gajda, hasło: *prawda*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. IV, Warszawa 2005, s. 864.

¹⁰⁵ K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, s. 15.

¹⁰⁶ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści?*, przekł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008, s. 11.

Dotychczas dążenie do prawdy nadawało człowiekowi sens istnienia. Obecnie natomiast, kiedy wmawia się mu, że otacza go wielość prawd, czuje się on niepewny i zdezorientowany. Przekonuje się go, że prawdę, którą zdegradowano do przedmiotu, może nabyć w akcie jednorazowej czynności. „Niestety”, prawdę nie można kupić, gdyż nie leży na półce sklepowej ani nie ma jej w ofercie sklepu internetowego. Za to zdobywa się ją w efekcie zapoznawania się z faktami, interioryzowania ich (upodmiotawiania), strukturalizowania i wreszcie włączania we własny system wiedzy. Jednak takie dochodzenie do prawdy, „wyrobione przez własny wysiłek myślowy, wśród tarć i przeciwności życiowych”¹⁰⁷, połączone z przeżywaniem i nadawaniem faktom nowych znaczeń, współczesny człowiek coraz rzadziej realizuje. Moim zdaniem taka sytuacja powinna jak najszybciej ulec zmianie, jeśli za cel edukacji XXI w. stawia się humanistyczny rozwój człowieka. Bowiem, jak twierdził przywoływany już H.G. Gadamer, do prawdy dochodzi się drogą hermeneutycznego poznania. Odkrywanie znaczących dla podmiotu poznającego faktów i nadawanie im szczególnych sensów powoduje, iż poznanie łączy się z przeżywaniem. Aby się rozwijać, człowiek jest zobligowany dążyć ku prawdzie. Ruch ten będzie możliwy, gdy z poziomu codzienności, regularności i rutyny jednostka, wskutek nowych działań lub nietypowego doświadczenia, zostanie wyrwana i „wyrzucona w górę”, wysoko ponad dotychczasową aktywność. Odczytanie tego, co się jej przytrafiło – inaczej mówiąc: świadoma i emocjonalna interpretacja doświadczenia – przybliży ją do prawdy¹⁰⁸. Poznanie w takim razie możliwe jest do osiągnięcia poprzez działanie ludzkie, wchodzenie w relacje z innymi, dialogowanie i negocjowanie własnej perspektywy ze stanowiskiem i sytuacją społeczno-kulturową innych osób. W ten sposób prawda albo pewne kwestie, które człowiek dotychczas uznawał za prawdziwe, mogą ewoluować. Nie chodzi tu jednak o zmianę w rozumieniu postmodernistycznym, lecz humanistycznym.

W praktyce edukacyjnej niezwykle pomocna w procesie poznawania wartości, a następnie dopasowywania do nich nowych znaczeń i w ten sposób ewolucji w rozumieniu ich przez jednostkę, może być hierarchiczna struktura etapów osiągania kompetencji aksjologicznych według U. Ostrowskiej. Autorka wyróżnia pięć szczebli: 1) odkrywanie/rozpoznawanie wartości; 2) rozumienie wartości; 3) uznawanie/akceptowanie wartości; 4) urzeczywistnianie wartości; 5) tworzenie wartości¹⁰⁹. Na ostatnim etapie nie chodzi o kreację zupełnie nowych, nieznanych do tej pory wartości, ale o ulepszanie tych dotychczasowych, dodawanie do nich nowych treści, znaczeń i jakości¹¹⁰. Zatem w konfrontacji z przedstawicielami innych kultur własne rozumienie prawdy i innych wartości może otrzymywać nowe kształty i głębię. Ich dotychczasowa interpretacja nie jest też ostateczna. Przyjmując

¹⁰⁷ T. Czeżowski, [w:] M. Szyszkowska, *op. cit.*, s. 50.

¹⁰⁸ Por. H.G. Gadamer, *op. cit.*, s. 97–117.

¹⁰⁹ Por. też J. Homplewicz, *Pedagogika i etyka*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Rzeszów 2007, s. 34–35. Janusz Homplewicz wyróżnia 3 podstawowe warstwy procesu przyjmowania wartości: poznanie, pragnienie i przeżywanie wartości.

¹¹⁰ Por. U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 413.

postawę otwartości, która jest jednym z kluczowych i konstytutywnych elementów kontaktów międzykulturowych, należałoby przyjąć, że kwestie etyczne i estetyczne (czyli całościowo postrzegany przedmiot aksjologicznych poszukiwań i interpretacji) będą występować w różnorodnych odsłonach i odmiennych realizacjach, gdyż będą „ubierane” w rozumiały dla przedstawicieli danej kultury szaty. Aktualizacja rozumienia wartości w obliczu zmieniającej się przestrzeni społeczno-kulturowej, której mieszkańcy stanowią coraz bardziej wielokulturową mozaikę, jest dziś postawą niezbędną. Wyraża jednocześnie konieczność pielęgnowania stanu i kondycji własnego systemu wartości, bowiem aktualizacja nie jest równoznaczna z wyrzeczeniem się dotychczasowego systemu aksjologicznego. Oznacza, że należy go codziennie pielęgnować i wzmacniać, a także rozwijać adekwatnie do nowych wyzwań. Inaczej zostanie zastąpiony przez wzorce niegodne człowieka. K. Denek wyraził to przekonanie następującymi słowami: „O wartości [...] trzeba dbać na co dzień. Brak troski o nie powoduje, że wartości prawdziwe są zastępowane pseudo-wartościami. Jeśli na to pozwolimy to degradacja życia społeczno-ekonomicznego i kulturowo-edukacyjnego będzie postępować”¹¹¹. Jak zatem współczesny człowiek powinien się odnosić do tego postulat w praktyce, gdy codziennie oddziałują na niego różnorodne i często ścierające się narracje? Jak miałby budować aktualną i możliwą do stosowania wersję współczesnego humanizmu, która wymaga zdaniem Andrzeja Ćwiklińskiego:

[...] obok wartości uniwersalnych i absolutnych (charakterystycznych dla klasycznego humanizmu), wzajemnego współistnienia wartości użytecznych i konsumpcyjnych. Ma stanowić drogę szukania wspólnej płaszczyzny i łącznego spojrzenia na człowieka w kategoriach „być”, jak również w kategoriach „mieć”. W ten sposób określone myślenie humanistyczne, związane z umiejętnością dokonywania trafnego wyboru wartości, wymaga łączenia przeciwstawnych sobie systemów aksjologicznych, co podyktowane jest realiami codziennego życia, gdzie zorientowanie jedynie na wartości absolutne może narażać jednostkę na szereg konfliktów natury egzystencjalnej¹¹².

Na przywołany cytat zwróciłam uwagę z kilku powodów. Po pierwsze – wskazuje na skomplikowaną sytuację aksjologiczną, w którą uwikłani są współcześni ludzie, niezależnie od ich miejsca życia. Po drugie – zarysowana jest w nim zasadnicza opozycja dwóch podejść do świata wartości i wynikających z nich dróg możliwego funkcjonowania człowieka w świecie. Po trzecie – przywołane są dwie zasadnicze kategorie „być” i „mieć”, które, zdaniem autora, należy rozpatrywać łącznie, gdyż w realnych sytuacjach życiowych obie mają znaczący wpływ na ludzkie decyzje, wybory i oceny. Z tych przyczyn głównym problemem, który się z nich wyłania, jest charakter relacji, a nawet ścierania się i walki pomiędzy ideałami wychowawczymi człowieka. Świadomość tego, która z kategorii dominuje,

¹¹¹ K. Denek, *Uniwersytet na wirażu*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 28.

¹¹² A. Ćwikliński, *Wokół humanistycznych aspektów edukacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra...*, s. 158.

w jakich momentach staje się decydująca, może mieć kluczowe znaczenie dla kondycji moralnej jednostki. Źłe podjęte wybory są źródłem frustracji, wątpliwości i wyrzutów sumienia, a także różnego rodzaju cierpień egzystencjalno-bytowych.

Szczególnie dziś powinnością pedagogów, którym bliski jest wzorzec humanistycznego wychowania człowieka, gdyż tylko wtedy można budować wrażliwą i wzajemnie za siebie odpowiedzialną społeczność globalną, staje się wprowadzanie wychowanków w krąg wartości ogólnoludzkich. Józef Półturzycki do grupy tych wartości zalicza: „humanizm, demokrację, bezpieczeństwo, godność i prawa człowieka, pluralizm, solidność, dobra wspólne, pracę, równość, wolność, sprawiedliwość, przyjaźń, sumienność, rzetelność, tożsamość, samorządność, autonomię, samostanowienie, odpowiedzialność każdego za siebie samego i innych oraz upominanie się o pokój”¹¹³. Przywołana lista nie jest spisem zamkniętym, a przeciwnie – dopuszcza rozwój. Jednak również w obecnej swej postaci uświadamia ogrom celów i zadań, jakich powinno się podjąć współczesne wychowanie, tym bardziej, gdy uznaje wielokulturowy charakter społeczeństwa globu.

Rozważania na temat wychowania dzisiejszego człowieka inspirują więc do poszukiwania i podejmowania takich działań edukacyjnych, które wychodziłyby naprzeciw potrzebom kształtowania osobowości wychowanka uwarunkowanego nie tylko lokalnie, lecz także uzależnionego od charakteru rzeczywistości globalnej. Przykładem jest propozycja kształtowania człowieka określanego jako *homo globatus*¹¹⁴. Działania edukacyjne odwołują się tu do dwóch płaszczyzn. Jedną jest wychowywanie jednostki w realiach globalizującego się świata (wychowanie w obliczu „bycia globalizowanym”), drugą – wychowywanie ku globalizującemu się światu – czyli stawanie się *homo globatus*. Pierwsza płaszczyzna, zakładając istnienie już pewnej sytuacji zastanej, niezależnej od woli człowieka, kształtuje jego aktywną postawę, aby mógł określać siebie i dokonywać możliwych wyborów. Dlatego rozwija on umiejętność „[...] radzenia sobie ze złożonością sytuacji, w jakiej każdy [...], niejednokrotnie, wbrew własnej woli i wiedzy, się znajduje”¹¹⁵. Druga płaszczyzna odpowiada za wychowanie jednostki, która zdobędzie świadomość globalną, czyli *de facto* świadomość i tożsamość pogranicza. Współczesny człowiek funkcjonuje bowiem na styku wielu kultur, gdyż świat nie jest ani tak jednorodny, ani tak oczywisty, jak niegdyś. Mimo to człowiek, jako obywatel globalny, powinien starać się go zrozumieć i aktywnie w nim uczestniczyć. Dlatego, zdaniem Ewy Kubiak-Szymborskiej, na ideał wychowawczy *homo globatus* składają się: „dialog międzykulturowy, stanowiący alternatywę dla technokratycznej idei monokulturowego społeczeństwa światowego; orientacja na globalną zmianę; zdolność do myślenia kategoriami systemu światowego i przewidywania kierunków rozwoju; uczestnictwo w rozwiązywaniu problemów światowych”¹¹⁶.

¹¹³ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 39.

¹¹⁴ Por. E. Kubiak-Szymborska, D. Zając, *Wychowanie. W kręgu pytań*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2013, s. 96–107.

¹¹⁵ Ibidem, s. 99.

¹¹⁶ Ibidem, s. 100; por. też Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 49.

Dojście w myśleniu pedagogicznym do propozycji wychowawczej *homo globatus* jako jednej z opcji kształtowania człowieka, który byłby przygotowany do wchodzenia w dzisiejsze złożone, międzyludzkie i zarazem międzykulturowe relacje, poprzedziły lata aksjologicznego namysłu nad związkiem między człowiekiem a światem wartości. Rozważania te były podejmowane głównie przez reprezentantów nauki – filozofów, pedagogów i psychologów. Człowiek, aby istnieć, czyli by się rozwijać i świadomie określać siebie w stosunku do innych istot i otoczenia, potrzebuje wielu wartości. Tworzone przez niego kategoryzacje i hierarchizacje wskazują na konieczność znalezienia adekwatnego uzasadnienia dla swojego i innych postępowania i/lub oceny dokonywanych czynów, tym bardziej, że „wartości preferowane przez ludzi są bardzo różnorodne i z wielu względów skłaniają do refleksji”¹¹⁷. Moją uwagę zwróciły te klasyfikacje, które starają się scharakteryzować człowieka poprzez wartości, którym sprzyja. Takie pogrupowanie odbieram jako szczególnie dziś potrzebne i uzasadnione. W perspektywie edukacji międzykulturowej, a zatem wobec wielu systemów wychowawczych, odwołujących się do odmiennych kontekstów filozoficzno-kulturowych, ważne jest, by wprowadzając ideał wychowania humanistycznego, ukazywać uczniom człowieka jako realizatora tych wartości. Taki sposób kształtowania osobowości jednostki, a w konsekwencji zmiany jej postaw, jest moim zdaniem uzasadniony, gdyż prezentowanie, kim jest człowiek realizujący wybrane wartości, zachęca wychowanków do podobnego życia i uzmysławia wady, a nawet zło innego zachowania.

Jedną z nich jest klasyfikacja przywoływanego już E. Sprangera. Na nią też, jako na „wyjątkowo użyteczną dla teorii wychowania”, zwraca uwagę Mieczysław Łobocki¹¹⁸. E. Spranger wyróżnił bowiem sześć grup wartości i przypisał im reprezentatywne typy ludzkie: 1) wartości teoretyczne – charakteryzują ludzi poszukujących prawdy dzięki nauce; 2) wartości ekonomiczne – charakteryzują ludzi ceniących dobra materialne; 3) wartości estetyczno-artystyczne – cenią ludzie dążący do piękna i harmonii w życiu; 4) wartości społeczne – prowadzą ludzi o naturze społecznikowskiej, czyli takich, którzy działają bezinteresownie dla dobra innych; 5) wartości polityczne – bliskie są tym, którzy pragną władzy i wpływów; 6) wartości religijne – charakteryzują ludzi poszukujących prawdy w wierze¹¹⁹.

Inne, bardzo inspirujące i w pewnym zakresie korespondujące z poprzednim, zestawienie można przywołać za Józefem Kozińskim (1936–2017). Psycholog wyodrębnił modele hierarchii wartości, które najczęściej występują w stosunkach społecznych. Pierwszą grupę wartości stanowią *wartości dionizyjskie* (człowiek ceni konsumpcję, luksus, komfort, wygodne życie, chce „jak najwięcej” brać z życia, pragnie otaczać się gadżetami, w krańcowej formie tego modelu egzystuje egoistycznie i pasożytniczo), drugą – *wartości heraklesowe* (człowiek dąży do zdobycia władzy i sławy, chce kontrolować otoczenie), trzecią – *wartości*

¹¹⁷ U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 397.

¹¹⁸ Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 99.

¹¹⁹ Por. ibidem; por. także J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, s. 32.

prometejskie (człowiek podejmuje walkę ze złem, cierpieniem, okrucieństwem, jest altruistą i społecznikiem, widzi siebie jako część wspólnoty), czwartą budują – *wartości apollońskie* (człowiek jest otwarty na świat i poznanie, wykazuje postawę twórczą, ceni sztukę, zgłębia naukę) i wreszcie piąta grupa – *dotyczy wartości sokratycznych*, gdzie człowiek pracuje nad własnym rozwojem, podejmuje wysiłek na rzecz samodoskonalenia się¹²⁰. Pierwsze dwie grupy są dziś najczęściej realizowane przez ludzi. Kolejne trzy są już rzadziej podejmowane, gdyż wymagają głębszego humanistycznego przekonania o słuszności budujących je treści. Wiążą się też ze zwiększonym wysiłkiem człowieka na rzecz ich realizacji. Jednak właśnie w obliczu współczesnych wyzwań międzykulturowych i dotyczących zrównoważonego rozwoju szczególnie potrzebne będzie kształtowanie osób w obszarze tych trzech modeli. niesprawiedliwość społeczna, odrzucenie i marginalizacja, bieda i szerzące się zło, a także nasilająca się brutalna przemoc, szczególnie wobec niewinnych ludzi to działania, na które należy odpowiedzieć wychowaniem człowieka w duchu wartości prometejskich. Z kolei wartości apollońskie i sokratyczne wzajemnie się uzupełniają, bez nich nie ukształtuje się człowieka odpowiedzialnego i mądrego, a zatem gotowego stawić czoło wyzwaniom tak trudnej dziś wielokulturowości i zrównoważonego rozwoju. J. Koziński następująco wyjaśnia ten związek: „nie istnieje przepaść między hierarchią apollońską i sokratyczną. Dla pierwszej z nich najważniejsze staje się pytanie, «jak poznawać i zmieniać świat zewnętrzny», dla drugiej – «jak poznawać i projektować samego siebie». Są to pytania z tego samego obszaru”¹²¹.

Dwie powyższe propozycje kategoryzacji wartości czytelnie wpisują się w porządek wypływający z tradycji kultury europejskiej i myśli śródziemnomorskiej. Inną koncepcją, często przywoływaną i cenioną, szczególnie w kulturze amerykańskiej, jest propozycja Milтона Rokeacha (1918–1988)¹²². M. Rokeach uporządkował wartości zgodnie z amerykańskimi priorytetami wychowawczymi. W jego klasyfikacji wyraźnie dostrzegalne są związki z kulturą pochodzenia autora, czyli z europejskim systemem wychowawczym. Dlatego, przy bliższym poznaniu, kategoryzacja wartości według M. Rokeacha ukazuje związki z wyobrażeniami i potrzebami aksjologicznymi ze Starego i Nowego Kontynentu. M. Rokeach podzielił wartości na dwie grupy: wartości ostateczne (finalne) i instrumentalne¹²³. Pierwsze to raczej stany rzeczy, do których człowiek dąży. Te drugie – cechy czy też sprawności człowieka, które mają umożliwić mu osiągnięcie wartości ostatecznych. Nie jest to zatem podział ani na wartości obiek-

¹²⁰ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. X, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 203–205; por. też: U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 397; Ł. Bartoszek, *Próba wiwisekcji tożsamości. Multiwymiarowość bohatera w powieści „Autoportret z kanałią” Jacka Kaczmarskiego*, [w:] J. Wróbel (red.), *Pęknięcia, granice, przemiany. Tożsamościowe transgresje w literaturze XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 199–211.

¹²¹ J. Koziński, *op. cit.*, s. 205.

¹²² Warto jednocześnie pamiętać, że autor tej koncepcji był polskim Żydem urodzonym w Hrubieszowie i nazywał się Mendel Rokicz. W wieku 7 lat wyemigrował wraz z rodzicami do USA.

¹²³ Por. M. Rokeach, *Beliefs, attitudes and values*, Jossey-Bass, San Francisco 1968; idem, *The Nature of Human Values*, Free Press, New York 1985.

tywne i subiektywne, ani na wartości uznawane i odczuwane (społeczne normy i jednostkowe interpretacje)¹²⁴, ani też na wartości niesamoistne (należące do rzeczywistości uniwersalistycznej – czyli przemijające, materialne) i samoistne (przypisane rzeczywistości transcendentnej – duchowe, wieczne)¹²⁵. M. Rokeach zbudował swoją kategoryzację, wykorzystując analogię z Arystotelowskim podziałem na dobra, do których się dąży (sztuki kierownicze) i dobra pośrednie (sztuki podporządkowane)¹²⁶. W sumie wyróżnił 36 wartości, które przyporządkował do dwóch kategorii. Do wartości ostatecznych zaliczył:

[...] wygodne (dostatnie), pasjonujące (aktywne, podniecające) życie, poczucie dokonań, nadal trwający udział w jakiejś pracy, pokój na świecie (brak wojen i konfliktów), piękno świata (natury i sztuki), równość (braterstwo, równe możliwości dla wszystkich), bezpieczeństwo rodziny (opieka nad tymi, których się kocha), wolność (niezależność, wolny wybór), szczęście (zadowolenie), harmonię wewnętrzną (bycie wolnym od konfliktów wewnętrznych), dojrzałą miłość, bezpieczeństwo narodowe (obrona przed agresją), radość (radosne, swobodne życie), zbawienie (bycie zbawionym, życie wieczne), szacunek dla samego siebie, uznanie społeczne, prawdziwą przyjaźń, bliskie koleżeństwo, mądrość (dojrzałe zrozumienie świata)¹²⁷.

Z kolei wartości instrumentalne zostały ujęte następująco:

[...] ambitny (ciężko pracujący, mający aspiracje), z szerokimi horyzontami myślowymi, zdolny (kompetentny, efektywny), wesoły, czysty, odważny (broniący swych przekonań), przebaczący, pomocny (pracujący dla dobra innych), uczciwy (szczerzy, prawdomówny), obdarowany wyobraźnią (śmiały, twórczy), niezależny (dążący do samorealizacji, samowystarczający), intelektualista (inteligentny, myślący), logiczny (konsekwentny, racjonalny), kochający (uczciwy, czuły), posłuszny (obowiązkowy, pełen szacunku), grzeczny, odpowiedzialny (niezawodny, godny zaufania), opanowany (powściągliwy, odznaczający się samodyscypliną)¹²⁸.

W klasyfikacji tej dostrzegam swoisty konglomerat wartości, przekonań i postaw, który może wprowadzić niejednego pedagoga w zakłopotanie lub zdziwienie. Jednak wiedza o odmiennych od własnych, a jednocześnie możliwych, dopuszczalnych, a nawet akceptowanych wyobrażeniach ideałów i celów życiowych, przyjmowanych przez innych ludzi, może być bardzo wartościowa i pomocna. Poza tym, jak przekonuje U. Ostrowska, „[...] jeden wzorzec optymalny istnieć nie powinien, jako że świata wartości w żadnym razie nie da się upowszechnić w zunifikowanej postaci. [...] Wartości nie są spetryfikowane raz na

¹²⁴ Por. S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 73–80. W świadomości człowieka współistnieją obie kategorie wartości, co np. potwierdza zwrot: „Nie podoba mi się to, choć wiem, że powinno mi się podobać” lub „No cóż, ale mnie się i tak podobają «Jelenie na rykowisku»...”.

¹²⁵ Por. W. Pasterniak, *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1998.

¹²⁶ Por. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 77 i n.

¹²⁷ K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, s. 11.

¹²⁸ Ibidem, s. 11; por. też: K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański-Korż, *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 2001.

zawsze, lecz wraz z ontogenetycznym rozwojem człowieka zmianom ulega ich treść, liczba, znaczenie i hierarchia¹²⁹. Dlatego, poszukując fundamentów dla edukacji międzykulturowej w perspektywie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, możliwość ewoluowania dotychczasowego systemu wartości należy traktować jako szansę na realną zmianę jednostkową i społeczną. W ten sposób postrzegana edukacja aksjologiczna stwarza możliwość świadomego wyboru wartości życiowych, a nie bezrefleksyjnego reagowania na zewnętrzne bodźce. Odpowiedzialnie dobrane i zinternalizowane wartości, w sytuacji zmieniającego się kontekstu społeczno-kulturalnego, w którym człowiek się znalazł, to wyraz i „[...] podstawowy element konstruowania własnej filozofii życiowej”¹³⁰, dzięki której będzie mógł rozpoznać, „[...] jak postępować należy, a jak zachowywać się nie godzi”¹³¹. Kategoria tak rozumianej wolności jest konstytutywnym elementem edukacji humanistycznej. Stąd też wynika ogromne zadanie formułowane wobec całego systemu oświatowo-wychowawczego i jego realizatorów. Wyjściowe oczekiwania stawiane są wobec nauczycieli, bez których odpowiedzialna swoboda w kształtowaniu się wychowanków nie będzie możliwa. Dlatego Bogusław Śliwerski, przywołując koncepcję Ericha Fromma, którą nazywa nawet pedagogiką radykalnego humanizmu, w znaczący sposób określa rolę współczesnego nauczyciela. Uznaje, że:

zadaniem wychowawcy jest poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie. Pedagog nie może kierować się w tym procesie intencją zawiadnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania nań określonego wpływu, czyniąc za nich wybór. Może natomiast uczynić dla nich tyle, że ukaże im możliwość wyboru w sposób prawdziwy i z miłością, rozbudzając w nich postawę energii ku życiu¹³².

Niewątpliwie tak opisany wychowawca, odpowiedzialnie prowadzący swoich uczniów poprzez meandry „leśnej gęstwiny” zrelatywizowanych wartości, będzie motorem zmian oraz źródłem siły i odwagi do ich realizacji. Wychowankowie, podejmując wysiłek na rzecz zrównoważonego rozwoju wypełniany w warunkach wielości kulturowej, takiego klarownego wsparcia będą bardzo potrzebować. Nie ulega bowiem wątpliwości, że obrona utrwalonego porządku społecznego, uznającego zysk ekonomiczny za cel wszelkich działań, nawet tych niegodnych, będzie zdecydowana. Wydaje się więc, że jedynie osoby posiadające czytelny i mocny system aksjologiczny, w którego centrum umieszcza się godne życie ludzi i innych istot, wzajemny szacunek (dla siebie i drugiego człowieka) oraz kulturalną przyszłość, w której każdy ma prawo do marzeń i do ich realizacji, będą w stanie swoją, czyli humanistyczną, a nawet radykalnie humanistyczną wizję świata, wprowadzać w czyn.

¹²⁹ U. Ostrowska, *op. cit.*, s. 399.

¹³⁰ K. Żuchelkowska, *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012, s. 32.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, s. 246.

Wobec współczesnych wyzwań, wartości jako ideały potrzebują więc nie tylko świadomej i odpowiedzialnej interioryzacji, ale i przełożenia na język praktyki. Postulat ten rozumiem jako swoistą kontynuację stanowiska Arystotelesa. Platon, który jedynie proponował kontakt z cieniem ideałów nie zaangażuje, nie pobudzi, a tym bardziej nie porwie współczesnego człowieka do działań. Człowieka, który niejednokrotnie doświadcza stanów rezygnacji, zobojętnienia, odczuwa brak siły i mocy sprawstwa na bieg wydarzeń i dlatego często koncentruje się tylko na wypełnianiu spraw najbliższych, czyli na degradującej go, zdaniem H.G. Gadamera, codziennej krzątaninie. Wielka zmiana w postawach i zachowaniach ludzi oraz w ich wzajemnych relacjach, którą przynosi zrównoważony rozwój, wspierany mądrze realizowaną edukacją międzykulturową, wymaga uczenia wychowanków przechodzenia od wartości-ideałów do wartości-celów, wartości-zasad i wartości-postaw. W ten sposób świat wartości humanistycznych staje się *treścią zadaną* człowiekowi, a nie tylko *daną* lub *dostarczoną*. Potwierdzenie takiego spojrzenia na wartości odnajduję w propozycji K. Denka, który, nawiązując do obszaru swojej powszechnie znanej pasji turystyczno-geograficznej, promował wartości w formie przykazań, przekonując, że:

Trzeba przywrócić najważniejsze wartości dla krajoznawstwa i turystyki. Wiele z nich pokrywa się z takimi cnotami, jak: mów prawdę, dotrzymuj danego słowa, bądź tolerancyjny wobec nieszkodliwej odmienności innych, ale nie pobłażliwy lub obojętny wobec zła, ceń godność drugiego człowieka, miej poczucie godności własnej, bądź rzetelny, uczciwy, pracowity, wytrwały, miej odwagę cywilną w wyrażaniu myśli, w codziennym działaniu, przestrzegaj przepisów prawnych i niepisanych form współżycia społecznego, zachowaj autentyczność myśli i słów, odczuć i pracy oraz zgodność słów z czynami¹³³.

Niewątpliwie te aksjologiczne zalecenia należałoby niezwłocznie włączyć do procesu edukacji międzykulturowej. Spotykanie Innych na swojej drodze, czyli w całościowej wędrówce, stanowi wielką szansę na własny rozwój. Mądre otwieranie się na odmienność to nie tylko poznawanie innych ludzi i ich kultur, lecz przede wszystkim zgłębianie siebie samego, a poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne, antropologiczne pytanie: „Kim jestem?” nabiera w tej perspektywie innego sensu. Umożliwia dotarcie do tych wymiarów jestestwa, których wcześniej jednostka sobie nie uświadamiała. Natomiast takiego poszerzenia świadomości siebie czasami doświadczali wielcy podróżnicy. Ich wyprawy i pobyty (czasem wieloletnie) poza własnym krajem dowiodły tego, że można uczestniczyć i to wielowymiarowo w życiu dwóch (rodzimej i tej drugiej) lub nawet kilku kultur. Osobiście z naszych dziejów cenię takich Polaków, jak: Jan hrabia Potocki (1761–1815)¹³⁴, którego postawa otwartości w obserwowaniu świata i odważnego wchodzenia w relacje z innymi ludźmi mogłyby dziś posłużyć za wzór w inicjowaniu i rozwijaniu edukacji międzykulturowej (zob. aneks 5), emigrant Ernest Malinowski (1818–1899)¹³⁵

¹³³ K. Denek, *Uniwersytet na wirażu*, s. 30.

¹³⁴ Por. podrzdział 2.1.

¹³⁵ Ernest Malinowski (1818–1899) – po powstaniu listopadowym wraz z ojcem wyemigrował do Francji. Inżynier dróg i mostów, budowniczy kolei transandyjskiej w Peru, bohater narodowy Peru

i zesłaniec Bronisław Piłsudski (1866–1918)¹³⁶. Ich przebywanie wśród ludzi wywodzących się z innej kultury wiązało się nie tylko z poznawaniem odmienności, lecz także z głębokim zaangażowaniem w sprawy lokalne, a także przeżywaniem tego, co doświadczali. Dostrzeganie w drugiej istocie ludzkiej człowieka, a zatem budowanie relacji opartych na podstawach humanistycznych, sprawiło, że nasi rodacy szybko zyskiwali zaufanie miejscowej ludności, a za działalność na jej rzecz – także szacunek, podziw i do tej pory trwającą pamięć. Co warte podkreślenia, zawsze występowali jako Polacy, nie skrywali swojego pochodzenia.

W kontekście obecnej problematyki aksjologicznej i edukacji międzykulturowej warto by się zastanowić nad kwestią tożsamości współczesnego człowieka, który powinien być dobrze przygotowany do wkraczania w nowe dla niego wymiary kulturowe. Co ważne, to „wchodzenie” w nieznane obszary ma nie tylko umożliwić spotkanie z Innym, lecz ma także prowadzić do podejmowania realnych, wspólnych działań. Przykłady otwarcia się i zaangażowania naszych rodaków w sprawy innych ludzi dowodzą, że pozostając sobą, można wiele stworzyć. Mogą to być nawet wiekopomne osiągnięcia. Zatem, pragnąc dobrego i zrównoważonego rozwoju dla całej planety i jej mieszkańców, każdy powinien zastanowić się nad kondycją własnej tożsamości oraz określić, jak się nią posługuje w relacjach z innymi osobami. Dokąd może go ona zaprowadzić? A nawet, czy jest mu jeszcze w ogóle potrzebna? Ten wyjściowy namysł nad sobą powinien stać się bodźcem do działania na rzecz zmiany. Nie ma już bowiem czasu, aby biernie przyglądać się ekstremalnie niepokojącej kondycji, w której znalazł się świat i jego mieszkańcy. Według mnie, powszechna i masowa inauguracja nowego zachowania i działania powinna rozpocząć się w krajach tzw. bogatej Północy, bowiem to jej przedstawiciele doprowadzili do całkowitego rozchwiania i niebezpiecznego zaburzenia równowagi we wszystkich środowiskach ludzkiego życia¹³⁷.

i Ekwadoru, uczestnik walk w obronie Callao (miasta portowego stolicy Peru – Limy), profesor i dziekan Wydziału Matematyczno-Przyrodniczego na Uniwersytecie w Limie, gdzie też założył Towarzystwo Geograficzne i Towarzystwo Sztuk Pięknych.

¹³⁶ Bronisław Piłsudski (1866–1918) – brat marszałka Józefa Piłsudskiego, w wieku 21 lat zesłany na 15 lat katorgi na Sachalin za przygotowanie zamachu na cara Aleksandra III. Etnograf, badacz autochtonicznych ludów Sachalinu: Ajnów, Niwchów i Oroków. Nauczyciel dzieci Ajnów i Niwchów, założyciel szkół. W latach 1903–1905 prowadził prace badawcze nad językiem Ajnów. Dokonywał też nagrań dźwiękowych na woskowo-kauczukowych wałkach (bajki, pieśni i legendy). Prace Bronisława Piłsudskiego, czyli przygotowany przez niego (i zredagowany przez prof. Alfreda Majewicza z UAM w Poznaniu) słownik języka Ajnów (zawiera 10 tys. słów) oraz zapis dźwięku ich mowy to jedyna tak kompletna dokumentacja dotycząca języka i kultury tej grupy etnicznej. W latach sowietyzacji Sachalinu język Ajnów właściwie przestał istnieć.

¹³⁷ Warto przywołać jeden z obrazów uchwyconych przez Ryszarda Kapuścińskiego: „Kiedy jestem we wsi afrykańskiej, zawsze myślę o tym, by dostać się do miasta. Bo wieś afrykańska to nie tylko głód. To także koszmar spania na glinianej podłodze, to pluskwy i pasożyty, to ciągle brak wody, a przede wszystkim ciemność. W tropiku słońce zachodzi o szóstej wieczór. Od tego momentu do szóstej rano żyje się w kompletnej ciemności. Chińska latarka kosztuje dolara, ale we wsi, w której ostatnio mieszkałem w Senegal, nikt nie ma jednego dolara, żeby ją sobie kupić”. W. Beres, K. Burnetko, *op. cit.*, s. 290.

Tak zakreślony obszar problemowy inspiruje do namysłu nad możliwością kształtowania „dobrej tożsamości”, szczególnie potrzebnej w relacjach międzykulturowych. Wydaje się, że tylko „dobra tożsamość”, czyli identyfikowana przez jednostkę, czytelna i przez nią akceptowana, a także taka, z której jest ona dumna, może otwierać ludzi na siebie (gdyż wiedzą, kim są, znają siebie) i gwarantować budowanie bezpiecznych i uczciwych wzajemnych relacji. W świetle określonych w ten sposób potrzeb wychowawczych rysują się kwestie, które wymagają edukacyjnych rozwiązań:

1) pojawia się wyzwanie kształtowania pewnego rodzaju tożsamości, którą w ponowoczesnej rzeczywistości przyjmuje się jako jedną z wielu możliwych realizacji;

2) rodzą się opozycje: dobry – niedobry, potrzebny – zbędny, nowoczesny – tradycyjny;

3) nasuwa się pytanie o to, która z tożsamości i dla kogo jest tą dobrą właśnie, czyli jak współcześnie należałoby definiować i interpretować tożsamość?

W tradycyjnym ujęciu i literaturze przedmiotu¹³⁸ tożsamość rozumiana jest jako identyfikacja i samookreślenie. Uznaje się ją za:

[...] rodzaj samowiedzy jednostki, jej sądów, wyobrażeń i poczucia wartości. Jest ustawicznym zadaniem do wykonania, odnawiającym się z uwagi na ciągłe interakcje, doświadczenia, nieustanne rewizje poglądów i postaw oraz dialog wewnętrzny i zewnętrzny. W tym wszystkim niezbędne jest zaufanie do siebie, wiara we własne siły i możliwości¹³⁹.

Zakłada się, że człowiek posiada zasadniczo dwa rodzaje tożsamości: 1) własną, indywidualną, osobową (człowiek określa się w relacji „ja–oni”) oraz 2) zbiorową, społeczną, grupową (człowiek umieszczony jest w relacji „my–oni”). Poza tym można mówić także o dwóch aspektach tożsamości – subiektywnej (odpowiadającej na pytanie: Kim jestem?) i obiektywnej (która odpowiada na pytanie: Kim on jest?)¹⁴⁰.

Tożsamość indywidualną postrzega się jako rodzaj samowiedzy, jako świadomość własnej odrębności, inności, własnego „ja” na tle drugich. Wiąże się ją z poczuciem autonomii i ciągłości, mimo upływającego czasu i zmieniającego się świata. To, co szczególnie ważne, to, jak podaje Krystyna Duraj-Nowakowa: „realizacja własnej drogi życiowej [która – dop. A.R.-M.] odbywa się przez zdobywanie doświadczeń w różnych rolach społecznych”¹⁴¹. Tożsamość to także samookreślenie, które jawi się jako składowy element samowychowania¹⁴². Reguluje więc zachowania człowieka i spełnia istotną rolę w odbiorze przez niego świata¹⁴³.

¹³⁸ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Dom Wydawniczy Kosiński, Kielce 2002; J. Nikitorowicz, *Kształtowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

¹³⁹ J. Nikitorowicz, *Kształtowanie tożsamości dziecka...*, s. 61.

¹⁴⁰ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 143.

¹⁴¹ Ibidem, s. 144.

¹⁴² Por. ibidem, s. 147.

¹⁴³ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 67.

Tożsamość społeczna z kolei jest związana z przynależnością jednostki do konkretnej grupy społecznej, która wywiera wpływ na jej myślenie, działanie, postrzeganie faktów i ich interpretację. Ukształtowanie się trwałej tożsamości grupowej jest jedynie wtedy możliwe, gdy człowiek „dokonał wyboru w pełni odpowiedzialnego”¹⁴⁴. Taka przynależność do określonej społeczności „daje jednostce poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie jej problemów, wątpliwości, ale także stanowi punkt odniesienia dla jej sukcesów”¹⁴⁵.

Oba rodzaje tożsamości są dialektycznie sprzężone. Sprawne funkcjonowanie człowieka wymaga zrównoważonego poczucia tożsamości indywidualnej i społecznej. Pierwsza z nich, w wyniku procesu personalizacji zapewnia poczucie odrębności, druga z kolei, dzięki procesowi kategoryzacji, odpowiada za przynależność, podobieństwo, a czasami nawet – społeczną identyczność¹⁴⁶. Ponieważ jednak życie współczesnego człowieka tak silnie odwołuje się do sfery konsumpcyjnej, domagającej się, aby wszystko, co go dotyczy, było oceniane w relacjach kupna–sprzedaży, uznałam, że warto się zastanowić, czy taka analogia występuje też w stosunku do tożsamości. Postawiłam pytania: Jak dalece zachowania dzisiejszych klientów można wpisać w interpretację tożsamości indywidualnej i grupowej? Czy tożsamość konsumpcyjną (tożsamość dla rynku) można w ogóle uznać za rodzaj odrębnej tożsamości, takiej jak np. tożsamość zawodowa człowieka? Jeśli tak, to jak tożsamość konsumpcyjna wpływa na relacje międzykulturowe? Poszukując odpowiedzi na powyższe problemy, dokonałam analizy tożsamości konsumpcyjnej w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Leszek Kołakowski (1927–2009) w tożsamości indywidualnej (osobowej/osobistej) wyróżnił pięć głównych elementów składowych: substancję, pamięć, antycypację, ciało i świadomość określonego początku¹⁴⁷. Charakteryzował je w następujący sposób:

- 1) substancja – (dusza) jest bytem niematerialnym i nieempirycznym;
- 2) pamięć – odpowiada za świadomość siebie dzięki upodmiotowionej historii, odwołując się do wspomnień. Jest jednocześnie skarbnicą indywidualnych znaczeń;
- 3) antycypacja – wyznacza drogę w przyszłość, nawiązując do nabytych doświadczeń w przeszłości. Wyobrażeniom związanym z przyszłością zwykle towarzyszą takie emocje, jak: nadzieje, obawy, niepewność, radość, rozpacz;
- 4) ciało – współtworzy wizerunek jednostki, ma wpływ na podejmowane przez nią aktywności, stanowi niezbędny element życia i tożsamości człowieka;
- 5) świadomość określonego początku – to wiedza i umiejętność odpowiedzi na pytanie: „Skąd się wziąłem?” oraz pewność, że „ja to ja”¹⁴⁸.

¹⁴⁴ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 145.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 70.

¹⁴⁷ Por. L. Kołakowski, *O tożsamości zbiorowej*, przekł. S. Amsterdamski, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010, s. 181–188.

¹⁴⁸ Por. ibidem, s. 181–183; por. także H. Kwiatkowska, *Tożsamość...*, s. 68.

Próbując postawić diagnozę zachowań współczesnego, zmerkantylizowanego człowieka w oparciu o powyższe czynniki, można przyjąć, że:

1) substancja owego człowieka stanowi byt niewiadomy, gdyż według założeń konsumpcjonizmu jego tożsamość ma być budowana jedynie w oparciu o praktykę kupowania. Natomiast, zgodnie z tym, co zakłada L. Kołakowski, o ludzkiej substancji nie decyduje doświadczenie;

2) jednostka działa w przestrzeni ahistorycznej, liczy się bezrefleksyjny akt kupna dokonywany tu i teraz. Przedmioty nie posiadają indywidualnych znaczeń, ich atrakcyjność jest chwilowa, automatycznie tracą wartość, gdy rynek wypróbuje nowy produkt;

3) dla kupującego nie liczy się ani przeszłość, ani przyszłość. Teraźniejszość określona jest nabywanym towarem, przedmiot określa człowieka;

4) ciało jako najbardziej zewnętrzny, widoczny element składowy tożsamości stanowi obiekt różnorodnych działań, a nawet aktów narcystycznych. Postrzegane w kategoriach towaru, ciągle wystawiane jest ono na sprzedaż. Za każdym razem liczy się *new look*, dlatego ciała nie szanuje się ani nie ceni, nie pozwala mu się pozostać naturalnym. Człowiek drastycznie w nie ingeruje, przekształca je i poddaje wyniszczającym zabiegom;

5) członek społeczeństwa konsumpcyjnego nie zadaje pytań natury filozoficznej. Pustkę wywołaną brakiem humanistycznej refleksji i nieobecnością bliskich osób stara się wypełnić przedmiotami. Wzrastające odczuwanie samotności pogłębia jedynie zapotrzebowanie na kolejne towary. Przeszłość i początek jego istnienia nie mają znaczenia – ważne jest to, jak się prezentuje obecnie.

Odwołując się do powyższego rozumowania, wydaje się, że tożsamości konsumpcyjnej nie można postrzegać jako tożsamości indywidualnej, gdyż nie spełnia jej podstawowych (zaproponowanych przez L. Kołakowskiego) kryteriów. Brzmi to dość paradoksalnie, zważywszy na fakt, że rynek towarów i usług od ponad 100 lat kreuje zatomizowanych klientów. Dla handlu taki osamotniony i zinfantylizowany konsument to jednak atrakcyjny przedmiot/obiekt przynoszący dochód, a przedmioty nie mają tożsamości ani jej nie potrzebują.

Może więc człowiek, będący reprezentantem obecnego, zglobalizowanego świata, posiada pewną tożsamość zbiorową, tj. tożsamość społeczną? Wtedy to ją można by wykorzystać w budowaniu relacji międzykulturowych. Niestety, rzeczywistość globalnego rynku tworzy przede wszystkim plemiona rynkowe, które „wychodzą do klienta” ze swoim modelem – pakietem tożsamości. Konsument może go zakupić niezależnie od tego, gdzie się znajduje i w jakim jest wieku. Zygmunt Bauman (1925–2017) następująco opisał ów proces uzyskiwania nowej tożsamości:

Nabywam wszystkie składowe, starannie je łączę i z zapalem realizuję wszystkie instrukcje, stając się w ten sposób członkiem grupy, która model ten aprobuje i traktuje jako swój znak firmowy, widoczną oznakę przynależności. Nic więcej z grupą mnie nie łączy oprócz demonstrowania owych oznak: swoiście się ubieram, kupuję odpowiednie kasety i słucham odpowiednich zespołów, oglądam w telewizji odpowiednie programy oraz filmy i ochoczo się na ich temat wypowiadam, wieczory spędzam we właściwej grupie sposób, w miejscach, które powszechnie są z nią identyfikowane. „Przyłączam się do plemienia”, nabywając i eksponując plemienne atrybuty¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Z. Bauman, *Sociologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 212–213.

Jak widać, między plemieniem rynkowym a grupą, która mogłaby budować faktyczne relacje międzyludzkie, istnieje zasadnicza różnica. Grupa społeczna jest tworem rzeczywistym, plemię rynkowe – pozornym. Przynależność do plemion można zmieniać, teoretycznie bez żadnych konsekwencji – wystarczy jedynie wymienić garderobę, przemeblować mieszkanie, a w wolnym czasie odwiedzać miejsca „godne” tej nowej konsumpcyjnej identyfikacji¹⁵⁰. Przyjmowanie zewnętrznych oznak nie jest jednak tożsame ani z dokonywaniem w pełni odpowiedzialnych wyborów, ani – tym bardziej – z prawdziwą i głęboką przemianą. Plemię rynkowe nie dąży bowiem do tego, by zapewnić jednostce poczucie bezpieczeństwa lub wielowymiarowe wsparcie w jej różnorodnych działaniach.

W kontekście edukacji międzykulturowej z perspektywą realizacji zrównoważonego rozwoju należałoby się więc zastanowić, jak realnie zmieniać postawy człowieka, by jego zachowania wobec innych ludzi i na rzecz harmonijnej zmiany były faktyczne i szczerze, a nie powierzchowne i udawane. Wobec tak postawionego problemu należałoby przywołać zestaw wartości charakterystycznych dla edukacji na rzecz zrównoważenia, które zostały opracowane przez międzynarodowy zespół badaczy działających pod auspicjami UNESCO¹⁵¹. Do grupy szczególnie pożądaných wartości zaliczono: współzależność, różnorodność, prawa człowieka, globalną sprawiedliwość i praworządność, prawa przyszłych pokoleń, ochronę środowiska naturalnego, dostępną dla każdego zrównoważoną aktywność ekonomiczną, możliwość samodzielnego decydowania o wyborze wartości i stylów życia, demokrację i udział w życiu obywatelskim, przezorność (świadomość możliwości zaistnienia trudności)¹⁵².

Jak zatem kształtować pożądane dziś postawy, gdy ze względu na swą wielokulturowość, społeczność świata jest bardzo zróżnicowana i podzielona, codziennie doświadcza wielu niepokojów i napięć, a w kontaktach dominują wzajemna podejrzliwość i nieufność? Ludzkość potrzebuje realnej wspólnoty i zasadniczej zmiany, ponieważ dotychczasowa rzeczywistość konsumpcyjna nie pobudzi jej uczestnika do refleksji, świadomej obserwacji faktów i prowadzenia namysłu nad nimi. Nie czeka więc na jego wątpliwości lub pytania – to, co jako bezmyślny klient powinien wiedzieć, jest mu już wcześniej dostarczone. Pozytywne doświadczenie, które jednostka mogłaby zdobyć dzięki prawdziwej grupie społecznej, w świecie konsumpcji rozumiane jest jako korzystny zakup. W ten sposób człowiek zamiast być wśród ludzi otacza się przedmiotami i sam staje się jednym z nich. Wydaje się więc, że w tych warunkach osoba „skonsumowana”, nawiązując do określe-

¹⁵⁰ Por. *ibidem*, s. 213.

¹⁵¹ W skład zespołu wchodził prof. John Fein z RMIT University w Melbourne w Australii, dr Janneth Parker z London South Bank University w Londynie w Wielkiej Brytanii oraz prof. Heila Lotz-Sisitka z Rhodes University w Grahamstown w Republice Południowej Afryki. Przed upowszechnieniem opracowanego materiału propozycje autorów zostały pilotażowo zweryfikowane w wybranych krajach Afryki, Azji i Ameryki Południowej wraz z regionem Karaibów.

¹⁵² Por. *Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*, Learning & Training Tools no. 2, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2010, s. 16–17, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898e.pdf> [dostęp: 12.03.2014].

nia Benjamina Barbera¹⁵³, nie ma szans na osiągnięcie tożsamości społecznej¹⁵⁴. Utrudnia ją także zaplanowany proces infantyilizacji człowieka, który zajmuje opozycyjne miejsce wobec jego naturalnego procesu dojrzewania. K. Duraj-Nowakowa przywołuje charakterystykę wieku wczesnej dojrzałości, tj. tego okresu w życiu człowieka, kiedy staje się on samodzielny, rozpoczyna pracę zawodową, poszukuje partnera na dalsze życie. Do głównych kierunków rozwojowych na tym etapie zalicza się: „1) stabilizację tożsamości *ego*, 2) nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych, 3) pogłębienie dziedzin aktywności, 4) humanizację wartości, 5) wzrost znaczenia troski o innych”¹⁵⁵. Kiedy porówna się powyższe obszary rozwojowe dorosłego człowieka z modelami, jakie kreuje skomercjalizowany świat, wynik napawa obawą. Brakuje dojrzałych i odpowiedzialnych jednostek, które mogłyby budować prawidłowo funkcjonujące życie społeczne.

Czy w takim razie istnieje możliwa i realna droga wyjścia z impasu? Erich Fromm (1900–1980), określając człowieka drugiej połowy XX w., nazwał go *nie-wolnikiem własności*, który realizuje *modus posiadania*¹⁵⁶. Jednocześnie uznał, że współczesny człowiek, uzależniony od posiadania, ma szansę na wyzwolenie, jeśli doprowadzi do fundamentalnej zmiany swojego charakteru. Aby do tego doszło, musiałyby zaistnieć następujące warunki:

1. Cierpimy i jesteśmy tego świadomi.
2. Rozpoznamy źródło swego nieszczęścia.
3. Zdajemy sobie sprawę, iż istnieje sposób przezwyciężenia nieszczęścia.
4. Zgadamy się, że w celu przezwyciężenia nieszczęścia musimy zaakceptować określone normy i zmienić nasze obecne podejście do życia¹⁵⁷.

Jak na razie, ludzkość nie osiągnęła powyższych przesłanek, choć niewątpliwie cierpi i jest tego coraz bardziej świadoma. Protestuje wobec doświadczanego stanu rzeczy lub pyta o prawdziwe powody wydarzeń, w które została wprzęgnięta. Jednak nie posiada jeszcze szerokiej wiedzy i umiejętności, aby przystąpić do skutecznych i zarazem humanistycznych zmian. Transformację

¹⁵³ Por. B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2008.

¹⁵⁴ Leszek Kołakowski dla tożsamości społecznej przywołuje te same kategorie, co dla tożsamości osobistej. W ten sposób 1) *substancja* przybiera charakter ducha narodowego, który stanowi „glebę” dla zjawisk kulturowych, głównie form życia kulturalnego i zachowań zbiorowych; 2) *pamięć* wpływa na rozwój tożsamości narodowej poprzez pamięć historyczną; 3) *antycypacja* odpowiada za to, jak naród zorientowany jest na przyszłość, co go niepokoi, jak myśli w kategoriach dalszych interesów, przed czym stara się zabezpieczyć, a co rozwinać; 4) *ciało*, z którym społeczeństwo się identyfikuje, to przestrzeń, terytorium, które zajmuje, to krajobraz i fizyczne artefakty oraz środowisko naturalne, z którym się utożsamia; 5) *świadomość określonego początku*, czyli umiejscowienie w czasie początków narodowo-państwowych i rozwoju świadomości narodowej; mogą o tym świadczyć zarówno historyczne wydarzenia, jak i legendy oraz baśnie o narodzinach danego społeczeństwa; por. L. Kołakowski, *op. cit.*, s. 184–185.

¹⁵⁵ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 151.

¹⁵⁶ Por. E. Fromm, *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowki, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003, s. 123–145.

¹⁵⁷ *Ibidem*, s. 250.

dzisiejszego funkcjonowania można realizować na wiele sposobów. Jednym z nich jest odbudowa własnej tożsamości, jednostkowej i społecznej, dzięki wyzbyciu się tożsamości konsumpcyjnej. Współpraca na rzecz przywrócenia zrównoważonych relacji w środowiskach ludzkiego życia potrzebuje bowiem podmiotowo postrzegającego się człowieka, nie zaś zmanipulowanej i przedmiotowo traktowanej istoty. Człowiek musi dorosnąć mentalnie i emocjonalnie, musi wyrwać się ze stanu konsumenckiego dzieciństwa, który postrzegam jako ułudną i dehumanizującą infantyлизację. Dzięki temu zacznę poszukiwać odpowiedzi na fundamentalne pytania dotyczące jego tożsamości, które jednocześnie stanowią trzon edukacji międzykulturowej. Dlaczego jestem tym, kim jestem i dokąd dzięki temu zmierzam? Jakie są moje korzenie, kim byli moi przodkowie (rodzina i przedstawiciele mojego narodu)? Czym odróżniam się od reprezentantów innych kultur? Na ile znam osiągnięcia Polaków i czy potrafię być z nich dumny? – to przykładowe i kluczowe zarazem problemy, które powinno się powszechnie, dogłębnie i uczciwie drażyć oraz rozwijać. Najważniejszą przestrzenią na taką działalność jest edukacja postrzegana całościowo, multidyscyplinarnie i wielokulturowo.

Dziś, szczególnie jaskrawo, problem poczucia własnej tożsamości ujawnia się w kontekście różnic, napięć, nieporozumień i stereotypów narosłych w relacjach Wschód–Zachód, chrześcijaństwo–islam. Próbę wyjaśnienia obecnej sytuacji mogą stanowić rozważania Edwarda Wadie Saida (1935–2003), Amerykanina, który z pochodzenia był palestyńskim Arabem. W książce *Orientalizm*¹⁵⁸ dowodził, że tytułowy orientalizm jest instrumentem wymyślonym przez Zachód w celu ujarznienia Wschodu. Analiza stosunków krajów zachodnich z Bliskim Wschodem doprowadziła go do następujących wniosków:

[...] jako dyscyplina reprezentująca urzędową zachodnią wiedzę na temat Orientu, orientalizm działa w trzech kierunkach: na sam Orient, na orientalistykę i na zachodniego „konsumenta” orientalizmu. Sądzę, że byłoby poważnym błędem nie doceniać tego trojkiego wpływu. Albowiem Orient („tam na Wschodzie”) jest korygowany, a nawet karcony za to, że leży poza granicami społeczności europejskiej, poza „naszym” światem. Zarazem Orient jest o r i e n t a l i z o w a n y; procedura ta nie tylko czyni zeń poletko orientalisty, lecz także zmusza nieprzygotowanego czytelnika zachodniego do uznania orientalistycznych klasyfikacji [...] za p r a w d z i w y Orient. Mówiąc lapidarnie, prawda staje się zależna od uczonych opinii, a nie od materialnych faktów¹⁵⁹.

Zachód, jak wykazywał E.W. Said, opiera swój orientalizm na zbiorze fikcyjnych przekonań, uprzedzeń, kultywuje postawę wartościującą i ostatecznie uznaje, że jego imperialistyczne posunięcia są słuszną konsekwencją relacji zachodzących pomiędzy dwoma światami. Maria Janion w *Niesamowitej Słowiańszczyźnie*¹⁶⁰ przyłącza się do interpretacji E.W. Saida i stwierdza: „Zachód jest logiczny, normalny, empiryczny, kulturalny, racjonalny, realistyczny. Wschód zaś

¹⁵⁸ Por. E.W. Said, *Orientalizm*, przekł. W. Kalinowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.

¹⁵⁹ Ibidem, s. 111.

¹⁶⁰ Por. M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

jest zacofany, zdegenerowany, niekulturalny, zapóźniony, skostniały, nielogiczny, despotyczny, nie uczestniczy twórczo w światowym postępie”¹⁶¹.

Jeśli w dalszym ciągu takie założenia będą stanowiły podstawę do podejmowania relacji międzyludzkich, czyli będą sprzyjały wartościowaniu reprezentantów różnych obszarów kulturowych, to eskalacja napięć, niechęci i wrogości będzie narastać. Fundamentalizmy kulturowe będą rosły w siłę, a zachowania niegodne człowieka, podejmowane wobec przedstawicieli kultury stojącej naprzeciw tej pierwszej, będą aprobowane, a nawet nagradzane. Takie podejście do kontaktów międzyludzkich nie wróży bezpiecznej przyszłości, gdyż nie buduje gruntu pod wspólną pracę na rzecz zrównoważonego świata. Staje się oczywiste, że najpierw trzeba uspokoić i zharmonizować stanowiska opozycyjnych obszarów i tradycji kulturowych. Należałoby doprowadzić do takiej relacji, w której różne głosy, brzmienia, kolory będą się twórczo uzupełniały i dopełniały. Każdy, jak instrumenty w orkiestrze, może wykonywać odmienne treści i to w sposób zgodny z charakterem i możliwościami swojego instrumentu. Jednak ostatecznie całość podlega pewnym wspólnie akceptowanym regułom, dzięki którym możliwe jest prawidłowe, a nawet efektowne wykonanie dzieła. W utworze muzycznym elementami spinającymi wszystkie partie są tonacja i metrum. W działaniach międzykulturowych jest nim świat wartości ogólnoludzkich.

Takie przekonanie sformułował też Ian Johnson, Sekretarz Generalny Klubu Rzymskiego w latach 2010–2014, który wyraził nadzieję, że ludzkość dorosła do tego, aby budować swoje istnienie na bazie wartości humanistycznych. Jego zdaniem człowiek, niezależnie od miejsca swojego życia, reprezentowanej kultury, wyznawanej religii, poziomu wykształcenia, a także rasy, płci czy wieku, ma podobne potrzeby i pragnienia. I. Johnson stwierdził, że większość ludzi:

[...] bardziej ceni uczciwość od nieuczciwości; zachowanie etyczne od nieetycznego; pragnie przyzwoitego poziomu życia własnego, swoich rodzin i dzieci; oczekuje dobrej opieki medycznej i edukacji; pragnie takich dochodów, które uchronią ich przed biedą lub umożliwią im wyjście z biedy; chce mieć poczucie przynależności do wybranej zbiorowości, a także odczuwa potrzebę posiadania realnego celu pracy nad sobą i poczucia sensu życia¹⁶².

Zatem w relacjach międzykulturowych należałoby poszukiwać takich rozwiązań, które umożliwiłyby dochodzenie wszystkich mieszkańców globu do powyższych celów. Wysiłek musi więc mieć charakter zaplanowany i uporządkowany, aby odpowiedzialnie kształtować i wychowywać obecne i przyszłe pokolenia uczących się. Uważam, że edukacyjny grunt ku takim działaniom jest już przygotowany. W najbliższej przyszłości należałoby się natomiast skoncentrować na zwiększeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej instytucji oświatowych, gdyż wyraźnie brakuje dobrych rezultatów. Pragnąc uzasadnić obie tezy, po pierwsze podjęłam poszukiwania dotyczące zestawu wartości i/lub postaw

¹⁶¹ Ibidem, s. 224.

¹⁶² Por. I. Johnson, *Real Values and Their Role in Global Governance (Part II)*, "The Globalist", 25 November 2011, <http://www.theglobalist.com/real-values-and-their-role-in-global-governance-part-ii/> [dostęp: 21.10.2014].

przyjętych w systemach edukacyjnych różnych krajów na świecie, uznanych za niezbędne, by rozwijać oczekiwaną osobowość i pożądane postawy u wychowanka. Rozwiązań tego problemu poszukiwałam w wybranych podstawach programowych lub programach nauczania. Do moich rozważań wybrałam cztery kraje: Polskę, Australię, Indie i Singapur.

W obowiązujących polskich podstawach programowych (z lat 2012 i 2014)¹⁶³ zawarto zestaw wartości, korespondujących z wzorcem współczesnego Europejczyka. Jednak określono je od razu w języku postaw¹⁶⁴. Na taki swoisty i niepokojący „skrót” wychowawczy zwracał już uwagę K. Denek w czasach, gdy Polska wchodziła na drogę przemian ustrojowych. Swoje obawy wyraził w następujący sposób: „Coraz bardziej na powszechności zyskuje pogląd, że do pierwszoplanowych zadań edukacji należy umacnianie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Pogląd ten znalazł odzwierciedlenie w Raplocie Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej¹⁶⁵. Jednakże jego autorzy zredukowali wartości uniwersalne do postaw. Tymczasem interesujące nas wartości nie są redukwalne i relatywne”¹⁶⁶. Niemniej model myślenia o wychowaniu kolejnych pokoleń z perspektywy postaw właśnie jest nadal aktualny. W obu podstawach programowych wyzwania wychowawcze określono w następujący sposób:

W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej.

W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje także kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji¹⁶⁷.

¹⁶³ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012, poz. 977, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> [dostęp: 13.12.2014]; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2014, poz. 803, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803> [dostęp: 13.12.2014].

¹⁶⁴ Transponowanie kategorii wartości na kategorię postaw jest wyrazem dążenia do przybliżania wychowankowi określonych wartości od razu w formie aktywnej/praktycznej, niestety z pominięciem refleksji teoretycznej.

¹⁶⁵ Por. C. Kupisiewicz (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989; por. B. Śliwerski, *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 29–48.

¹⁶⁶ K. Denek, *Wartości edukacji szkolnej*, s. 15.

¹⁶⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. ..., Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, s. 9–10; rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. ..., Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, s. 75. Zapis w obu rozporządzeniach na temat poruszanej tu kwestii odnosi się do określenia etapu edukacyjnego, tzn. różnica dotyczy sformułowa-

W perspektywie przeprowadzanej obecnie reformy oświaty, której faktyczna implementacja ma się rozpocząć wraz z początkiem roku szkolnego 2017/2018, należy przywołać najnowsze propozycje wychowawcze, które czytelnie budują potrzebny w dzisiejszym świecie ideał wychowawczy. Chcę jednocześnie podkreślić, że uznaję ten projekt wychowania za godny przemyślenia i wart wprowadzenia w każdym kraju świata. Widzę w nim przestrzeń na rozwijanie szacunku wobec siebie samego i własnej kultury oraz w stosunku do Innych, a tym samym na przygotowanie do realnej, międzykulturowej współpracy. Inaczej mówiąc, najnowsze polskie propozycje wychowawcze kształtują mądrze rozumianą postawę otwartości człowieka na drugą istotę. Dialog z Innym jest bowiem tylko wtedy możliwy, gdy każdy umie opowiedzieć o sobie, a następnie chce wysłuchać tego Drugiego. W zaproponowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej projekcie podstawy programowej znalazły się m.in. części z tytułowane: *Cel kształcenia ogólnego w szkole podstawowej; Kształtowanie postaw obywatelskich, społecznych i patriotycznych oraz Działalność wychowawcza szkoły*¹⁶⁸. Po pierwsze, co odczytuję za najważniejsze, autorzy wyraźnie stwierdzają, że „zadaniem szkoły jest wychowywanie dzieci i młodzieży do wartości”¹⁶⁹. W grupie celów kształcenia ogólnego nawiązano do wcześniej przyjętych postaw, jednak określono je językiem wartości. Z perspektywy moich rozważań, na uwagę zasługują następujące cele:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu, szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele);
- wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób;
- [...]
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- [...]
- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym i odpowiedzialności za zbiorowość;
- [...]¹⁷⁰.

Jeśli chodzi o kształtowanie postaw obywatelskich, społecznych i patriotycznych, to dla mnie najważniejsze są te treści, które odnoszą się do wzmacniania przez szkołę poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji

nia: „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy...” i „W procesie kształcenia ogólnego szkoła na III i IV etapie edukacyjnym kształtuje u uczniów postawy...”.

¹⁶⁸ Por. *Projekty podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz ramowych planów nauczania dla wszystkich typów szkół – zaczynamy prekonsultacje*, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podstawa-programowa-i-ramowe-plany-nauczania-prezentacja.html> [dostęp: 10.01.2017].

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Ibidem.

narodowych, do wychowywania dzieci i młodzieży w duchu tolerancji i szacunku dla drugiego człowieka oraz kształtowania postawy poszanowania środowiska przyrodniczego, w tym upowszechniania wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju¹⁷¹. Szkoda, że autorzy ograniczyli się tylko do działań proekologicznych, nie dostrzegając wielowątkowości idei zrównoważonego rozwoju.

Przywołując inne systemy oświatowe, wydaje się, że przyjęte drogi wychowawcze korespondują z polskim ujęciem. Dzięki temu można wyrazić przekonanie, że wspólna przestrzeń aksjologiczna dla wychowywania w duchu dialogu z Innym i współpracy na rzecz odbudowy świata istnieje.

W szkołach australijskich promuje się bowiem takie wartości, jak: 1) opiekę/troskę i postawę współczucia wobec drugiej osoby; 2) wysiłek, aby działać najlepiej jak się potrafi; 3) równe szanse (takie same możliwości dla wszystkich); 4) wolność w korzystaniu z praw i domagania się ich respektowania; 5) uczciwość i wiarygodność w swoim postępowaniu; 6) prawość (działanie zgodne z zasadami moralnymi, zgodność słów i czynów); 7) szacunek wobec innych; 8) odpowiedzialność za siebie, innych i środowisko; 9) zrozumienie, tolerancję i inkluzję społeczną¹⁷².

Z kolei w Indiach szkoły koncentrują się na kształtowaniu u uczniów takich wartości, jak: sprzyjanie rozwijaniu postawy na rzecz pokoju, humanitaryzm (człowieczeństwo) i tolerancja w wielokulturowym społeczeństwie. Szkoły eksponują potrzebę szacunku dla dziedzictwa kulturowego, równości społecznej, demokracji i wychowania w duchu świeckim (sekularyzmu), równości płci, ochrony środowiska przyrodniczego, usuwania barier społecznych, przestrzegania norm rodzinnych, wpajania postawy naukowej. Edukacja ma za zadanie motywować młodzież hinduską do międzynarodowej współpracy, do zaangażowania się w rozwijanie demokracji i pogłębiania aprobaty dla takich wartości, jak: równość, sprawiedliwość, wolność, zaangażowanie w działania na rzecz dobrostanu innych, szacunek dla ludzkiej godności i praw człowieka¹⁷³.

W Singapurze natomiast edukacja odwołuje się do konieczności rozwijania sześciu podstawowych wartości: szacunku, odpowiedzialności, elastyczności, uczciwości, opieki (i odpowiedzialności za innych) oraz międzyludzkiej zgody (harmonii wśród ludzi)¹⁷⁴.

Wszystkie te przykłady potwierdzają, że w systemach edukacyjnych krajów, które nawet znacząco różnią się między sobą pod względem kulturowym, występują podobne zestawy wartości i postaw. Pragnienie humanistycznego wychowania członków swoich społeczeństw czytelnie koresponduje ze znaczącym dla kondycji i godnego istnienia człowieka, dokumentem, jakim jest *Powszechna De-*

¹⁷¹ Ibidem.

¹⁷² *National Framework for Values Education in Australian Schools*, 2005, http://www.curriculum.edu.au/values/val_national_framework_for_values_education,8757.html [dostęp: 23.11.2014].

¹⁷³ *National Curriculum Framework*, New Delhi 2005, <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf> [dostęp: 23.11.2014].

¹⁷⁴ *Character and Citizenship Education*, Singapore 2014, <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/character-citizenship-education/> [dostęp: 23.11.2014].

*klaracja Praw Człowieka*¹⁷⁵ (zob. aneks 6). Dla edukacji międzykulturowej jest to bardzo dobra przesłanka. Nawet jeśli zestaw powszechnie pożądaných wartości jest w szczegółach odmiennie interpretowany, np. pod względem głębi i zakresu ich realizacji lub w swojej strukturze przyjmuje inną hierarchię poszczególnych wartości, to jego obecność w procesie kształcenia stwarza szansę na wzajemne porozumienie. Wydaje się, że z przywołanych i korespondujących ze sobą wartości można stworzyć „platformę wartości uniwersalnych”, która jednocześnie mogłaby służyć jako rama odniesienia i oceny działań własnych i cudzych. Byłaby więc niezwykle pomocna w wielowątkowej działalności edukacyjnej, ułatwiając rozumienie innych kultur i jej przedstawicieli, a także umożliwiając lepsze poznanie samych siebie. Ten ostatni element, czyli uzyskiwanie wiedzy o sobie, stawianie pytań o swoją tożsamość, o jej możliwą zmienność, o powody ewolucji lub przeciwnie – brak zmian, a zatem – opierającą się impulsom stałość, to bardzo szczególne, osobiste, twórcze i niepowtarzalne doświadczenia. Każdy ma szansę je dziś gromadzić. Przeżycia te będą człowieka kształtować i rozwijać, jeżeli odważy się otworzyć na odmiennie fakty, relacje i nowe sytuacje, tzn. spojrzeć na wielokulturowość jako szczególne źródło i narzędzie swojego (samo)kształcenia i (samo)wychowania. Warto więc tworzyć gościnne otoczenie dla wzajemnego uczenia się, dla prawdziwego poznania i działania. Otwartość jako środek do faktycznych, a nie postulowanych, kontaktów międzykulturowych jest bowiem niezbędnym wymiarem obecnych relacji międzyludzkich¹⁷⁶.

Edukacja traktowana jako jedna z najważniejszych obecnie wartości i potrzeb społecznych nie może ograniczać się do nauki pisania, czytania i liczenia. Wydaje się, że współczesny poziom niewiedzy dotyczy znacznie większej liczby mieszkańców Ziemi i obejmuje szerszy zakres problemów niż ukazują to statystyki na temat światowego analfabetyzmu¹⁷⁷. Coraz powszechniej kwestie te

¹⁷⁵ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 3.05.2012]. Dokument ten został przyjęty i proklamowany na Trzeciej Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ, obradującej w Paryżu 10 grudnia 1948 r.

¹⁷⁶ Przykładem takiego międzykulturowego i obustronnie korzystnego otwarcia jest wielość i różnorodność historycznych kontaktów między Polską a Turcją. W tym sensie polskie zainteresowanie Orientem miało zupełnie odmienny wymiar niż orientalizm człowieka Zachodu. Naturalne dla kultury polskiej są zarówno konie pełnej krwi arabskiej, dywany i kobierce o polsko-tureckiej ornamentyce, stroje sarmackie, zamiłowanie do wystawności, niezwykłych potraw, a także kultura bycia, nawiązująca do staropolskiej etykiety, odmienna od znacznie skromniejszych, protestanckich zasad współprzebywania. Od wieków nasz kontakt ze Wschodem to raczej jego doświadczanie, przeżywanie, wzajemne czerpanie korzyści i wzbogacanie się, choć oczywiście na kartach historii pozostało też wiele krwawych miejsc, por. J. Rupert, *Carscy Polacy*, „Focus. Historia” 2010, nr 7–8, s. 34–37. Warto podkreślić, że polski orientalizm wyrażał się także w szczególnych posunięciach na szczeblu oficjalnych kontaktów politycznych i naukowych. Zdzisław Żygulski junior pisał np. „Staraniem króla Stanisława Augusta utworzono w Stambule, z myślą o służbie dyplomatycznej, polską szkołę języków orientalnych. W tym samym czasie pierwszych prób słownikowych i filologicznych dokonał książę Adam Kazimierz Czartoryski”, por. Z. Żygulski jr, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] E.W. Said, *Orientalizm*, s. 8.

¹⁷⁷ *50th Anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate*, UNESCO Institute for Statistics, September 2016, no. 38, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf> [dostęp: 5.01.2017].

wynikają z reprezentowanych przez społeczność globalną postaw, czyli dotyczą przyjętych systemów wartości lub, co gorsze, jedynie ich „wygodnego”, w danym momencie, zakresu. Dlatego, choć w wielu częściach świata żyją ludzie umiejący pisać i czytać oraz zupełnie sprawnie liczący, to i tak nic lub bardzo niewiele wiedzą o sobie samych i innych. Dla mnie jest to szczególny i nowy rodzaj globalnego analfabetyzmu, który nazywam *analfabetyzmem międzykulturowym*. Powszechna niefrasobliwość o przyszłość świata w krajach rozwiniętych oraz często kompletny brak wiedzy na ten temat w krajach rozwijających się powodują, że potrzebna jest zasadnicza zmiana edukacyjna. Troska o dzisiejszą i przyszłą kondycję naszej planety, a także o jakość życia obecnych i kolejnych pokoleń jej mieszkańców sugerują konieczność budowania takiej edukacji, która odpowiadałaby na wymogi współczesności i minimalizowałaby skutki tej nowej formy analfabetyzmu. W przeciwnym razie niewiedza jako wytłumaczenie efektów globalnie poczynionych szkód nie będzie już miała racji bytu. Dlatego oparcie nowej i powszechnej drogi kształcenia na wychowaniu do wartości humanistycznych powinno stać się międzykulturowym imperatywem edukacyjnym. To moim zdaniem zupełnie *nowa alternatywa edukacyjna*.

Elementu *alternatywnego* dopatruję się w odmiennym podejściu do dotychczasowego, typowego i dość przewidywalnego w swej praktyce edukacyjnej działania¹⁷⁸, a także w dążeniu do realizacji innej koncepcji wychowania, wynikającej z odmiennego światopoglądu lub politycznej wizji porządku społecznego¹⁷⁹. Bogusław Śliwerski zauważa: „Władza zawsze miała z edukacją alternatywną kłopot, gdyż ta obierała sobie kierunek rozwoju i oddziaływała według własnej misji i własnego projektu, bez względu na zamiary stróżów prawa”¹⁸⁰. Tak też – alternatywnie właśnie – postrzegam paradygmat zrównoważonego rozwoju, który całościowo można realizować tylko przy aktywnym udziale edukacji międzykulturowej. Traktuję go jako główny dla humanistycznego przetrwania człowieka projekt społeczny. Jednocześnie jest on dla mnie najlepszą propozycją alternatywnego sprzeciwu i oporu wobec dominacji neoliberalnej ideologii w każdym aspekcie życia człowieka. Z kolei *nowość* tej alternatywy edukacyjnej widzę w jej powszechności. Nie chodzi więc o działania, które dopełniałyby kształcenie masowe lub swoimi propozycjami wpływały bodźcowo i inspirująco na pracę szkoły powszechnej. Nowość dotyczy systemowego przełomu edukacyjnego. B. Śliwerski, mówiąc o innym podejściu do edukacji alternatywnej, stwierdza, że alternatywność „[...] odnosi się nie tyle do myślenia o czymś innym niż szkoła [...], ile do potwierdzenia sensu jej istnienia w ogóle. I to pod jednym wszakże

¹⁷⁸ Aleksander Nalaskowski uznaje, że edukacja alternatywna „może być promowana jako rodzaj «konstruktywnej krytyki». Jest bowiem ekspresją niezgody na określony typ działań edukacyjnych z jednoczesną propozycją stosowania w ich obrębie innych rozwiązań”, por. A. Nalaskowski, *Obsesja alternatyw?*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2001, nr 4, s. 73.

¹⁷⁹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna*, [w:] idem (red.), *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 444, 446.

¹⁸⁰ Ibidem, s. 444.

warunkiem, że będzie ona wyróżniać się czymś szczególnym. Tak rozumiana alternatywa konstruowana jest na zaprzeczeniu, zakwestionowaniu, odrzuceniu czy dewaluowaniu dotychczas istniejących, znanych czy obowiązujących rozwiązań edukacyjnych¹⁸¹. I dodaje: „edukacja alternatywna dotyczyłaby wówczas jakiejś nieokreślonej, jeszcze nie w pełni rozwiniętej koncepcji, modelu czy teorii, która jest przysłowiową «nutą przyszłości»”¹⁸². W moim odczuciu ta do niedawna nieczytelna i słabo brzmiąca melodia przeobraziła się w wyraźną i głośną pieśń na rzecz zrównoważonego rozwoju. Lech Witkowski przychyliła się do propozycji B. Śliwerskiego na rzecz nowego spojrzenia na edukację alternatywną i stwierdza: „w takiej sytuacji alternatywność oznacza coś zupełnie innego niż jeszcze jedną etykietę czy szufladkę. W tych wypadkach chodzi o zdolność do stanięcia na wysokości oczywistych zadań i wyzwań, w każdym przypadku w pełni odpowiedzialnego podejścia do problemów współczesności i dylematów teorii, a wówczas albo pedagogika jest z gruntu alternatywna, albo jej wcale nie ma”¹⁸³.

Uważam, że dotychczasowa forma działalności instytucji skoncentrowanych na alternatywnych sposobach rozwoju człowieka, takich jak szkoły społeczne, organizacje pozarządowe (ang. *Non Governmental Organizations* – NGO) oraz różne grupy nieformalne, spełniła już swoje kluczowe zadanie¹⁸⁴. Oczywiście nie wątpię, że ich aktywna obecność będzie w dalszym ciągu bardzo potrzebna, ale jeśli społeczność Ziemi pragnie realnej zmiany w postawach każdego mieszkańca globu, to odmienne, a więc alternatywne kształcenie musi stać się masowe. Dlatego np. nie mogę się w pełni zgodzić ze stanowiskiem Pawła Rudnickiego, który twierdzi, że „edukacja globalna, rozwojowa, na rzecz praw człowieka, seksualna, antydyskryminacyjna, wielo- i międzykulturowa, międzyreligijna, na rzecz pokoju czy krytyczna medialna – nie mogą (i nie powinny) stać się klasycznymi przedmiotami szkolnymi, które będą oceniane jak pozostałe: z zakresem wiedzy na sprawdzian, kartkówkami, odpytywaniem”¹⁸⁵. Oczywiście formy sprawdzania i oceniania wiedzy uczniów mogą być zupełnie inne. Na przykład mogą wiązać się z określaniem rozwoju kompetencji uczniów na podstawie zakresu rozwiązania przez nich problemu edukacyjnego, wcześniej nieprzećwiczonego ani nieprzeżytego. Natomiast sam proces uprzywilejowania dzieciom i młodzieży nowych treści, a później oczekiwania, że zostaną one prawidłowo przyswojone, uznają za aktywność edukacyjną jak najbardziej właściwą. Człowiek bowiem, by móc działać i w sposób odpowiedzialny podejmować nowe wyzwania, musi posiadać złożoną, wielowątkową i na różne sposoby utrwaloną wiedzę. Dlatego przywołaną wypowiedź P. Rudnickiego odbieram jako wyrosłą jeszcze

¹⁸¹ Ibidem, s. 464.

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ L. Witkowski, *O obosieczności etykietek dla pedagogiki: przykład alternatywności*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 61.

¹⁸⁴ Por. P. Rudnicki, *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

¹⁸⁵ Ibidem, s. 222.

na gruncie myślenia tradycyjnego. Jestem natomiast pewna, że jeśli ma nastąpić faktyczna zmiana edukacyjna, a miejsce dotychczasowych sposobów pracy z uczniem mają zastąpić rozwiązania alternatywne, to pojawią się nowe pomysły dydaktyczne. Plan lekcji będą mogły wtedy wypełniać inne, być może po jakimś czasie uznane nawet za podstawowe, przedmioty¹⁸⁶. Obecne pedagogie małych działań urosną wtedy do rozmiarów masowych, a ich ciekawe rozwiązania będą miały powszechny odbiór. Jednocześnie przypisana im zostanie większa odpowiedzialność za wychowanie człowieka. Absolwent szkoły realizującej edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, a zatem alternatywnej wobec dominującego dziś na świecie szkolnictwa opartego na neoliberalnym porządku, będzie potrafił i odczuwał potrzebę humanistycznych zmian w perspektywie całego globu.

Wobec potrzeby nowego, powszechnego kształcenia pojawia się wiele pytań. Jednym z kluczowych jest wizja samego wychowanka. Próbując zmierzyć się z tym wyzwaniem z polskiej perspektywy, odwołuję się do rozważań B. Suchodolskiego. W swojej ostatniej publikacji przywołał inspirującą wypowiedź Karla Jaspersa: „Nie mogę zmienić od podstaw świata jako całości, lecz tylko urzeczywistnić to, co się ze mnie wywodzi”¹⁸⁷. Inaczej mówiąc, jednostka nie jest w stanie radykalnie naprawić rzeczywistości, ale może innym zaproponować siebie – to, co jest jej własne, to, co jest w niej dobre. Jak jednak doprowadzić do tego, aby człowiek bezinteresownie lub dla pożytku wspólnego chciał dawać i dzielić się tym, co ma? Jak też budować i rozwijać w nim obszar szeroko rozumianej kultury, wiedzy i aktywności, który mógłby służyć jemu samemu i zarazem innym ludziom? Podejmowanie dobrej, tj. wartościowej i skutecznej edukacji powinno opierać się na stale pogłębianej wiedzy o samym człowieku. A zatem, jaki on jest, jaka jest jego istota? B. Suchodolski podejmuje próbę charakterystyki człowieka w rozważaniach zatytułowanych *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*¹⁸⁸. W ten sposób zapowiada, że „jego” człowiek za każdym razem postrzegany będzie z dwóch perspektyw.

1. Człowiek ma poczucie posiadania prawdy i jednocześnie przeczuwa, że trzeba do niej nieustannie dążyć. W tym sensie balansuje między postawą zamkniętą a otwartą. Dla profesora „prawdziwa istota człowieka wyraża się w nieustającym szukaniu prawdy, a nie jej posiadaniu”¹⁸⁹.

¹⁸⁶ O nachodzącej potrzebie nowych form i metod pracy z uczniem, a dokładniej – ze studentem pisałam m.in. w tekście poświęconym współczesnym wyzwaniom edukacyjnym, stojącym przed nauczycielem akademickim, a dotyczącym potrzeby uaktualnienia jego metod pracy ze studentami. Przedstawiłam też swoje przypuszczenia na temat zbliżającej się konieczności wprowadzenia nowych form pracy ze studentem, np. ewolucji formuły wykładu w kierunku minikonferencji lub miniseminarium, a także wprowadzenia innych form pracy, aktywizujących młodego człowieka (poza ćwiczeniami lub konwersatoriami), takich jak prezentacje i międzykulturowe doświadczenia studentów, por. A. Rogalska-Marasińska, *University in front of necessity of teacher development towards intercultural dialog and understanding – forms and methods*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 3 (241), R. XI, s. 135–158.

¹⁸⁷ B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, s. 10.

¹⁸⁸ Por. B. Suchodolski, *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*, [w:] idem, *Wychowanie mimo wszystko*, s. 12–30.

¹⁸⁹ Ibidem, s. 14.

2. Człowiek może być jednowymiarowy lub pełny – gdy szuka pełni życia, chętnie podejmuje się odważnych czynów, ulega własnej ciekawości, żądny jest przygód, nie boi się ryzyka¹⁹⁰.

3. Człowiek może być młody lub stary niezależnie od wieku – młodość jest bowiem nieustannie otwarta, aktywna, pomysłowa, stawiająca przed sobą cele; starość natomiast chętnie się zamyka. „Styl młodości trwać może bardzo długo w życiu człowieka, styl starości niekiedy zaczyna panować nad życiem bardzo wcześniej”¹⁹¹.

4. Człowiek może być tym samym i jednocześnie nowym – ta cecha wiąże się z jego otwartością na rzeczy nowe, nieznanne, które jednak nie naruszają rdzenia jego osobowości¹⁹².

5. Człowiek żyje tutaj i daleko – korzystne ujęcie tej postawy odwołuje się do wielopłaszczyznowego, wielodoznaniowego, zatem możliwie pełnego przeżycia konkretnego etapu życia lub pewnych sytuacji, w których znajduje się jednostka. Taki stan najlepiej może przygotować ją do dalszego życia. Nastawienie się tylko na przyszłość, koncentrowanie swoich sił na jej aranżowaniu pozbawia człowieka obecnych doznań, splyca jego wrażliwość, wyniszcza „urok i ważność terażniejszości, może ją degradować aż do granic utraty sensu istnienia”¹⁹³.

Koncepcja wychowania dla przyszłości B. Suchodolskiego proponuje kreację i jednocześnie autokreację człowieka, który prowadzi głębokie, twórcze i mądre życie. Za Zbigniewem Kwiecińskim można powiedzieć, że koncepcja ta to „czwarta pedagogika”¹⁹⁴ wsparta na trzech dotychczasowych nurtach myśli pedagogiki światowej, obejmujących sferę kształcenia i formowania osobowości człowieka, przygotowania go do działalności praktycznej oraz opierająca się na oświeceniowej idei powszechności kształcenia¹⁹⁵. Dlatego myśl wychowawcza B. Suchodolskiego to pedagogika: „[...] pełnego, prawdziwego człowieka zdolnego do twórczej odpowiedzialności za wartościowe wspólnoty ludzkie, wspólnoty lokalne i wspólnotę globalną zarazem”¹⁹⁶. Zastosowanie powyższych założeń w praktyce edukacyjnej umożliwia: „[...] rozwój człowieka do jego pełnomocności, przekraczającego zastane schematy, odpowiedzialnego za świat najbliższy i świat całkowity, odpowiedzialnego za kulturę z przeszłości, za sens terażniejszości, a zarazem za przyszłość”¹⁹⁷. Pedagogia B. Suchodolskiego ma szczególny charakter. Nie proponuje konkretnych sposobów, metod lub technik pracy wychowawcy/nauczyciela z uczniami. Raczej uświadamia innym bliższe i dalsze cele humanistycznego wychowania, odwołując się do koniecznej perspektywy oraz wyzwań stawianych

¹⁹⁰ Por. ibidem, s. 18.

¹⁹¹ Ibidem, s. 23.

¹⁹² Por. ibidem, s. 23–24.

¹⁹³ Ibidem, s. 27.

¹⁹⁴ Por. Z. Kwieciński, *Mądrość jako oferta czwartej pedagogiki Pierwszego Pedagoga*, [w:] idem, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 137.

¹⁹⁵ Por. B. Suchodolski, *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.

¹⁹⁶ Z. Kwieciński, *Mądrość jako oferta...*, s. 138.

¹⁹⁷ Ibidem.

przed społecznością globalną¹⁹⁸. Z. Kwieciński niezwykle trafnie zauważył, że „dziś coraz bardziej staje się widoczne, jak bardzo Profesor B. Suchodolski wyprzedzał swój czas i wykraczał poza horyzonty lokalne”¹⁹⁹. Niewątpliwie owe horyzonty coraz ściślej zachodzą na siebie, wchodzą w interakcje i są przyczyną wielu, czasem dobrych, choć częściej trudnych do zaakceptowania rozwiązań. Inaczej mówiąc, nastał czas, kiedy antycypowana przez profesora przyszłość stała się terażniejszością, a dostrzegane przez niego wyzwania próbuje się realizować.

Jeśli humanistyczna wizja człowieka gotowego na międzykulturowe spotkanie i wzajemne poznanie ma się ziścić, potrzebne jest odpowiedzialne i rzetelne wychowywanie każdego mieszkańca Ziemi. Kształtowanie jego osobowości na bazie systemu wartości uniwersalnych niesie nadzieję, że uda się wychować pokolenia, dla których idee zrównoważonego rozwoju będą bliskie, a ich realizacja stanie się priorytetowym zadaniem życiowym. Humanistyczne kształcenie powinno zatem dążyć do rozwijania jednostki wolnej, swobodnie myślącej i niezagrożonej (mającej poczucie bezpieczeństwa), a także pewnej siebie oraz otwartej na nowe sytuacje i ciekawej innych ludzi. Aby doprowadzić do takiego stanu kultury osobistej oraz wysokiej jakości kontaktów interpersonalnych, człowiek potrzebuje czytelnej (przede wszystkim dla niego samego) tożsamości, ale w wyniku globalnych zmian, tożsamość indywidualna i społeczna słabnie. Staje się niejasna i wątpliwa. Jej odbudowa jest trudna i coraz częściej pozorna. Wymaga bowiem długiej, bardzo rzetelnej, uczciwej i wspólnej, tj. świadomie realizowanej przez różne instytucje edukacji podstawowej i równoległej, pracy. Wydaje się jednak, że wysiłek, który należy dziś podjąć, by umożliwić alternatywny do obecnie dominującego rozwój człowieka, jest niezbędną drogą wiodącą do dobrej i bezpiecznej, a więc zrównoważonej przyszłości. Zaangażowanie w zmianę wiąże się z nowym sposobem myślenia o sobie i Innych, o kulturowej różnorodności i jednocześnie o dobrach kulturowych jako dziedzictwie całej ludzkości, a także o dialogu międzykulturowym, który umożliwia wspólne działania. Aksjologiczne porozumienie uświadamia ludziom, ile ich łączy, a nie dzieli, dlatego ponownie należy zacząć pielęgnować, doglądać i rozwijać świat wartości humanistycznych, tym bardziej, że „w naszym nieustającym, wspólnym poszukiwaniu prawdy i mądrości mamy jeszcze wiele do odkrycia”²⁰⁰.

3.2. Współczesne rozumienie edukacji międzykulturowej

Diagnoza współczesności dowodzi, że ludzkość doszła do stanu, który jest dla niej wielkim wyzwaniem. Jest pytaniem o charakter, jakość i kondycję życia człowieka jako jednostki i członka różnych zbiorowości społecznych. Człowiek

¹⁹⁸ Por. B. Suchodolski, *Problematyka celów wychowania w skali świata*, [w:] D. Sulewska (red.), *Bliskie i dalekie cele wychowania*, przekł. I. Wojnar, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 272–320.

¹⁹⁹ Z. Kwieciński, *Mądrość jako oferta...*, s. 138.

²⁰⁰ *Tekst Karty Ziemi*, <https://kartaziemi.wordpress.com/tekst-karty-2> [dostęp: 24.03.2013].

znalazł się bowiem w szczególnym i złożonym momencie historycznym²⁰¹. Społeczność ludzką charakteryzują podziały, ścierają się w niej różne priorytety, często przyjmuje się cele, które z humanistycznej perspektywy należy oceniać jako co najmniej wątpliwe. Zbyt zrelatywizowana rzeczywistość jest źródłem zagubienia jednostek i niepokojów społecznych. Te skomplikowane relacje mają swoje niewątpliwe i bezpośrednie źródło w kilkusetletnich wydarzeniach.

Odkrycia i podboje geograficzne, dominacja imperiów kolonialnych, rewolucja przemysłowa i rozwijające się gałęzie gospodarki spowodowały wielkie ruchy migracyjne. Ludność przemierzała terytoria – nawet całe kontynenty i oceany, zabierając ze sobą swój świat duchowy. Tradycyjna kultura wraz z jej nosicielami podążała też ze wsi do miast, zmieniając lokalną strukturę społeczną. Szybko rozrastające się miasta, szczególnie w wyniku rozwoju przemysłowego (jak np. dziewiętnastowieczna Łódź), utrwaliły podział społeczeństw na fabrykantów/burżuazję i klasę robotników. W zależności od historycznego porządku i koncepcji istnienia poszczególnych narodów różnice w strukturze społecznej dotyczyły również istnienia warstwy szlachty, inteligencji i chłopstwa, a także ludzi wolnych i niewolników²⁰². Ostatecznie w efekcie zmian klimatu politycznego i ruchów niepodległościowych kraje kolonialne wyzwoliły się spod okupacji imperialnej, a ludzie bez praw i zniewoleni mogli wreszcie sami o sobie stanowić²⁰³. Można więc wyraźnie dostrzec historyczne kształtowanie się różnorodności kulturowej w obrębie każdego narodu (wielość wewnątrznarodową), jak i wynikającą z kontaktów międzynarodowych, które ostatecznie przyczyniły się do powstania społeczeństw wielokulturowych²⁰⁴. Obecne czasy dołączyły do tej ludzkiej „wymiany”, wędrówki i oddziaływania na siebie nawzajem, możliwości powszechnego wykorzystywania nowoczesnych urządzeń technologicznych. Człowiek XXI w. może sprawnie przemieszczać się fizycznie i wirtualnie. Podróżując konwencjonalnie, korzysta z transportu lądowego, powietrznego i morskiego. Z kolei w świat wirtualno-cyfrowy przenoszą go różnorodne warianty połączeń satelitarnych, które wykorzystują sieć Internetu i telewizji naziemnej. Łatwość zmian, w których uczestniczy każdy człowiek, łączy się jednak ze standaryzacją globalnie pożądanym zachowań (np. wzorców relacji społecznych) i działań (np. posługiwania się kartami kredytowymi). Unifikuje się też język i sposoby komunikacji. Dominuje język angielski,

²⁰¹ Por. D.T. Goldberg, *Introduction: Multicultural Conditions*, [w:] idem (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Blackwell Publishers, Malden–Oxford 1997, s. 1–41.

²⁰² Por. P. Szarota, *Brytyjska droga do wielokulturowości*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2004, s. 80–93; P. Boski, *Czy wydarzenia w świecie mogą zatrzęść murami miasta? Wpływ 11 września 2001 r. na orientację wielokulturowe warszawiaków*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość*, s. 107–126.

²⁰³ Por. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2012, nr 1, s. 15–25.

²⁰⁴ Można w tym przypadku mówić o tzw. tożsamości paszportowej, czyli takiej, która czyni obywatelami jednego państwa przedstawicieli różnych kultur pochodzenia; por. J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2012, nr 1, s. 63.

który wymusza na miliardach przedstawicieli innych niż kultura brytyjska społeczeństw myślenie i postrzeganie świata zgodnie z tym jednym modelem²⁰⁵.

Tak złożona sytuacja społeczna w wymiarze globalnym i jednocześnie zawsze umiejscowiona lokalnie, na konkretnym terytorium i w określonej społeczności, nasuwa wiele pytań. Namysł nad człowiekiem w humanistycznej perspektywie zachęca do zastanowienia się nad następującymi kwestiami:

1. Jak budować spójne, czyli rozumiejące się, twórcze, zaangażowane obywatelsko i nietracące swoich korzeni społeczeństwa, by tworzyć faktyczne wielokulturowe wspólnoty?

2. Jak rozumieć edukację międzykulturową w sytuacji dynamicznie zmieniającego się kontekstu, uwarunkowań i nastrojów społecznych?

3. Na jakich przesłankach opierać edukację międzykulturową mimo piętrzących się trudności i umacniających się oporów społecznych?

Jednym z adresatów tych pytań jest współczesna szkoła oraz inne formy edukacji pozaformalnej i nieformalnej. One wspólnie powinny przyczyniać się do pracy na rzecz zrównoważonego rozwoju świata i jego mieszkańców. Od nich też należałoby oczekiwać mądrych propozycji, uwzględniających dobro wszystkich uczących się. Dlatego K. Duraj-Nowakowa twierdzi, że:

Z racji narastającego problemu imigrantów i procesu unifikacji kulturowej, w głównej mierze dzięki środkom masowego przekazu, szkoła ma [...] ważny obowiązek uwzględniać zaistniałą nową rzeczywistość w procesie kształcenia i przekazywania wartości kulturowych. Aby w sposób efektywny móc realizować taką pożądaną edukację europejską i globalną, szkoła winna kłaść nacisk na wykształcenie u uczniów świadomości zarazem lokalnej, europejskiej i globalnej, czyli glokalnej głównie w kwestiach zróżnicowania kulturowego, wielojęzyczności i bogactwa kulturowego²⁰⁶.

Reagowanie na przeobrażenia społeczne jako zmiany mające charakter wielokulturowy i zarazem międzykulturowy²⁰⁷ określa miejsce edukacji w dzisiejszym świecie, a diagnoza współczesności utwierdza coraz więcej osób w przekonaniu, że edukacji należy przypisać pozycję centralną. Jerzy Nikitorowicz przypomina, że „za sprawą działalności Rady Europy [edukacja międzykulturowa – dop. A.R.-M.] została uznana za jeden z pięciu najważniejszych obszarów, w których należy podjąć działania rozwijające poszanowanie praw człowieka, demokracji, porozumienia, zrozumienia międzykulturowego, nabywania kompetencji międzykulturowych”²⁰⁸. W kwestii budowania relacji międzyludzkich problematyka różnorodności kulturowej wysuwa się zatem na plan pierwszy, ale obcowanie ze

²⁰⁵ Por. A. Szahaj, *Wielokulturowość: za i przeciw (kilka uwag)*, [w:] D. Pietrzyk-Reeves, M. Kulańska (red.), *Studia nad wielokulturowością*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010, s. 25–30.

²⁰⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Jakościowe strategie metodologii rozwiązywania problemów etnopedagogiki*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” 2011, s. 107–108.

²⁰⁷ Tadeusz Lewowicki wyraźnie stwierdza, że „kwestie edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w oczywisty sposób związane są ze zjawiskiem wielokulturowości”, por. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, s. 17.

²⁰⁸ J. Nikitorowicz, *Wartość dialogu międzykulturowego w przewyżczeniu konfliktów na pograniczach kulturowych*, „Multicultural Studies” 2016, t. I, nr 1, s. 61.

sobą przedstawiciele odmiennych tradycji i kręgów kulturowych jest ciągle bardzo trudne. Tym bardziej, że – jak zauważa Roman Krawczyński – dziś „trudno mówić o jednym, wspólnym dla wielu państw modelu wielokulturowości. Choć w wielu krajach współistnieje wiele kultur, odmienna sytuacja społeczna i ekonomiczna poszczególnych państw powoduje, że wielokulturowość przejawia się zupełnie inaczej”²⁰⁹. Ponadto coraz silniej uaktywniają się grupy i organizacje, które nie godzą się na dialog i partnerstwo, natomiast dążą do wprowadzenia jednego porządku kulturowo-religijnego. Wydarzenia i ataki terrorystyczne dokonywane od początku XXI w.²¹⁰ w Europie i w innych częściach świata są tego niechlubnym przykładem. Społeczność międzynarodowa jest zszokowana ich cynicznym i drastycznym przebiegiem, zasięgiem, skalą oraz siłą wewnętrznego przekonania inicjatorów brutalnych zajęć co do słuszności przeprowadzanych działań.

Jak zatem wychowywać do życia w szanującej się międzynarodowej i międzykulturowej wspólnocie? Wyraźnie bowiem widać, że tolerancja i wzajemne tolerowanie się to już za mało zarówno dla celów wychowania, jak i dla efektów kształcenia. Skutkiem tolerancji jest najczęściej życie „obok siebie”, nie zaś życie wspólne, wspólnotowe, wyrażające się troską i zaangażowaniem w sprawy dotyczące wszystkich osób oraz objawiające się wzajemnym zaufaniem²¹¹.

3.2.1. Podejścia do wielokulturowości dzisiejszych społeczeństw

Wyzwania współczesnego świata jako problemy dotyczące wszystkich mieszkańców Ziemi często mają swoje źródła w ludzkim zagubieniu, zatraceniu, nieumiejętności odczytywania własnych potrzeb oraz strachu przed samym sobą i innymi. Odrywanie jednostki od korzeni i tworzenie z niej człowieka globalnego, który ma w identyczny sposób wyglądać, zachowywać się, mieć przewidywalne potrzeby i odczuwać ten sam głód pewnych doznań i towarów, prowadzą do jego degradacji, do dehumanizacji jego życia. Ma to drastyczne skutki dla jego tożsamości, co z kolei uniemożliwia budowanie naturalnych relacji z innymi ludźmi. Poza tym dozwolona wielość zachowań i relatywizm postaw, przyzwolenie na równoprawność, tj. równy status często opozycyjnych wobec siebie ekspresji kulturowych nie sprzyjają nieskrępowanemu rozwojowi jednostek, adekwatnemu do ich możliwości i pragnień. Jak zauważa Marian Golka: „Konsekwentny i skrajny relatywizm nieuchronnie doprowadza do wniosku o niemożności jakiegokolwiek

²⁰⁹ R. Krawczyński, *Wielokulturowość. Szanse i zagrożenia*, [w:] N. Dębowska, M. Walachowska, N. Starik (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*, t. II, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014, s. 15.

²¹⁰ Por podrozdział 1.1.2 i *Zakończenie* niniejszej książki.

²¹¹ Diagnoza stanu edukacji światowej końca XX w. dowiodła konieczności lepiej przygotowanego, zaplanowanego i na szerszą skalę wprowadzanego kształcenia mieszkańców globu do wzajemnego poznawania się, porozumiewania, współpracy i poszanowania. Oczywiście mam tu na myśli zalecenia zawarte w III filarze „Uczyć się aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi” raportu Jacques’a Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*.

wyjścia poza własną kulturę w spojrzeniu na inne, nie mówiąc już o jakimkolwiek zrozumieniu innych kultur. Kultury w tym ujęciu to swoiste «idiomy» czy «nazwy własne», które są nieprzekładalne. W efekcie skrajny relatywizm proponuje zatrzymanie się wszystkich w swoich «gettach» kulturowych, co wszak ani nie jest możliwe, ani pożądane²¹². Jak w takim razie prowadzić potrzebną, budującą i interesującą rozmowę międzykulturową, dzięki której społeczeństwa otwierałyby się na siebie, a nie stawałyby się wobec siebie wrogie?²¹³ Wyraźnie bowiem widać, że promowany, a nawet oczekiwany ze względu na poprawność polityczną, relatywizm nie przyniósł zakładanych rezultatów dla żadnej ze stron. J. Nikitorowicz stwierdza: „Wykreowana w krajach Europy Zachodniej idea relatywizmu kulturowego i poprawności politycznej w efekcie prowadzi do wykluczenia tożsamościowego i marginalizacji nie tylko imigrantów, ale także obywateli kraju ich przyjmującego”²¹⁴. Dlatego wydaje się, że jednym z kluczowych elementów budowania potrzebnej dziś wielokulturowej wspólnoty jest wypełnianie paradygmatu współistnienia, który zakłada wzajemny rozwój w wyniku dialogu, negocjacji, uczenia się o Innych i dzięki temu – poznawania samego siebie. Sytuacją wyjściową dla tak rozumianej aktywności międzykulturowej jest możliwość koegzystowania różnych kultur, rzeczywiste lub symboliczne przebywanie ich obok siebie (czynnik przestrzeni może tu być różnie rozumiany) i w konsekwencji

²¹² M. Golka, *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, „Multicultural Studies” 2016, t. I, nr 1, s. 48.

²¹³ Na problemy związane z porozumiewaniem się pomiędzy reprezentantami świata Wschodu i Zachodu zwraca uwagę Joanna Nowicka. W swoim studium na temat interpretacji wartości i obszarów funkcjonowania Polaka i Francuza (dwóch narodów, wydawałoby się bliskich sobie kulturowo i dziejowo, a także nie dotkniętych bezpośrednim konfliktem zbrojnym) ukazuje odmienne wzorce, ideały i podejścia do postrzegania siebie jako człowieka (cały czas silnie zanurzonego w kontekście kulturowym polskim lub francuskim) na tle wyzwań i doświadczanej rzeczywistości społecznej. Jak się okazuje, zachowaniem i decyzjami reprezentantów obu kultur kierują inne etosy i priorytety. Wpływa to na obecne, wzajemne relacje między nimi. I tak, np. postrzeganie Zachodu przez Polaków przeszło ewolucję od pożądanej i wyczekiwanej „przyjaźni na odległość” do liberalnego partnerstwa gospodarczego; francuska dbałość o formę, która w komunikacji zaburza odbiór treści, utrudnia rozmowę i stwarza dystans między francuskim nadawcą a odbiorcą z innej narodowości. Jednocześnie odbiorca taką formę komunikatu traktuje jako intencjonalne wywyższanie się francuskiego rozmówcy. W relacjach polsko-francuskich autorka dostrzega też dwa modele wychowania: jeden – polski – zbudowany na szacunku dla wartości moralnych, drugi – francuski, który podlega wymogom ścisłości intelektualnej. Z takimi modelami wychowania J. Nowicka łączy dwie przewodnie wartości, które najsilniej wpływają na kształtowanie młodego człowieka w jednej i drugiej kulturze. W Polsce jest nią honor (jako wartość wynikająca z etosu szlacheckiego i cały czas silnie wpływająca na polską mentalność), a we Francji – pragmatyzm, wywodzący się z kultury mieszczańskiej. Polak więc koncentruje się na spełnieniu obowiązku w imię wartości narodowych, co często łączy się z cierpieniem, a Francuz dąży do osobistego rozwoju i szczęścia. Autorka konkluduje „Chciałoby się rzec, iż obowiązkiem numer jeden we współczesnym społeczeństwie zachodnim jest obowiązek bycia szczęśliwym”; por. J. Nowicka, *Czy Europejczycy ze Wschodu i Zachodu mówią tym samym językiem? (na przykładzie Polski i Francji)*, przekł. A. Sieprawska, [w:] A. Kapiak, L. Korporowicz, A. Tyska (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Instytut Kultury, Warszawa 1996, s. 165–179.

²¹⁴ J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy...*, s. 55.

tworzenie rzeczywistej wielokulturowej wspólnoty²¹⁵. Jak uznaje J. Nikitorowicz: „Wielokulturowość wyzwala porównywanie, uświadamianie różnic, odpowiedź na pytania: kim jestem? kim chcę być? kim powinienem być? jakie wartości są dopuszczane w kontekście uznawanego kanonu kulturowego? jaką mam hierarchię potrzeb w tym zakresie? jakie autorytety wspierają mnie w kształtowaniu tożsamości kulturowej? jak łączę wartości rdzenne – podstawowe z uniwersalnymi, globalnymi?”²¹⁶. Przebywanie w środowisku wielokulturowym powinno sprzyjać wzajemnemu poznawaniu się, pobudzać do zastanowienia się nad sobą, autorefleksji, poszukiwania własnych korzeni. Naturalnie człowiek staje się wtedy ciekawy innych ludzi. Okazuje się, że to, co wydawało mu się oczywiste, może go zaskoczyć. Przy bliższym poznaniu odmienność już nie jest taka daleka, a inne smaki, zapachy i kolory stają się zupełnie przyjemne. Z drugiej strony warto mieć na uwadze fakt, że wielokulturowość niesie ze sobą wiele pytań i wątpliwości. Jedno z nich, które stawia Andrzej Szahaj, dotyczy kwestii, czy dziś można jeszcze mówić o rzeczywistości odrębnych kulturach, czy przeciwnie – taka sytuacja nie ma już raczej miejsca. Jeśli bowiem uzna się istnienie różnych kultur, to jednocześnie należałoby przyjąć, że „[...] normą w dzisiejszym świecie jest synkretyzm kulturowy (hybrydalność, kreolizm), że kultur, które da się wyraźnie zidentyfikować czy oddzielić od innych, już nie ma”²¹⁷. Taki efekt relacji społecznych Fred L. Casmir nazywa „trzecią kulturą”²¹⁸, która ma szansę tworzyć się i rozwijać, gdy wszystkie środowiska wychowawcze, a szczególnie środowisko pierwotne, tj. rodzina, będą zaangażowane w odpowiedzialne przygotowanie swoich potomków do życia w nowej, wielokulturowej rzeczywistości. Dlatego autor uważa, że w pierwszej kolejności to starsze pokolenia:

[...] muszą się nauczyć przygotowywać swe dzieci zarówno ze względu na możliwość zawierania małżeństw międzykulturowych, międzyetnicznych lub międzyrasowych, jak i ze względu na potrzebę zachowania pozytywnych więzi z pierwotnymi korzeniami rodzinnymi. Jest rzeczą jasną, że w takich przypadkach niszczące skutki wyparcia się własnych korzeni są niepożądane, podobnie jak odrzucenie hurtem wszystkich wartości zawartych w tym, co „starzy ludzie” zwykli byli czynić. Równie niepożądana mogłaby być uległość jednego partnera wobec drugiego w dążeniu do dopasowania się lub przystosowania w obrębie istniejącego związku²¹⁹.

Świadomość siebie, swoich korzeni i swej kultury pochodzenia, czyli własnej tożsamości, jawi się jako niezbędna kategoria, by móc praktycznie tworzyć

²¹⁵ Por. A. Śliz, M.S. Szczepański, *Pożądane, dozwolone czy zakazane? Refleksje o granicach wielokulturowości*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012, s. 37–56.

²¹⁶ J. Nikitorowicz, hasło: *edukacja międzykulturowa*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. I, Warszawa 2003, s. 937.

²¹⁷ A. Szahaj, *op. cit.*, s. 25.

²¹⁸ Por. F.L. Casmir, *Ethics, Culture and Communication: An Application of the Third-Culture Building Model to International and Intercultural Communication*, [w:] idem (ed.), *Ethics in International and Intercultural Communication*, Routledge, New York 2013, s. 89–117.

²¹⁹ F.L. Casmir, *Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej*, przekł. B. Chelstowski, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszcza (red.), *op. cit.*, s. 42.

wielokulturową rzeczywistość. Jednocześnie na drodze do dobrej wielokulturowości staje następny problem, tym razem natury politycznej. Przyjmuje się bowiem, że wielokulturowość może zaistnieć jedynie w rzeczywistości społecznej opartej na porządku demokratycznym. Dlatego pojawia się, jak twierdzi Patrick Savidan, potrzeba określenia, „[...] czy możliwe jest propagowanie różnic kulturowych [...] bez ponownego wprowadzania nierówności, niesprawiedliwości i niestabilności społecznej. Czy mamy tu do czynienia z pogłębianiem się procesu demokratyzacji, czy też z jej regresem?”²²⁰.

Nie ma wątpliwości, że problematyka różnic kulturowych i wychowania ku Innemu powinna być uznana za priorytetowe zagadnienie podejmowane zarówno w rozważaniach teoretycznych, polityce społecznej, jak i praktyce edukacyjnej. A jak zauważa Tadeusz Lewowicki, wielokulturowość wciąż „[...] nie wydaje się dostatecznie «oswojona», wciąż pozostaje w dużej mierze marnowaną szansą wspólnego tworzenia dóbr kultury duchowej i materialnej, wielostronnej kooperacji, kształtowania warunków szczęśliwego życia ludzi różnych narodowości, ras, wierzeń, kultur”²²¹. Aby zatem nie zaprzepaścić możliwości, które oferuje dobrze interpretowana wielokulturowość, należy ją jak najlepiej poznać. Najszerzej rozumie się ją jako:

1) stwierdzenie obiektywnego faktu istnienia wielu kultur na określonym terytorium (od lokalnego po globalne). Wielokulturowość może więc wskazywać na zróżnicowanie kulturowe danego społeczeństwa;

2) nazwę doktryny, ruchów związanych z działalnością środowisk mniejszościowych skierowaną na ich emancypację i większy udział w życiu społecznym;

3) określoną politykę państwa (w tym politykę edukacyjną) zmierzającą do zmniejszania napięć związanych z obecnością zjawiska wielokulturowości w obrębie danego społeczeństwa.

Odwołując się do analizy wielokulturowości zaproponowanej przez J. Nikitorowicza, należy stwierdzić, że dotychczasowe „zmagania” z interpretacją wielokulturowości doprowadziły do wyróżnienia jej kilku podstawowych obszarów. Autor sugeruje, aby postrzegać wielokulturowość jako: zjawisko społeczno-ekonomiczne, zjawisko ideologiczno-polityczne, fenomen tożsamościowy oraz zjawisko edukacyjne²²².

Problematyki wielokulturowości jako zjawiska społeczno-ekonomicznego ludzkość doświadczała od najdawniejszych czasów. Formy starożytnego niewolnictwa, branie w jasyr ludności słowiańskiej przez hordy tatarskie²²³, tworzenie oddziałów janczarów z pojmanych młodych Słowian przez Imperium Osmańskie²²⁴, a także cały „przemysł” niewolniczy rozwinięty przez kraje Europy Za-

²²⁰ P. Savidan, *Wielokulturowość*, przekł. E. Kozłowska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012, s. 48.

²²¹ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, s. 15.

²²² Por. J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy...*, s. 49–61.

²²³ Por. M.R. MacDonald, *Czyngis-chan i Mongołowie*, [w:] idem, *Poza horyzontem*, przekł. G. Woźniak, Penta, Warszawa 1992, s. 63–75.

²²⁴ Por. hasło: *janczarzy*, [w:] A. Brückner, *Encyklopedia staropolska*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 471.

chodniej na terenach Afryki²²⁵ i skoncentrowany na „dostarczaniu” taniej siły roboczej do Ameryki²²⁶, a także tworzenie potęg imperialnych na bazie podbitych krajów, uznanych za własne kolonie lub tereny zamorskie²²⁷, to tylko część źródeł współczesnej wielokulturowości o zasięgu światowym. Z bliższej historii naszego kontynentu warto nawiązać do czasów powojennych i zapotrzebowania gospodarek niektórych krajów europejskich (np. Szwajcarii i Niemiec) na dużą liczbę niewykwalifikowanych pracowników fizycznych, czyli tzw. *gastarbeiterów*²²⁸. W latach 60. XX w. przybyła do Niemiec rekordowa liczba tureckich rodzin, która na stałe wpisała się w krajobraz kulturowy Niemiec. Wyzwania wielokulturowości niemieckiej przywołuje Bogusław Śliwowski, który przedstawia kilka kluczowych faz wpływających na rodzaj myślenia i charakter działania Niemców wobec imigrantów²²⁹:

1. Faza rotacji – przypadająca na lata 1955–1970, skoncentrowana na analizie rynku pracy i potrzebach gospodarczych Niemiec. Uznano, że ta grupa obcokrajowców, która będzie chciała zostać na stałe w Niemczech, będzie musiała się zintegrować z rodowitymi mieszkańcami. Inni powinni opuścić Niemcy. Powstała więc sieć poradnictwa dla imigrantów, a na dzieci nałożono obowiązek uczęszczania do szkół państwowych. Już w tym pierwszym okresie społeczno-ekonomicznej odłony wielokulturowości pojawiły się zaskakujące dla obu stron wyzwania, a nawet zderzenia kultur. Współcześnie, czyli po ponad 50 latach od zainicjowania niemiecko-tureckiej imigracji zarobkowej, pozycja Turków w dalszym ciągu nie jest klarowna. Następuje czas rozliczeń i wyjaśniania kontrowersyjnych przekonań, a nawet uprzedzeń²³⁰. Niemcy o tureckich korzeniach chętnie przywołują wypowiedź Maxa Frischa (1911–1991) – szwajcarskiego pisarza, dramaturga i architekta – który analizując postawę swoich rodaków wobec robotników włoskich zatrudnianych w tym czasie w Szwajcarii, stwierdził: „Przywołano siłę roboczą, a przybyli ludzie” (niem. „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen”)²³¹. W 2011 r. niemiecki minister finansów Wolfgang Schäuble w sposób szczególny i zarazem ukazujący zaskakujące dla mnie w swej naiwności przeświadczenie Niemców wypowiedział się na temat społeczności tureckiej: „We wczesnych latach 60. popełniliśmy błąd, kiedy postanowiliśmy poszukać za granicą, w Turcji, niewykwalifikowanych i nisko opłacanych robotników. Kiedy 50 lat temu zdecydowaliśmy się zaprosić pracowników z Turcji, oczekiwaliśmy,

²²⁵ Por. hasło: *handel niewolnikami w Afryce Zachodniej*, [w:] E. Wright (red.), *Historia świata. Ostatnie pięćset lat*, cz. IV, przekł. R.J. Burek, Powszechna Agencja Informacyjna S.A., Warszawa 1992, s. 266–267.

²²⁶ Por. hasło: *południe i niewolnictwo*, [w:] E. Wright (red.), *Historia świata. Ostatnie pięćset lat*, cz. VI, przekł. L. Kamiński, Powszechna Agencja Informacyjna S.A., Warszawa 1992, s. 448.

²²⁷ Por. P. Szarota, *Brytyjska droga do wielokulturowości*, s. 80–93.

²²⁸ Dnia 30 października 1961 r. Niemcy Zachodnie podpisały z Turcją porozumienie o rekrutacji pracowników.

²²⁹ Por. B. Śliwowski, *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] idem, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, s. 310–311.

²³⁰ Por. film *Almánya. Willkommen in Deutschland*, reż. Y. Şamdereli, Niemcy 2011.

²³¹ M. Frisch, *Öffentlichkeit als Partner*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1967, s. 100.

że ich dzieci automatycznie się z nami zintegrują. Niestety, problemy nie słabły, a przeciwnie nasilały się, by stać się szczególnie widoczne w trzecim pokoleniu. Dlatego musimy zmienić politykę społeczną²³².

2. Faza integracji – dotycząca lat 1970–1980, koncentrowała się na badaniach warunków życia cudzoziemców w Niemczech, problemów z integracją oraz na analizie kwestii zachowywania tureckiej tożsamości kulturowej. Szczególnie mocno koncentrowano się na socjalizacji młodego pokolenia i podejmowano wiele programów edukacyjnych, które miały wpłynąć na akulturację młodych Turków i innych obcokrajowców.

3. Faza rozpadu – obejmująca lata 1980–1990, była nastawiona na „kolonizację świata życia imigrantów”²³³. Imigrantom przedstawiono jednoznaczną alternatywę – albo stają się Niemcami, albo opuszczają kraj. Pedagodzy niemieccy angażowali się w wiele projektów edukacyjnych, aby ułatwić integrację lub przygotować imigrantów do podróży powrotnej.

4. Faza neonacjonalistycznej agresji i przemocy wobec obcokrajowców – trwająca od 1990 r., w której wyraża się rozczarowanie nieskutecznością działań na rzecz integracji obcokrajowców. Niezadowolenie Niemców zachodnich nasiliło się wraz z powrotem terenów Niemieckiej Republiki Demokratycznej w struktury Niemiec. Kłopoty z porozumieniem się nawet z własnymi rodakami uwypukliły niską tolerancję i otwartość społeczeństwa niemieckiego na kwestię integracji kulturowej. Obecna dekada XXI w. również wskazuje na utrzymujące się trudności Niemców z budowaniem dobrze funkcjonującego społeczeństwa wielokulturowego. Wydaje się, że najdotkliwiej odczuwają to sami Niemcy. Przyjęta i podtrzymywana przez rząd polityka poprawności politycznej nie sprzyja dialogowi międzykulturowemu i tworzeniu współzależnej i ufającej sobie wielokulturowej społeczności. Powstają zamknięte getta kulturowe, w których w drugim człowieku spoza własnej dzielnicy widzi się jedynie kogoś obcego, a nawet wroga.

Drugi zakres znaczenia wielokulturowości, jaki wprowadza J. Nikitorowicz, to postrzeganie jej jako zjawiska ideologiczno-politycznego. Wielokulturowość nie jest doktryną jednolitą ani jednorodną. Inaczej przebiega w krajach o historii imperialnej (np. w krajach Europy Zachodniej), a inaczej w krajach imigranckich (takich jak USA, Kanada, Australia, Nowa Zelandia). Odmienne też postrzegana jest w krajach postkomunistycznych – jako problem dawnych i tworzących się mniejszości kulturowych związanych z przynależnością narodową, etniczną, religijną, regionalną, stosunkiem do historii, formą niepełnosprawności, wyznawanym światopoglądem, orientacją seksualną. W ideologiczno-politycznym podejściu do wielokulturowości wyodrębnia się jej cztery typy. Są to:

1) typ konserwatywny – dopuszcza istnienie wieloetnicznej mozaiki kultur mniejszościowych, która stanowi dodatek do kultury panującej/podstawowej;

²³² Por. *The Turkish Guest Workers of '60s Germany*, <http://blogs.transparent.com/german/guest-workers-gastarbeiter> [dostęp: 14.03.2016].

²³³ B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa*, s. 311.

2) typ liberalny – zakłada, że choć wprawdzie istnieje równość między rasami świata, to zwykle nie jest realizowana ze względu na słabość społeczną grup mniejszościowych i brak potrzeby ich edukacyjnej samorealizacji;

3) typ lewicowo-liberalny – podkreśla znaczące różnice między rasami, grupami etnicznymi i mniejszościowymi. Dlatego domaga się działań instytucjonalnych na rzecz maksymalnego uwzględnienia tychże różnic w społeczeństwach wielokulturowych;

4) typ krytyczny – sprzeciwia się zarówno podejściom kładącym nacisk „na identyczność” (typ konserwatywny i liberalny), jak i „na różnicę” (typ lewicowo-liberalny). Uznaje, że polityka państwa powinna być policentryczna i zmierzać do budowania wspólnej, otwartej na odmienność kulturową demokrację, pojmowaną jako przestrzeń dla wszystkich obywateli²³⁴.

Jednocześnie P. Savidan zauważa, że mimo występowania wielu koncepcji ideologicznych (postaw) na temat kwestii wielokulturowości, zwykle obecny jest swoisty konsensus polityczny dotyczący relacji między słabszymi a mocniejszymi grupami kulturowo-etnicznymi. W krajach kultury Zachodu, w których dominuje narracja postępu, akceptuje się projekt asymilacji kultur mniejszościowych. Jego zdaniem „historycznie rzecz biorąc, część republikańskich, liberalnych i socjalistycznych ideologów, przejętych wspólną wizją idei postępu traktowała formułowane przez „małe narody” żądania autonomii czy ochrony tożsamości kulturowej jako konserwatywne lub reakcyjne. Z tego punktu widzenia żądania wspierające tożsamość kulturową były automatycznie uznawane za oznakę swego rodzaju wsteczności politycznego, kulturalnego, społecznego, a nawet moralnego”²³⁵. Zwyczaj ignorowania kultur mniejszościowych jest, zdaniem P. Savidana, tak głęboko zakorzeniony w politycznej tradycji Zachodu, że czasem „[...] w odrębnych czy wręcz przeciwstawnych ideologiach znajduje on podobny wyraz”²³⁶. Na kwestię relacji międzykulturowych zwraca również uwagę J. Nowicka, która analizuje problem podobieństw i różnic między współczesnymi Europejczykami, reprezentującymi wschodnie i zachodnie myślenie oraz działania kulturowe. Na bazie podstawowych dla Francuzów wartości, takich jak wolność i równość każdego człowieka, autorka wyjaśnia ich interpretację tolerancji:

Słynna francuska tolerancja, związana z indywidualizmem, który zabrania zbyt łatwo sądzić drugiego w myśl zasady, że „wszystko zależy od punktu widzenia”, prowadzi Francuzów do wielkiej ostrożności w bezpośrednich kontaktach z przedstawicielami innej kultury [co nie przeszkadza skądinąd tym samym osobom uważać, że **kultura francuska jest najbogatsza, najpiękniejsza i że cudzoziemcy mają prawo bronić swojej pod warunkiem, że się z tak oczywistym faktem zgodzą** – podkr. A.R.-M.]. [...] Taka postawa ze strony Francuzów w ostateczności prowadzi do braku poszanowania drugiej osoby, ignorowania jej rzeczywistych potrzeb, czyli w praktyce do wyników przeciwnych niż zamierzone²³⁷.

²³⁴ Por. P. McLaren, *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*, [w:] D.T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader...*, s. 45–74.

²³⁵ P. Savidan, *op. cit.*, s. 49.

²³⁶ *Ibidem*, s. 49–50.

²³⁷ J. Nowicka, *op. cit.*, s. 167–168.

Wartościująca postawa narodów zachodnich i przekonanie o wyższości swojej kultury nad innymi ma swoje korzenie, jak dowodzi P. Savidan, w nadal nośnych dla człowieka Zachodu koncepcjach filozoficznych. Bez wątpienia są nimi rozważania Johna Stuarda Milla (1806–1873), uznawanego za jednego z ojców utylitaryzmu i liberalizmu. Co ciekawe, stanowiska J.S. Milla wobec relacji międzyludzkich, a zatem (przynajmniej do pewnego stopnia) i międzykulturowych, często brzmią niespójnie. Być może ich źródeł należałoby się doszukiwać w wieloletnich kontaktach J.S. Milla z kulturą Indii. Przez 35 lat pracował bowiem w East India House – urzędzie sprawującym nadzór nad Indiami. Jego znajomość życia w Indiach była rozległa i wielowątkowa²³⁸. Być może dlatego J.S. Mill był w stanie bardzo pewnie wypowiadać się o różnicach między ludźmi i uznawać/akceptować wielość odmiennych odczuć, wrażeń i interpretacji rzeczywistości. Pisał przykładowo:

Ten sam tryb życia jest dla jednego człowieka zdrową podniecią utrzymującą wszystkie jego zdolności działania i używania w najlepszym stanie, podczas gdy dla drugiego jest nieznośnym ciężarem, który przytłacza lub miazdzy całe życie wewnętrzne. Ludzkie istoty tak dalece różnią się między sobą w swoich źródłach przyjemności, w swojej wrażliwości na ból i w działaniu, jakie na nich wywierają różne czynniki fizyczne i moralne, że jeśli nie ma odpowiadającej temu różnorodności w ich trybie życia, to nie otrzymują należnej im części szczęścia, ani nie osiągają umysłowego, moralnego i estetycznego poziomu, do którego natura ich jest zdolna²³⁹.

J.S. Mill wyrażał jednak stanowisko, które z perspektywy humanistycznej jest nie do przyjęcia, choć zarówno w jego czasach – w dobie kolonializmu wiktoriańskiego, jak i dziś – w epoce brutalnego korporacjonizmu panowało i panuje na nie przyzwolenie. Tłumaczył, iż:

Zbyteczną rzeczą jest może mówić, że ta doktryna może się stosować tylko do ludzi dojrzałych. Nie mówimy o dzieciach lub młodzieży poniżej wieku, w którym prawo uznaje mężczyzn i kobiety za pełnoletnich. Ci, którzy potrzebują jeszcze opieki, muszą być chronieni przed swoimi własnymi czynami tak samo, jak przed zewnętrznym obrażeniem. Z tego samego powodu możemy pominąć zacofane społeczeństwa, w których cały szczepek uważać można za niepełnoletni. [...] Despotyzm jest uprawnioną metodą rządzenia barbarzyńcami, byleby miał na celu polepszenie ich losu i usprawiedliwił swoje środki rzeczywistym osiągnięciem tego celu²⁴⁰.

W związku z tym konkludował:

Doświadczenie uczy, że naród może się połączyć i zlać z drugim narodem, a takie zlanie się dla narodu niższego pod względem cywilizacji bywa zwykle bardzo korzystnym. Nikt pewnie nie wątpi, że byłoby korzystnym dla Bretona albo Baska z Nawarry francuskiej, iż stał się uczest-

²³⁸ Por. L. Zastoupil, *John Stuart Mill and India*, Stanford University Press, Stanford, California 1994.

²³⁹ J.S. Mill, *O wolności*, przekł. A. Kurlandzka, [w:] idem, *Utylitaryzm. O wolności*, przekł. M. Ossowska, A. Kurlandzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 169–170; por. także J.S. Mill, *On Liberty (1859)*, Batoche Books, Kitchener, Ontario, Canada 2001, s. 63, <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf> [dostęp: 12.01.2017].

²⁴⁰ J.S. Mill, *O wolności*, s. 103; idem, *On Liberty*..., s. 13–14.

nikiem myśli i uczuć wysoko ucywilizowanego ludu; [...] niż gdyby się do dziś dnia błąkał po swoich skałach niby na pół dzikie widmo ubiegłych czasów, kręcąc się ciągle w ciasnym kółku swych wyobrażeń i nie mając żadnego udziału w ogólnym ruchu świata²⁴¹.

P. Savidan, analizując prace J.S. Milla oraz przywołując koncepcje innych autorów, którzy wyrażają sprzeciw wobec idei i praktyki tworzenia państw wielokulturowych, wskazuje, że z teorii oporu wyłaniają się dwa główne nurty: 1) te, nawołujące do zasady „narodowości” i 2) te, które przywołują argumenty o charakterze etycznym. Zasada „narodowości” odwołuje się do jedności politycznej i kulturowej, zakładając, że „nie ma demokracji bez wspólnego języka i wspólnych, kulturowych punktów odniesienia”²⁴². W konsekwencji okazuje się, że najbardziej korzystna dla porządku demokratycznego jest redukcja różnorodności kulturowej i doprowadzenie do stanu „monizmu kulturowego”²⁴³. Już J.S. Mill uważał, że wielość jest problematyczna, gdyż każda z grup politycznych, ideowych, kulturowych lub religijnych wsłuchuje się tylko w swoich przywódców, czyta własną prasę, odgradzając się od innych wspólnot postrzeganych jako opozycyjne²⁴⁴. Niewątpliwie i dziś takie zachowania społeczne dominują. Wyborcy danej partii politycznej lub zwolennicy określonej wizji porządku społecznego koncentrują się na odbiorze „własnych” stacji radiowych, oglądają programy tylko określonych stacji telewizyjnych, czytają teksty komentujące bieżące wydarzenia w prasie (tradycyjnej lub internetowej), którą uważają za rzetelną i ukazującą fakty zgodnie z prawdą. Między grupami nie dochodzi więc do konstruktywnych interakcji.

Zarówno współcześnie, jak i w przeszłości przeciwnicy wielokulturowości zakładają, że jeśli monizm kulturowy nie jest możliwy do osiągnięcia, to porządek społeczny należy budować, przywołując argumenty etyczne. Pojawiają się wówczas dwa sposoby tworzenia relacji społecznych. Pierwszy, który już był przywoływany w przykładach, przyjmuje, że istnieją kultury wyższe od innych, bardziej zaawansowane cywilizacyjnie i w związku z tym – lepsze. Dlatego te słabsze i gorsze powinny im się podporządkować. Drugi namysł nad kulturami zakłada odrzucenie hierarchii kultur i skoncentrowanie się na wartościach uniwersalnych. Inaczej mówiąc, „[...] trzeba wznieść się ponad to, co partykularne, i eksponować to, co nas łączy”²⁴⁵. Jednak przeciwnicy obu tych koncepcji „etycznych” stoją na stanowisku, że pierwsza doprowadza do etnocentryzmu, a skrajna postać drugiej – do komunitaryzmu²⁴⁶, który z kolei niweluje wszelką różnorodność, czyli dąży do monizmu kulturowego.

W tym kontekście rodzą się pytania o wartości absolutne i ich kulturową interpretację, o zachowanie i rozwijanie własnej tożsamości (indywidualnej

²⁴¹ J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, przekł. G. Czernicki, M. Chyżyńska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 248–249.

²⁴² P. Savidan, *op. cit.*, s. 64.

²⁴³ Por. *ibidem*, s. 66.

²⁴⁴ Por. J.S. Mill, *O rządzie reprezentatywnym...*, s. 246–247.

²⁴⁵ P. Savidan, *op. cit.*, s. 71.

²⁴⁶ Por. A. MacIntyre, *Dziedzictwo cnoty: studium z teorii moralności*, przekł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

i społecznej), a także o zakres i charakter kulturowego przyzwolenia na zmiany wynikające ze współczesnego, wielowymiarowego przenikania się kultur. Dlatego właśnie trzecie spojrzenie na wielokulturowość według J. Nikitorowicza odwołuje się do fenomenu tożsamościowego. Jak jednocześnie zauważa T. Lewowicki, kwestie tożsamości w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo są jednym z zagadnień wymagających nowego namysłu²⁴⁷. Aktualna sytuacja społeczno-kulturowa oczekuje od jej uczestników zastanowienia się nad odpowiedzią na kluczowe pytania: kim jestem i dlaczego takim jestem?, a następnie: dokąd zmierzam? Są to pytania o tożsamość współczesnego człowieka. Wydaje się, że dotychczasowa tożsamość, czyli narodowa, dziedziczona i nadana już dziś nie wystarcza. Pojawia się *tożsamość zadana* jako ta, którą człowiek sam decyduje się realizować i wypełniać, gdyż sam obiera ją za cel swego życia. Oczywiście takie wybory powinny mieć charakter dogłębnie przemyślanych i odpowiedzialnie przyjętych postanowień, ponieważ będą formować człowieka przez dalsze jego życie. W warunkach wielokulturowości, inaczej niż podczas funkcjonowania w rzeczywistości monokulturowej, jednostka ma możliwość obcowania i wchodzenia w relacje z wieloma wariantami rzeczywistości i świata duchowego. Nie jest też, jak przekonuje J. Nikitorowicz, „zakładnikiem” swojej kultury pochodzenia. Ma prawo budować tzw. tożsamość hybrydową²⁴⁸. Dlatego można mówić o nowym dla człowieka wymiarze tożsamości światopoglądowej, religijnej, duchowej, a nawet narodowej²⁴⁹. Przychylność wobec takiej powszechnej postawy

²⁴⁷ Por. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, s. 41–42.

²⁴⁸ Por. J. Nikitorowicz, *Wartość dialogu międzykulturowego...*, s. 61.

²⁴⁹ Wyboru swojej tożsamości kulturowo-narodowej niejednorodnie dokonywały jednostki, których życie zapisało się na kartach historii. Przykładem może być Mikołaj Kopernik (1473–1543), który „po kądzieli” (matka pochodziła z toruńskiej rodziny Watzenrode) miał pochodzenie niemieckie, jednak całkowicie identyfikował się z Polską. Urzędując na Warmii, wypełniał politykę króla Polski Zygmunta I Starego. Brał czynny udział w wielu polskich działaniach dyplomatycznych i administracyjnych, a nawet militarno-obronnych (obrona zamku w Olsztynie przed Krzyżakami w 1521 r.). Na przykład przeprowadzał osadnictwo polskie na ziemiach Warmii, do których prawo rościł sobie Zakon Krzyżacki. Por. M. Biskup, J. Dobrzycki, *Mikołaj Kopernik: uczonek i obywatel*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1972. Inny przykład świadomego wyboru swojej tożsamości przedstawia Kazimierz Żygulski, przywołując sytuację Śląska w 1920 r. zamieszkanego przez ludność polską, niemiecką i ślązacką. Co znamienne, nawet posługiwanie się określonym językiem lub gwara, automatycznie nie przesądzało o utożsamianiu się z daną narodowością lub mniejszością regionalną. K. Żygulski pisze: „Znajomość lub brak znajomości, używanie lub nieużywanie języka nie było podówczas traktowane jako jednoznaczna cecha określająca przynależność narodową. Ludzie mówiący wyłącznie po niemiecku, choćby ze względu na wpływ szkoły, służby wojskowej, pracy w głębi Rzeszy, czuli się nieraz Polakami i walczyli o połączenie z państwem polskim zwykle ze względu na pochodzenie, tradycje rodzinne. Ludzie używający czystej gwary śląskiej czuli się czasem Niemcami i bronili ich interesów”; por. K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976, s. 88. Współczesne tworzenie tożsamości hybrydowej, czyli wybór elementów tożsamości, które mają najlepiej charakteryzować danego człowieka lub określoną grupę społeczną, nabiera charakteru powszechnego. Na tym polega główna różnica między wcześniejszym określaniem siebie przez jednostki/zbiorowości a obecną, masową skalą tego zjawiska. Z taką praktyką wiąże się wiele zagrożeń tożsamościowych, gdyż większość ludzi nie jest w stanie odpowiedzialnie określać siebie. Szybciej też może utracić swe korzenie, ulegając manipulacjom inżynierów społecznych.

wynika z faktu, że w warunkach wielokulturowości każda jednostka doświadcza pewnego pogranicza²⁵⁰, żyje na styku różnych kultur i ma coraz więcej odmiennych kulturowo doświadczeń. Jej horyzont poznawczy rozszerza się, a przez to i postrzeganie siebie nabiera nowych wymiarów i potrzeb.

Czwarte ujęcie wielokulturowości, zdaniem J. Nikitorowicza, wymaga potraktowania jej jako zjawiska edukacyjnego. Idea społeczeństw wielokulturowych oczekuje akceptacji różnorodności istniejącej „po sąsiedzku”, równolegle i wraz z własną kulturą. Takiej postawy trzeba się dziś uczyć, szczególnie że w zależności od poglądu na świat i dominującej kultury porządkującej życie danego społeczeństwa interpretacja relacji między kulturą pierwszą a kulturami przybyszów/osadników ma różne odsłony.

Tym bardziej, że jak dowodzą dzieje migracji i podbojów terenów pozaeuropejskich, kultury rdzenne mogą stać się ofiarami kultur osadników. Przykładem takiej relacji jest rzeczywistość etniczno-kulturowa Australii. W perspektywie edukacyjnej warto zapoznać się z uwagami Jerzego Jarosława Smolicza (1935–2006)²⁵¹, który moim zdaniem²⁵² bardzo trafnie scharakteryzował stosunki i zależności panujące pomiędzy anglosaskimi Australijczykami a tubylczą ludnością Aborygenów oraz innymi grupami narodowo-kulturowymi przybyłymi do Australii w różnych momentach historycznych. Analiza warunków interakcji i stopnia zgody obu stron na ich wypełnianie daje obraz szans na charakter edukacji w warunkach wielokulturowości. Autor przyglądał się australijskiemu społeczeństwu pluralistycznemu z dwóch punktów widzenia – anglosaskiego oraz mniejszościowych grup etnicznych. Perspektywa brytyjska przyjmuje, że interakcja zależy od:

- gotowości większości anglosaskiej do zaakceptowania ideologii (postawy) pluralizmu kulturowego wewnętrznego, który zakłada konieczność zachowania i rozwoju kultur i struktur etnicznych;
- aktywnej dążności anglo-Australijczyków do zmiany swoich wzorców życia przez włączenie do nich elementów kultur etnicznych (może się to przejawiać rozwijaniem dwoistych systemów wartości na poziomie jednostki, przynajmniej w niektórych sferach kultury);
- stopniowej akceptacji przez całe społeczeństwo heterogenicznych systemów osobistych jako *grupowych* norm i tradycji, a więc jako modeli rzeczywistych działań i przekonań wszystkich członków społeczeństwa²⁵³.

²⁵⁰ Por. A. Sadowski, *Pogranicze – pograniczność – tożsamość pogranicza*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2008, t. XIV, s. 17–30.

²⁵¹ Por. J.J. Smolicz, *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, przekł. E. Grabczak-Ryszka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.

²⁵² Książka Jerzego J. Smolicza pierwotnie została opublikowana w 1979 r., a odwoływała się do rozważań autora i jego badań prowadzonych kilka lat wcześniej. W tym samym czasie, czyli w latach 1976–1977, sama mieszkałam w Australii, chodziłam do publicznej szkoły w Sydney oraz miałam koleżanki i kolegów z bardzo wielu kultur świata. W szkole byłam jedyną Polką. Dokładnie pamiętam różnorodne relacje międzykulturowe panujące wśród moich rówieśników i nauczycieli, a także dominujące w społeczeństwie australijskim stosunki i napięcia między anglosaskimi Australijczykami a obywatelami Australii innego pochodzenia, nie mówiąc już o pozycji społecznej rodowitych Aborygenów.

²⁵³ J.J. Smolicz, *op. cit.*, s. 132.

Jak jednak zauważał J.J. Smolicz, do prawdziwej interakcji nigdy nie dojdzie, dopóki przedstawiciele dominującej kultury będą jedynie przyzwalać na istnienie słabszych kultur w wymiarze służącym tylko ich własnym członkom. Przykładem, którym autor się posłużył, było tworzenie rezerwatów dla Aborygenów. Podobnie można przywołać organizowanie rezerwatów dla Indian w USA. Istnienie takich miejsc, choć w deklaracjach miało wspomagać zachowanie i pielęgnowanie rdzennych tradycji tubylczych, absolutnie nie służy rozwijaniu współpracy międzykulturowej i budowaniu szanującego się społeczeństwa wielokulturowego. Jest wyrazem dyskryminacji, wartościującego traktowania Innych i społeczno-kulturowej hipokryzji. Dlatego J.J. Smolicz stwierdzał, że „jeżeli sami anglo-Australijczycy nie zechcą uczestniczyć w wymianie kultur albo będzie to uczestnictwo tylko okazjonalne i w sferach peryferyjnych, to z marzeń o prawdziwej interakcji z góry należy zrezygnować”²⁵⁴. Z kolei interakcja ze strony grup mniejszościowych zależy od:

- zachowywania zasobów kultury grupy etnicznej, a także od dążności do aktywnego uczestnictwa członków grupy etnicznej w rodzimej kulturze;
- gotowości członków kultury etnicznej do zachowywania swej kultury nie tylko po to, by przynosiło to korzyści samej grupie etnicznej, ale także po to, by można było się dzielić swą kulturą z innymi grupami (członkowie grupy etnicznej powinni być *nośnikami* swej kultury w społeczeństwie);
- dobrej znajomości kultury i struktur anglo-australijskich; tylko dzięki temu członkowie kultur etnicznych mogą działać jako *katalizatory* przemian kulturowych²⁵⁵.

Wyraźnie więc widać, że grupy mniejszościowe powinny być aktywne i działać na rzecz pielęgnowania swych kultur, otwierać je na przedstawicieli innych wspólnot oraz umożliwiać ich faktyczne poznanie. Opierając się tendencjom akulturacyjnym, dążącym do wchłonięcia kultur słabszych przez tę dominującą, przedstawiciele kultur marginalizowanych powinni starać się dobrze ją poznać i swobodnie się w niej poruszać. Wtedy to oni byliby właściwie przygotowani do prowadzenia dialogu i wielopłaszczyznowej interakcji i dzięki temu działania te mogliby samodzielnie inicjować. Takie podejście do budowania społeczeństwa pluralistycznego, dającego wszystkim równe szanse i prawa przekonuje, że powodzenie procesów interakcji kultur nie musi zależeć „[...] od wielkości danej grupy etnicznej lub jej wpływów politycznych”²⁵⁶. Raczej powinno opierać się na jej humanistycznej sile, duchowym bogactwie i mądrym otwieraniu się na odmienność, podejmując starania na rzecz godnego jej traktowania. Jednak, jak zauważa J. Nikitorowicz, „granice tolerancji i akceptacji różnorodności mogą być zmienne i może mieć miejsce sprzeczność w kontekście postrzegania humanistycznego, a funkcjonującego prawa i powinności obywatelskich”²⁵⁷. Dlatego za przykład moich rozważań wybrałam koncepcję edukacji wielokulturowej realizo-

²⁵⁴ Ibidem.

²⁵⁵ Ibidem, s. 133.

²⁵⁶ Ibidem.

²⁵⁷ J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy...*, s. 61.

wanej w USA od początku lat 70. XX w.²⁵⁸ Kompletny program sformułowano w 1976 r., a uaktualniono w 1991 r.²⁵⁹ We wstępie do dokumentu autor wyjaśnił powody namysłu nad kształceniem w wielokulturowym społeczeństwie amerykańskim. Po pierwsze wykazał, że w momencie redakcji tekstu, czyli w latach 90. XX w. w Stanach Zjednoczonych co czwarta osoba była już „kolorowa” (ang. *a person of color*), a na przełomie wieków odsetek osób „kolorowych” miał się zwiększyć się do jednej trzeciej. Przy tak postępującym przyroście demograficznym prognozował, że z największymi wyzwaniami społeczno-kulturowymi amerykańska szkoła będzie musiała się dopiero zmierzyć, gdyż do 2020 r. aż 47 procent uczniów będzie stanowić młodzież „kolorowa”. W tej grupie aż 1/3 będzie doświadczać ubóstwa i wykluczenia. Aby zminimalizować trudności społeczno-ekonomiczne, programy kształcenia powinny rozwijać u młodych ludzi – szczególnie tych „kolorowych” i pochodzących z rodzin o niskich dochodach – obszary wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędne do odnalezienia się na rynku pracy i w społeczeństwie²⁶⁰. Główne założenia programu edukacji w środowiskach międzykulturowych obejmują następujące zadania:

- asymilowanie mniejszości ze społeczeństwem, zaznajamianie ich z kulturą dominującą, a przez to wyrównywanie szans wobec pozostałych obywateli;
- przekazywanie mniejszościom języka, historii i kultury społeczności dominującej, przy zachowaniu zasady poprawności politycznej;
- wychowanie ku tolerancji i wzajemnemu szacunkowi, zapobieganie rasizmowi w celu zachowania społecznego spokoju;
- uważliwanie na problem naznaczania grup etnicznych (zwłaszcza nowoprzybyłych imigrantów), w tym nawet – jeśli sytuacja tego wymaga – w ukrytej formie;
- zwracanie uwagi na strukturalne pokrzywdzenie mniejszości etnicznych i wyrobienie u nich gotowości do starania się o poprawę realizacji swych praw socjalnych, politycznych i kulturalnych;
- przygotowanie ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie wielokulturowym²⁶¹.

Takie rozumienie wychowania do wielokulturowości ma charakter działań asymilacyjnych, które ostatecznie doprowadzają do wchłonięcia odrębności kulturowych przez kulturę dominującą. A formowanie postawy poprawności

²⁵⁸ Por. P.P. Grzybowski, *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w Innych i Obcych*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 107. Uznaje się, że sama kategoria wielokulturowości pojawiła się w USA znacznie wcześniej, kiedy to 27.06.1941 r. ukazała się w „New York Herald Tribune” recenzja książki Edwarda Haskella Leance – *A Novel about Multicultural Man* (tłum. *Opowieść o człowieku wielokulturowym*). W tekście tym przedstawiono społeczeństwo amerykańskie. Jego nowość przejawiała się w eksponowaniu typowych dla kultury amerykańskiej cech: kosmopolityzmu, wielorasowości, wielojęzyczności i zróżnicowania kulturowego. Natomiast patriotyzm i inne typowe wartości, wiążące obywateli z państwem, traciły na znaczeniu.

²⁵⁹ Por. J.A. Banks, *Curriculum Guidelines for Multicultural Education*, NCSS Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines, 1976, revised 1991, <http://www.itari.in/categories/multiculturalism/CurriculumGuidelinesforMulticulturalEducation.pdf> [dostęp: 5.02.2017].

²⁶⁰ Por. ibidem, s. 1–2; J.A. Banks, *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*, „Review of Research in Education” 1993, vol. 19, s. 3–49.

²⁶¹ P.P. Grzybowski, *op. cit.*, s. 113, [za:] B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, Duisburg–Radom 1997.

społeczno-politycznej w rzeczywistości tylko doprowadza zróżnicowane etnicznie grupy do życia obok siebie, a nie razem. Edukacja wielokulturowa w praktyce staje się edukacją jednokulturową (gdyż dochodzi do inkorporacji kultur słabszych)²⁶². Jak zauważa Przemysław P. Grzybowski, taka sytuacja realiów amerykańskich różni się od charakteru społeczeństw europejskich, stąd bezpośrednie przenoszenie ich na stary kontynent byłoby ryzykowne²⁶³.

Dla porównania odniosłam się do doświadczeń europejskich, analizowanych przez B. Śliwerskiego²⁶⁴. Profesor, przywołując przykłady z obszaru pedagogiki niemieckiej, wykazuje, że „do procesu międzykulturowego uczenia się dochodzi wówczas, kiedy istnieje motywacja do uczenia się i kiedy stworzone są ku temu odpowiednie sytuacje (obszary edukacji), prowadzące do zmiany dotychczasowych postaw i zachowań”²⁶⁵. Przyjmuje się, że w procesie kształcenia: 1) obecny jest, zainteresowany takim rozwojem, uczeń; 2) instytucja oświatowa wraz z właściwie przygotowanym nauczycielem/wychowawcą/mentorem stanowi odpowiednie środowisko, by inspirować i wspomagać ów proces; 3) u uczniów następują zmiany w postawach i działaniach, czyli można przypuszczać, że te dotychczasowe były niewłaściwe lub niepełne. Efektem międzykulturowego uczenia się ma być przejście lub umiejętność przejścia z własnej kultury do tej poznawanej. Dotarcie do drugiej kultury ma swoje etapy, które metaforycznie można by odnieść do wyprawy, podróży lub dłuższej wycieczki w nieznaną.

Przyglądając się koncepcjom niemieckiej pedagogiki międzykulturowej, moją uwagę zwróciły dwa schematy międzykulturowego uczenia się autorstwa Alexandra Thomasa: pierwszy – wyraźnie nawiązujący do uczenia się za sprawą kontaktów międzynarodowych młodzieży, wymiany kulturalnej uczniów z partnerskich szkół oraz drugi – dotyczący uczenia się w sytuacji krzyżujących się kultur²⁶⁶. Oba jednak wymagają komentarza. Pierwszy składa się z następujących ogniw: 1) motywacja uczenia się – stan wyjściowy zakładający ciekawość poznawania obcego kraju oraz potrzebę sprawdzenia poziomu znajomości języka obcego w jego naturalnym środowisku; 2) obszar uczenia się jako program wymiany młodzieżowej; 3) proces uczenia się, czyli poznawanie kraju, porozumiewanie się z jego mieszkańcami; 4) zmiana zachowań i postaw, interpretowana

²⁶² Znaczącą krytykę przywoływanego dokumentu J.A. Banksa z 1976 r. przeprowadził w 1984 r. Bob H. Suzuki, który J.A. Banksowi i konsultantom z poszczególnych obszarów tematycznych zarzucił stronniczość tekstu, a także formułował pewne przesłanki, które powinno się uwzględnić w faktycznej reformie oświatowej: a) amerykańskie szkoły nie odpowiadają na rzeczywiste, międzykulturowe potrzeby uczniów; b) z powodu występujących w szkole napięć i uprzedzeń rasowych wszyscy uczniowie stają się ich ofiarami; c) szkoła musi być miejscem przekazywania wartości i prawdziwego, a nie pozornego, ich respektowania; d) jeśli szkoła nie może swobodnie odwoływać się do dominującej na danym obszarze kultury, to przynajmniej powinna odgrywać znaczącą rolę w procesie zmiany; por. B.H. Suzuki, *Curriculum Transformation for Multicultural Education*, „Education and Urban Society”, May 1984, vol. 16, no. 3, s. 294–322.

²⁶³ Por. ibidem, s. 113.

²⁶⁴ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa*, s. 314–320.

²⁶⁵ Ibidem, s. 314.

²⁶⁶ Ibidem, s. 318–319, [za:] A. Thomas, *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, „SSIP-Bulletin” 1988, Nr. 58.

jako zmiana stereotypowych uprzedzeń o mieszkańcach kraju goszczącego oraz respektowanie form komunikacyjnych charakterystycznych dla społeczności gospodarzy; 5) rezultat uczenia się – rozumiany jako poszerzenie wiadomości o odwiedzionym kraju i zwiększenie doświadczeń komunikowania się w języku obcym; 6) motywacja uczenia się w toku aktywności – zwiększenie zaangażowania do dalszej nauki o innej kulturze i jej języku.

W procesie zaproponowanej drogi uczenia się mój niepokój wywołała relacja między pierwszym a czwartym ogniwem. Jak bowiem należy rozumieć poziom motywacji do poznania innej kultury, do którego mieliby dojść uczniowie podczas wcześniejszej i jak przypuszczam, intencjonalnie prowadzonej, edukacji szkolnej ze zmianą stereotypowych wyobrażeń o innych ludziach dokonujących się dopiero na miejscu, w kraju, który młodzież odwiedza? Myślę, że w tej niezgodności działań edukacyjnych tkwi największy błąd międzykulturowego uczenia się o innych ludziach. Treści na temat odmiennych kultur są bardzo powierzchownie przedstawiane, zwykle dotyczą potraw, strojów i wybiórczo, bez kontekstu, przywołanych elementów artystycznych (materialnych lub duchowych). Taka praktyka sprawia, że większość działań na rzecz międzykulturowego uczenia się o innych, realizowana we własnym kraju, jest jedynie „ocieraniem się” o inną kulturę, podczas gdy stare stereotypy lub niewiedza dalej decydują o wzajemnych relacjach.

Drugi schemat odnosi się do krzyżowania się dwóch kultur i wyników takiej reakcji. Etapy kontaktu międzykulturowego mają następujący przebieg: spostrzeżenie obcości, porównywanie i referencja kulturowych różnic, wzrost informacji, zmiana kognitywnych i afektywnych elementów postaw, zmiana postępowania oraz eliminacje różnic. Tym razem moją uwagę zwróciły oba skrajne etapy. „Obcość” zamieniłabym na „inność” lub „odmienność”. W obecnej wersji bowiem zakłada się jako oczywistą sytuację wyjściową, która jest konfliktowa. Na podstawie osobistych doświadczeń międzykulturowych wiem, że możliwe są już na samym otwierającym etapie kontaktów takie relacje, które wyrażają zaciekawienie i przyjazny stosunek do drugiej strony, a nie wrogi lub zdystansowany. Zupełnie nie mogę się też zgodzić z ostatnim etapem, określonym jako „eliminacje różnic”. W kontaktach międzykulturowych i budowaniu dobrej wielokulturowej wspólnoty nie może być bowiem mowy o niwelowaniu odmienności. Taka sytuacja doprowadziłaby nawet nie do dominacji jednej, najsilniejszej kultury, ale zniszczyłaby każdą z nich. Na zgłiszczach takiej destrukcji kulturowej być może zrodziłaby się jakaś jedna, inna formuła kulturowa, ale żadnej ze społeczności nie byłaby bliska. Dlatego moim zdaniem ostatnim etapem krzyżowania się kultur powinno być „określanie i uświadamianie różnic i podobieństw”.

Analizując przywoływany schemat kontaktów między kulturami, warto byłoby również przyjrzeć się proponowanym efektom, tj. formom reakcji na wzajemne obcowanie. A. Thomas wyróżnia: ucieczkę (ksenofobię), dominację, adaptację (ksenofilię) oraz integrację połączoną z innowacją. Tylko trzecie i czwarte rozwiązanie umożliwiłoby międzykulturowe uczenie się. Oczywiście formy przystosowania się do nowej kultury nie powinny mieć charakteru bezgranicznego uwielbienia (ksenofilii). Taka bowiem postawa bliska jest zrzeknięciu się przez jednostkę własnej kultury, co niewątpliwie jest działaniem błędnym, a nawet patologicznym.

Najbardziej pożądanym efektem międzykulturowego poznawania się jest integracja, dzięki której życie kulturowe jednostki może się pozytywnie rozszerzać, nabierać nowych wymiarów oraz ułatwiać interpretację złożonego świata i sprzyjać lepszemu rozumieniu siebie i innych²⁶⁷.

Projekty wielokulturowego poznawania się mają zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. W krajach kultury zachodniej zaczyna przeważać stanowisko, że edukacja wielokulturowa już nie wystarcza, a społeczeństwa XXI w. potrzebują innej drogi rozwoju²⁶⁸. Podobnie refleksyjnie i jak potwierdzają wydarzenia z lat 2015–2017 – słusznie, o dotychczasowej praktyce uczenia się w wielokulturowym środowisku wypowiada się B. Śliwerski. Autor zauważa, że „[...] na każdym z etapów międzykulturowego uczenia się pojawiać się będą niesłychanie ostre konflikty kulturowe w obszarze władzy, oporu czy poczucia dominacji. Nie wiadomo zatem, czy dzięki kształtowaniu wśród młodzieży empatii wobec przedstawicieli obcej kultury będzie można osiągnąć u niej pożądaną stan tolerancji i sympatii”²⁶⁹. Rzeczywiście, wydaje się, że oczekiwany stan współodczuwania, wzajemnego poszanowania i zaangażowania w sprawy ludzkie, aby w wielości i różnorodności widzieć jednocześnie całość i jedność, będzie niezmiernie trudny do osiągnięcia. Napięcia i opozycyjne stanowiska będą zapewne jeszcze się mnożyć. Jednak jest też coraz więcej osób, które w dążeniu do wielokulturowego zbliżenia się dostrzegają zasadniczą szansę na przetrwanie i godne życie. Dlatego myślę, że przy tworzeniu ludzkiej wspólnoty w szczególności pożądaną będą dwie, deficytowe dziś kategorie: szczerść w słowach, obietnicach i działaniach oraz sympatia przywołana przez B. Śliwerskiego. Na tej ostatniej, jeśli jest prawdziwa, nie zaś udawana, to pomimo wielu różnic kulturowych można inicjować kontakty, które osłabiają podejrzliwość na rzecz przychylnego zaciekania.

3.2.2. Oczekiwania wobec edukacji międzykulturowej

Złożoność wyzwań wynikających z wielokulturowości świata i coraz bardziej kulturowo spluralizowanych społeczeństw wpływa na wizję edukacji międzykulturowej²⁷⁰. Na razie jednak w procesie kształcenia przypisuje się jej zbyt małą

²⁶⁷ Renata Nowakowska-Siuta wyraża np. konieczność ukierunkowania międzykulturowych działań edukacyjnych w Europie na problemy związane z przyszłością świata, takie jak „groźba zagłady nuklearnej, katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i biedy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, terroryzm, emigracje zarobkowe, choroby i epidemie”; por. R. Nowakowska-Siuta, *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] eadem (red.), *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015, s. 26.

²⁶⁸ Por. *Why Not Just Multiculturalism?*, [w:] *Research Base for the High Level Group Report – Education: Analysis and Existing Initiatives*, Alliance of Civilizations, s. 8–10, http://www.unaoc.org/repository/thematic_education.pdf [dostęp: 12.04.2014].

²⁶⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa*, s. 322.

²⁷⁰ Por. J. Nikitorowicz, *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych dylematów wokół kreowania społeczeństwa wielokulturowego*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, *op. cit.*, s. 101.

rolę, a nawet nadaje marginalne znaczenie, oczekiwania przed nią stawiane nie są jednoznaczne, a interpretacje – zwykle nieklarowne, tzn. brakuje im czytelnego przesłania. Taka niefrasobliwość w podejściu do międzykulturowego rozwoju współczesnych mieszkańców globu może wynikać z faktu, że większość krajów i ich rządów koncentruje się na ratowaniu swoich gospodarek, zwiększaniu konsumpcji, wzmacnianiu potencjału militarnego oraz stara się zdobyć pozycję światowego lub regionalnego lidera. Jednocześnie zarówno sprawy obywateli, jak i wysiłek edukacyjny na rzecz wychowania ku dialogowi, zrozumieniu, współpracy i budowaniu bezpiecznej, międzykulturowej przyszłości odsuwane są na dalszy plan²⁷¹. Ponadto edukacja międzykulturowa musi stawić czoło bagażowi złych doświadczeń, stereotypów, przywoływanych krzywd i nierozliczonych niesprawiedliwości, które przedstawiciele jednych narodów czynili drugim²⁷². Poprawność polityczna, promująca odcinanie się od przeszłości na rzecz wspólnego patrzenia w przyszłość, nie sprawdza się. Nieszczere założenia i postawy nie kładą solidnych fundamentów pod budowę wspólnego i bezpiecznego domu. Dlatego podejmując trud pracy, której celem ma być dobry świat, należy uczciwie rozliczyć minione wydarzenia. Trzeba odwoływać się do prawdy historycznej, nawet gdyby była ona bardzo niewygodna dla współczesnych międzykulturowych partnerów.

Analiza tak skomplikowanej rzeczywistości planetarnej doprowadziła J. Nikitorowicza do przekonania, że dziś dominują trzy rodzaje porządku społecznego i zarazem kultury współbycia: 1) kultura strachu i lęku przed Innym, będąca źródłem realnych lub wymagowanych problemów z utratą bezpieczeństwa i swojej własności (materialnej lub duchowej); taka kultura umacnia procesy separatyistyczne; 2) kultura postępu i innowacji, promująca równość, wolność i szanująca różnorodność; 3) kultura upokorzenia, rozgoryczenia, utraty zaufania, a nawet nadziei, która może stwarzać zaplecze dla terroryzmu²⁷³. Niewątpliwie jedynie druga propozycja najbardziej koresponduje z wyzwaniem międzykulturowego współistnienia, choć, jak wykazywałam wcześniej, postęp i dobro drugiej osoby są dziś bardzo różnie pojmowane. Dlatego, w obliczu tylu trudności i niewiadomych, J. Nikitorowicz formułuje następujące pytania:

[...] jak zmieniać i kształtować świadomość znaczenia otwarcia i wsparcia wzajemnego, dialogu i negocjacji, interaktywnej komunikacji i zrozumienia, jak motywować do zrozumienia i porozumienia, wzajemnego doświadczania siebie, wzbogacania się sobą, uczestniczenia i bycia jednoczesnego u siebie i w innych kulturach, jak prowadzić dialog międzykulturowy, kształtując wzajemne, symetryczne relacje, interakcje budowane na zasadzie poszanowania godności i uznania reprezentowanych wartości, jak kształtować i rozwijać kompetencje międzykulturowe i umiejętności każdego obywatela, zobowiązanego obecnie do prowadzenia dialogu międzykulturowego jako warunku do własnego rozwoju i do promowania pokoju na naszej planecie²⁷⁴?

²⁷¹ Por. J. Nikitorowicz, *Wartość dialogu międzykulturowego...*, s. 55.

²⁷² Por. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, s. 25.

²⁷³ Por. J. Nikitorowicz, *Wartość dialogu międzykulturowego...*, s. 55.

²⁷⁴ Ibidem.

Poprzez tak określoną problematykę odwołującą się do edukacji międzykulturowej pedagog jednocześnie określa jej, potrzebne dziś, rozumienie. Są to aktualne oczekiwania sformułowane w duchu humanizmu i szacunku wobec każdego człowieka.

J. Nikitorowicz przedstawia też nowe wyzwanie dla edukacji międzykulturowej, które za Albertem Schweitzerem (1875–1965) można by nazwać wychowaniem ku czci dla życia²⁷⁵. Aby przeciwstawić się wszechogarniającej kulturze strachu i przemocy, bazującej na negatywnych stereotypach, uprzedzeniach i lękach oraz neoprymitywnym myśleniu, należy „[...] wyposażyć człowieka w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury”²⁷⁶. Ten apel pedagoga odczytuję jako szczególne nawiązanie do szeroko rozumianej obecności kultury w życiu człowieka, czyli czwartego filaru w projekcie, jakim jest koncepcja zrównoważonego rozwoju. To właśnie dzięki kulturze można będzie obronić się przed człowiekiem neoprymitywnym, czyli takim, który „[...] nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdźwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu i terroryzmu”²⁷⁷. Dlatego edukacja międzykulturowa, „przemawiając” poprzez kulturę miałaby szansę sprzeciwić się degradacji człowieka do wymiaru biologicznego, neoprymitywnego i przedmiotowego, a w zamian tworzyć kulturę harmonii i zrównoważenia, tj. kulturę człowieka funkcjonującego w różnych wymiarach w społeczeństwie wielokulturowym²⁷⁸.

Ambitne oczekiwania kierowane pod adresem edukacji międzykulturowej mają formę otwartą. Zawiera się w nich bowiem mnogość problemów, zagadnień i wątków, którym nie towarzyszy jednak żadna jednoznaczna formuła rozwiązania. Moim zdaniem ta niemożność określenia stałego, konkretnego i „wygodnego” schematu postępowania wobec zadania jest atutem edukacji międzykulturowej i świadczy o jej sile, a nie słabości. Otwartość rozwiązań, prowokująca do poszukiwania twórczych ujęć i zachęcająca do kreatywnego zastosowania ich w działaniu wynika z humanistycznego rozumienia kształcenia człowieka. Nadaje sens konkretnym interpretacjom, wyrażanym w realizacji tematów edukacyjnych.

Edukacja międzykulturowa to edukacja humanistyczna, dla której centrum poszukiwań badawczych skupia się wokół człowieka i jego relacji z otoczeniem. Przedrostek „między” wskazuje na pewną przestrzeń, która powinna pojawić się pomiędzy kulturami i która jednocześnie powinna je łączyć, a nie dzielić. Nawiązując do języka matematyki, interpretuję ją jako część wspólną dwóch zbiorów. „Ja” z własną kulturą stanowią jeden zbiór, drugi reprezentuje przedstawiciel innej społeczności. Taka sytuacja zapewnia mi komfort pozostania „u siebie” i jednocześnie wchodzenia w odmienny świat. Użycie liczby pojedynczej też nie jest tu przypadkowe. Jak pisał H.G. Gadamer, człowiek buduje dwa typy relacji:

²⁷⁵ Por. J. Nikitorowicz, *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej...*, s. 107.

²⁷⁶ J. Nikitorowicz, *Wartość dialogu międzykulturowego...*, s. 54.

²⁷⁷ Ibidem, s. 54–55.

²⁷⁸ Por. J. Nikitorowicz, *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej...*, s. 107.

„ja–świat” i „ja–ty”. „Ty” jest, zdaniem filozofa, szczególnie ważne dla wszelkiego samopoznania i samozrozumienia. I wcale nie chodzi o całkowite zrozumienie „ty”, „lecz to, co owo Ty mówi nam prawdziwego”²⁷⁹. Dzieje się tak, ponieważ bodźce, informacje, wrażenia, doświadczenia człowiek odnosi do siebie, interpretuje je z własnej, osobistej perspektywy i w rezultacie wybiera takie działania, które ocenia jako możliwe do podjęcia. Spotkanie naprzeciwko siebie drugiego człowieka ma kluczowe znaczenie. Chodzi oczywiście o taką sytuację, gdy chce się postrzegać owego człowieka jako osobę, czyli *a priori* odrzuca się wobec niej stosunek obojętny lub postawę nakierowaną na rywalizację i walkę. Rezygnuje się też z przyjmowania egzaltowanej formy przyjaźni lub zbytycznej wylewności. Chodzi o postawę przejawiającą się życzliwym zaciekawieniem i otwartością. Takie świadome poszukiwanie na swojej drodze innych ludzi jest szansą na szczególny rozwój. Szczególny, gdyż połączony z odrywaniem się od rutyny i monotonii życia, a dzięki temu umożliwiającą wznoszenie się ponad codzienność. Silne emocje i głębokie przeżywanie towarzyszące spotkaniu sprawiają, że jednostka wczytuje się w nie i na miarę swoich możliwości (które mogą być niewielkie, ale i bardzo duże) interpretuje, nadaje mu sensy i znaczenia. Tak zinternalizowane efekty spotkania pozostają z człowiekiem na długo, rozwijają jego osobowość, poszerzają wiedzę, inicjują stawianie nowych celów, umożliwiają odbieranie lub wartościowanie faktów, sytuacji i czynów w sposób przekształcony lub zupełnie nowy.

Można więc uznać, że edukacja międzykulturowa jest tą subdyscypliną pedagogiczną, która dąży do kształtowania osobowości człowieka, bazując na jego doświadczeniach zdobywanych w relacji z przedstawicielami i dorobkiem innych społeczeństw. Do jej kluczowych kwestii zalicza się problematykę tożsamości (osobistej oraz własnej grupy, społeczności, kultury, narodu), określania siebie i tego, co uznaje się za swojskie w interakcji „ja–Inny” oraz rozpatruje się potrzeby i możliwości otwierania się na świat zewnętrzny, istniejący bezpośrednio poza pierwszym i naturalnym środowiskiem jednostki i/lub grupy (problematyka lokalności i oddziaływania na nią większych struktur kulturowych). Edukacja międzykulturowa wyraża się w dialogu prowadzonym w różnych przestrzeniach społeczno-kulturowej aktywności człowieka, np. za pośrednictwem słowa (języka), muzyki, sztuk plastycznych, sportu, w ramach wymiany młodzieży i realizacji międzynarodowych projektów. Rozgrywa się zarówno w instytucjach oświatowo-wychowawczych, czyli na drodze formalnego kształcenia, jak i poza nimi (kształcenie pozaformalne i nieformalne), np. poprzez udostępnianie jej miejsca w mediach czy organizowanie ogólnodostępnych wydarzeń kulturalnych (np. w Łodzi rokrocznie, na przełomie sierpnia i września, odbywa się Festiwal Łódź Czterech Kultur)²⁸⁰.

²⁷⁹ H.G. Gadamer, *op. cit.*, s. 14.

²⁸⁰ Por. European Institute for Comparative Cultural Research, *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*, Study for the European Commission, Report, Bonn 2008, s. 45, <http://www.ericarts.org> [dostęp: 12.04.2015]. W raporcie tym w ramach edukacji nieformalnej proponuje się m.in. następujące działania: 1) organizowanie kursów lingwistycznych dla dziennikarzy, które miałyby rozwijać umiejętność właściwego odczytywania języka, dzięki świadomości istnienia kulturowych niuansów znaczeniowych; 2) kształcenie przewodników w muzeach tak, aby byli w stanie przedstawić wielość i złożoność kulturowych tradycji oraz odniesień w konkretnym ekspozycje;

Zgoda na dopuszczenie Innego z jego kulturą daje szansę na wielostronny rozwój, gdyż zostaje on poszerzony o perspektywę przybysza. Jednakże to otwarcie przed nim własnych drzwi wprowadza w obszar edukacji międzykulturowej problem indywidualnego i społecznego terytorium kulturowego. Inaczej mówiąc, dotyczy kategorii uniwersum określonego przez tradycję kulturową, spuściznę symboliczną, wzorce osobowe, etos wychowawczy, normy postępowania i wreszcie cały system wartości dający podstawę do oceny czynów jednostki. Przywołuje się więc kwestię granic kulturowych, które w wyniku kontaktów z przedstawicielami innych kultur zawsze ewoluowały. Dziś zapewne też będą się zmieniać i to szybciej niż w czasach minionych. Będą się rozluźniać i otwierać, gdzie indziej za to uszczelniać, wzmacniać, a nawet przybierać formę rzeczywistych murów obronnych. Wynika to z potrzeby określania i dookreślania siebie, uświadamiania sobie własnej tożsamości na tle społeczności, którą się reprezentuje. Wiedza wzmocniona wewnętrzną i pozytywną zgodą na siebie oraz akceptacją, a nawet dumą z tego, kim się jest, sprawiają, że jednostka wie, które obszary jej kultury może otworzyć na Innych, a które muszą być chronione i pielęgnowane, by zachować je takimi, jakimi są, gdyż inaczej stracą swą moc, unikalność i zginą. W tym kontekście moją uwagę zwróciła wypowiedź socjologów białoruskich, którzy wyrazili przekonanie, że „każde suwerenne państwo, opierające się na fundamentalnych wartościach swojego narodu, na jego tradycji, mentalności powinno sprzyjać rozwojowi w swoim kraju wielokulturowości, ale jednocześnie aktywnie uczestniczyć w rozwoju kultury narodowej, w podwyższaniu jej rangi w wielokulturowej przestrzeni”²⁸¹. Aby więc można było w pełni uczestniczyć w wielokulturowej przestrzeni, tzn. stawać się pełnoprawnym jej uczestnikiem, należy rozwijać własną tożsamość kulturową, wzmacniać ją i jednocześnie aktualizować. W ten sposób przeszłość staje się najlepszym zabezpieczeniem narodowej przyszłości. Silna pozycja kulturowa wzbudza szacunek u innych społeczeństw i dzięki temu komunikacja międzykulturowa, a zatem wzajemne postrzeganie siebie nabierają charakteru partnerskiego i równorzędnego. Obie strony są wtedy skłonne wzajemnie się respektować, oferując własny dorobek i jednocześnie korzystając z przestrzeni kulturowej Innego²⁸².

3) produkcję na masową skalę „międzykulturowych” gier planszowych dla dzieci i młodzieży. Bardzo ciekawym przykładem realizacji przesłania zawartego w powyższym raporcie jest właśnie Festiwal Łódź Czwerech Kultur (wcześniej Festiwal Dialogu Czwerech Kultur) organizowany od 2002 r., którego ideą jest artystyczne nawiązywanie do mitu założycielskiego Łodzi, czyli najszybciej rozwijającej się metropolii Europy końca XIX w. Miasta stworzonego przez Niemców, Polaków, Rosjan i Żydów, dzięki ich gotowości do rozwiązywania problemów lokalnych ponad wszelkimi podziałami. W ten sposób w centrum Polski utworzył się fascynujący tygiel kultur, do którego dziś twórczo się powraca. Takie wydarzenie kulturalne jest rozmową o współczesności miasta i jego przyszłości.

²⁸¹ J.M. Babosov, J.S. Babosova, *Rola kultury narodowej w przestrzeni wielokulturowości*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, *op. cit.*, s. 189. Por. także J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001, s. 11–68; E. Ogrodzka-Mazur, *Pogranicze kultur*, [w:] eadem, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 62–82.

²⁸² Por. T. Stawek, *Jaki polski dom w XXI wieku?*, <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/jaki-polski-dom-w-xxi-wieku/> [dostęp: 28.04.2017].

Będąc świadomym, o czym i z kim chce się rozmawiać, można inicjować sytuacje, które sprzyjają partnerskiemu dialogowi. Takie przekonanie towarzyszyło Zgromadzeniu Generalnemu ONZ, które ogłosiło rok 2008 Międzynarodowym Rokiem Języków. Jednocześnie wyrażono przekonanie o konieczności promocji i potrzebie ochrony wszystkich języków świata, w szczególności tych zagrożonych²⁸³. Odpowiadając na konieczność zachowania tak pierwotnego dla ludzkości dziedzictwa kulturowego, jak możliwość porozumiewania się, Unia Europejska ogłosiła ten sam rok – 2008 – Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego. Od tego czasu w dialogu upatruje się najważniejszej drogi ku zachowaniu jedności świata i globalnego pokoju²⁸⁴, choć jak dowodzą wydarzenia ostatnich trzech lat (napływ ogromnej fali uchodźców i imigrantów do Europy oraz związane z tym niepokoje społeczno-kulturowe) porozumienie jest coraz trudniejsze do osiągnięcia. Zjawisko to pogłębia w dalszym ciągu dominująca gospodarka rynkowo-korporacyjna i szybko zmieniający się klimat polityczny, które raczej generują konflikty niż je łagodzą. Z tego też powodu odpowiedzialny dialog, dający jednocześnie możliwość ukazania różnorodności kulturowej, która sama w sobie stanowi światowe bogactwo²⁸⁵, postrzegany jest jako szansa na wielostronne i pozytywne przekształcanie się społeczeństw²⁸⁶. Tym samym prowadzenie dialogu międzykulturowego interpretuje się jako działanie, które ma otwierać przedstawicieli różnych kultur na siebie, czyli naturalnie utrudniać speyfikowane identyfikowanie się z własną kulturą, doprowadzające do rozbudzenia przekonania o konieczności jej ochrony poprzez izolację i żywienie nieufności wobec innych²⁸⁷.

Komunikacja międzykulturowa wyzwala chęć wzajemnego porównywania i uświadamia, w czym ludzie się między sobą różnią, a gdzie są do siebie podobni. Niektóre różnice, ale też i podobieństwa okazują się pozorne (np. to, że społeczność Unii Europejskiej posiada ten sam trzon śródziemnomorsko-chrześcijański, nie oznacza, że kultury, które reprezentuje, są jednakowe). Dlatego wzajemne dowiadywanie się o sobie, poszerzanie i pogłębianie wiedzy (szczególnie wiedzy potocznej), weryfikowanie stereotypów i przełamywanie barier to najlepsza droga do wzajemnego uczenia się o sobie nawzajem i odkrywania Innych. Właśnie odkrywania, a nie podboju, dominacji czy zniewolenia. Przyjęcie takiej postawy daje człowiekowi szansę na bezpieczniejsze, choć wcale nie

²⁸³ Por. *Launching of the International Year of Languages in the framework of the International Day of Mother Language Day*, UNESCO, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=36172&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [dostęp: 22.04.2008].

²⁸⁴ Por. *European Year of Intercultural Dialogue: Overview*, http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc415_en.htm [dostęp: 21.04.2008].

²⁸⁵ Por. *Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc401_en.htm [dostęp: 21.04.2008].

²⁸⁶ Por. *Dialogue, Diversity of Cultural Expressions, Intercultural Dialogue*, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=... [dostęp: 6.05.2008] oraz *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*, European Institute for Comparative Cultural Research, Study for the European Commission, Bonn 2008.

²⁸⁷ Por. *Research Base of the High Level Group Report...*, s. 3.

łatwiejsze, przedostawanie się na drugą stronę kulturowego świata, na wyjście poza swoją przestrzeń życia. Współcześnie, właściwie każdego dnia, jednostka niczym podróżnik rozpoczynający wyprawę powinna stawiać sobie pytania: Co znajduje się dalej, poza moim horyzontem kulturowym? Co tam znajdę? Kogo spotkam? Co mnie zaskoczy, ile jest niewiadomych? Jakie kryją się niebezpieczeństwa i jak ich mogę uniknąć? Jestem przekonana, że właśnie taka humanistyczna ciekawość i dobre przygotowanie to podstawy owocnego poznawania Innych, a jednocześnie samorozwoju.

Myśląc o oczekiwaniach kierowanych pod adresem edukacji międzykulturowej, pojawia się kolejna ważna dziś kwestia, jaką jest praca nad rozwijaniem kompetencji międzykulturowej. Nabiera ona znaczenia w wyniku zwiększonej, powszechnej migracji rzesz ludzkich, niezależnie od samych jej powodów. Jedne wynikają z możliwości i potrzeb rynku pracy oraz wymagań międzynarodowych korporacji. Inne dotyczą migracji związanej z problematyką uchodźców, łączenia rodzin oraz coraz częstszym zawieraniem międzykulturowych, dwujęzycznych małżeństw. Wszystkie te zmiany narzucają nowe sposoby zachowań, reakcji, myślenia i odczuwania, które mają już zasięg powszechny i wyrażają się w masowym doświadczeniu. Kompetencję tę należy więc odpowiedzialnie rozwijać. Jedną ze strategii jest podejmowanie dialogu międzykulturowego. Europejski Instytut do Badań Porównawczych nad Kulturą w raporcie dla Komisji Europejskiej z 2008 r. – pt. *Dzieląc się różnorodnością. Narodowe Podejścia do Dialogu Międzykulturowego w Europie* – proponował następujące rozumienie dialogu:

Dialog międzykulturowy jest procesem, który opiera się na otwartej i pełnej szacunku wymianie lub interakcji pomiędzy jednostkami, grupami i organizacjami, charakteryzującymi się odmiennym zapleczem kulturowym lub światopoglądem. Do celów tak rozumianego dialogu m.in. należą: 1. rozwijanie głębszego zrozumienia dla różnorodnych perspektyw i praktyk; 2. rozszerzanie aktywnego uczestnictwa oraz wolności i możliwości dokonywania wyborów; 3. wzmacnianie równości; 4. stymulowanie działań kreatywnych.

W tym sensie rzeczywisty dialog międzykulturowy musi wykraczać poza zwykłe tolerowanie innego, angażując twórczy potencjał, który przemieni rywalizację i skupienie się na sobie w konstruktywne działania i nowe formy ekspresji. „Podzielana przestrzeń”, w której takie procesy mają szansę zachodzić, może być umieszczona poza przestrzenią fizyczną – może być usytuowana w mediach lub w środowisku wirtualnym²⁸⁸.

Komunikacja między kulturami aktywizuje sferę poznawczą, emocjonalną i działaniową człowieka, odwołuje się do jego umiejętności i swobody myślenia, jest źródłem przeżyć jednostki, rozwija jej wrażliwość na innych ludzi i uczy szacunku dla odmienności. Takie szerokie otwieranie się na Drugiego Człowieka wiąże się z wychodzeniem jednostki z ustalonego porządku własnych społeczno-kulturowych norm, dlatego proces ten może nieść ze sobą pewne trudności, a nawet niepokoje i zagrożenia. Pojawiać się mogą dylematy związane z samoidentyfikacją jednostki, wynikające z problematyki aksjologii współczesności.

²⁸⁸ European Institute for Comparative Cultural Research, *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe...*, s. XIII.

W różnych kulturach świat wartości przybiera bowiem odmienne struktury. Aby uniknąć nieporozumień, potrzebny jest więc nowy rodzaj kompetencji komunikacyjnej, określanej jako kompetencja „tłumaczeniowa”²⁸⁹. Ją właśnie trzeba będzie rozwijać w toku edukacji międzykulturowej. „Klasyczny” tłumacz-lingwista dokonuje przekładu tekstu z jednego języka na drugi. Im jest lepszym fachowcem, tym jego praca jest bardziej „osadzona” w kontekście kultury, w której prezentuje tłumaczone treści. Od międzykulturowej translacji będzie się zapewne oczekiwało podobnych umiejętności, ale stosowanych na masową skalę (a nie przez nielicznych zawodowców) w wielu pozaliterackich obszarach życia człowieka. Każde zdarzenie międzyludzkie, a w tym przypadku – międzykulturowe, trzeba będzie interpretować w kategoriach tekstu hermeneutycznego. Taki przekład kulturowy będzie oczywiście możliwy, ale będzie wymagał szczególnego przygotowania i praktyki, gdyż „nie jest [on – dop. A.R.-M.] prostą operacją dekodowania”²⁹⁰. Tłumaczenie tekstu kulturowego to nie jest „mechaniczna” wymiana słów, lecz przekładanie jednej kultury na drugą, dlatego zabieg ten będzie najczęściej niepełny. Każda kultura proponuje bowiem inny dostęp do świata. Oferuje własny sposób jego postrzegania, odczuwania i opisywania. Translacja międzykulturowa będzie zatem zawsze jakąś próbą, wariantem przełożenia jednej wizji rzeczywistości na drugą. Dlatego Marian Golka stwierdza, że „«przekład» w komunikowaniu międzykulturowym to mechanizm pozwalający na znalezienie czegoś wspólnego, a przynajmniej czegoś bardzo podobnego lub bardzo zbliżonego między kontaktującymi się partnerami należącymi do różnych kultur”²⁹¹. Należy więc przyjąć, że pewne treści nie zostaną przetłumaczone, ich sens, jeśli nawet będzie przekazany, to niemożliwe lub bardzo trudne będzie oddanie niuansów kulturowych lub bawienie się finezją znaczeń i skojarzeń.

Mimo wszystko należy podejmować wysiłek, by jedną kulturę „przetłumaczyć” na drugą. Efektem takiej międzykulturowej translacji jest „coś, co zostało stworzone przez owo komunikowanie”²⁹². Jest to pewien pomost, a zatem zrozumiałe dla obu stron przejście, którym każda z nich może się poruszać między swoimi kulturami. Jest to też droga wszelkiej wymiany, a zwykle – rozwoju i rozkwitu. Aby tak się działo, zmieniający się kontekst społeczno-kulturowy wymaga wielowątkowego wyjaśniania, tłumaczenia, czyli uprzywilejowania członkom danej społeczności nowych treści²⁹³. Potrzebni są więc międzykulturowi „pośrednicy”, którzy najczęściej przemierzają owe pomosty łączące konkretne kultury. M. Golka zalicza do nich „historyków, antropologów, komparatystów, poliglotów,

²⁸⁹ M. Golka, *op. cit.*, s. 43–44.

²⁹⁰ *Ibidem*, s. 44.

²⁹¹ *Ibidem*, s. 45.

²⁹² *Ibidem*.

²⁹³ Por. E. Filipiak, *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygodskiego*, [w:] eadem (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygodskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza Artstudio, Bydgoszcz 2015, s. 15–36; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

językoznawców, tłumaczy literatury, przewodników turystycznych i dziennikarzy²⁹⁴. Obecnie jak najszybciej do tej grupy powinni dołączyć nauczyciele, animatorzy kultury i pedagodzy społeczni.

Prowadzona na masową skalę, odpowiedzialna i oparta na szacunku komunikacja międzykulturowa wymaga namysłu nad kulturą prowadzenia samej rozmowy, czyli używanego słownika, charakteru wypowiedzi, emocjonalnego nastawienia do odbiorcy i komunikatu zawartego w tekście przekazu. Na kwestię tę zwraca uwagę Elżbieta Czykwin, która przywołuje kategorię parezji²⁹⁵. *Parezja* lub *parrezja* (gr. Παρρησία) oznacza „mówić wszystko”. W języku angielskim używa się określenia *free speech*, w języku francuskim – *franc-parler*, a po niemiecku – *Freimüthigkeit*. Parezja była już znana w starożytności. Na przykład Platon w *Obronie Sokratesa* rozważał problem zależności między posługiwaniem się prawdą w przestrzeni politycznej a odwoływaniem się do prawdy wpisanej w porządek etyczny²⁹⁶. Eurypides wprowadzał postać tragicznego bohatera, który mówi to, co myśli i przez to ujawnia swój sposób myślenia i postępowania wobec innych postaci sztuki²⁹⁷. Powyższe przykłady prezentują kwestię relacji pomiędzy wykorzystywaniem wszelkiego rodzaju zwrotów retorycznych i dyskursywnych w wypowiedziach publicznych a parezją, czyli problematyką prawdomówności w ujęciu filozoficznym²⁹⁸. Parezja wyraża troskę o siebie i odwagę w mówieniu prawdy, jest zgodą lub potrzebą na mówienie wszystkiego w sposób otwarty i nieskrępowany. Rozważania na temat parezji prowadził Michael Foucault (1926–1984) podczas sześciu wykładów w 1983 r. na Uniwersytecie w Berkeley²⁹⁹. Pierwszy z nich, zatytułowany *The Word Parrhesia* (tłum. *Słowo parezja*), poświęcony był samej ewolucji pojęcia i jego relacji z innymi kategoriami, takimi jak szczerość, prawda, niebezpieczeństwo, krytycyzm i obowiązek³⁰⁰. Parezjasta, zdaniem M. Foucaulta, jest autentyczny, szczery i w pełni zaangażowany w to, co przekazuje innym. Mówi prawdę, nawet gdyby miała jemu samemu zagrażać. Jednak nie ma wątpliwości co do jej „prawdziwości”, gdyż prawda ta jest ugruntowana moralnie³⁰¹. Współcześnie problematyka wolności i uczciwości wypowiedzi w przestrzeni publicznej pojawia się w nowej odsłonie. Parezja staje naprzeciw „mowy nienawiści”, sztucznej retoryki, manipulacji wykorzystywanej w praktykach *public relations*, czyli budowania zaplanowanego wizerunku osoby, partii, ugrupowania czy społeczności, a także naprzeciw wypowiedzi zgodnych

²⁹⁴ Por. M. Golka, *op. cit.*, s. 44–45.

²⁹⁵ Por. E. Czykwin, *Dialog międzykulturowy a postulaty parezji*, [w:] R. Nowakowska-Siuta (red.), *Bliżej siebie...*, s. 31–47.

²⁹⁶ Por. W. Ryczek, „*Libertas dicendi*”. *Z genealogii pojęcia parezji*, „Teksty Drugie” 2012, s. 98, http://rcin.org.pl/Content/47526/WA248_64748_P-I-2524_ryczek_o.pdf [dostęp: 20.12.2016].

²⁹⁷ Por. *ibidem*, s. 104.

²⁹⁸ Por. M.A. Peters, *Truth-telling as an Educational Practice of the Self: Foucault, Parrhesia and the ethics of subjectivity*, „Oxford Review of Education” 2003, vol. 29, no. 2, s. 207–223, <https://conceptsinsts.wikispaces.com/file/view/FoucaultParrEduc.pdf> [dostęp: 20.12.2016].

²⁹⁹ Por. M. Foucault, *Fearless Speech*, ed. J. Pearson, Semiotex, Los Angeles 2001.

³⁰⁰ Por. *ibidem*, s. 11–24.

³⁰¹ Por. *ibidem*, s. 14–15.

z założeniami poprawności politycznej. E. Czykwin zauważa, że obecne „wywieranie wpływu na ludzi, manipulacja oznaczają lekceważenie prawdy na rzecz kłamstwa i koncertują uwagę na efektywności przekazu konstruowanego z premedytacją”³⁰². Niejednokrotnie też dochodzi do mieszania konwencji językowych i stylistycznych. Treść nie jest wtedy oczywista, można nią „żonglować”, czyli interpretować w zależności od charakteru odbiorców – grupy docelowej, której się „przybliża” dany przekaz.

Mówienie jednak wszystkiego, bycie „szczerym do bólu”, wyrażanie swoich opinii w sposób nieskrępowany lub językiem, który jest najbliższy nadawcy, może być traktowane jako niegrzeczne, nietaktowne, niewłaściwe, a nawet nieetyczne. Bezgraniczna otwartość może ranić lub obrażać odbiorcę. Na kategorię taktu zwracał uwagę H.G. Gadamer, który uznawał, że „przez takt rozumiemy określoną wrażliwość i zdolność do odbioru wrażeń w pewnych sytuacjach oraz zachowanie w tychże sytuacjach, o których nie dysponujemy żadną wiedzą opartą na ogólnych zasadach. [...] Można coś powiedzieć taktownie. Zawsze jednak będzie to oznaczało, że się coś taktownie omija i się tego nie dopowiada, nietaktowne zaś jest mówienie czegoś, co wypadaloby raczej pominąć”³⁰³. Kultura współbycia i obowiązywania estetycznej komunikacji jest tu wyraźnie obecna. Jednak współcześnie tradycyjna etykieta językowa, nadająca właściwy danej kulturze charakter komunikacji międzyludzkiej w różnych społeczeństwach, ulega silnym zmianom. Narzucane są nowe, liberalne wzorce zachowań i sposobów przekazu treści, co sprawia, że nawet w obrębie tej samej wspólnoty porozumienie staje się coraz trudniejsze. Żądanie przez jednostkę, a częściej społeczności, które przedstawiają się jako zbiór jednostek, respektowania prawa wolności słowa staje się narzędziem gry politycznej, walki o wolność mediów³⁰⁴, a także źródłem i inspiracją dla mowy nienawiści (ang. *hate speech*). Choć oczywiście mowa nienawiści jest potępiana, to wzorce tak dyskusyjnie pojmowanej podmiotowości i niezależności jednostki powodują, że przemoc słowna rozszerza się na niespotykaną skalę³⁰⁵.

W relacjach międzykulturowych kwestie komunikacyjne nabierają w tym świetle szczególnego znaczenia i stają się jednym z kluczowych wyzwań dla edukacji

³⁰² E. Czykwin, *op. cit.*, s. 39.

³⁰³ H.G. Gadamer, *op. cit.*, s. 44.

³⁰⁴ Przykład takiej zaplanowanej akcji politycznej, mającej na celu dezorganizację życia publicznego, Polacy mieli 16 grudnia 2016 r., gdy grupa posłów partii opozycyjnych wystąpiła w Sejmie RP, domagając się zachowania wolnych mediów, choć ich działalność nie była zagrożona.

³⁰⁵ Ponieważ problem z „mową nienawiści” cały czas wzrasta, instytucje Unii Europejskiej wydały już wiele dokumentów koncertujących się na omówieniu tego zjawiska oraz na działaniach na rzecz jego zmniejszenia. Próbując je zdefiniować, uznano, że „mowę nienawiści” należy rozumieć jako „wszystkie formy ekspresji, które rozpowszechniają, podburzają, promują lub uprawomocniają nienawiść rasową, ksenofobię, antysemityzm lub inne formy nienawiści, bazujące na nietolerancji, okazywanej poprzez agresywny nacjonalizm i etnocentryzm, dyskryminację i wrogość wobec mniejszości, imigrantów i osób imigranckiego pochodzenia”. Por. A. Weber, *Manual on hate speech*, Council of Europe Publishing, France, September 2009, s. 3, https://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Hate_Speech_EN.pdf [dostęp: 17.11.2016]; *Hate speech. Factsheet*, European Court of Human Rights, June 2016, http://www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf [dostęp: 17.11.2016].

międzykulturowej. Każda kultura wytworzyła bowiem swój własny sposób zachowania i komunikacji, który regulują wypracowane normy społeczne, obowiązująca hierarchia społeczna, style językowe, obecność konwenansów zarówno w relacjach oficjalnych, w przestrzeni publicznej, jak i domowej, prywatnej czy koleżeńskiej. Sposób zachowania indywidualnego i społecznego umożliwia człowiekowi budowanie adekwatnych do przyjętego modelu relacji z otoczeniem. Na ten układ ogromny wpływ ma również sam język. Tak jednostka jest w stanie nazwać i opisać świat, jak go przeżywa, odbiera i dalej współtworzy. W jednych społeczeństwach prosty przekaz, z małym zasobem leksykalnym, ale zawierającym czytelne treści, które niemalże każdy odbiorca będzie w stanie zrozumieć, są cenione i praktykowane³⁰⁶. W innych dopiero bardziej rozbudowane formy językowo-stylistyczne będą uważane za normę i odejście od nich będzie odczytywane jako niewłaściwe lub co najmniej dziwne. Nawet, jeśli taka tolerancja dla odmienności nastąpi, to ostatecznie pełnej akceptacji dla powyższego zachowania nie będzie³⁰⁷. W Polsce i wielu innych krajach, np. we Francji, w krajach kultury słowiańskiej, w kulturze islamu, a także Dalekiego Wschodu, czyli tam, gdzie porządek protestancki nie

³⁰⁶ Myślę tu o amerykańskiej kulturze w komunikacji politycznej. Jak podaje Frank Furedi, „poziom retoryki politycznej został dopasowany do dorosłych, którym przypisuje się zdolności umysłowe dziecka”. Niemal każdy z kolejnych kandydatów na urząd prezydenta USA podczas wieców wyborczych posługiwał się coraz prostszym językiem, a w konsekwencji zdobywał poparcie głosujących. Por. F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, s. 78. Programy wyborcze były bardzo proste i czytelnie oddziaływały to, co publika uznawała za dobre, od tego, co potępiała. Budowanie jednoznacznego, „czarno-białego” komunikatu było zrozumiałe dla rzesz przysłuchujących się wyborców. Ostatnie wybory prezydenckie potwierdziły skuteczność takiej taktyki. Obecny prezydent USA, Donald Trump, na swoich wiecach przedwyborczych również posługiwał się bardzo nieskomplikowanym, momentami wręcz prostackim stylem, który dla mnie był szokujący. Jednak właśnie ten naturalny dla elektoratu, robotniczo-farmerski język, który niósł prosty przekaz i czytelne informacje, co kandydat chce zmienić w życiu wyborców, przyniósł zaplanowane rezultaty – D. Trump został demokratycznie wybrany na 54. prezydenta USA. Ciekawe zestawienia poziomu języka, jakim posługiwali się poszczególne kandydaci na prezydentów, można odnaleźć w wielu amerykańskich publikacjach. Odwołują się one do badania testowego *Flesh-Kincaid readability tests*, stworzonego w latach 40. XX w., a udoskonalonych w 1970 r. na potrzeby badania żołnierzy marynarki wojennej Stanów Zjednoczonych. Zestaw testów mierzy poziom – adekwatnie do roku nauki szkolnej/klasę szkolnej – kompetencji językowej. Zbadane teksty wygłaszane przez późniejszych prezydentów USA wskazują, że swoje wystąpienia kierowali do słuchaczy, którzy reprezentowali następujące kompetencje w języku ojczystym – angielskim: Franklin Delano Roosevelt 12,5 (czyli poziom przeciętnego wyborcy był powyżej 12 roku nauki szkolnej), Jimmy Carter 10,8, Ronald Regan 10,3, Bill Clinton 9,5, Barack Obama 8,4; por. E. Ostermeier, *“My Message is Simple”: Obama’s SOTU Written at 8th Grade Level for Third Straight Year*, January 25, 2012, <http://editions.lib.umn.edu/smartpolitics/2012/01/25/my-message-is-simple-obamas-so/> [dostęp: 28.01.2017]. W ostatniej kampanii prezydenckiej relacje były następujące: Hillary Clinton 7,7, a Donald Trump 4,1; por. *For presidential hopefuls, simpler language resonates*, <https://www.bostonglobe.com/news/politics/2015/10/20/donald-trump-and-ben-carson-speak-grade-school-level-that-today-voters-can-quickly-grasp/LUCBY6uwQAxILvvXbVT-SUN/story.html> [dostęp: 28.01.2017].

³⁰⁷ Elżbieta Czykwin przywołuje badania przeprowadzone wśród studentów ChAT-u w Warszawie podczas wyborów parlamentarnych w Polsce w 2015 r. dotyczące ich opinii na temat kandydata Pawła Kukiza. Nawet zwolennicy tego polityka, podkreślając jego parezjetyczne cechy, takie jak autentyczność, spontaniczność i uczciwość, nie chcieli, by został premierem. Por. E. Czykwin, *op. cit.*, s. 40.

obowiązuje od początku pojawienia się tej koncepcji postrzegania i budowania świata, obecna jest jeszcze kultura słowa, która oczekuje swego „obudowania” własnych myśli. Pewna zabawa językiem, nie zaś wyrażanie swych myśli w sposób bezpośredni, jednoznaczny i dosadny, świadczy o kulturze osobistej człowieka i jest społecznie oczekiwana. Przed edukacją międzykulturową wyrasta więc nowe, wielkie wyzwanie związane z rozwijaniem kompetencji międzykulturowego porozumiewania się. Nie chodzi tu o praktyczną znajomość języka obcego i jego wykorzystywanie, głównie w kontaktach handlowych, ale o takie poznanie języka, które będzie efektem zagłębienia się w całą kulturę danej społeczności. Inaczej w dalszym ciągu przedstawiciele odmiennych kultur będą się ze sobą „zderzać”, a walcząc o prawo jednostki do wolności słowa, głównie obrażać. Swoboda, która nie jest kulturalna, a zatem nie przyjmuje na siebie pewnych ograniczeń, staje się swawolą, rozpasaniem i zuchwalstwem. Może przerodzić się w czynną wzajemną agresję i fizyczną przemoc. Edukacja międzykulturowa stara się temu zapobiegać. Oczekiwania, które się wobec niej formułuje, nazwałabym profilaktyczno-prewencyjnymi, bowiem w sferze wartości oraz w innych obszarach aktywności człowieka proponuje ona wypracowywanie wspólnych rozwiązań, na które przedstawiciele różnych społeczności mogliby się zgodzić, przyjmując je i włączając do struktury własnego „świata życia”³⁰⁸. Jednocześnie od edukacji międzykulturowej wymaga się kształcenia sprzeciwiającego się masowej standaryzacji. Odrzucając ją, można dopiero zyskać szansę na wielowątkowe doświadczanie różnorodności kulturowej, by czerpać z niej inspiracje do własnego rozwoju.

Biorąc pod uwagę powyższe argumenty oraz wcześniej przywołane oczekiwania stawiane wobec edukacji międzykulturowej, uważam, że za najważniejsze dziś cele tego typu edukacji należałoby uznać:

1. Nauczanie dzieci i młodzieży jak radzić sobie z odmiennościami kulturowymi i społeczną wielością, poprzez wyposażenie ich w niezbędne umiejętności, wiedzę i podejście (np. rozwijanie umiejętności dotyczących komunikacji międzykulturowej i rozwiązywania kwestii konfliktowych, przyjrzenie się zasadom i regułom pracy wielokulturowych grup i społeczności, analiza czyichś wartości, norm i przekonań kulturowych).
2. Promowanie tolerancji, wzajemnego poszanowania i zrozumienia, otwartości na jednostki i grupy o odmiennym kulturowym, etnicznym, narodowym i religijnym zapleczu.
3. Zwalczanie rasizmu, ksenofobii, dyskryminacji, uprzedzeń i stereotypów.
4. Wyposażenie nauczycieli w dodatkowe umiejętności zawodowe, tak, aby mogli efektywnie pracować w wielokulturowych i wieloetnicznych klasach i szkołach³⁰⁹.

A także:

5. Dostrzeganie, rozróżnianie i rozumienie odmienności kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z Innymi/Obcymi; samoakceptacja mimo (na przekór) dostrzeganych różnic; postrzeganie inności jako wzbogacającej i pobudzającej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej; zauważanie, poznawanie i rozumienie Innych/Obcych jako nieuniknionych sąsiadów.

³⁰⁸ Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 102 i n.

³⁰⁹ European Institute for Comparative Cultural Research, *Sharing Diversity...*, s. 40.

6. Opuszczanie centrum własnej kultury, wewnętrzne bogacenie się poprzez znoszenie barier i granic, świadome wchodzenie na pogranicza i styki kulturowe w ramach komunikowania międzykulturowego³¹⁰.

Aktywnością edukacyjną, która może sprawić, że przedstawione cele uda się zrealizować, jest odwołanie się do historii. Studiowanie wzajemnie powiązanych dziejów narodowych ma szansę uzmysłowić współczesnemu człowiekowi dotychczasowy, szeroki, niezwykle złożony i pełen niuansów zakres interakcji pomiędzy kulturami. Przyglądając się wydarzeniom kolejnych epok, można przeanalizować, w jakich miejscach i momentach historycznych krzyżowały się różnorodne wpływy. Dlatego autorzy przywoływanego już raportu *Dzieląc się różnorodnością...* przekonują, że:

Historie, które wyłaniają się z takiego poznania, są dużo bardziej realistyczne za sprawą ich złożoności niż skondensowane, pobieżne i schematyczne opowieści o narodach i cywilizacjach, traktowanych jako odrębne, niezależne organizmy. Historyczne dowody kulturowego, religijnego, intelektualnego i technicznego międzynarodowego transferu wytyczają ścieżki transmisji, które są dowodem na wspólnotowy rozwój i upowszechnianie humanistycznych osiągnięć dokonań człowieka. Tym samym sprzeciwiają się postrzeganiu jakiegokolwiek cywilizacji w kategoriach wyjątkowości³¹¹.

Przyjęcie zasady wzajemnego uczenia się od siebie powinno zachęcać jednostki do wolnego i niezależnego, czyli m.in. pozbawionego uprzedzeń i stereotypów, odważnego i odpowiedzialnego myślenia o sobie i Drugim Człowieku oraz do działania na rzecz unikania konfliktów i tworzenia nowych, dobrych dla obu stron relacji i dokonań. Podmiotowe kontakty mają szansę się rozwijać, jeśli nie tylko przedstawiciele odmiennych kultur będą bazować na teraźniejszości, kierując się ku przyszłości, lecz także rzetelnie będą stawiać czoło prawdzie historycznej. Z niewygodnymi i przykrymi faktami z przeszłości trzeba się mierzyć, wyjaśniać je i uczyć o nich następane pokolenia, by do podobnych tragedii nigdy już nie dopuścić. Jednocześnie trzeba przywoływać dobre wydarzenia ze wspólnej historii i również zaznajamiać młodych ludzi z tym wartościowym, a często zapomnianym lub nieuświadamianym dziedzictwem międzykulturowym. Można więc, za J. Nikitorowiczem, uznać, że: „pedagogika międzykulturowa, proponując paradygmat współlistnienia, który zakłada możliwość wzajemnego rozwoju w wyniku dokonujących się procesów wewnętrznych, dialogu, porozumienia, negocjacji, kooperacji, przywraca wiarę w człowieka, w jego moc wewnętrzną i jego wrażliwość na potrzeby innego”³¹².

Aby taki humanistyczny rozwój każdego człowieka mógł następować, od edukacji międzykulturowej oczekuje się ambitnych, a jednocześnie możliwych do realizacji całościowych propozycji wychowania i kształcenia. W moim odbiorze jedną z takich kluczowych i rzetelnych w wieloaspektowym oglądzie globalnej

³¹⁰ P.P. Grzybowski, *op. cit.*, s. 119.

³¹¹ Alliance of Civilizations, Research Base for the High Level Group Report, *Education: Analysis and Existing Initiatives*, United Nations, New York, November 2006, s. 8, <http://www.unaoc.org> [dostęp: 22.04.2008].

³¹² J. Nikitorowicz, hasło: *edukacja międzykulturowa*, s. 935.

rzeczywistości społecznej jest holistyczna koncepcja edukacji międzykulturowej zaproponowana przez J. Nikitorowicza³¹³. Dostrzegam w niej następujące zalety:

1) dotyczy kształcenia i wychowania, tj. poznawania (teoretycznego i praktycznego) oraz doświadczania i wartościowania dorobku kulturowego społeczeństw świata;

2) zakłada pozytywny (gdyż edukacyjny) kontakt, ruch i wymianę pomiędzy dziedzictwem i teraźniejszością kulturową społeczeństw;

3) umieszcza każdą kulturę w relacji do całości kulturowej świata, gwarantując jej należne, właściwe i własne miejsce. Komplementarność ta sprawia, że wszystkie kultury uznaje się za równie ważne, równoprawne i równie niezbędne. Ich obecność (współwystępowanie) nie ma więc charakteru binarnego, opartego na układzie dominacja–uległość, a bazuje na zgodzie na wzajemność, partnerstwo i dialog.

Wielokulturowość i budowanie dobrych relacji międzykulturowych nie są łatwym obszarem działalności pedagogicznej. Jednak, jak dowodzą ostatnie napięcia społeczne (zamieszki na tle etnicznym, ataki terrorystyczne o podłożu kulturowym, religijnym i ekonomicznym oraz wielkie konflikty zbrojne) rozgrywane się w Europie, na Bliskim Wschodzie, a także w wielu innych regionach świata, nie tylko skala problemu wymaga podjęcia kroków w kierunku znaczących zmian edukacyjnych, lecz także niezbędne jest dotarcie do rzeczywistych źródeł tych niepokojów. Często narody, jak i mniejsze grupy kulturowe, etniczne lub środowiskowe wpłytywane są w wir wydarzeń, których nie rozumieją. Faktyczne powody nie są im bowiem przedstawiane. Za to społeczeństwa te stają się głównymi zbiorowościami, które cierpią. Te złe doświadczenia łatwo jest później uogólnić i przenieść na szersze relacje międzykulturowe³¹⁴. Aby nie ulec takiej narracji, społeczeństwa powinny być kulturowo silne, tj. szanować swoją tożsamość kulturową. Inaczej mówiąc, powinny pracować nad nią, rozwijać ją i pogłębiać. Tak właśnie odbieram holistyczną koncepcję edukacji międzykulturowej. Odczytuję ją jako pomysł na drogę współczesnego człowieka ku wrastaniu w swoją kulturę, czyli umacnianiu się w niej poprzez aktywne w niej uczestnictwo. Taka postawa gwarantuje rozwój tożsamości indywidualnej i społecznej, która jest niezbędna dla godnego trwania człowieka.

W tej sytuacji jednym z problemów, którymi należałoby się zająć w pierwszej kolejności, jest proces pauperyzacji polskiej kultury. Polega on przede wszystkim na nachalnym jej dostosowywaniu do wzorców kultury masowej i konsumpcyjnej. Bogactwo różnic, odmienności i właściwości polskiej kultury zanika na rzecz jednego schematu. Co można w tej sytuacji zrobić? Jak wyrazić swój brak zgody na taką degradującą zmianę? Potwierdzenie moich niepokojów odnalazłam w rozważaniach J. Nikitorowicza, który stwierdził:

Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na naszą historię, tradycje kulturowe i odporność asymilacyjną w przeszłości. Otóż przez ponad sto lat nie daliśmy się ani zrusyfikować, ani

³¹³ Por. J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 200–232.

³¹⁴ Por. *Jak napaść na państwo?*, film dokumentalny z 1983 r., zapis wykładu w USA Jurija Bezmienowa, byłego oficera propagandy w KGB, <https://www.youtube.com/watch?v=IWlpFvGrNak> [dostęp: 12.11.2016].

zgermanizować, a później także w ciągu półwiecza nie poddaliśmy się sowietyzacji, jednakże w ostatnich latach nasza kultura w konfrontacji z tanią, infantylną i prostacką kulturą masową coraz wyraźniej ustępuje. Jak to się dzieje – coraz częściej pytamy – że tak łatwo ulegamy tej kulturze, która przecież nie prezentuje nośnych wartości i nie winduje nas na wyższy poziom intelektualny czy moralny ani nie poszerza zakresu naszej wrażliwości estetycznej³¹⁵?

J. Nikitorowicz, proponując holistyczną koncepcję edukacji międzykulturowej, przyjmuje, że aby faktycznie i skutecznie ją realizować, człowiekowi należy przypisać w niej centralne miejsce. Wtedy inne procesy, ogólnie określane jako procesy transformacji i modernizacji społeczeństwa XXI w., będą również budowane na podstawach aksjologii humanistycznej, a na decyzje i działania przekształcające życie jednostki będzie miało wpływ dobro człowieka, nie zaś zysk korporacji międzynarodowych. J. Nikitorowicz wskazuje na znaczenie relacji „My–Oni”, która ma szansę stać się humanistyczną pod warunkiem, że „[...] My wyzbędzie się zaborczości, chęci dominowania i podporządkowywania innych”³¹⁶. Autor podkreśla, że tylko takie szerokie spojrzenie na współczesne wyzwania i zależności międzynarodowe, międzykulturowe i międzyludzkie jest warunkiem odpowiedzialnej pracy wychowawczej. Choć zawsze realizowana jest ona lokalnie, trzeba w niej brać pod uwagę uwarunkowania globalne i priorytety tylko z pozoru odległe. J. Nikitorowicz stawia też pytania dotyczące mądrze i z rozmysłem podejmowanej otwartości na inne kultury. Osobiście uznaję ją za zasadniczy fundament tworzenia solidnego społeczeństwa wielokulturowego, Mogłoby ono spełniać potrzeby i oczekiwania każdej z grup społecznych, kulturowych i etnicznych, a jednocześnie nie traciłoby stabilności w obliczu trudności i wyzwań, których obecność powinna być wpisana w istnienie tak złożonego organizmu. Otwartość bowiem, nie zaś podejrzliwość, wycofanie i nieufność, dopełnia się wzajemnością i współodpowiedzialnością. Taka postawa stanowi mocną barierę i przeszkodę dla ruchów ekstremistycznych, fundamentalnych oraz ideologii totalitarnych. Wśród interesujących mnie problemów, sformułowanych z uwzględnieniem problematyki otwartości, u J. Nikitorowicza odnajduję następujące kwestie:

1. Jak dostrzegać w innych kulturach to, co wartościowe, mimo że doświadczenia, jakie umożliwiają, są inne i często odległe od naszych?
2. Jak przygotować się do odbioru i uznania innych kultur, mając odmienne nawyki i przyzwyczajenia, a do tego przekonanie, że inność kulturowa jest co najmniej dziwna i trudna do zrozumienia?
3. Jak kształtować tożsamość młodych ludzi i ich **otwartość na zachowania oraz działania** [podkr. – A.R.-M.] utrwalone w określonej kulturze, narzucającej pewne wymagania?
4. Jak kreować ustawicznie **tożsamość otwartą i wielopłaszczyznową** [podkr. – A.R.-M.] dzieci, bazując na określonych wartościach rodzimych, kanonie podstawowym, nawykach, sposobach myślenia i działania?
5. Czy mamy podejmować działania niwelujące etnocentryzm, który jest charakterystyczny dla każdego społeczeństwa, czy traktować go jako niezbędny element w procesie kreowania tożsamości i wypracować sposoby niedopuszczające do rozwoju etnocentryzmu agresywnego?³¹⁷

³¹⁵ J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka...*, s. 207.

³¹⁶ Ibidem, s. 202.

³¹⁷ Ibidem, s. 201.

Proponując realizację holistycznej koncepcji edukacji międzykulturowej, J. Nikitorowicz uznaje, że należy ją oprzeć na następujących filarach: 1) kulturze; 2) relacjach pomiędzy innością, odmiennością i obcością kulturową; 3) na wzajemnym oswajaniu, uwrażliwianiu i pokojowym współistnieniu oraz 4) na kształtowaniu tożsamości współczesnego człowieka³¹⁸. W świetle powyżej przywołanych pytań, obszary te zyskują dodatkowe odcienie znaczeniowe i można na nie spojrzeć w szerszej perspektywie. Odczytuję je w następujący sposób:

1) kultura – powinna być rozpatrywana z punktu widzenia osoby i jej doświadczeń, zakorzenionych we własnym środowisku społecznym. To jednostki wchodzi w interakcje z innymi ludźmi oraz to one prowadzą faktyczny dialog między sobą. Dlatego, jak uzasadnia J. Nikitorowicz; „[...] tak ważne jest poznanie się, szukanie porozumienia, otwieranie się na siebie, przeżywanie i doświadczenie siebie nawzajem”³¹⁹;

2) inność, odmienność i obcość kulturowa – są szansą doświadczania odmienności i umożliwiają rozwój życiowy człowieka. Tak rozumiana edukacja zapewnia bezpieczne otwieranie się na Innych. Bezpieczeństwo to wiąże się z ochroną „świata zakorzenienia”, świata znanego i oswojonego. Dzięki edukacji jednostka może być z tego świata dumna i jednocześnie spokojna o swoje zaplecze kulturowe. Może wkraczać w relacje z Innymi i podejmować świeże, swobodne i szczerze, a nie schematyczne, pozorne i narzucone kontakty międzykulturowe. Za sprawą otwartości wspomaganą właściwie prowadzoną edukacją już od etapu przedszkolnego kształtują się podstawy do „[...] polifonii, czyli budowania tożsamości na bazie głównych motywów czy elementów, które pozwalają zestroić kolejne kreowane w ciągu życia elementy z tą właśnie podstawą, aby nie doszło do ucieczki od własnej tożsamości (fugi)”³²⁰. Szkoła powinna więc być tym miejscem, które sprzyja spotkaniom międzypokoleniowym, międzykulturowym i wielowyznaniowym, umożliwiając doświadczenie inności bez lęku o utratę własnych idei i wartości;

3) wzajemne oswajanie, uwrażliwianie i pokojowe współistnienie – procesy te związane są z praktyką odkrywania siebie i innych dzięki edukacyjnie rozwiniętej umiejętności dialogu. Istotą dialogu – jak zaznacza autor – jest „[...] wzmacnianie Ja, poczucia odpowiedzialności za wspólne kształtowanie zasad, norm, wartości, celów i zamierzeń”³²¹. Edukacja międzykulturowa to ustawiczny proces dialogowania kulturowego, który z jednej strony może uchronić przed globalizacją i homogenizacją, z drugiej – przed lokalnym, a nawet zaściankowym egocentryzmem. Dialog kultur prowadzony z pozycji uznanych i respektowanych wartości zakorzenienia prowadzi do „[...] ukształtowania tożsamości pielęgnującej tradycje i otwierającej się jednocześnie na inność”³²²;

³¹⁸ Por. *ibidem*, s. 202–205.

³¹⁹ *Ibidem*, s. 203.

³²⁰ *Ibidem*, s. 203–204.

³²¹ *Ibidem*, s. 204.

³²² *Ibidem*.

4) kształtowanie tożsamości człowieka współczesnego – to niekończący się proces, działający nieprzerwanie, nastawiony na przyszłość i jednocześnie tkwiący w przeszłości. Autor traktuje rozwijanie tożsamości jako twórczy wysiłek jednostki, rozgrywający się pomiędzy elementami odziedziczonymi, wynikającymi z tradycji oraz zakotwiczenia w środowisku rodzinnym, lokalnym i swojskim a elementami nowymi, reprezentującymi nieznanne sposoby porządkowania i interpretowania rzeczywistości oraz jej wartościowania. Człowiek posiada jedną tożsamość, która za to może występować w wielu wymiarach i wielu odsłonach. Jest „ustawicznie kształtującą się autokoncepcją”³²³, rozważającą akceptację lub odrzucenie pewnych wartości, które człowiek poznaje w toku edukacji międzykulturowej. Analizuje też możliwości włączania się jednostki w nowe grupy lub przynależności do nieznanymi wcześniej środowisk. Twórczy rozwój tożsamości jest tak długo możliwy, jak długo zachowywana jest świadomość i odrębność „Ja”. Stąd konieczność autorefleksji i ponawiania pytań o to: Kim jestem w zmieniających się kontekstach kulturowych? Kiedy jestem u siebie, a kiedy jestem u tych Innych? Z kim/z jaką grupą się identyfikuję i jakie są dla mnie naturalne punkty odniesienia?

Niewątpliwie należałoby przyjąć, że praca nad kształtowaniem własnej tożsamości w wielowątkowym i niejednorodnym świecie jest naczelnym zadaniem stojącym przed współczesną edukacją międzykulturową. Co ważne, potrzebne dziś budowanie tożsamości innowacyjnej, twórczej, ustawicznie wzbogacanej i rozszerzanej³²⁴ nie oznacza odchodzenia od jej rdzennego i narodowego charakteru. Nie świadczy o jej porzuceniu. Przeciwnie – doświadczenia międzykulturowe mogą ją tylko wzmocnić, pogłębić i mądrze ulepszyć, wspierając w „[...] utrzymywaniu i budzeniu etosu, godności, honoru, dumy i jednocześnie przeciwstawiać się fałszywym przekonaniom, mitomanii, stereotypom i uprzedzeniom”³²⁵. Wyrastanie na dumnych Polaków, którzy jednocześnie są pewnymi swojej pozycji Europejczykami i odpowiedzialnymi obywatelami świata, może zachodzić, gdy, jak przekonuje J. Nikitorowicz, w toku kształcenia, w tym edukacji międzykulturowej, będą podejmowane trzy szeroko rozumiane cele wychowania współczesnego człowieka:

1) być sobą – a nawet bardziej – „uczyć się być sobą” wobec konieczności ciągłego określania siebie i swojej tożsamości w sytuacjach zmieniającej się rzeczywistości. Stąd najważniejszy jest „dobry start” w nieznanne dzięki posiadaniu mocnego zakorzenienia w kulturze rodzinno-parafialno-lokalnej. Kształtuje ona bowiem pozytywny etnocentryzm i lokalny patriotyzm, do których należy się odwoływać, pracując nad swoim obywatelstwem w szerszej skali;

2) doświadczać Innych i działać wspólnie – czyli uczyć się harmonijnie żyć z innymi ludźmi, inspirować się nawzajem, wzbogacać się swoją różnorodnością i podejmować wiele przedsięwzięć, które będą kreowały kulturę współlistnienia i pokoju;

³²³ Ibidem, s. 205.

³²⁴ Por. J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy...*, s. 58.

³²⁵ Ibidem.

3) wiedzieć o sobie i Innych – uczyć się, by wiedzieć wzajemnie o sobie jak najwięcej i umieć opanować negatywne emocje³²⁶. To zalecenie interpretuję jako potrzebę opanowania nieprzychylnego nastawienia do innych ludzi lub unikania stereotypowego ich postrzegania, szczególnie jeśli chodzi o reprezentantów społeczności najbliższych. Najtrudniej jest bowiem budować dobre relacje z sąsiadami czy rodziną, a w wymiarze narodowym – ze wspólnotami ościennymi. Zło, które nam lub naszym przodkom kiedyś wyrządzili, najbardziej boli i zostawia najtrudniej gojące się rany. Natomiast im dalej znajdują się ci, z którymi trzeba budować twórcze relacje, tym częściej współpraca przebiega płynniej, gdyż żadne trudne, historyczne wątki nie przeszkadzają w jej realizacji.

Oczekiwania stawiane edukacji międzykulturowej są niezwykle duże i zapewne będą też bardzo trudne w realizacji. Uważam jednak, że kierunek edukacji człowieka XXI w., który został wytyczony w III filarze raportu J. Delorsa – „uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi”³²⁷, powinien być nie tylko traktowany jako obiektywnie wypracowane zalecenie edukacyjne, lecz także powinien stać się wewnętrzną, humanistyczną potrzebą każdego mieszkańca globu. Wtedy zapewne chęć i odwaga poznawania drugiego człowieka, wchodzenie w jego przestrzeń kulturową albo zapraszanie go do siebie i traktowanie jak gościa (rozumiejąc, że każda ze stron ma kulturowo określone prawa, ale i obowiązki) zostałyby uznane za jeden z priorytetów ludzkiego postępowania. Budowanie wspólnego dobra, a może nawet i szczęścia, to proces długofalowy, nad którym trzeba odpowiedzialnie czuć, nieustannie go wzmacniać i pogłębiać. Dlatego przemyślana praca wychowawcza w obszarze edukacji międzykulturowej powinna dokonywać się na pięciu powiązanych ze sobą poziomach. Należą do nich: 1) nurt tradycji i kultury regionalnej; 2) nurt kultur narodowych; 3) nurt kultury państwowej; 4) nurt dialogu kulturowego i cywilizacyjnego oraz najnowszy 5) nurt symetrycznej akulturacji jako wynik mobilności i ruchów migracyjnych na świecie³²⁸. J. Nikitorowicz postrzega je jako nurty rozwoju człowieka i jego kultury, które muszą mieć charakter komplementarny, jednoczesny i ciągły. Są więc w stałym ruchu, co daje jednostce szansę na dobrą i twórczą zmianę, adekwatną do przemian rozgrywających się poza nią samą, a zarazem bez uszczerbku dla jej wyjściowej tożsamości, której jest świadoma i ją akceptuje.

3.2.3. Przesłanki na rzecz realizacji edukacji międzykulturowej

Mając na uwadze wyzwania wielokulturowej Europy i innych części świata, a także odnosząc się do oczekiwań względem dzisiejszej edukacji międzykulturowej, warto zastanowić się nad przesłankami na rzecz tejże edukacji. Przesłankę rozumiem jako okoliczność sprzyjającą realizacji pewnych zamiarów³²⁹, w tym

³²⁶ Ibidem.

³²⁷ Por. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO..., s. 92–95.

³²⁸ Por. J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy...*, s. 62–64.

³²⁹ Por. hasło: *przesłanka*, [w:] M. Szyczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 1006.

przypadku – planów i projektów wychowawczych. Zatem wobec analizowanego przeze mnie wyzwania – budowania międzykulturowo zrównoważonego świata – ważne jest, by określić możliwości oraz przywołać dotychczas wypracowane narzędzia pedagogiczne, którymi można by się posłużyć w praktyce współcześnie rozumianej i potrzebnej edukacji międzykulturowej. Traktuję je szeroko, biorąc pod uwagę zarówno indywidualne możliwości jednostki w dochodzeniu do treści międzykulturowych, jak i obiektywnie dostępne modele i narzędzia rozwijania wrażliwości międzykulturowej ucznia.

Pierwszą kwestią, która odpowiada za jakość edukacji międzykulturowej i osiąganych wyników kształcenia, jest zaangażowanie jednostki w głębokie, hermeneutyczne dochodzenie do rozumienia odmiennej kulturowo rzeczywistości i tworzących ją ludzi. Z tą kwestią ściśle wiąże się umiejętność formułowania przez ucznia adekwatnych do sytuacji problemów, wyznaczania wynikających z nich zadań i ostatecznie samej ich realizacji. Takie sprawności umożliwiają dochodzenie do wielu współcześnie oczekiwanych celów edukacyjnych. Wpisują się też w potrzeby międzykulturowego kształcenia i wychowania.

Dziś uznaje się, że jednym z celów szeroko pojmowanej edukacji ma być wartościowe życie człowieka – czyli pełne, różnorodne, każdemu przynoszące satysfakcję i obfitujące w twórcze doświadczenia. Realia XXI w. wyprowadzają tak zaplanowaną egzystencję z przestrzeni jednowymiarowej w wielowymiarową, rozległą i wielowątkową. Jednocześnie światowi planiści, ideolodzy i decydenci chcieliby, aby w dalszym ciągu rozgrywała się w możliwie spójnej strukturze, określanej terminem „globalnej wioski”. Twórca tego pojęcia, Marshall McLuhan (1911–1980) wiązał je z nowoczesnymi możliwościami przekazów telewizyjnych³³⁰. Pod koniec XX w. wraz z ogromnym postępem technologiczno-komunikacyjnym myślenie o „globalnej wiosce” rozszerzono i zaczęto je interpretować jako szansę na wzajemne spotkanie się mieszkańców świata, tzn. kontaktowanie się dzięki błyskawicznie przekazywanym treściom tekstowym (pisanym, mówionym) i wizualnym oraz za sprawą łatwości bardzo szybkiego fizycznego przemieszczania się ludzi z jednego miejsca na drugie. Obecnie jednak coraz bardziej jaskrawym staje się fakt, iż same media i technika, nawet te najbardziej zaawansowane, nie wystarczają. „Globalna wioska”, dziś coraz częściej postrzegana jako potrzeba „wspólnego domu”, dalej pozostaje w sferze dążeń społeczności międzynarodowej. Dawniej mieszkańcy wsi tworzący tradycyjnie pojmowaną społeczność lokalną znali się, wzajemnie sobie pomagali, uczestniczyli w wydarzeniach i uroczystościach swojej zbiorowości. Tworzyli wspólnotę duchową, kulturową, emocjonalną, intelektualną i wyrażającą się w praktycznych działaniach. Optymistycznie łudzono się, że mieszkańcy „globalnej wioski”, choć odlegli od siebie kulturowo, dziejowo, tożsamościowo i przestrzennie, różniący się potrzebami i pragnieniami, za sprawą dostarczonej im jednakowej technologii, zbudują całościową i bliską sobie społeczność. Niestety, jak dotąd trudno byłoby

³³⁰ Por. M. McLuhan, *The Gutenberg Galaxy...* oraz M. McLuhan, Q. Fiore, *War and Peace in the Global Village*, Bantam Books/Random House, New York 1968.

wskazać chociażby dwa kraje, którym udało się zbudować taką autentyczną jedność. Administracyjne, polityczne, militarne, a nawet finansowe unie i sojusze nie wytworzą pożądanego przekonania o całościowym i własnym charakterze tego, co się tworzy, a często narzuca³³¹. Aby przestrzeń społeczna, kulturowa, przyrodnicza i gospodarczo-technologiczna współczesnego człowieka była przez niego traktowana jako prawdziwie osobista i zarazem wspólnotowa, tj. taka, o którą trzeba się troszczyć, którą trzeba rozwijać, pielęgnować, przeżywać i chronić, powinno dojść do zasadniczych zmian w ludzkiej świadomości.

Możliwość takiej przebudowy dostrzegam w odpowiedzialnie przygotowanej i powszechnie realizowanej edukacji międzykulturowej. Jednym z kluczowych elementów dla jej efektywnego przeprowadzania jest aktywność własna uczniów, którą wiąże z umiejętnością i swobodą samodzielnego myślenia. W tym miejscu warto odwołać się do polskiej koncepcji wielostronnego kształcenia. Już w 1967 r. Wincenty Okoń (1914–2011) przedstawił ją w *Podstawach wykształcenia ogólnego*³³². W swojej propozycji nowoczesnego podejścia do rozwoju ucznia jako zasadnicze uznał następujące kategorie: emocjonalność, podmiotowość oraz zasadność postępowania problemowego we właściwych sytuacjach dydaktycznych³³³. Moim zdaniem pedagog przeniósł elementy hermeneutycznego, czyli sensownego dla jednostki, poznania określonego wycinka rzeczywistości na grunt edukacyjny. Przede wszystkim uznał, że proces zdobywania wiedzy powinien łączyć się z emocjonalnym nastawieniem wychowanka do przedmiotu

³³¹ W moim przekonaniu przykładem takiego niepełnego sojuszu, który wymaga zmian – co dziś coraz głośniejszą podnoszą politycy europejscy – jest Unia Europejska. W traktacie założycielskim Unii Europejskiej z Maastricht z 7.02.1992 r. w artykule 3 określono warunki, na których miała być zbudowana Wspólnota. Założenia dotyczą przepisów gospodarczych, wspólnej polityki handlowej poza granicami Unii, wprowadzającą system niezakłóconej konkurencji na rynku wewnętrznym i swobodnego przemieszczania się towarów, usług i kapitału. Wprowadzają też zasady wspólnej polityki w rolnictwie, rybołówstwie, transporcie, energetyce i prawodawstwie, precyzując możliwości przemieszczania się mieszkańców UE, wspierania badań i współpracy na rzecz rozwoju, a także określają prawa i obowiązki obywateli UE, w tym kwestie zdrowia, pomocy społecznej, edukacji i kształcenia zawodowego, ochrony konsumentów i turystyki. Por. *Traktat o Unii Europejskiej*, 1992, Ośrodek Informacji i Dokumentacji Europejskiej, http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_z_Maastricht_PL_1.pdf [dostęp: 12.01.2017], s. 7–8; por. także *Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*, Dz. Urz. UE, 20.10.2012, C326/47, s. 6, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=pl> [dostęp: 12.01.2017]. Europejczyk jawi się tu raczej jako obywatel, któremu zagwarantowano swobody i prawa zgodne z nurtem liberalnym i jako neoliberalny konsument, a nie wielowymiarowy człowiek. Zupełnie pominięto kwestie wzajemnego poznawania się mieszkańców Europy o odmiennych korzeniach, wpływach i związkach kulturowych, ideałach, etosach wychowawczych, tradycjach i wyznaniach. Przyjęto natomiast, że zewnętrzne scalenie ludzi pod egidą pieniądza rozwiąże ich wszystkie problemy. Różnorodne potrzeby człowieka sprowadzono do wymiaru materialnego, marginalnie traktując jego sferę duchową i aksjologiczną. Jest to dość zaskakujące, zważywszy na fakt, że koncepcja piramidy potrzeb według A. Masłowa, jak i marksistowski model bazy-nadbudowy niejednokrotnie zostały już podważone. Por. także G. Hofstede, G. J. Hofstede, M. Mankiv, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przekł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.

³³² Por. W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

³³³ Por. ibidem, s. 36–42, 70–96, 182–198.

i przebiegu działań dydaktycznych. To właśnie *uczenie się przez przeżywanie* Władysław Zaczyński określił później jako: „koncepcję, której hasłem jest: uczenie się wielostronnie zaangażowanego podmiotu poznającego, który jest aktywny w procesie uczenia się tak intelektualnie, jak i emocjonalnie”³³⁴.

W obliczu wyzwań międzykulturowych to wielostronne – intelektualne i emocjonalne – zaangażowanie ucznia jawi się jako edukacyjnie niezbędna postawa. Bowiem ani czysto intelektualne, racjonalno-logiczne, obiektywne i przez to sformalizowane podejście do zagadnień kulturowych nie jest satysfakcjonujące, ani popadanie w egzaltację, tkliwość czy przesadną euforię nie jest godne drugiego człowieka. Jedno świadczy o obojętności, drugie – o braku szacunku wobec niego. Dlatego też dostarczanie przemyślanych impulsów i uważnie dobranych treści z innej kultury oraz odpowiedzialne organizowanie środowiska wychowawczego dla wzbudzania w uczniu międzykulturowych doświadczeń i przeżyć stają się jednym z zasadniczych zadań w pracy współczesnego nauczyciela. Zdarza się ponadto, że w szkołach realizowane są już tematy poświęcone innym kulturom. W tym przypadku pojawia się nowe wyzwanie, którym jest potrzeba przełamania jednostronności, monotonii, schematyzmu, a nawet nudy na lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych poświęconych innym kulturom. Dziś nauczyciel może to osiągać dzięki szerokiej gamie metod oraz coraz bardziej multimedialnym i interaktywnym środkom dydaktycznym, które ma do dyspozycji. Największe jednak możliwości tkwią w samych uczniach charakteryzujących się ciekawością świata. Kwestią zasadniczą staje się więc jej trafne pogłębienie, a także ambitne dopasowanie międzykulturowych treści kształcenia i sposobu ich prezentacji do oczekiwań młodych ludzi. Odchodzenie od szablonowego toku pracy może znacząco zwiększyć efektywność kształcenia, gdyż tematyka, w której poruszają się uczestnicy procesu edukacyjnego, ani nie jest oczywista, ani nie powinno się jej tak samo zgłębiać. Dlatego bardzo ważną i potrzebną dziś kwestią w podejmowaniu edukacji międzykulturowej jest właściwe sproblematyzowanie poruszanych zagadnień.

Dobłą przesłanką ku takiej praktyce edukacyjnej są już kilkudziesięcioletnie doświadczenia polskiej szkoły dydaktycznej, która propaguje drogę kształcenia problemowego³³⁵. Właściwie postawiony problem lub – lepiej – umiejętnie wytworzenie przez nauczyciela sytuacji problemowej stwarzają szansę na aktywne i emocjonalnie pozytywne zaangażowanie się ucznia oraz na jego samodzielną, nawet jeśli odbywa się w zespole, pracę nad rozwiązaniem postawionej kwestii. Trudność oczywiście stanowi określenie owej niewiadomej. Kazimierz Sosniński (1883–1976) uznawał, że problemy to pewne kwestie kluczowe, złożone, dotyczące spraw ważnych dla człowieka i całej ludzkości. Nie można ich więc sprowadzać do zdań-problemów dla wypełniania prostych treści nauczania

³³⁴ W. Zaczyński, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 49.

³³⁵ Por. W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne” 1957, t. IV, Wrocław, Ossolineum. Por. W. Okoń, *Struktura i problem w procesie kształcenia*, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. 37.

w szkole³³⁶. Myśl tę odczytuję jako słuszną w zakresie domagania się stawiania przed uczniami ambitnych problemów. Trywialność zniechęca do wysiłku intelektualnego, a jeśli wzbudza emocje, to te negatywne. Jeśli więc rozważa się tak istotne dla współczesnego człowieka zagadnienia międzykulturowe, to zapewne powinny mieć charakter głębokich, wielowątkowych i dzięki temu złożonych problemów edukacyjnych, od których należałoby oczekiwać różnorodnych rozwiązań lub wyjaśnień. W tej perspektywie typowe szkolne ujmowanie problematyki międzykulturowej jako praktyki dostarczania informacji o kolorowych i egzotycznych kuchniach różnych narodów jest nieporozumieniem. Jeśli zatem pragnie się, by współczesny uczeń przejawiał niezależną aktywność poznawczą i rozwijał samodzielne myślenie w kwestiach międzykulturowych, to przygotowane przez nauczyciela zadania dydaktyczne powinny być inspirujące, wielowątkowe i otwarte. Powinny postawić ucznia w na tyle „niewygodnej” sytuacji poznawczej, aby zmobilizować go do podjęcia trudu jej rozwiązania. W. Okoń następująco wyjaśniał walory problemowego kształcenia wychowanków:

W problemie tkwi pewien ładunek niepokoju. Niezbędny on jest po to, aby zburzyć równowagę, jaką daje myślenie reproduktywne, i zmobilizować energię potrzebną do rozwiązania problemu. Ludzie leniwi pod względem myślowym, nie wdrażani od lat do samodzielnego myślenia boją się tego niepokoju jak ognia i unikają go skwapliwie, natomiast duchy niespokojne i twórcze, kierując się zaciekawieniem, zainteresowaniami lub wręcz zamięłowaniami z pasją chwytają każdy nadarzający się problem i usiłują go rozwiązać, wzbogacając w ten sposób i swoją wiedzę o świecie, i swoją dociekliwość³³⁷.

Zainteresowanie danym problemem może być więc chwilowe lub może wynikać z dłuższego zamięłowania, może też wiązać się z dążeniem do świadomego kształtowania pewnych postaw lub spełniania określonych potrzeb. Niezależność poszukiwań, bronienie własnych stanowisk, umiejętność argumentacji, powiększanie wiedzy na dany temat, to cechy, które wpisują się w samodzielne myślenie i kreują postawę autonomii, swobody i odpowiedzialności jednostki za samą siebie. Dlatego w zależności od możliwości uczniów (wiekowych, intelektualnych i poziomu ich aksjologicznej wrażliwości) oraz rodzaju przedmiotu nauczania nauczyciel powinien: 1) wdrażać podopiecznych do formułowania problemów; 2) uczyć ich samodzielnego rozwiązywania problemów; 3) przyzwyczajając do sprawdzania uzyskanych wyników³³⁸. Wszystkie te umiejętności można pogłębiać i usprawniać dzięki dialogowi. Prawdłowo prowadzona dyskusja szkolna powinna opierać się na kulturalnej wymianie zdań, merytorycznym bronienu własnego stanowiska i umiejętnym łagodzeniu rodzących się napięć. Taka forma wymiany myśli z innymi jest niezwykle pożądaną sprawnością również we wszelkich kontaktach międzykulturowych. Każdy uczeń powinien więc ją poznawać i rozwijać od wczesnych etapów kształcenia, aby nie obawiać się kontaktów, wspólnej

³³⁶ Por. W. Zaczyński, *op. cit.*, s. 24.

³³⁷ W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania*, [w:] idem, *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 29–30.

³³⁸ Por. *ibidem*, s. 32.

pracy i odpoczynku w grupach zróżnicowanych kulturowo. Zapewne z każdym rokiem będzie ich coraz więcej. Dlatego uczenie się prowadzenia sensownego i znaczącego dla obu stron dialogu wymaga zarówno przygotowania merytorycznego, jak i umiejętności posługiwania się różnymi rodzajami myślenia, przede wszystkim myśleniem dyskursywnym i intuicyjnym.

Myślenie dyskursywne jest to wywód oparty na przechodzeniu od jednego ogniwa do drugiego, dokonujący się dzięki logicznej argumentacji³³⁹. Poszczególne kroki myślowe stanowią „[...] jakby łańcuch, którego składniki są wyraźnie wyodrębnione, chociaż są i ze sobą połączone”³⁴⁰. Człowiek, posługując się myśleniem dyskursywnym, stara się, by jego myśli stanowiły dla rozmówcy sensowną całość. Myślenie dyskursywne jest też myśleniem analitycznym. Dlatego z pewnej pierwotnej całości, pod wpływem treściowej analizy, jednostka wyodrębnia poszczególne elementy, które w toku dyskusji, dodawania lub odrzucania składników nabierają innych znaczeń i budują między sobą nowe, logiczne związki. Dzięki takiemu rozumowaniu uzyskuje się „świeżą” całość myślową, która stanowi wiedzę pochodną względem tej wyjściowej³⁴¹. Dlatego, jak zauważa Krystyna Duraj-Nowakowa, „opanowanie nowej wiedzy w drodze dochodzenia do niej przez poszczególne etapy myślenia wpływa na to, że wiedza ta jest jasna i wyraźna. Jasność dotyczy jej treści, wyraźność zaś jej zakresu składników”³⁴². Jeśli więc dyskutanci reprezentują różne obszary kulturowe, myślenie analityczne może zasadniczo wspomóc wzajemne zrozumienie, a także doprowadzić do wypracowania nowych, jakościowo znaczących treści.

Myślenie dyskursywne warunkuje też pojawienie się myślenia intuicyjnego, które polega na „[...] operacjach opartych na bezpośredniej percepcji całości problemu, bez uświadomienia sobie procesu dochodzenia do odpowiedzi”³⁴³. Nadaje się mu cechę „nagłości”, stąd bywa określane myśleniem bezpośrednim. W świadomości pojawia się jako kompletna, złożona treść, dlatego utożsamia się ją z olśnieniem, natchnieniem, nagłym pomysłem. K. Duraj-Nowakowa, nawiązując do stanowiska K. Sośnickiego, stwierdza, że: „obraz treściowy tego myślenia jest jakby zamglony, brak mu jasności i wyrazistości, występuje jak gdyby w zarysie, wymaga więc opracowania w drodze myślenia dyskursywnego”³⁴⁴. Mimo to, zwykle myślenie intuicyjne jest tym, które sprawia, że w kontaktach międzykulturowych człowiek szybciej zbliża się do swojego rozmówcy, gdyż jakby naturalnie zaczyna go rozumieć. Ponadto łatwiej odbiera pewne niuanse komunikacyjne, choć nie umie ich jeszcze nawet nazwać.

³³⁹ Por. W. Okoń, hasło: *dyskursywne myślenie*, [w:] idem, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 90.

³⁴⁰ K. Duraj-Nowakowa, *Myślenie dyskursywne a intuicyjne w integrowaniu procesów edukacji*, [w:] eadem, *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, s. 20.

³⁴¹ Por. ibidem, s. 21.

³⁴² Ibidem, s. 22.

³⁴³ W. Okoń, hasło: *intuicja*, [w:] idem, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 156.

³⁴⁴ K. Duraj-Nowakowa, *Myślenie dyskursywne...*, s. 23.

Oba wymienione rodzaje myślenia powinny się więc wzajemnie uzupełniać i rozwijać. Taka struktura, oparta na przetwarzaniu treści w charakterystyczny dla jednostki sposób (tzn. postrzeganiu i analizowaniu danych, wyciąganiu z nich wniosków, wysuwaniu nowych pomysłów, a nawet odczuwaniu olśnienia), świadczy o umiejętności jej samodzielnego, a być może nawet twórczego, myślenia. Niezależność intelektualna człowieka jest równocześnie silnie przez niego przeżywana, co sprawia, że jednoznacznie się z nią identyfikuje, jest z niej dumny, a przemyśleniami, do których doszedł, pragnie się dzielić z innymi.

Przywołana kategoria samodzielności myślenia i dzięki niej możliwości prowadzenia odpowiedzialnego i znaczącego, a także ciekawego dialogu to dla mnie wyjściowe przesłanki dla realizacji wielowątkowej edukacji międzykulturowej. Poznawanie innych kultur, czyli innych ludzi, którzy te kultury tworzą, to po prostu wchodzenie z własnym światem kulturowym w ich przestrzeń symboliczną. To szczególnie rodzaj relacji, która może przynieść obu stronom wiele korzyści. Aby tak się stało, należy mądrze kształcić podopiecznych, którzy powinni rozumieć, że w kontaktach międzykulturowych człowiek staje naprzeciwko drugiego człowieka i dochodzi do bezpośredniego między nimi spotkania. Co z niego wyniknie, zależy od nich samych. W moim przekonaniu jest to najważniejszy rodzaj podmiotowej odpowiedzialności, którą dziś – wobec tylu międzykulturowych niepokojów i napięć – powinno się obligatoryjnie i wielowątkowo kształtować. Polska dydaktyka posiada podstawy do takich działań. Należy je więc teraz zastosować w obszarze edukacji międzykulturowej.

Drugą przesłanką na rzecz międzykulturowego kształcenia, na którą zwróciłam uwagę, jest znany na świecie Model Rozwoju Wrażliwości Międzykulturowej (ang. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* – DMIS) wprowadzony przez Miltona Bennetta w 1986 r. Zwany jest też prościej – *Skalą Bennetta* (ang. *Bennett Scale*)³⁴⁵. Jest to zatem narzędzie intencjonalnie przygotowane na użytek edukacji międzykulturowej, które współcześnie należałoby coraz szerzej, choć i z rozwagą, stosować. Model może być wykorzystywany w pracy z dziećmi, studentami i osobami dorosłymi, które „uczą się międzykulturowości”³⁴⁶. Przy jego pomocy można określać indywidualny poziom wrażliwości międzykulturowej, a także zakres i głębię umiejętności podejmowania i rozwijania kontaktów międzykulturowych. Sam autor koncepcji wyjaśnia:

³⁴⁵ Por. M.J. Bennett, *Becoming Interculturally Competent*, [w:] J. S. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism. A Reader in Multicultural Education*, Intercultural Resource Corporation, Newton, Massachusetts 2004; M.J. Bennett, *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, [w:] M.R. Page (ed.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993; M.J. Bennett, *Intercultural Communication: A Current Perspective*, [w:] M.J. Bennett (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company, Boston–London 2013, s. 1–34.

³⁴⁶ *Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny*, cz. 2, Pozaformalna Akademia Jakości Projektu, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, DG Edukacja i Kultura Program „Młodzież w działaniu”, b.r.w., http://www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/448/edukacja_miedzykulturowa_pajp_czesc_2_pdf_16004.pdf [dostęp: 2.04.2014]. Por. także: S. Martinelli, M. Taylor, *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy nr 4, Wydawnictwo Rady Europy, Warszawa 2000.

[...] komunikacja międzykulturowa z konieczności musi być bardziej intencjonalna niż komunikacja monokulturowa. W normalnych warunkach ta druga jest dla nas tak naturalna, jak chodzenie. Dlatego też komunikacja wewnątrz własnego środowiska kulturowego jest zjawiskiem normalnym i koniecznym, choć niekoniecznie uświadamianym. Natomiast, komunikacja pomiędzy odmiennymi kulturami, która nie rozpatruje uwarunkowań drugiej kultury, staje się etnocentryczna, a przez to – nieefektywna. Aby tak się nie stało, osoba podejmująca dialog międzykulturowy musi być świadoma różnic. Jako że dla większości ludzi komunikacja międzykulturowa jest sytuacją niecodzienną, możemy powiedzieć, że zasadniczo jest ona *nienaturalna*. W tym sensie, komunikację międzykulturową możemy porównać do latania, na które porywa się człowiek. Rozwój technologii (technik) ostatnich czasów umożliwił nam latanie, ale wymaga odpowiedzialności i uwagi. Nawet gdy samolot sterowany jest przez „autopilota”, prawdziwy pilot musi posiadać odpowiednie przygotowanie, aby, w razie potrzeby, przejąć stery (posłużyć się właściwą technologią). Podobnie rzecz się ma z nowo powstającymi środowiskami wielokulturowymi, w których wielu z nas dziś żyje. Wzajemne komunikowanie się będzie tylko wtedy skuteczne, gdy będzie zrozumiałe dla obu stron. Dlatego poszukiwanie i dochodzenie do wspólnych znaczeń musi być prowadzone w sposób świadomy i bardziej skoordynowany niż dotychczas³⁴⁷.

Z tego też powodu zaproponowany przez M. Bennetta model DMIS powinien być dziś wykorzystywany zarówno w zorganizowanej pracy oświatowej, jak i w samokształceniu. Stanowi inspirującą wskazówkę dla twórczych nauczycieli, którzy przy jego pomocy mogą organizować ciekawe, autorskie i dopasowane do ucznia lub grupy uczniów zajęcia. Może być też użyteczny dla osób, które wyjeżdżają do pracy za granicą albo będą pracować „u siebie”, ale za to w zespołach międzynarodowych³⁴⁸.

Skala Bennetta składa się z sześciu etapów (poziomów), które odpowiadają przyjętym przez autora sześciu typom ludzkich zachowań, pojawiających się jako reakcja na doświadczane różnice kulturowe³⁴⁹. Koncepcja i konstrukcja modelu przyjmuje porządek liniowy i ukazuje możliwy wzrost wrażliwości międzykulturowej dzięki poznawaniu i emocjonalnemu doświadczaniu innej kultury. Autor uznaje, że sytuacje międzykulturowe mają wielowątkowy charakter i dlatego każde obcowanie z odrębną od własnej kulturą powinno opierać się na poznaniu, działaniu i jej przeżywaniu. Wraz ze wzrostem wielowymiarowego doświadczania odmiennej kultury postawa wobec niej powinna się zmieniać i stopniowo przechodzić od „zimnej” do „gorącej”. Stosunek neutralny, obojętny, a nawet wrogi do obcego powinien stopniowo przeradzać się w aprobatę, akceptację, zrozumienie, aby wreszcie dojść do stanu umożliwiającego całkowitą integrację i twórcze zjednoczenie. M. Bennett następująco określa założenia swej koncepcji:

Najbardziej podstawowym teoretycznym założeniem modelu DMIS jest to, że doświadczenia (także doświadczenia międzykulturowe) są konstruowane. Zasadniczo możemy uznać, że przeświadczenie to jest konstytutywnym elementem *konstruktywizmu poznawczego* [...]. Zakłada

³⁴⁷ M.J. Bennett, *Basic Concepts of Intercultural Communication. Paradigms, Principles & Practices*, Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company, Boston–London 2013, s. 10.

³⁴⁸ Por. M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Universitas, Kraków 2007.

³⁴⁹ Por. J. Bennett (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, SAGE Publication Inc., Thousand Oaks–Los Angeles 2015, s. 485.

on, że człowiek nie dostrzega/nie odbiera wydarzeń bezpośrednio, automatycznie, a raczej, doświadczając ich, posługuje się wzorcem, zestawem, kategoriami, dzięki którym zrozumiałe dla siebie, czyli w sposób uporządkowany, odbiera dane zjawisko. Np. wyobraźmy sobie sytuację, gdy Amerykanin przygląda się japońskiej uroczystości. Jeśli nie posiada on kategorii umożliwiających japońską interpretację tej sytuacji, jego odbiór będzie zupełnie inny niż doświadczenie przeżyte przez rodowitego Japończyka. Amerykanin będzie się tu posługiwać jedynie doświadczeniem etnocentrycznym, co oznacza, że czyjaś własna kultura jest jedyną możliwą podstawą odbioru wydarzeń³⁵⁰.

Koncepcja międzykulturowego uwrażliwiania zakłada więc wychodzenie z własnego kręgu kulturowego (określanego przez M. Bennetta perspektywą etnocentryczną) i wchodzenie w innym obszar kulturowy. To wchodzenie dotyczy głównie poznawania drugiej kultury poprzez przyswajanie treści na jej temat i budowanie z nich wiedzy osobistej, która wymaga już intelektualnego zaangażowania jednostki we własny rozwój poznawczy. M. Bennett dodaje:

Dodatkowym założeniem w DMIS jest także i to, że ludzie mogą być bardziej lub mniej „wrażliwi”. Przekonanie to nawiązuje do konstruktywistycznej idei *złożoności poznawczej* [...]. Jednostki o większej złożoności poznawczej są w stanie uporządkować odbiór wydarzeń według bardziej uszczegółowionych kategorii. Inaczej mówiąc, ludzie o większej złożoności poznawczej mogą dokonywać bardziej precyzyjnych rozróżnień, podziałów zjawisk w obrębie przypisanej im kategorii. Np. koneser wina bez problemu rozróżni dwa roczniki tego samego szczepu czerwonego wina, podczas gdy laik odróżnia wino białe od czerwonego. Podobnie ludzie, którzy są bardziej uwrażliwieni międzykulturowo posiadają większy zasób kategorii wyborów, a przez to możliwości dokonywania kulturowego rozróżniania. Wytrawny podróżnik goszczący w innym kraju umie dostrzec subtelne różnice w mowie ciała i zachowaniach miejscowej ludności, podczas gdy naiwny turysta zauważy tylko różnice w walucie, w rodzaju jedzenia i w poziomie toalet. Kiedy kategorie różnicy kulturowej stają się coraz bardziej złożone i wyszukane, wtedy percepcja innej kultury zmienia się w coraz bardziej *międzykulturowo uwrażliwioną*³⁵¹.

W ten sposób autor koncepcji podkreśla znaczenie takiego kształcenia międzykulturowego, które doprowadza do zwiększenia sprawności poznawczej jednostki. Ma ona polegać na umiejętności odbioru jak największej liczby niuansów kulturowych, coraz lepszemu poruszaniu się w przestrzeni „nie własnych” symboli kulturowych, szczególnie tych niewypowiadanych, wyrastających z tradycji kulturowej i poczucia tożsamości rodzinnej (klanowej), etnicznej i narodowej społeczeństwa, z którym wchodzi się w kontakt.

Sześć podstawowych etapów Modelu Rozwoju Wrażliwości Międzykulturowej zostało podzielonych na dwie podgrupy. Pierwsze trzy poziomy – *Zaprzeczenie*, *Obrona* i *Minimalizacja* – określane są jako „etnocentryczne”, podczas gdy trzy następne – *Akceptacja*, *Adaptacja* i *Integracja* zaliczane są do podgrupy „etnorelatywistycznej”³⁵². Charakterystykę każdego z etapów można przedstawić w następujący sposób:

³⁵⁰ M.J. Bennett, *Becoming Interculturally Competent*, s. 73.

³⁵¹ Ibidem.

³⁵² Por. J. Bennett, *Developing Intercultural Competence for International Education*, San Francisco 2011, http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf [dostęp: 13.05.2014].

1. *Zaprzeczenie różnicy* – często określane jest jako „agresywna ignorancja”, wyrażająca się stanowiskiem: „Nie muszę wiedzieć”. Nacisk położony jest tylko na to, co rodzime i własne. Na tym etapie jednostki uznają swoją kulturę za jedynie słuszną i prawdziwą. Nie są zainteresowane poznawaniem innych ludzi i doświadczaniem jakiegokolwiek odmienności kulturowej. W obliczu konfrontacji z inną kulturą starają się jej unikać lub dążą do jej zniszczenia. Przede wszystkim zaś wolą fizyczną i społeczną izolację. Na tym etapie osoby/uczniowie wyrażają swoją postawę w słowach: „Mówię Ci – żyj i daj żyć innym” lub „Wszystkie duże miasta są takie same: mnóstwo budynków, zbyt dużo samochodów i McDonalds’y”. Inną znaczącą cechą *Zaprzeczenia różnicy* jest brak potrzeby i umiejętności odnajdywania różnic kultur narodowych, np. pomiędzy kulturą chińską a japońską lub pomiędzy kulturą Arabów znad Zatoki Perskiej (np. Kuwejtczyków), Arabów z terenów Żyznego Półksiężycy/Złotego Rogu (np. Syryjczyków) i Persów z Iranu.

2. *Obrona przeciw różnicy* – wiąże się z intencjonalnym oddzielaniem się jednej kultury od reszty. Przy czym, znaczenie tej pierwszej jest wyolbrzymiane. Własna kultura traktowana jest jako najbardziej rozwinięta, wzorcowa i najlepsza do życia. W relacjach międzyludzkich i międzykulturowych dominuje zasada podziału na „My–oni”, której zazwyczaj towarzyszy posługiwanie się stereotypami. Doświadczanie różnic kulturowych łączone jest z silnym poczuciem zagrożenia ze strony obcych, znacznie wyższym niż u przedstawicieli pierwszego poziomu modelu DMIS, czyli *Zaprzeczenia*. Każdą sytuację zmiany społecznej osoby z poziomu *Obrony* odbierają jako atak na swoje wartości i uzyskane wcześniej przywileje. Przykładem może być amerykańska organizacja Ku Klux Klan, która sprzeciwiała się uznaniu praw Murzynów w USA. W perspektywie międzynarodowej etap *Obrony* może być postrzegany jako konieczna postawa pro-narodowa, dążąca do budowania własnej państwowości. Odmianą *Obrony* jest *Odwrócenie* (ang. *Reversal*). Najczęściej można się z nim spotkać w środowisku osób pracujących za granicą, młodzieży wyjeżdżającej w ramach wymiany studenckiej, społeczników podejmujących pracę misyjną lub działających w formach wolontariatu, a także gdy ktoś fascynuje się kulturą zmarginalizowaną we własnym społeczeństwie. W sytuacji *Odwrócenia* własna kultura jest silnie krytykowana, a ta druga postrzegana w formie wyidealizowanej i „romantycznej”. Przykładem *Odwrócenia* we własnym kraju (w USA) może być sytuacja, gdy biali Amerykanie o pochodzeniu europejskim postrzegają wszystkich Czarnych jako świętych męczenników, a Białych jako oprawców. Na drugim poziomie skali DMIS (niezależnie czy w wersji *Obrony*, czy *Odwrócenia*) występuje więc czytelne odwołanie do negatywnych stereotypów wobec jednej kultury, a idealizowanie drugiej. Charakterystyczne wypowiedzi dla tego etapu to: „Albo jesteś z nami, albo przeciw nam”, „Jakie seksistowskie społeczeństwo!” lub „Ilu dobrych rzeczy moglibyśmy nauczyć tych ludzi!”.

3. *Minimalizacja różnicy* – polega na zaangażowaniu się w aktywne rozpowszechnianie uniwersalnych wartości moralnych i religijnych, systemów filozoficznych, ekonomicznych i politycznych. Doświadczanie podobieństwa przeważa nad doświadczaniem różnicy. Jednak chodzi tu o rozpowszechnianie tych zasad,

które są typowe dla przedstawicieli danej kultury na całą społeczność jakiegoś terytorium lub nawet globu. Dlatego choć przedstawiciele własnej kultury dostrzegają różnice w odmiennym jedzeniu, zwyczajach, ubiorze i jednocześnie chętnie podkreślają podobieństwa fizyczne między ludźmi oraz zbliżone potrzeby materialne i psychiczne, to automatycznie uznają, że ich koncepcje oraz rozwiązania są na tyle słuszne, że powinny zostać przyjęte jako uniwersalne. Stąd twierdzi się, że osoby z poziomu *Minimalizacji* mają zbyt często skłonność do przeceniania zakresu swojej tolerancji. Przykładem etnocentrycznej *Minimalizacji* będzie np. założenie, że wszyscy pragną żyć w społeczeństwach demokratycznych lub – z drugiej strony – że marzeniem każdego człowieka jest budowa społeczeństwa totalitarnego. Etnocentryczną *Minimalizacją* może być też wiara w to, że wszyscy są dziećmi Boga, podczas gdy postawą nieetnocentryczną będzie już uznanie, że wszyscy posiadają przekonania religijne. Dla poziomu *Minimalizacji* charakterystyczne są wypowiedzi: „Choć kultury różnią się między sobą, to podstawowe potrzeby komunikacji międzyludzkiej pozostają takie same na całym świecie” lub „Zwyczaje różnią się między sobą, ale kiedy je bliżej poznasz, okazują się bardzo podobne”.

4. *Akceptacja różnicy* – zakłada przyswajanie wiedzy o innych kulturach w relacji do własnej. Własna kultura traktowana jest jako jedna z wielu. Nie oznacza to, że jednostka musi akceptować całość ideałów, norm, zwyczajów i światopoglądów innych kultur (lub jakiejś jednej, wybranej kultury). Takie bezkrytyczne przyjęcie innej kultury jest bardziej charakterystyczne dla wcześniejszej postawy *Odwrócenia* (odmiany *Obrony*) niż dla obecnego etapu. Człowiek wyznający postawę akceptacji różnicy posiada odpowiedni warsztat wiedzy i umiejętności pozwalający w sposób świadomy dokonywać obserwacji i dostrzegać różnice między kulturami. Dzięki temu osoby z poziomu *Akceptacji* są już w stanie doświadczać odmienności innych ludzi. Mimo tej różnicy traktują innych na równi ze sobą – przypisują im ten sam poziom człowieczeństwa. Od jednostek będących na poziomie *Akceptacji* oczekuje się też umiejętności oceny sytuacji przez pryzmat własnych i cudzych wartości oraz odpowiedzialnej analizy działań, które się do nich odwołują. Inaczej mówiąc, spojrzenie na rozgrywające się w innej kulturze wydarzenia i namysł nad preferencjami, priorytetami lub decyzjami tam podjętymi z perspektywy własnych wartości oraz tamtych, miejscowych świadczycy mają o umiejętności relatywizacji oceny faktów i właściwej realizacji poziomu *Akceptacji*. Na tym etapie relacji międzykulturowych można usłyszeć wypowiedź: „Podczas studiów za granicą każdy student musi być świadomy różnic kulturowych”.

5. *Adaptacja do różnicy* – polega na przyjęciu perspektywy międzynarodowej i często odwołuje się do postawy empatii. Jednostki są w stanie rozszerzyć swój światopogląd tak, aby rozumieć inne kultury oraz przebywając w nich, zachowywać się w odpowiedni sposób, zgodnie z obowiązującymi regułami czy obyczajami. *Adaptacja* zakłada więc umiejętność właściwego zachowania się poza własną kulturą. W ten sposób jednostka może właściwie funkcjonować w obu lub nawet kilku kulturach (mówi się wtedy o bikulturowości lub wielokulturowości jednostki). Nie chodzi tu jednak o asymilację, która często rozumiana jest jako pełne

dostosowanie się do nowej kultury (jak to ma miejsce w przypadku imigrantów). *Adaptacja* jest alternatywą wobec asymilacji, bowiem nie oczekuje rezygnacji z pierwszej tożsamości kulturowej, a rozszerza dotychczasowe doświadczenia człowieka o nowe przekonania i postawy. Osoby z poziomu *Adaptacji* są ciekawe odmienności kulturowych i wykazują otwartość na ich doświadczanie. Istotnym problemem, który się zatem rodzi, jest pytanie o to, jak pozostać sobą, jak być autentycznym, w sytuacji gdy jednostka zmienia swoje zachowania w zależności od kultury, w której przebywa. Wydaje się, że odpowiedź kryje się w tym, jak szeroko utożsamia się z otaczającym ją światem. Dla tego poziomu typowe wypowiedzi to: „Wydaje mi się, że staję się częścią tej kultury” lub „Im więcej rozumiem tę kulturę, tym lepiej posługuję się jej językiem”.

6. *Integracja różnic* – zakłada „międzykulturową mediację”. Indywidualne doświadczanie siebie zostaje poszerzone o ruch pomiędzy kulturami („z” kultury i „do” kultury) i ich odmiennymi światopoglądami. Człowiek umieszcza siebie na obrzeżu, a nawet na „marginesie”, a nie w centrum każdej z kultur. Nie jest też szczególnie związany z żadną z nich, choć umie płynnie przechodzić z jednej do drugiej. Problem „kulturowego marginesu” może się uzewnętrzniać w dwóch postaciach: w formie „zamknięcia w kapsule” oraz w formie konstruktywnej. „Zamknięcie w kapsule” dotyczy jednostek, które oderwane od podstawowej kultury doświadczają alienacji. Z kolei forma konstruktywna postrzegana jest jako wyraz koniecznego przemieszczania się między kulturami pozytywnie wpływającego na tożsamość jednostki. Poziom *Integracji* nie musi być traktowany jako lepszy od *Adaptacji*, ale jest odpowiedzią na wzrastającą liczbę ludzi, którzy doświadczają takiego ciągłego ruchu po obrzeżach kulturowych. Należą do nich osoby z kultur niedominujących, repatrianci i tzw. „globalni nomadzi”. Typowe wypowiedzi charakteryzujące ten poziom to: „Czuję się najlepiej, gdy buduję mosty między różnicami, które odnajduję w znanych mi kulturach” lub „W międzykulturowym świecie każdy musi posiadać transkulturową mentalność”³⁵³.

W kontekście europejskich wyzwań międzykulturowych *Skala Bennetta* jest niewątpliwie bardzo inspirującym narzędziem. Może być pomocna w pracy pedagogicznej, ale jednocześnie wymaga rozwagi w jej stosowaniu. Europejski nauczyciel powinien wziąć pod uwagę kilka znaczących kwestii. Przede wszystkim koncepcja modelu DMIS zrodziła się w warunkach społeczeństwa amerykańskiego oraz odwzorowuje tamtejszy porządek międzykulturowy i międzyetniczny. Podobne relacje społeczne można odnaleźć w Kanadzie i Australii, czyli w tych krajach, które przeszły zbliżony proces formowania swojej państwowości. Przybysze z Europy i innych kontynentów, którzy zasiedlali podbijane tereny, przywozili ze sobą własny bagaż tradycji kulturowych. Taki tygiel kulturowy nie sprzyjał jednak budowaniu młodych społeczeństw. Stąd zaczęto je scalać, tworząc od podstaw wspólne dla nich, ale słabo zakorzenione tożsamości. Jednocześnie reprezentanci kultur zamieszkujących te ziemie od tysięcy lat, czyli Indianie i Aborygeni zostali wykluczeni z koncepcji nowego wielokulturowego porządku społecznego.

³⁵³ Por. M.J. Bennett, *Becoming Interculturally Competent*, s. 63–72.

W „najlepszym” razie dano im możliwość życia w rezerwatach. Moim zdaniem takie obciążenie i jednocześnie niepewność tożsamościowa jest w dalszym ciągu istotnym źródłem trudności w budowaniu zrównoważonych relacji z przedstawicielami innych kultur. Podkreślanie swojej młodej, w skali historycznej, wyjątkowości często odbierane jest jako wywyższanie się Amerykanów ponad inne narody. Jednocześnie taka postawa utrudnia im samym rozumienie innych ludzi. Dlatego, m.in. inspiruje teoretyków i praktyków do poszukiwania czytelnych wzorców, które można by dość prosto przełożyć na praktykę międzykulturowego postępowania.

Wielokulturowość europejska ma zupełnie inny charakter. To tu za sprawą długich i historycznych procesów formowały się narody i kultury, które dziś mogą występować w roli gospodarzy dla przybyszów z innych kontynentów. Oczywiście w tej sytuacji pojawiają się różnego rodzaju trudne pytania związane z kształtującą się w ten sposób wielokulturowością. Na przykład na ile Europejczycy chcą lub powinni rezygnować albo – łagodniej mówiąc – zmieniać swoje zasady kulturowe? Jakie ustępstwa wobec nowych przybyszów są wskazane, a kiedy własna tożsamość staje się już zagrożona? Wyraźnie więc widać, że model M. Bennetta nie jest w pełni uniwersalny. O tych właśnie różnicach między charakterem wielokulturowości amerykańskiej a europejskiej powinien pamiętać nauczyciel sięgający po *Skalę Bennetta*. Warto też, aby zadał sobie następujące pytania:

1. Na którym etapie modelu DMIS sam siebie umieszczam?
2. Który etap reprezentują moi uczniowie, a zatem, jaki jest poziom ich i mojej kompetencji międzykulturowej?
3. Ile etapów *Skali Bennetta* planuję przebyć? Czy wszystkie treści określające dany etap korespondują z polskimi realiami i potrzebami?
4. Jakie zmiany, korekty powinienem wprowadzić, aby model DMIS dopasować do faktycznych realiów polskich i europejskich? Na co powinienem w szczególności zwrócić uwagę?

Inną ważną kwestią, która zainspirowała mnie do namysłu nad modelem M. Bennetta, jest jego układ liniowy. Taki porządek wyznacza bowiem ruch tylko w jednym kierunku. Natomiast w relacjach międzykulturowych ruch ten powinien odbywać się w wielu kierunkach i na wielu płaszczyznach. Wynika to z faktu, że na poznanie i przeżywanie doświadczanej odmienności, a także na odbiór własnej kultury w nowej odświeżonej wpływa wiele czynników. Dlatego wydaje się, że w kontekście jakościowego podejścia do pracy wychowawczej w obszarze edukacji międzykulturowej model ten jest za mało uniwersalny. Za bardziej odpowiednią propozycję uznaję zasadę koła hermeneutycznego. Dzięki niej wchodzenie w relacje z innymi ludźmi i odkrywanie samych siebie w nowych sytuacjach jest ciągłym, nowym i konstruktywnym doświadczeniem. Uzmysławianie sobie swoich stanowisk, reakcji, spostrzeżeń i odczuć wpisuje się w wieloetapową drogę międzykulturowego rozwoju, stając się procesem niezwykle złożonym i jednocześnie nieoczywistym, gdyż nieszablonowym, nietypowym i rozgrywanym się w pewnych niepowtarzalnych okolicznościach, a zatem procesem zawsze uwarunkowanym kontekstualnie. Ponadto kontakt z innymi kulturami jest rozłożony w czasie i może trwać nawet przez całe życie człowieka. Może też od-

miennie przebiegać w relacji do różnych kultur. Zwykle przedstawiciele jednych kultur odbiera się przychylnie, do innych ma się stosunek obojętny, a kolejnych z założenia przyjmuje się z dystansem. Trudno więc oczekiwać, że proces rozwoju wrażliwości międzykulturowej będzie korespondował z koncepcją prostej wznoszącej się, wyznaczonej przez *Skalę Bennetta*. Jak zauważa M. Golka każde komunikowanie, a zatem i komunikowanie międzykulturowe, może mieć różny przebieg: „[...] od wstępnego zaciekawienia i wzajemnej obserwacji, poprzez sporadyczne inicjowanie kontaktu, wyrażanie zamiaru komunikowania się i aranżowanie odpowiednich ku temu sytuacji niewerbalnych i werbalnych, aż do specjalnego organizowania aktywności komunikacyjnej, skierowanej ku partnerowi aktu komunikowania i rozumienia obcej kultury”³⁵⁴. Autor proponuje model międzykulturowego komunikowania się, który z kilku powodów odbieram jako bardzo ciekawy. Po pierwsze, M. Golka posługuje się metaforą mieszkania, domu, własnego domostwa, co w relacjach międzykulturowych przywołuje szczególne skojarzenia oraz tworzy współzależność domownika i gościa. Po drugie, przemieszczanie się w obrębie przestrzeni prywatnej i własnej rodzi pytania o miejsce i związku między gospodarzem a przybyszem. Autor zaproponowanej koncepcji tak wyjaśnia możliwe sposoby komunikowania się przedstawiciele odmiennych kultur: a) na poziomie fasady – zauważa się zewnętrzne cechy obcej kultury, np. posługiwanie się innym językiem; b) na poziomie przedsionka – zaczyna się rozumieć sens pewnych przekazów, a także dostrzega się główne różnice religijne, moralne i estetyczne; c) na poziomie korytarza – większość różnic staje się czytelna i jest świadomie odnoszona do własnej kultury; d) na poziomie salonu – udaje się rozpoznawać niuanse drugiej kultury i umie się subtelnie do nich odnosić³⁵⁵. Po trzecie, M. Golka stwierdza, że pełne dotarcie do „salonu”, czyli rozgoszczenie się w tejże przestrzeni domu, „[...] nigdy nie jest zupełne czy też poruszanie się po nim nigdy nie jest całkowicie swobodne”³⁵⁶, bowiem nigdy nie jest tak, by można było w pełni zrozumieć odmienną kulturę. Raczej należy ją stale wielowątkowo zgłębiać, godząc się, że część z niej pozostanie na zawsze niedostępna, a zatem można czuć się bardzo swobodnie w takim salonie, jednak do szuflad mebli nie powinno się zaglądać. Po czwarte, propozycja M. Golki intencjonalnie pomija „kuchnię”, choć, jak zauważa sam autor, jest ona „[...] bodaj najpowszechniejszym miejscem pierwszych spotkań międzykulturowych”³⁵⁷. Omijanie tej części domu odbieram jako wyraz szczególnego stanowiska profesora. W edukacji międzykulturowej powinno bowiem chodzić o znacznie głębsze doświadczanie siebie i drugiego człowieka niż poprzez doznania smakowe.

Gdy porównuję obie propozycje pogłębiania międzykulturowego poznania, wydaje mi się, że w amerykańskim modelu rozwijania wrażliwości międzykulturowej należałoby dokonać pewnych korekt. Praca człowieka nad sobą to swoiste „krążenie po domu”, przemieszczanie się z jednych pomieszczeń do drugich,

³⁵⁴ M. Golka, *op. cit.*, s. 49.

³⁵⁵ *Ibidem*, s. 49–50.

³⁵⁶ *Ibidem*, s. 50.

³⁵⁷ *Ibidem*, s. 49.

wracanie do tych poprzednich i dostrzeganie w nich elementów, które przedtem pozostawały niewidoczne. Międzykulturowe uwrażliwianie na drugiego człowieka dopiero wtedy nabiera sensu i staje się rzeczywistą drogą wychowawczą, gdy człowiek w labiryncie pomieszczeń znajduje lub tworzy nowe przejścia, którymi może się poruszać w różnych kierunkach. Bez wątplenia przywołane koncepcje M. Bennetta i M. Golki stanowią inspirujące przesłanki dla edukacji międzykulturowej. Dowodzą, że modele komunikacji i wzajemnego zbliżania się do siebie wyrosłe na różnych gruntach kulturowych należy odczytywać z własnej perspektywy i starać się dopasowywać do oczekiwań i wymagań swojej tradycji kulturowej. Po pewnych korektach mogą stać się efektywną pomocą dydaktyczną, zwiększającą szanse na zrównoważone życie w wielokulturowym świecie.

Trzecią przesłankę, czyli okoliczność sprzyjającą realizacji edukacji międzykulturowej, dostrzegam w obszarze wypracowanych i obowiązujących dokumentów dotyczących wychowania współczesnego człowieka. Mogą mieć charakter zarówno zapisów ogólnych, np. międzynarodowych raportów, jak i dokumentów oświatowych oraz przygotowanych na ich podstawie materiałów metodycznych.

W 2005 r. z inicjatywy rządów Hiszpanii (reprezentowanej przez premiera José Luisa Rodrigueza Zapatero) i Turcji (reprezentowanej przez premiera Recepta Tayyipa Erdoğan), pod auspicjami Organizacji Narodów Zjednoczonych, której Sekretarzem Generalnym był w tym czasie Kofi Annan, powstała organizacja o nazwie Alliance of Civilizations (tłum. Sojusz Cywilizacji)³⁵⁸. Od początku jej istnienia, do współpracy przystąpiło wiele krajów i instytucji o zasięgu globalnym³⁵⁹, które podzielały misję i cele przyjęte przez jej pomysłodawców. Uznano, że misją Alliance of Civilizations będzie zwiększanie zrozumienia i współpracy między narodami i społecznościami w wymiarze międzykulturowym i międzyreligijnym, co stanowiłoby skuteczną przeciwwagę dla sił, które nieustannie rozpalają nastroje ekstremistyczne, a tym samym dążą do polaryzacji świata³⁶⁰. W związku z tym, od tej nowej organizacji oczekiwano, że:

1. Wystąpi w roli tzw. „budowniczego mostów i sprawcy spotkań”, tzn. będzie łączyć ludzi i organizacje oddane idei promowania zaufania i zrozumienia pomiędzy różnymi społecznościami, szczególnie, choć nie tylko, pomiędzy Muzułmanami a społeczeństwami Zachodu.
2. Stanie się swoistym katalizatorem w kwestii innowacyjnych projektów nastawionych na zmniejszanie rozdziewku między narodami i kulturami za sprawą wspólnych przedsięwzięć i obopólnie korzystnej współpracy.
3. Będzie rzecznikiem rozwijania postawy poszanowania i zrozumienia między kulturami oraz popierania i wzmacniania głosów żądających zmodernizowania skostniałych stanowisk dla

³⁵⁸ Por. *Secretary-General Announces Launch of the 'Alliance of Civilizations' Aimed at Bridging Divides Between Societies Exploited by Extremists*, <http://www.un.org/press/en/2005/sgsm10004.doc.htm> [dostęp: 24.05.2014]; *Alliance of Civilizations*, <http://www.unaoc.org> [dostęp: 22.04.2008].

³⁵⁹ Utworzyły tzw. Grupę Przyjaciół (ang. Group of Friends), początkowo zrzeszającą ponad 85 krajów członkowskich ONZ, organizacji międzynarodowych i innych stowarzyszeń. W 2016 r. w skład Group of Friends wchodziło już 146 członków, z czego 119 krajów członkowskich ONZ, jeden kraj nie należący do ONZ oraz 26 organizacji międzynarodowych; por. *Group of Friends*, <http://www.unaoc.org/who-we-are/group-of-friends/> [dostęp: 17.01.2017].

³⁶⁰ *Who We Are*, <http://www.unaoc.org/who-we-are/> [dostęp: 17.01.2017].

idei ogólnego pojednania. Początkiem jej wprowadzania powinno być studzenie i uspokajanie napięć o podłożu kulturowym i religijnym.

4. Stanie się także źródłem dostępu do informacji i materiałów będących wynikiem wcześniejszej udanej współpracy i mogących stanowić impuls i pomoc dla realizowania podobnych przedsięwzięć³⁶¹.

Na pierwszym roboczym spotkaniu Alliance of Civilizations, które odbyło się jeszcze w tym samym roku w Hiszpanii, w Palma de Mallorca³⁶², Kofi Annan zaproponował namysł nad koniecznymi i jednocześnie możliwymi sposobami zmniejszania napięcia pomiędzy narodami, szczególnie między światem muzułmańskim a liberalnym. Wnioski zawarto w raporcie opublikowanym po zakończeniu spotkania, pt. *Research Base of the High Level Group Report Education: Analysis and Existing Initiatives*³⁶³. Furtką dla ocieplania wzajemnych stosunków, a tym samym – uniknięcia zderzenia cywilizacji³⁶⁴, miała być edukacja. Uczestnicy spotkania zgodnie stwierdzili, że edukacja, jako szczególny obszar aktywności człowieka, daje szansę na skuteczne przeciwdziałanie tendencjom ekstremistycznym i fanatycznym oraz na tworzenie realnej przestrzeni dla rzeczywistego międzykulturowego dialogu. Analiza różnych obszarów problemowych, bezpośrednio lub swobodnie powiązanych z tym wyzwaniem, doprowadziła uczestników spotkania do określenia najważniejszych obszarów kształtowania współczesnego człowieka, które nazwano *Seven Education Initiatives to Further Global Understanding* (tłum. *Siedem inicjatyw edukacyjnych ku dalszemu globalnemu zrozumieniu*)³⁶⁵. Każda z nich odnosi się do innej przestrzeni edukacyjnej, która w dokumencie zajmuje oddzielny rozdział. Poszczególne części poruszają więc takie zagadnienia, jak: 1. Edukacja w zakresie historii powszechnej i międzykulturowej oraz praw człowieka; 2. Edukacja medialna; 3. Religioznawstwo i dialog międzywyznaniowy; 4. Komputer i dostęp do Internetu; 5. Edukacja obywatelska i wychowanie na rzecz pokoju; 6. Kształcenie zawodowe i edukacja permanentna; 7. Edukacja na rzecz ekonomicznego i społecznego rozwoju³⁶⁶.

W dokumencie tym szczególnie dużo miejsca poświęcono historii ludzkości rozumianej jako dzieje społeczno-kulturowe człowieka. Inaczej mówiąc, uznano, że poznając historię powszechną, należy przede wszystkim zgłębiać życie człowieka. To znaczy trzeba koncentrować się na historii tego, co człowiek stworzył i jak budował swoją przestrzeń życia, a nie, w jakich wojnach uczestniczył oraz jak niszczył siebie i innych. Z tego powodu przyjęto, że dziś znacznie bardziej

³⁶¹ Alliance of Civilizations. *Mission Statement*, <http://www.unaoc.org/content/view/39/187/lang,english/> [dostęp: 6.05.2008].

³⁶² Spotkanie odbyło się w dniach 26–29 listopada 2005 r.; por. *Timeline*, <http://www.unaoc.org/who-we-are/history/timeline/> [dostęp: 17.01.2017].

³⁶³ Por. *Research Base of the High Level Group Report Education: Analysis and Existing Initiatives*, Alliance of Civilizations Secretariat, United Nations, New York 2006.

³⁶⁴ Por. S.P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przekł. H. Janowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 2011.

³⁶⁵ Por. *Research Base of the High Level Group Report Education...*, s. 4.

³⁶⁶ Por. *ibidem*, s. 5–31.

potrzebne jest eksponowanie dziejów współpracy międzykulturowej, sieci międzynarodowych powiązań niż napięć i wzajemnej nieufności. Taka droga kształcenia nie tylko umożliwi uczniom poznanie międzykulturowych zależności, lecz także ułatwi rozwijanie sprawności w interpretowaniu i ocenie faktów historycznych ze współczesnej perspektywy. Historia dowodzi, że społeczeństwa zawsze wchodziły ze sobą w wielostronne relacje i wzajemnie komunikowały się na wielu płaszczyznach. Za sprawą tych kontaktów wiele elementów kulturowych było asymilowanych przez inne społeczeństwa lub „krążyło” między nimi, nabierając lokalnego kolorytu. Interkulturowa wymiana i wzajemne wzbogacanie się nie jest więc wyłącznie dzisiejszą propozycją. Przeciwnie – jest praktyką stosowaną od wieków³⁶⁷. Dlatego otwarcie „wrót historii” może być znaczącym impulsem dla edukacyjnie pozytywnego „zadziwienia się”, jak wiele z tego, co zawsze uznawane było za własne, zostało przejęte od Innych oraz iloma naszymi rodzimymi elementami kulturowymi posługują się ci Drudzy.

Wykorzystanie takiej historycznej perspektywy może przyczynić się do rozwijania umiejętności niezależnego postrzegania i wartościowania aktualnych wydarzeń. Takie podejście do historii mogłoby, zdaniem autorów dokumentu, zwiększyć obecne międzykulturowe zrozumienie, a także wzmocnić chęć współpracy w przyszłości. Jest to zatem jedna ze skuteczniejszych dróg „rewitalizacji” znaczenia historii w życiu człowieka XXI w.

Przywoływany raport odbierany jest też jako dokument zachęcający do wprowadzania programów kształcenia i realizacji projektów edukacyjnych, których celem miałyby być zwiększanie wiedzy o innych narodach oraz o odmiennościach kulturowych wewnątrz własnych społeczeństw. Treści międzykulturowe powinny być więc włączane w krajowe systemy kształcenia oraz programy wychowawcze, kształtujące humanistycznie ugruntowane postawy społeczne we wszystkich grupach wiekowych. Dzięki tak prowadzonej edukacji możliwy byłby rozwój społeczeństw obywatelskich opartych na przestrzeganiu praw człowieka, wzmacnianiu integracji społecznej i wielostronnym angażowaniu się w procesy lokalnych i globalnych przekształceń³⁶⁸.

Przeświadczenie członków Alliance of Civilizations podtrzymują też inni humaniści. Martha C. Nussbaum, amerykańska filozof i etyk, wyrażając swą troskę o człowieka i jego planetarne człowieczeństwo, przekonuje: „Musimy więcej uczyć się na temat kultur spoza cywilizacji Zachodu przede wszystkim z uwagi na znaczenie obywatelstwa oraz komunikacji w złożonej rzeczywistości współczesnego świata”³⁶⁹. Swój apel tłumaczy m.in. najczęściej spotykaną postawą typowego reprezentanta świata zachodniego. Charakteryzuje ją w następujący sposób:

³⁶⁷ Por. Herodotus, *Dzieje*, przekł. S. Hammer, Czytelnik, Warszawa 2008; Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, przekł. M. Reiter, De Agostini/Altaya, Warszawa 2001; R. Kapuściński, *Podróż z Herodotem*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

³⁶⁸ Por. *Research Base of the High Level Group Report Education...*, s. 4.

³⁶⁹ M.C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 126.

[...] zarówno Amerykanów, jak i Europejczyków cechuje niewielka znajomość takich religii, jak islam, hinduizm oraz buddyzm, wyznaczających reguły codziennego życia milionów ludzi na świecie. Zdecydowanie zbyt mało wiemy o rozpowszechnionych wśród innych narodów poglądach na temat pracy, biznesu, rodziny czy moralności. Tego rodzaju ignorancja prowadzi do moralnych i politycznych błędów, do stępienia ludzkiej wrażliwości oraz ograniczenia świadomości potocznej³⁷⁰.

Jedną z przyczyn takiego splotonego podejścia do sposobów życia ludzi w innych częściach świata, a zatem i ignorowania potrzeby szanowania i pielęgnowania złożonej globalnej mozaiki kulturowej jest, moim zdaniem, dziejowo ukształtowane spojrzenie na odmienności kulturowe. Nawet w czasach po II wojnie światowej niemalże co dekadę zmieniały się oczekiwania i interpretacje relacji kulturowych między bogatą Północą a wyniszczonym Południem. Taka wariacyjność ocen wpływała na rozumienie edukacji międzykulturowej. Również obecnie zachodzi ewolucja oczekiwań kierowanych pod adresem kształcenia międzykulturowego. Nowe podejścia do samej kategorii wielokulturowości oraz postrzegania i interpretacji w jej obrębie poszczególnych kultur wpływają na formułowanie stanowisk wobec edukacji międzykulturowej i dostrzeganie przesłanek dla jej optymalnego zastosowania. Zgodnie ze stanowiskiem 33. sesji UNESCO z 2005 r.³⁷¹ można więc przyjąć, że uświadamianie sobie przez Zachód pełnego obrazu wielokulturowego świata ludzkiego rozwijało się etapami:

1. W latach 50. i 60. XX w. starano się rozszerzać ideę dostrzegania odmienności kultur przez rozpowszechnianie konkretnych wytworów i dzieł sztuki reprezentujących te tradycje. Oczekiwano, że zawarte w nich charakterystyczne elementy i odpowiednia symbolika przybliżą będą owe społeczności europejskiemu i „zachodniemu” odbiorcy. W tych latach UNESCO dążyło do ochrony poszczególnych kultur, głównie w obliczu procesów dekolonizacyjnych. Kwestia zachowania tożsamości kulturowej stała się wtedy szczególnie paląca, mówiono o konieczności równego i godnego traktowania wszystkich społeczeństw.

2. Lata 70. i 80. XX w. stały pod znakiem budowania powszechnej świadomości na temat istnienia silnych związków pomiędzy kulturą a rozwojem. Zależności te miały być podstawą dla międzynarodowej solidarności i współpracy z krajami rozwijającymi się. UNESCO zaczęła podkreślać znaczenie wzajemnego „użyczania” sobie dorobku i doświadczeń kulturowych, aby społeczeństwa mogły kroczyć wspólną drogą, wytyczoną na partnerskich zasadach.

3. W latach 80. i 90. XX w. nasiliła się potrzeba budowania społeczeństw demokratycznych. Wiedza o dążeniach i potrzebach narodów oraz ich kulturowych aspiracjach stała się istotnym celem poznania. Jednocześnie UNESCO z niepokojem śledziła różne formy dyskryminacji i wykluczenia, doświadczanego przez osoby należące do mniejszości narodowych lub społecznych, tubylców i imigrantów.

³⁷⁰ Ibidem, s. 127.

³⁷¹ Por. *Ten Keys to the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, adopted by the General Conference of UNESCO at its 33rd session, 2005, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149502E.pdf> [dostęp: 13.06.2014].

4. Lata 90. i pierwsza dekada XXI w. to czas nawoływania, zachęcania i przekonywania do dialogu między kulturami i cywilizacjami w oparciu o ich bogatą różnorodność traktowaną jako wspólne, humanistyczne dziedzictwo ludzkości. Tak traktowana kulturowa różnorodność miała do spełnienia dwa kluczowe zadania: a) dzięki niej powinno dochodzić do płynnych i harmonijnych kontaktów międzyludzkich, opierających się na wielości, zróżnicowaniu i dynamice tożsamości kulturowych; w ten sposób prowadzona międzykulturowa komunikacja powinna być jednym ze źródeł powszechnego przekonania o konieczności życia razem oraz b) chroniąc kulturową odmienność, należałoby ją postrzegać szeroko – w perspektywie czasu i przestrzeni. Przyjęto, że kultury mogłyby się swobodnie, a nawet z rozmachem rozwijać tylko wtedy, gdy ich formy ekspresji łączyłyby przeszłość i własne dziedzictwo kulturowe z terażniejszością³⁷².

Przywołane etapy rozumienia kultury w relacjach między społecznościami nie tylko pokazują pozytywny rozwój tych związków na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, lecz także wskazują na wzrastającą potrzebę ich edukacyjnego pielęgnowania. Obecnie jednak, jeśli miałabym dopisać charakterystykę zależności między kulturami w drugiej dekadzie XXI w., to niewątpliwie musiałabym wskazać na zahamowanie tego procesu. Podkreśliłabym regres w postępowych zmianach i jednoczesny wzrost wzajemnej nieufności. Dominującymi postawami są niechęć, wrogość i strach.

Mając na uwadze powyższe spostrzeżenia, współcześnie rola edukacji międzykulturowej niepomierne wzrasta. Potrzebne są szybkie i możliwe do zastosowania w praktyce szkolnej rozwiązania. Z dotychczasowej spuścizny „dobrych praktyk” edukacyjnych należałoby wybrać te, które najlepiej korespondowałyby z bardzo trudnymi dziś wyzwaniami stojącymi przed społeczeństwami wielokulturowymi. Niewątpliwie przesłanki dla edukacji międzykulturowej odnaleźć można w dorobku edukacji globalnej, która swoje pierwsze kroki stawiała w latach 80. XX w.³⁷³ Wiązało się to ze znaczącą zmianą układu sił politycznych (rozpad Związku Radzieckiego i uniezależnianie się dotychczasowych państw satelickich, ruchy wolnościowe, jak „Solidarność”, czy też upadek muru berlińskiego) i wynikającymi z niej przekształceniami zależności oraz wpływów gospodarczych. Otworzyły się nowe rynki, z których w pierwszej kolejności skorzystały firmy z dużym kapitałem inwestycyjnym. Praktyczne funkcjonowanie międzynarodowych korporacji przyniosło wiele wyzwań, m.in. związanych z efektywnym porozumiewaniem się międzykulturowych zespołów pracowników. Nagminne kłopoty komunikacyjne, będące efektem wychowania i wykształcenia w wielu odmiennych kulturach, stały się jedną z głównych przyczyn poszukiwania wieloaspektowych i systemowych rozwiązań. Zaczęto myśleć o możliwościach wprowadzania całościowej, czyli globalnej perspektywy różnych zagadnień/tematów

³⁷² Por. ibidem, s. 2–3.

³⁷³ Por. K.A. Tye, W.M. Kniep, *Global Educaiton Around the World*, “Educational Leadership” 1991, vol. 48, no. 7, s. 47–49, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_tye.pdf [dostęp: 14.12.2016].

do treści nauczania. Uznano, że w ten sposób poszerzy się doświadczenia szkolne uczniów, które zaprocentują w ich dorosłym życiu³⁷⁴.

W nowym tysiącleciu problematyką edukacji globalnej najpełniej zajęto się podczas kongresu w 2002 r. w Maastricht w Holandii³⁷⁵. Efektem tego spotkania była deklaracja *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives* (tłum. *Edukacja globalna w Europie do 2015 roku. Strategia, przepisy i perspektywy*)³⁷⁶, w której przyjęto następujące rozumienie kluczowego zagadnienia:

Edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechnienia sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową³⁷⁷.

Taka interpretacja edukacji globalnej wzbudza mój niepokój. Traktowana jest bowiem jako ta, która ma najszerszy zakres znaczeniowy, jest najbardziej pojemna (zawiera w sobie inne typy edukacji) i dzięki temu jest najbardziej uniwersalna. Jednak tak generalizujące podejście do edukacji globalnej powoduje, że właściwie nie wiadomo, czego w rzeczywistości dotyczy. Z tego powodu jej interpretacja szybko staje się dowolna, a działania szkolne przyjmują zbyt swobodne realizacje. Takie podejście nie służy więc świadomemu i odpowiedzialnemu kształceniu kolejnych pokoleń uczniów³⁷⁸. Moim zdaniem należałoby więc wyraźnie rozgraniczyć zakresy znaczeniowe i sposoby realizacji edukacji globalnej, edukacji międzykulturowej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Główne założenie edukacji globalnej dotyczy namysłu nad relacjami między bogatą Północą a biednym Południem, dziś zwanymi także Globalną Północą i Globalnym Południem³⁷⁹. Choć uczeń oczywiście poznaje ważne dla życia innego człowieka problemy jego egzystencji, przetrwania i potencjalnych lub doświadczanych zagrożeń, to powiązanie między uczniem a poruszonym na lekcji

³⁷⁴ Por. S. Ramler, *Global Education for 21st Century*, "Educational Leadership", vol. 48, no. 7, April 1991, s. 44–46, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_ramler.pdf [dostęp: 14.12.2016].

³⁷⁵ Europejski Kongres Edukacji Globalnej odbywał się w Maastricht w dniach 15–17 listopada 2002 r.

³⁷⁶ Por. E. O'Loughlin, L. Wegimont (ed.), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives*. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon 2003, https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf [dostęp: 23.07.2014].

³⁷⁷ E. O'Loughlin, L. Wegimont (red.), *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, przekł. T. Korybski, GENE – Global Education Network Europe, Warszawa 2009, s. 16, <https://www.polskapomoc.gov.pl/Krajowy,raport,na,temat,edukacji,globalnej,w,Polsce,966.html> [dostęp: 25.03.2014].

³⁷⁸ Por. K. Jasikowska, E. Pająk-Ważna, M. Klarenbach, *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – praktyki – konteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 93–105.

³⁷⁹ Por. K. Jasikowska, M. Klarenbach, G. Lipska-Badoti, R. Łuczak, *Edukacja globalna. Poradnik metodyczny dla nauczycieli II, III i IV etapu edukacyjnego*, ORE, Warszawa 2015, s. 13–17.

zagadnieniem ma wyraźnie charakter daleki, zewnętrzny, a z tej przyczyny jest dla wychowanka obce i mało istotne. W tej sytuacji wzbudzanie empatii dla spraw dalekich będzie przynosić znacznie słabsze efekty niż gdyby kwestie te były w bliższy sposób poznawane, odbierane i przeżywane. W edukacji globalnej brakuje bowiem perspektywy, którą proponuje edukacja międzykulturowa. Dla tej drugiej konstytutywnym elementem jest konieczność dokonywania porównań, zestawień i mierzenia odmiennej kultury z własną. Wejście w bezpośrednią relację z inną kulturą zawsze jest swoistym wyzwaniem, niesie nowe wymagania, a zatem oczekuje twórczego podejścia do zagadnienia. Za każdym razem własna kultura ukazuje się w nowej perspektywie, odsłania elementy wcześniej niezauważane i domaga się od jednostki ponownego zastanowienia się nad swoją tożsamością, własnymi korzeniami i stosunkiem do narodowej/etnicznej spuścizny kulturowej. Zatem kształcenie zgodne z założeniami edukacji międzykulturowej powinno przynosić lepsze efekty wychowawcze, gdyż zawsze zbliża nawet bardzo odległą kulturę do własnej, domagając się ich wzajemnego porównania.

Drugą kwestią, którą uważam za niezwykle istotną i jednocześnie przemawiającą za działaniem zgodnie z założeniami edukacji międzykulturowej, a nie edukacji globalnej, jest zasadniczy przedmiot zainteresowania obu rodzajów kształcenia. Zakres tematyczny edukacji globalnej dotyczy głównie spraw ekonomiczno-gospodarczych, a następnie kwestii politycznych, społecznych, religijnych, egzystencjalnych, a w minimalnym stopniu elementów kulturowych. Takie postrzeganie edukacji globalnej potwierdza jej definicja wypracowana w ramach konsultacji międzysektorowych prowadzonych w 2010 r. przez przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ośrodka Rozwoju Edukacji, regionalnych ośrodków doskonalenia nauczycieli, a także organizacji pozarządowych i samych nauczycieli. Edukacja globalna to „część kształcenia obywatelskiego i wychowania, która rozszerza ich zakres przez uświadomienie istnienia zjawisk i współzależności globalnych. Jej głównym celem jest przygotowanie odbiorców do stawiania czoła wyzwaniom dotyczącym całej ludzkości. Przez współzależności rozumiemy wzajemne powiązania i przenikanie się systemów kulturowych, środowiskowych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i technologicznych”³⁸⁰. Dlatego treści programowe, które nawiązują do problematyki bliskiej edukacji globalnej, odnaleźć można w zagadnieniach poruszanych na III i IV etapie edukacyjnym (gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna) w obrębie takich przedmiotów, jak: wiedza o społeczeństwie, historia, geografia oraz szczątkowo wiedza o kulturze³⁸¹. Natomiast edukacja międzykulturowa nawiązuje do treści, które współtworzą sferę kulturową człowieka. Zagadnienia międzykulturowe odnaleźć można przede wszystkim w bloku przedmiotów

³⁸⁰ K. Czaplicka, B. Lisocka-Jeagermann, *Edukacja globalna w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Polsce. Raport z badania*, ORE, Edukacja Globalna, Warszawa 2014, s. 8, <http://www.edukacjaiglobalna.ore.edu.pl/pl/d/1092f386c02620ce37c1f5f07a01de3e> [dostęp: 14.06.2015].

³⁸¹ Por. K. Górak-Sosnowska, U. Markowska-Manista (red.), *Oblicza Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. Materiały do zajęć z edukacji globalnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011; O'Loughlin, L. Wegimont (red.), *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport...*, s. 33–34.

humanistycznych, choć niestety jest ich za mało w stosunku do współczesnych potrzeb. Poza tym brakuje jakichkolwiek treści z przedmiotów artystycznych, niezbędnych, by rozwijać przestrzeń wartości estetycznych w osobowości ucznia³⁸².

W holenderskim dokumencie wiele miejsca poświęcono też zagadnieniu zrównoważonego rozwoju³⁸³, zaś w polskiej podstawie programowej jedynie o nim wspomniano, łącząc kwestie zrównoważonego rozwoju tylko ze środowiskiem przyrodniczym³⁸⁴. Poszukując możliwych zmian, rozszerzających kontakt ucznia z treściami międzykulturowymi i dotyczącymi zrównoważonego rozwoju, sięgnęłam do projektu najnowszej podstawy programowej, mającej wejść w Polsce w życie 1 września 2017 r.³⁸⁵ Odniosłam się do przedmiotu geografia i znalazłam tam obiecującą zmianę już w pierwszych obszarach, dotyczących wiedzy geograficznej i kształtowania ich postaw. Autorzy umieścili następujące zapisy:

1. W zakresie wiedzy geograficznej: [...] 6) identyfikowanie współzależności między elementami środowiska przyrodniczego i społeczno-gospodarczego oraz związków i zależności w środowisku geograficznym w skali lokalnej, regionalnej i globalnej; [...] 8) integrowanie wiedzy przyrodniczej z wiedzą społeczno-ekonomiczną i humanistyczną³⁸⁶. [...]
3. W zakresie kształtowania postaw: [...] 2) łączenie racjonalności naukowej z refleksją nad pięknem i harmonią świata przyrody oraz dziedzictwem kulturowym ludzkości; [...] 3) przyjmowanie postawy szacunku do środowiska przyrodniczego i kulturowego oraz rozumienie potrzeby racjonalnego w nim gospodarowania³⁸⁷.

Wyraźnie widać zamysł autorów projektu, by uczeń, przyswajając treści geograficzne, tworzył z nich całościowy obraz omawianego zagadnienia, dostrzegał zależności i wzajemność uwarunkowań pomiędzy środowiskiem przyrodniczym,

³⁸² W podstawie programowej z 2012 r. w ramach „Przedmiotu uzupełniającego: zajęcia artystyczne” dla III i IV etapu edukacyjnego z obszaru muzyki nie ma żadnych propozycji, a w ramach zajęć plastycznych pojawia się tylko zapis z obszaru „Wiedzy” dotyczący tego, że uczeń „[...] zna zasoby wybranych placówek kultury” i w ten sposób może uczestniczyć w kulturze „[...] poprzez kontakt zabytkami i dziełami sztuki współczesnej”, doceniając m.in. dorobek innych kręgów kulturowych; por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012, poz. 977, s. 288, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> [dostęp: 12.09.2014].

³⁸³ Por. *Aneks II: Deklaracja z Maastricht w sprawie edukacji globalnej*, [w:] O’Loughlin, L. Wegimont (red.), *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport...*, s. 60–63.

³⁸⁴ Por. E. Kielak, D. Cieślukowska, A. Kudarewska, *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i Wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej. Wersja uzupełniona*, Grupa Zagranica, Warszawa 2016, http://zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/gz_raport_analiza-podrecznikow_www.pdf [dostęp: 12.10.2016].

³⁸⁵ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, projekt z dnia 30 grudnia 2016 r., Załącznik nr 2: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12293659/12403175/12403176/dokument265875.pdf> [dostęp: 11.02.2017].

³⁸⁶ Ibidem, s. 104.

³⁸⁷ Ibidem, s. 104–105.

gospodarczym a społecznym oraz by jego oceny wynikały z przyjęcia perspektywy humanistycznej. Rysuje się więc niemal idealny układ czteroobszarowego ujęcia koncepcji zrównoważonego rozwoju. Z kolei w zakresie działalności wychowawczej szkoły dostrzegam ścisły związek pomiędzy drogą racjonalno-obiektywnego poznawania rzeczywistości przez ucznia a jej estetyczno-subiektywnym odbiorem. W ten sposób możliwe jest doświadczanie piękna świata zawartego w dwóch podstawowych środowiskach życia człowieka – w naturze i kulturze. Szacunek wobec nich ma się przekładać na postrzeganie ich jako dóbr samych w sobie, którymi należy odpowiedzialnie zarządzać. Ponownie dostrzegam tu wyraźne nawiązanie do przesłania zrównoważonego rozwoju i wyzwań edukacji międzykulturowej, która w cytowanym fragmencie wyraża się w budowaniu relacji między uczniem a dziedzictwem kulturowym ludzkości.

Obiecujące zmiany programowe winny iść w parze z wieloaspektowym i powszechnym doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Tu jednak zauważam największe braki. Widzę też nieadekwatność przygotowania przyszłych nauczycieli do wyzwań współczesności. Jak dotąd w praktyce ich kształcenia nie wprowadzono bowiem żadnego obligatoryjnego kursu lub chociażby przedmiotu dotyczącego wyzwań globalnych, zrównoważonego rozwoju czy wielowątkowo prowadzonej edukacji międzykulturowej³⁸⁸. Zapewne wkrótce trzeba będzie dokonać stosownych zmian, gdyż, jak wskazują przywołane fragmenty z obu podstaw programowych (nadal obowiązującej i projektowanej), każde z zagadnień jest niezwykle obszerne. Ponadto stanowi ono tylko niewielki wycinek w treściach programowych każdego z przedmiotów, co rodzi obawę o praktykę spłykania poruszanych tematów. We współczesnej edukacji nie chodzi bowiem o przedstawienie faktów, ale przede wszystkim o ich przeanalizowanie, doświadczenie, namysł i w konsekwencji – interpretację, której autorami mają być sami uczniowie. Dlatego nauczyciele powinni być wielostronnie przygotowani do podejmowania tych trudnych i nieoczywistych w całościowej ocenie tematów. Z tego powodu coraz bardziej potrzebne jest kompleksowe przygotowanie nauczycieli do swobodnego posługiwania się międzykulturową wiedzą i umiejętnościami wykorzystania jej w praktyce. Niestety, takie rozwinięte kompetencje międzykulturowe dla większości z nich są jeszcze zawodową przyszłością.

Warte podkreślenia jest to, że nauczycielom oferowany jest coraz szerszy wachlarz dobrze opracowanych tematów międzykulturowych, udostępniane są scenariusze lekcji, skrypty i materiały źródłowe. Przeważnie są one publikowane w sieci, na portalach edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji³⁸⁹, Centrum

³⁸⁸ Warto jednak zwrócić uwagę na działalność ORE w ramach doskonalenia nauczycieli z zakresu edukacji globalnej. W latach 2010–2013 zrealizowano następujące projekty: „Wiem, rozumiem, działam – edukacja rozwojowa w polskiej szkole” (2010), „Edukacja globalna w szkolnych projektach edukacyjnych” (2011, 2012), „Edukacja globalna zadaniem każdego nauczyciela” (2013). W ramach działań projektowych uruchomiono platformę e-learningową, prowadzono szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół, przygotowano materiały edukacyjne; por. K. Czaplicka, B. Lisocka-Jeagermann, *Edukacja globalna w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych...*, s. 10–14.

³⁸⁹ Por. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/> [dostęp: 14.11.2016].

Edukacji Obywatelskiej³⁹⁰, Grupy Zagranica³⁹¹ czy Fundacji Edukacja dla Demokracji³⁹². Ta ostatnia przygotowała, moim zdaniem, jedną z najlepszych propozycji materiałów dydaktycznych dotyczących szeroko postrzeganej edukacji globalnej, pt. *Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza otwartych zasobów*, dostępnych *online*³⁹³. Do ciekawych publikacji, tym razem dla dzieci młodszych, należą: *Edukacja globalna dla najmłodszych. Pakiet edukacyjny dla szkół podstawowych i przedszkoli*³⁹⁴ oraz *Postaw na rozwój. Zrównoważony! Scenariusze dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych*³⁹⁵. Niezwykle interesujący materiał zawiera też strona *Teaching and Learning for Sustainable Future* przygotowana przez UNESCO³⁹⁶. Jej treści przenoszą ciężar namysłu nauczyciela i ucznia z edukacji globalnej na kwestie głównego współczesnego wyzwania wychowawczego, jakim jest edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Cała propozycja została podzielona na 4 główne moduły i 27 zagadnień problemowych:

1. *Przesłanki na rzecz włączania treści dotyczących zrównoważonego rozwoju do podstaw programowych i programów nauczania* – moduł ten stanowi rodzaj wprowadzenia w rzeczywistość globalną, uzasadnia konieczność podjęcia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zawiera pięć zagadnień problemowych: badanie globalnej rzeczywistości; rozumienie zrównoważonego rozwoju; perspektywa „przyszłości” w podstawie programowej; przekształcanie edukacji ku zrównoważonej przyszłości i podjęcie wyzwania.

2. *Miejsce zrównoważonego rozwoju w treściach podstaw programowych i programów nauczania* – moduł ten ukazuje sposoby włączania edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w treści programowe, w szczególności te, które odwołują się do zagadnień międzyprzedmiotowych, takich jak np. zdrowie. Znajdują się tu cztery zagadnienia problemowe: zrównoważone zagadnienia jako treści międzyprzedmiotowe w podstawie programowej, edukacja obywatelska, edukacja zdrowotna i edukacja konsumencka.

3. *Aktualne propozycje* – to z kolei moduł, który ukazuje, jak odczytywać treści istniejące już w programach nauczania z perspektywy zrównoważonego

³⁹⁰ Por. *Edukacja globalna*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://globalna.ceo.org.pl/> [dostęp: 14.11.2016].

³⁹¹ Por. *Edukacja globalna*, <http://zagranica.org.pl/publikacje/edukacja-globalna> [dostęp: 14.11.2016].

³⁹² Por. *Wszędzie warto być obywatelem*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, <https://fed.org.pl/> [dostęp: 14.01.2017].

³⁹³ Por. *Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza otwartych zasobów*, <http://e-globalna.edu.pl/> [dostęp: 14.01.2017].

³⁹⁴ Por. G. Świderek *et al.*, *Edukacja globalna dla najmłodszych. Pakiet edukacyjny dla szkół podstawowych i przedszkoli*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2014, http://www.zrodla.org/pliki/edukacja_globalna_dla%20najmlodszych_druk2014.pdf [dostęp: 14.07.2016].

³⁹⁵ Por. K. Baranowska *et al.*, *Postaw na rozwój. Zrównoważony! Scenariusze dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2013, <http://www.globalna.edu.pl/pliki/postaw-na-rozwoj-zrownowazony.pdf> [dostęp: 14.07.2016].

³⁹⁶ Por. *Teaching and Learning for Sustainable Future*, UNESCO, <http://www.unesco.org/education/tlsf/> [dostęp: 14.02.2014].

rozwoju i jak dostosowywać je do określonej tematyki zrównoważenia. Tematyka ta obejmuje 10 kolejnych zagadnień problemowych: kultura i religia w służbie zrównoważonej przyszłości; wiedza ludowa (tubylcza) i zrównoważenie; kobiety i zrównoważony rozwój; ludność i rozwój; świadomość głodu na świecie; zrównoważone rolnictwo; zrównoważona turystyka; zrównoważone społeczności; globalizacja i zmiany klimatu.

4. *Strategie nauczania-uczenia się* – dzięki wykorzystaniu propozycji z tego modułu – strategii nauczania-uczenia się oraz różnorodnych form pracy – uczniowie mogą rozwijać wiedzę, umiejętności i postawy wpisujące się w edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zaproponowano następujące zagadnienia problemowe: uczenie się poprzez eksperymenty; opowiadanie historii (przedstawianie opowieści); edukacja o wartościach (etyka); problemowe uczenie się; właściwa ocena; przygotowanie do rozwiązywania przyszłych problemów; uczenie się poza klasą oraz rozwiązywanie problemów społeczności (lokalnej).

Od 2010 r. na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji prowadzono szerokie badania dotyczące realizacji edukacji globalnej w Polsce zgodnie z podstawą programową obowiązującą w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Przebadano nauczycieli i młodzież ze 192 szkół, po sześć gimnazjów i sześć szkół ponadgimnazjalnych z każdego województwa, przy czym w każdym przypadku trzy z nich brały udział we wcześniejszych projektach na temat edukacji globalnej organizowanych przez ORE, a kolejne trzy nie uczestniczyły w takich zajęciach³⁹⁷. Jak się okazało, większość nauczycieli ze wszystkich placówek objętych badaniem (75–95 procent), niezależnie czy wcześniej brała udział w szkoleniach czy nie, postrzega sens edukacji globalnej analogicznie do definicji zamieszczonej w raporcie z Maastricht (czyli bardzo szeroko) i interpretuje ją jako: wiedzę o współczesnych zjawiskach globalnych, rozumienie relacji: człowiek–przyroda–gospodarka, kształtowanie otwartości na inne kultury, kształtowanie odpowiedzialności za świat oraz kształtowanie umiejętności współpracy z ludźmi³⁹⁸. Co ciekawe, sami nauczyciele nie połączyli edukacji globalnej z kwestiami wpisującymi się w sferę kulturową, takimi jak umiejętność interpretacji sztuki współczesnej, a także kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia³⁹⁹. Z kolei uczniowie zapytani o treści, które były omawiane podczas lekcji lub zajęć pozalekcyjnych, wskazali (w przedziale 60–80 procent) na: różne problemy dotyczące współczesnego świata, zasady i procedury demokracji, relacje człowiek–przyroda–gospodarka w skali globalnej, regionalnej i lokalnej, zmiany klimatu, globalizację, a także – co zasługuje na zastanowienie – kultury inne niż polska. Można powiedzieć, że taka odpowiedź dobrze rokuje możliwość wprowadzania zagadnień międzykulturowych do treści nauczania. Natomiast bardzo słabo (odpowiedzi tylko 20–30 procent) wypadło poznawanie kwestii dotyczących

³⁹⁷ Por. K. Czaplicka, B. Lisocka-Jeagermann, *Edukacja globalna w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych...*, s. 15.

³⁹⁸ Por. ibidem, s. 20 (wykres 5: Co Pani/Pana zdaniem wchodzi w zakres pojęcia edukacja globalna?).

³⁹⁹ Ibidem, s. 20.

zrównoważonego rozwoju⁴⁰⁰. Podsumowując stan obecnego przygotowania nauczycieli i jednocześnie aktualnej wiedzy uczniów, można stwierdzić, że zagadnienia edukacji globalnej wprowadzane do treści programowych stanowią bardzo dobrą przesłankę, podbudowę czy pierwszy poziom dla realizacji dobrze przygotowanych i w znacznie większym zakresie wprowadzanych treści z zakresu kształcenia międzykulturowego. W moim przekonaniu edukację globalną należałoby więc traktować jako udany wstęp do przyszłej edukacji międzykulturowej. Natomiast widoczne są bardzo duże luki w przybliżaniu idei zrównoważonego rozwoju. Edukacja na rzecz zrównoważenia czeka dopiero na właściwe uprzyśpieszenie, upowszechnienie i wielowątkowe stosowanie.

Analizując szanse i możliwości skutecznego podejmowania edukacji międzykulturowej w obecnej rzeczywistości szkolnej, należy uznać, że istnieją przesłanki ku jej wartościowej realizacji. Teoretyczno-filozoficzny grunt pod hermeneutyczne odkrywanie Innego w praktyce pedagogicznej wiąże się z rozwijaniem samodzielności myślenia uczniów. Zarówno niezależność analitycznej interpretacji zagadnień z obszaru wyzwań międzykulturowych, jak i odwoływanie się do myślenia intuicyjnego zapewniają swobodę sądów i umożliwiają nadawanie osobistych sensów i znaczeń doświadczanym treściom. Jednak z powodu złożonej rzeczywistości międzykulturowych wyzwań i zależności dobrze jest móc się odwołać do „przepracowanych” modeli i wzorców. Dzięki nim łatwiej i swobodniej można się poruszać w niejednoznacznej, wielokulturowej przestrzeni. Takie czytelne skale pracy nad sobą, ku stawaniu się coraz bardziej międzykulturowo kompetentnym, dostarcza edukacji socjologia i psychologia międzykulturowa. Z kolei sama praktyka edukacyjna i „szkolna codzienność” z jednej strony coraz wyraźniej oczekują od uczestników procesu kształcenia pracy twórczej i nieszablonej, z drugiej zaś – realizacji podstawy programowej, która spełnia zalecenia bardziej ogólnych dokumentów i ustaleń. W przypadku edukacji międzykulturowej wypełnienie tych postulatów jest możliwe. Nauczycielowi z pomocą przychodzą różne instytucje i organizacje edukacyjne, które oferują pomoc w postaci doskonalenia zawodowego i stale rosnącej oferty materiałów dydaktycznych. Oczywiście proces kształcenia międzykulturowego w polskiej rzeczywistości edukacyjnej dopiero zaczyna się formować. Nadchodzi bowiem czas, by przywołane przeze mnie przesłanki połączyć w dopełniającą się całość i wprowadzić na grunt edukacji międzykulturowej.

Wielowątkowe i wielowarstwowe rozumienie edukacji międzykulturowej wpływa na jej współczesne postrzeganie. W moim odczuciu aktualne oczekiwania kierowane pod jej adresem łączą się z realizacją idei zrównoważonego rozwoju. Edukacja międzykulturowa rozumiana jest bowiem jako nowa strategia wspólnych działań na rzecz dobrej i bezpiecznej przyszłości mieszkańców świata. Tym samym nadaje rzeczywisty sens ludzkiemu zaangażowaniu, zachęca do podejmowania faktycznego dialogu, rozwija potrzebę wzajemnego poznawania

⁴⁰⁰ Por. *ibidem*, s. 20 (wykres 6: Które z zagadnień były omawiane w czasie zajęć lekcyjnych lub pozalekcyjnych w Twojej szkole?).

się oraz interpretowania siebie i drugiego człowieka w humanistycznych kategoriach. Ma zatem potencjał, by rozwijać uczciwą, szczerą i przynoszącą satysfakcję współpracę.

Jednocześnie przyjmuję, że zaangażowanie we wspólne, międzykulturowo rozpoznawalne cele na rzecz zrównoważonego rozwoju to dziś planetarny obowiązek każdego mieszkańca Ziemi. Najbardziej aktualne rozumienie edukacji międzykulturowej powinno więc przypisywać jej rolę służebną wobec idei zrównoważenia i harmonijnego rozwoju.

3.3. Budowanie zrównoważonego społeczeństwa w oparciu o edukację międzykulturową w polskiej szkole

Lata 90. XX w., zamykające jednocześnie kolejne tysiąclecie w dziejach ludzkości, upłynęły pod znakiem formułowania prognoz na przyszłość. Zaowocowały wieloma globalnymi lub regionalnymi badaniami, diagnozami i raportami. Organizowano światowe fora, sympozja i konferencje, odbywały się też spotkania robocze o bardziej lokalnym charakterze. Jednym z głównych celów owego szerokiego dyskursu było wypracowanie – w dominującej i utrwalającej się nowej rzeczywistości globalizacji, konkurencyjności gospodarek światowych i nieustającego przepływu informacji, ale także w rzeczywistości deficytu równowagi społecznej i wielkich przeobrażeń kulturowych – dróg dochodzenia do dobrobytu za sprawą odnoszonych sukcesów ekonomicznych. Takie pragnienia zrodziły się w Europie.

W marcu 2000 r. w Lizbonie odbyło się posiedzenie Rady Europejskiej⁴⁰¹, na którym uznano, że Europa stanęła w obliczu konieczności przeprowadzenia szybkich i gruntownych zmian oraz reform. W wydanym dokumencie pt. *Strategia lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*⁴⁰² wyrażono przekonanie, że do 2010 r. nasz kontynent powinien rozwinąć najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarkę na świecie, szczególnie w odniesieniu do gospodarki Stanów Zjednoczonych oraz wzrastających dalekowschodnich potęg ekonomicznych. Europa powinna dążyć, by jej gospodarka była gospodarką „[...] opartą na wiedzy, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną”⁴⁰³. Dlatego w *Strategii lizbońskiej* wyszczególniono cztery kwestie:

⁴⁰¹ Por. *Strategia lizbońska*, <http://www.strategializbonska.pl/> [dostęp: 12.05.2014].

⁴⁰² Por. *Strategia lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, https://bip.slaskie.pl/STRATEGIA/strat_L.pdf [dostęp: 21.04.2008].

⁴⁰³ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2003, s. 3, http://www.men.gov.pl/wspolpraca/unia_europejska/ed_europ.php [dostęp: 21.04.2008].

1. Innowacyjność – utożsamianą z gospodarką opartą na wiedzy.
 2. Liberalizację – rynków telekomunikacji, energii, transportu i rynków finansowych.
 3. Przedsiębiorczość – rozumianą jako wprowadzanie ułatwień w zakładaniu i prowadzeniu działalności gospodarczej.
 4. Spójność społeczną – polegającą na kształtowaniu nowego państwa socjalnego⁴⁰⁴.
- Aby powyższe zmiany udało się przeprowadzić uznano, że niezbędne jest przemodelowanie systemu edukacji, tak, by dojść do gospodarki opartej na wiedzy.

3.3.1. Kompetencja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju w pracy współczesnego nauczyciela

W efekcie postanowień *Strategii lizbońskiej* w lutym 2003 r. przyjęto program prac dotyczących całościowej wizji kształcenia w Europie. Otrzymał on nazwę *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010* (ang. *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*)⁴⁰⁵. Owe wspólne cele to:

1. Osiągnąć w Europie najwyższy poziom edukacji, tak aby mogła ona stanowić wzór dla całego świata pod względem jakości i użyteczności społecznej.
2. Zapewnić kompatybilność systemów edukacyjnych, umożliwiającą obywatelom swobodny wybór miejsc kształcenia, a następnie pracy.
3. Uznawać w Unii Europejskiej kwalifikacje szkolne i zawodowe, wiedzę i umiejętności zdobyte w poszczególnych krajach UE.
4. Zagwarantować Europejczykom – niezależnie od wieku – możliwość uczenia się przez całe życie (kształcenie ustawiczne).
5. Otworzyć Europę – dla obopólnych korzyści – na współpracę z innymi regionami, tak aby stała się miejscem najbardziej atrakcyjnym dla studentów, nauczycieli akademickich i naukowców z całego świata⁴⁰⁶.

Miesiąc później, na posiedzeniu w Barcelonie dookreślono oczekiwania wobec edukacji europejskiej, podkreślając jej ścisły związek z planowanym wzrostem gospodarczym. Stwierdzono, że:

Niezależnie od efektywności polityki w różnych dziedzinach, gospodarka Unii Europejskiej, jeżeli będzie oparta na wiedzy, może stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką na świecie. Wówczas jednak istotny wkład w rozwój gospodarki będzie musiała wnieść edukacja, jako ważny czynnik wzrostu ekonomicznego, innowacyjności, zatrudnienia i spójności społecznej. [...]

Edukacja jest czymś więcej niż jedynie czynnikiem dającym szansę na zatrudnienie – przygotowując do pracy zawodowej, przyczynia się do samorealizacji oraz kształtuje aktywną

⁴⁰⁴ Por. *Strategia lizbońska. Droga do sukcesu...*, s. 4.

⁴⁰⁵ Por. *Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, ERIC (Education Resources Information Center), <https://eric.ed.gov/?id=ED477388> [dostęp: 12.05.2014].

⁴⁰⁶ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia...*, s. 2.

postawę obywatelską w demokratycznych społeczeństwach, w których szanuje się różnorodność kulturową i językową. Edukacja odgrywa również istotną rolę w tworzeniu społeczeństwa zintegrowanego, zapobiegając dyskryminacji, marginalizacji, rasizmowi i ksenofobii, a także promując takie fundamentalne wartości wyznawane przez społeczeństwa europejskie, jak tolerancja i poszanowanie praw człowieka⁴⁰⁷.

Tak szeroko sformułowane oczekiwania edukacyjne ujęto w trzy zasadnicze cele strategiczne, takie jak:

1. Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE.
2. Ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji.
3. Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat⁴⁰⁸.

W ramach powyższych celów strategicznych określono 13 celów szczegółowych i 42 zagadnienia kluczowe. Dla prowadzonych przeze mnie rozważań szczególnie warte przywołania są dwa z nich:

Cel 1.2. Rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy, któremu przypisano następujące zagadnienie kluczowe:

[...] „umiejętności” są terminem węższym niż „kompetencje”, gdyż nie obejmują postaw, uzdolnień i wiedzy. W kontekście idei kształcenia ustawicznego oraz różnorodności systemów edukacji i kultur należy uwzględnić wszystkie te elementy. [...] Zdobywanie kompetencji kluczowych przez wszystkich oraz monitorowanie tego procesu wymaga zarówno opracowania odpowiednich programów nauczania dla uczniów i studentów, jak i efektywnego wykorzystania możliwości uczenia się przez dorosłych. [...] Wprowadzenie prostych mechanizmów uznawania kompetencji wymaga podjęcia prac metodologicznych, zwłaszcza w tych obszarach, w których najtrudniej jest ocenić kompetencje kluczowe, np. kompetencje niezbędne w życiu społecznym⁴⁰⁹.

Cel 3.1. Wzmocnienie powiązań ze światem pracy, działalnością badawczą i społeczeństwem, który zakłada, że:

[...] systemy edukacyjne w Europie są nadal, w znacznym stopniu skoncentrowane na funkcjonowaniu instytucjonalnym. Większą uwagę zwraca się na nauczanie niż uczenie się. Kładzie się większy nacisk na programy nauczania niż na rozwój uczniów, studentów czy słuchaczy. Wyżej ceni się teoretyczną wiedzę akademicką niż dostosowanie programów kształcenia do potrzeb odbiorców. W związku z tym należy rozszerzyć współpracę szkoły z instytucjami i organizacjami z sektora biznesu, placówkami badawczymi, partnerami społecznymi i szeroko rozumianym środowiskiem lokalnym⁴¹⁰.

Patrząc na oba cele z interesującej mnie perspektywy, po pierwsze dostrzegam przekonanie autorów o problematyczności ich wdrażania w procesie kształcenia. Z powodu swej niejednoznaczności stanowią duże wyzwanie w pracy nad nimi. Więcej kłopotu sprawia też ich faktyczna weryfikacja. Nie można bowiem zastosować „prostych”, tj. czytelnie spolaryzowanych systemów oceny. Dzieje się tak, gdyż kompetencje społeczne, choć często nazywane „miękkimi”, są

⁴⁰⁷ Ibidem, s. 4.

⁴⁰⁸ Ibidem.

⁴⁰⁹ *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia...*, s. 7.

⁴¹⁰ Ibidem, s. 13.

w rzeczywistości „twarde”, czyli trudne do zmierzenia i nie oferują sposobu na łatwe rozstrzygnięcia. Jeśli zatem bierze się pod uwagę międzykulturowe relacje społeczne, to należy się spodziewać, że wyzwania dotyczące kompetentnego działania i zachowania, będą jeszcze trudniejsze do oceny.

Po drugie, w relacjach społecznych dominują uwarunkowania ekonomiczno-biznesowe. Stąd od instytucji oświatowych, szczególnie na wyższych etapach kształcenia, oczekuje się współpracy z pracodawcami i odpowiedzi na potrzeby rynku pracy – głównie związanego z lokalnym otoczeniem społecznym. W sytuacji wielokulturowości rzeczywistość zawodowa staje naprzeciw nowych wyzwań. Do tej pory problematyka budowania skutecznych relacji międzykulturowych dotyczyła zamkniętych, międzynarodowych zespołów pracowników. Przedmiotem analiz była ich właściwa komunikacja wewnątrz firmy, która miała umożliwiać realizację zadań, często zupełnie niezwiązanych z otoczeniem, w którym dany oddział ponadnarodowej korporacji się znajdował. Teraz sytuacja biznesu zmienia się, a przedsiębiorstwa muszą częściej wchodzić w relacje z bezpośrednim otoczeniem społecznym. Ono z kolei ulega przeobrażeniom i staje się coraz bardziej zróżnicowane kulturowo. Nowy kontekst społeczny domaga się nowych kompetencji międzykulturowych, dlatego firmy zmuszone są mierzyć się z wyzwaniami wielokulturowości wewnętrznej i zewnętrznej. Z tego powodu instytucje edukacyjne, które mają przygotować pożądaną pracowników, muszą dziś nie tylko wyposażać ich we właściwe kwalifikacje zawodowe, lecz także rozwijać u nich kompetencje międzykulturowe, gdyż tego zaczyna się już domagać najbliższa rzeczywistość biznesowa.

W obliczu powyższych wyzwań pojawia się więc pytanie o zakres i charakter edukacyjnie kształtowanych kompetencji, a także o to, które z nich są dziś szczególnie pożądane⁴¹¹. Poszukując odpowiedzi na powyższe kwestie, należy

⁴¹¹ Kwestie te stanowiły przedmiot rozważań społeczności międzynarodowej już od lat 90. XX w. Prowadzono wiele badań na temat rodzaju i typów niezbędnych kompetencji, których posiadanie umożliwiałoby człowiekowi efektywne funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości i działaniu zgodne z ideą stałego wzrostu gospodarczego. Starano się określić czytelne wskaźniki dla każdej kompetencji. Uznano, że dla życia skoncentrowanego na gospodarce i sukcesie ekonomicznym człowiekowi potrzebne są takie kompetencje, jak czytanie, pisanie i posługiwanie się nowymi technologiami (komputerem). Choć szybko okazało się, że zestaw ten należy powiększyć o inne, niezbędne dla ludzkiego funkcjonowania kompetencje, to zasadniczo ograniczano się do tych wyjściowych i na nich opierano dalsze badania. W konsekwencji w 1997 r. pod auspicjami OECD (ang. Organization for Economic Co-operation and Development, tłum. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) rozpoczęto realizację projektu pod nazwą *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* – DeSeCo (tłum. *Określenie i wybór kompetencji: podstawy teoretyczne i koncepcyjne*). W 2000 r. przebadano 12 krajów (z wszystkich 18 członków należących wtedy do OECD). Były to: Austria, Belgia, Dania, Finlandia, Francja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Nowa Zelandia, Stany Zjednoczone Ameryki, Szwajcaria i Szwecja. Okazało się, że oprócz przewidywanych kompetencji pojawiły się też inne. Na podstawie zebranych danych udało się wyróżnić trzy grupy kompetencji. W pierwszej znalazły się te z nich, które wymieniono we wszystkich krajach. Były to następujące kompetencje: a) edukacja całościowa; b) porozumiewanie się w języku ojczystym; c) kompetencje społeczne/współpraca/praca zespołowa; d) kompetencje komunikacyjne; e) informacja/rozwiązywanie problemów/kompetencje informatyczne i medialne; f) kompetencje matematyczne. W drugiej te, które również pojawiły się we wszystkich raportach, ale przypisano im mniejszą wartość. Były to: a) autonomia/samorządność/nastawianie na działanie/podejmowanie decyzji oraz

sięgnąć do pierwotnego rozumienia kompetencji. Etymologicznie „kompetencja” wywodzi się z łaciny od słów: *competentia* – odpowiedniość, zgodność oraz *competere* – schodzić się, zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć z kimś⁴¹². W ciągu ostatnich kilku dekad termin ten przeżywa swój rozkwit, występując w słownikach z różnorodnych dziedzin życia społecznego. Kompetencje obecne są w edukacji, życiu zawodowym, zarządzaniu i polityce. Taka wielość ich zastosowań jest przyczyną odmienności w definiowaniu pojęcia, a następnie w sposobach jego realizacji⁴¹³. Ponadto na obszar znaczeniowy terminu „kompetencje” nachodzą pokrewne mu pojęcia, takie jak „kwalifikacje” i „umiejętności”.

W tej sytuacji warto przyjrzeć się dwóm definicjom kompetencji. Pierwsza informuje o tym, że kompetencja to „[...] właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji a. osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”⁴¹⁴. Druga odwołuje się do sytuacji zawodowej jednostki, a więc do budowania przez nią pożądanych relacji społecznych. W tym przypadku pojawia się następujące wyjaśnienie:

Kompetencja to szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami⁴¹⁵.

Porównując obie powyższe definicje, polską i angielską, można stwierdzić, że pierwsza podkreśla indywidualny charakter kompetencji, a druga odwołuje się do efektów, które są udziałem całej zbiorowości. Inaczej mówiąc, polska definicja

b) edukacja aksjologiczna/etyka. Do trzeciej grupy kompetencji zaliczono te, które przywołano tylko w nielicznych raportach. Tu znalazły się: a) twórczość/ekspresja/kompetencje estetyczne; b) porozumiewanie się w językach obcych/zagłębianie się w język obcy; c) tożsamość kulturowa i tradycja/kompetencje międzykulturowe; d) religia; e) kompetencje polityczne/demokracja; f) świadomość ekologiczna/docenianie wartości natury; g) możliwości fizyczne/zdrowie. Por. U.P. Trier, *Twelve Countries Contributing to DeSeCo: A Summary Report*, [w:] D.S. Rychen, L.H. Salganik, E.M. McLaughlin (ed.), *Definition and Selection of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, Swiss Federal Statistical Office (SFSO), Neuchâtel 2003, s. 28–33, <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.26255.downloadList.54824.DownloadFile.tmp/2003.symposiumvolume.pdf> [dostęp: 10.05.2015]; D.S. Rychen, L.H. Salganik (ed.), *Key Competencies for successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen 2003.

⁴¹² Por. hasło: *kompetencja*, [w:] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. 17 rozszerz., Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 271; hasło: *kompetencja*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 977.

⁴¹³ Współcześnie podobne trudności pojawiają się przy podejmowaniu prób doprecyzowania innych pojemnych pojęć, takich jak kultura, demokracja, obywatelstwo czy sprawiedliwość.

⁴¹⁴ W. Kopaliński, *op. cit.*, s. 271.

⁴¹⁵ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 14. Przytoczona definicja pochodzi z brytyjskiego słownika: C. Jeffries, R. Lewis, J. Meed, R. Merritt, *Kształcenie otwarte od A do Z*, FRSE, MEN, Warszawa 1997.

charakteryzuje jednostkę i dotyczy jej samodzielnego działania (zwraca się uwagę na odpowiedzialność osoby kompetentnej), angielska natomiast umieszcza kompetentną jednostkę w sytuacji pracy zespołowej, wspólnego działania w grupie w realiach zawodowych.

Niezależnie od dwoistości podejść do kwestii kompetencji proponuję spojrzeć na nią jako na taką kategorię aktywności człowieka, która łączy się (w realizacjach praktycznych) i kojarzy się (w namyśle teoretycznym) z umiejętnością kontrolowania i/lub radzenia sobie ze złożonymi sytuacjami życiowymi lub zawodowymi. Dochodzenie do właściwych rozwiązań wymaga umiejętności korzystania z różnorodnych informacji, swobodnego odwoływania się do własnej wiedzy i adekwatnego wykorzystywania nabytych sprawności. Jednocześnie wiąże się z chęcią, potrzebą i zaangażowaniem we własny rozwój. Ta szczególna, szeroko pojęta sprawność człowieka powinna się łączyć z nabywaniem takich indywidualnych, a zarazem społecznie potrzebnych cech, jak elastyczność, odpowiedzialność, solidność, kreatywność i niezależność. O kompetencjach można bowiem mówić dopiero wtedy, gdy człowiek, który je posiada, jest w stanie dokonać czegoś rzeczywiście nowego lub osiągnąć coś w sytuacji przez niego nieprzewidywanej, wcześniej nieprzećwiczonej i nieprzeżytej. Dlatego przyjmuję, że za właściwe funkcjonowanie każdej kompetencji odpowiadają trzy zasadnicze kategorie:

1. Przygotowanie – wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne z określonej dziedziny życia.

2. Rodzaj zadania – ta sama kompetencja może inaczej przebiegać w sytuacji odmiennych zadań lub postawionych przed jednostką różnych problemów (uaktywnianie się tej samej kompetencji w różnych „odślonach”).

3. Kontekst, w którym uaktywnia się kompetencja – rozwiązanie tego samego problemu będzie zależne od konkretnych warunków lub sytuacji (dobór właściwej kompetencji wynika z rodzaju zadania).

Z powyższej perspektywy odczytuję rozumienia kompetencji zaproponowane przez Knuda Illerisa⁴¹⁶ i Pera Schultza Jorgensena⁴¹⁷:

Koncepcja kompetencji odnosi się do osoby będącej wykwalifikowaną w szerszym tego słowa znaczeniu. Nie chodzi tylko o to, aby ktoś opanował swoją dziedzinę, ale, aby umiał zastosować przypisaną jej wiedzę przedmiotową. A nawet powiedzmy więcej – aby umiał ją zastosować w nawiązaniu do potrzeb właściwych danej sytuacji, która w dodatku może być nieoczywista i nieprzewidywalna. Dlatego w kompetencje wpisują się także indywidualne możliwości i postawy, i oczywiście umiejętności posługiwania się posiadanymi kwalifikacjami⁴¹⁸.

Dopiero właściwe „odnalezienie się” w nowej, nieprzewidywanej wcześniej sytuacji może zatem dowodzić posiadania przez osobę odpowiedniej kompetencji oraz wskazywać na jej zakres i głębię. Współczesna literatura pedagogiczna

⁴¹⁶ Knud Illeris – duński pedagog, zajmujący się edukacją całościową, reprezentuje Uniwersytet w Kopenhadze i Columbia University w Nowym Jorku.

⁴¹⁷ Per Schultz Jorgensen – duński psycholog, reprezentuje Uniwersytet w Aarhus.

⁴¹⁸ K. Illeris, *Competence, learning and education. How can competence be learned, and how can they be developed in formal education?*, [w:] idem (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York 2009, s. 84.

proponuje wiele definicyjnych ujęć, które, podobnie jak dotychczas przywoływane, starają się uwypuklać indywidualne możliwości jednostki lub kompetentną osobę umieszczają w szerszych relacjach społecznych. Wtedy kompetencja rozumiana jest jako:

1. Zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie trudności (według O.H. Jenkinsa).

2. Wycuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze; kompetencje utożsamia się z niezbędnymi sprawnościami do radzenia sobie z problemami (według D. Fontany).

3. Szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, wyrażająca się świadomością potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za nie (według M. Czerepaniak-Walczak)⁴¹⁹.

4. Struktura poznawcza jednostki złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście inicjować i skutecznie realizować zadania w celu rozwijania przez nią osobowości zgodnie z pożądanymi standardami (według M. Dudzikowej)⁴²⁰.

5. Harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia i pragnienia (według M. Czerepaniak-Walczak)⁴²¹.

Na podstawie przywołanych tu ujęć, wyłania się następująca charakterystyka kompetencji:

1. Są strukturą i kategorią realizowaną podmiotowo – przynależą do określonej osoby.

2. Ich efekty/skutki mają wymiar społeczny.

3. Są strukturą poznawczą, czyli należą do dyspozycji wycuczalnych i mogą być rozwijane, pogłębiane.

4. Są transferowalne i generatywne, tzn. te same kompetencje mogą być stosowane w różnorodnych konkretnych przypadkach oraz mogą być źródłem powstawania i doskonalenia nowych kompetencji.

5. Z ich uaktywnianiem się wiążą się cele, które mają być zrealizowane lub kwestie, które wymagają ochrony/obrony.

6. Z kompetencjami wiążą się takie kategorie ludzkiego zachowania, jak: nabywanie i korzystanie z wiedzy, rozumienie, umiejętność, zdolność, właściwość, świadomość, odpowiedzialność, przekonanie i pragnienie⁴²².

⁴¹⁹ W. Strykowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2007, s. 69.

⁴²⁰ Por. J. Pólturzycki, *Potrzeby i możliwości modernizacji kompetencji nauczycieli*, [w:] A. Rogalska-Marasińska (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, t. II: *Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 15–40.

⁴²¹ W. Strykowski, *op. cit.*, s. 70.

⁴²² Por. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna...*, s. 129–131; W. Strykowski, *op. cit.*, s. 68–71; K Szorc, *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku*, <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/360.pdf>, s. 360-361 [dostęp: 20.04.2008].

Literatura anglojęzyczna chętnie posługuje się również terminem *competence development* (tłum. *rozwój kompetencji*, skoncentrowany na przyroście przedmiotowo postrzeganej kompetencji, a nie na podmiotowym procesie rozwoju jednostki), uwypuklając działaniowy wymiar kompetencji, czyli związany z jej praktyczną realizacją. Do przywołanej powyżej charakterystyki można więc dodać poniżej wypunktowane cechy:

1. Kompetencje mają charakter dynamiczny – praca nad nimi wymaga stałego zaangażowania. Brak świadomości trzech podstawowych komponentów kompetencji (przygotowania, rodzaju zdania i kontekstu) może doprowadzić do momentu, w którym człowiek przestanie być kompetentny. Taka sytuacja może zaistnieć, gdy jego wiedza zdezaktualizuje się lub kontekst sytuacji, w której się znalazł, będzie dla niego zbyt złożony⁴²³.

2. Kompetencje są wyrazem indywidualnych i zbiorowych motywacji, emocji i zaangażowania. Ich rozwój związany jest z poszukiwaniem i stosowaniem aktywnych metod uczenia się nastawionych na rozwiązywanie złożonych problemów. Propozycje różnorodnych dróg ich rozwiązywania powinny iść w parze z umiejętnością odpowiedniej, indywidualnej refleksji, formułowanej oceny, uzasadnionego argumentowania i ostatecznie podjęcia adekwatnej decyzji co do sposobu rozwiązania⁴²⁴.

3. Kompetencje uwidaczniają się w działaniu i mają charakter społeczny. Nie chodzi tu tylko o uzyskany efekt kompetentnych działań, który ma wymiar społeczny, lecz także o jego społeczną ocenę⁴²⁵. Wydaje się bowiem, że do stwierdzenia, czy jednostka jest kompetentna czy nie, nie wystarczy jej indywidualne przekonanie. Potrzebna jest ocena zewnętrzna. Może być ona dokonana przez inną osobę, przez kogoś, komu się ufa lub kto stanowi autorytet w danej dziedzinie. Ocena ta może mieć też wymiar weryfikacji zbiorowej, powszechnej, wyrażającej dominujące w danej społeczności przekonania. Jednak rzetelność, trafność czy sprawiedliwość takiego oszacowania może czasami wzbudzać kontrowersje, dlatego istotne jest, aby wartości i postawy społeczne zbliżały się do humanistycznego ideału. Jeśli ich brakuje, a życie społeczne opiera się jedynie na wymianie pragmatycznej, pozbawionej wzajemnego, wspólnotowego zaufania, to należałoby rozpocząć działania w kierunku przyjęcia innego wzorca społecznego funkcjonowania. Tego właśnie dotyczy edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, która do czterech filarów edukacji według raportu Jacques'a Delorsa dodaje piątą – *Learning to transform oneself and society* (tłum. *Uczyć się, aby przekształcać siebie i społeczeństwo*)⁴²⁶.

Tak szeroko rozumiane kompetencje rodzą wiele pytań, np.: Kiedy można mówić, że ktoś jest kompetentny lub kiedy powinien tak siebie postrzegać?

⁴²³ Por. M. Gadotti, *Adult education and competence development. From a critical thinking perspective*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence...*, s. 21.

⁴²⁴ Por. K. Illeris, *Competence, learning and education...*, s. 97.

⁴²⁵ Por. M. Gadotti, *op. cit.*, s. 20.

⁴²⁶ Por. *Education for Sustainable Development. Sourcebook...*, s. 35, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [dostęp: 13.05.2014].

Do jakiego stopnia każdy jest w stanie sprawdzić swoje kompetencje lub kto może/powinien tego faktycznie dokonywać? Nikt nie wydaje przecież świadectwa czy certyfikatu nabytych kompetencji. Można jedynie otrzymać potwierdzenie uzyskanych umiejętności. Podążając tym torem rozumowania, na uwagę zasługuje spostrzeżenie Davida Becketta⁴²⁷, który sugeruje, by zamiast stawiać pytanie o to, jakie zmiany zaszły w studencie w wyniku procesu kształcenia, zastanawiać się nad tym, jakie wnioski tenże student jest już w stanie sam sformułować i jaki rodzaj argumentacji może przeprowadzić⁴²⁸. Umiejętność podejmowania refleksji na swój temat i własnych kompetencji świadczy bowiem o swobodzie intelektualnej wychowanka, o jego dojrzałości i odpowiedzialności za własne czyny. Umożliwia umieszczenie siebie w relacji do głównych wymiarów życia społecznego i osobistego. Wysiłek podejmowany przez jednostkę w celu rozwijania potrzebnych dziś kompetencji podyktowany jest przeświadczeniem, wynikającym z faktu postrzegania życia każdego obywatela w kategoriach pracy zawodowej (niezależnie czy jest to okres przedzawodowy, przedprodukcyjny, szkolny czy zawodowy, a wreszcie postzawodowy, poprodukcyjny, emerytalny) i jego aktywności ekonomiczno-konsumpcyjnej. Dlatego pojęcia „obywatel” i „pracownik” silnie zbliżają się do siebie, co w kontekście problematyki kompetencji rodzi dalsze pytania:

1. Czy uświadamiamy sobie znaczenie kompetencji i czy są one dla nas czytelne?

2. Czy umiemy je odnieść do właściwych kompetencji kluczowych?

3. Jak je zdobywamy?

4. Czy umiemy z nich skutecznie korzystać?

5. Czy i kiedy widzimy skutki ich nabywania?

6. Jak kompetencje te przekładają się na naszą aktywność zawodową?⁴²⁹

W ten sposób, łącząc edukację z pracą, czyli rozpatrując wieloletni proces kształcenia z perspektywą przyszłej aktywności zawodowej jednostki, otwiera się dyskurs społeczny na temat charakteru i zakresu rozwijanych kompetencji uczniów oraz właściwej dla danego wyzwania praktyki edukacyjnej. Na przykład Moacir Gadotti⁴³⁰ stwierdza, że edukacja nie może realizować paradygmatu sprawnie funkcjonującego przedsiębiorstwa nastawionego na potrzeby rynku, a nie na człowieka. Efektywność wyrażona bowiem w zbywalnych dobrach, a nie w rozwoju zdolności ludzkich, kształtuje w człowieku takie cechy, jak zachłanność, nieodpowiedzialność i nielojalność. Merkantylna perspektywa podporządkowuje człowieka logice kapitału, a edukację uzależnia od praw rynku⁴³¹. Z tego powodu

⁴²⁷ David Beckett – profesor pedagogiki na Uniwersytecie w Melbourne w Australii.

⁴²⁸ Por. D. Beckett, *Holistic competence. Putting judgments first*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence...*, s. 75.

⁴²⁹ Por. *Key Competences – Skills for Life 2008*, <http://events.eife-1.org/kc2008> [dostęp: 21.04.2008].

⁴³⁰ Moacir Gadotti – profesor tytularny Uniwersytetu w Sao Paulo w Brazylii, pełniący funkcję dyrektora Instytutu Paulo Freire'a również w Sao Paulo (zał. w 1991 r.), a także reprezentujący Uniwersytet w Genewie.

⁴³¹ Por. M. Gadotti, *op. cit.*, s. 19.

oczekuje się, że wychodzącym efektem pracy instytucji oświatowej będzie jakiś rodzaj nabytej sprawności, często techniczny, konkretny, a przez to prosty i łatwy do oceny. Przywoływany już D. Beckett podaje przykład operatora dźwigu, którego taka „rynkowa edukacja” uznaje za kompetentnego pracownika. Dzięki nabytym umiejętnościom (umie włączyć silnik, umie zaczepić hak dźwigu, umie unikać wypadków) dokonuje rozładunku statku – przenosi każdy kontener z pokładu statku na platformę kolejową, którą towar będzie dalej transportowany⁴³². Oczywiście takiego działania, nawet najbardziej sprawnego, nie powinno się nazywać kompetencją. Zdaniem D. Becketta jest to całkowite nieporozumienie⁴³³.

Kompetencje wymagają szczególnej umiejętności, jaką jest „wpisanie się” w kontekst, sytuację, w której człowiek się znajduje oraz odniesienia całości problemu do osoby/osób, których może to wydarzenie dotyczyć. D. Beckett nazywa to *czytaniem chwili* (ang. *read the moment*) i *oceną osadzoną w kontekście* (ang. *judgment-in-context*). Aby właściwie odczytać nową sytuację i odpowiednio, kompetentnie na nią zareagować, potrzebne są jego zdaniem: a) dobre przygotowanie (czyli wiedzieć „co” – ang. *know what*); b) wczuwanie się w wydarzenie, w którym się uczestniczy (czyli wiedzieć „jak” – ang. *know how*); c) posiadanie swobodnego, zrelaksowanego umysłu (być otwartym na odmienność i dopuszczać możliwość nowych ujęć)⁴³⁴. Wtedy człowiek może nie tylko dochodzić do słusznych rozwiązań, których wymaga konkretna sytuacja, lecz także pracować nad samym sobą. Szansa na doskonalenie i twórczą zmianę siebie sprawia, że kompetencje nabierają charakteru podmiotowego. Przeszają być tylko związane z zadaniem czy źródłem kłopotu lub wyzwania. Przedmiotowa perspektywa kompetencji zmienia się na rzecz argumentacji humanistycznej. W ten sposób praca nad własnym doskonaleniem, jako dążeniem do coraz większej specjalizacji, sprawności i niezawodności, ewoluje w kierunku kultury pracy nad sobą. Można wtedy powiedzieć, że człowiek kompetentny to nie osobnik przewidywalny i skutecznie działający zgodnie z przyjętym szablonem, a jednostka twórcza, nieschematycznie myśląca i decydująca się na kreatywne rozwiązania.

Tak szeroko rozumiana podmiotowa praca nad własnym rozwojem wpisuje się w założenia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i odwołuje się do rozwijania kompetencji, którą można by określić *kompetencją całościową*. Jej komplementarny charakter daje jednostce szansę na realne uczestnictwo w budowaniu lepszej przyszłości na naszej planecie. Jak wyjaśnia M. Gadotti, powołując się na Gerharda de Haana, profesora Wolnego Uniwersytetu w Berlinie, Niemcy określili tę kompetencję pojęciem *Gestaltungskompetenz*⁴³⁵. Można ją rozumieć jako „kompetencję kształtującą”, czyli nadającą osobie jej niepowtarzal-

⁴³² Por. D. Beckett, *op. cit.*, s. 70.

⁴³³ Analogicznie do przywołanych stanowisk uznają, że w realiach szkolnych szybkość czytania lub sprawność liczenia nie mogą definitywnie i całościowo świadczyć o kompetencji ucznia. W optyce tej argumentacji szkolny test kompetencji jest po prostu nieporozumieniem, gdyż bazuje na błędnych przesłankach.

⁴³⁴ Por. D. Beckett, *op. cit.*, s. 71.

⁴³⁵ Por. M. Gadotti, *op. cit.*, s. 22–23.

ny kształt, formę i wnętrze. W mojej interpretacji – wpływającą na „żywy kształt” według koncepcji Fryderyka Schillera⁴³⁶. Na *Gestaltungskompetenz* składają się następujące cechy, sprawności i przymioty człowieka:

- 1) posiadana wiedza i umiejętność jej praktycznego zastosowania wraz z otwartością duszy na wydarzenia płynące ze świata;
- 2) dostrzeganie i łączenie nowych perspektyw i możliwości;
- 3) myślenie i działanie z uwzględnieniem przyszłości;
- 4) przyswajanie wiedzy;
- 5) działanie w zróżnicowany sposób;
- 6) posiadanie umiejętności planowania i działania z innymi ludźmi;
- 7) branie udziału w procesach podejmowania decyzji;
- 8) motywowanie innych do aktywności własnej;
- 9) prowadzenie refleksji nad własnymi i innych postawami oraz dążeniami;
- 10) planowanie i autonomiczne działanie;
- 11) okazywanie empatii i solidarności z mniej uprzywilejowanymi;
- 12) motywowanie siebie do większej aktywności⁴³⁷.

Uzupełnieniem tej charakterystyki może być rozumienie *Gestaltungskompetenz* zaproponowane przez Aleksandra Leichta, reprezentanta Niemiec na forum Dekady Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. Jego zdaniem kompetencja ta zawiera:

[...] myślenie zorientowane na przyszłość, charakteryzujące się jej przewidywaniem, złożoną, międzydiscyplinarną wiedzą, uczestnictwem w społecznym procesie decyzyjnym. Dlatego w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju nie chodzi tylko o rozwijanie świadomości dotyczącej środowiska naturalnego. W rzeczywistości kładzie się wielki nacisk na tworzenie ludzi samodzielnych/samowystarczalnych po to, by mogli podejmować inicjatywy, które są skoncentrowane na wykonalnym, realnym i długoterminowym rozwoju⁴³⁸.

Zatem w szerokiej perspektywie globalnych, dobrych zmian pojawia się wezwanie o namysł, co czynić, aby stawać się lepszym człowiekiem. Jak przywrócić prawdziwy sens ludzkiego *humanum*? Opisana kompetencja kształtująca nowego człowieka czy też przywracająca mu humanistyczne cechy jest tak obszerna i wielowątkowa, że otwiera możliwość uszczegóławiania jej w wielu dziedzinach życia człowieka – w dziedzinach, które niegdyś sam podzielił na różne dyscypliny naukowe i aktywności, a teraz ponownie powinien je scalać.

Jedną z nich jest pedagogiczny namysł nad możliwościami kształtowania człowieka w realiach współczesnej szkoły. Problematyka rozwijania kompetencji nauczyciela i ucznia na tle wzrastającej wielokulturowej rzeczywistości społecznej, staje się coraz bardziej złożona, wielowątkowa i uwarunkowana pozaszkolnymi czynnikami. Dlatego w perspektywie tak zarysowanych wyzwań postać nauczyciela zyskuje nowe wymiary. Kierowane wobec niego oczekiwania świadczą o jego rosnącej roli w procesie kształcenia, a także o powinnościach, które ma

⁴³⁶ Por. podrozdział 2.1.2.

⁴³⁷ Por. M. Gadotti, *op. cit.*, s. 22.

⁴³⁸ *Ibidem*, s. 22–23.

do spełnienia. Opisując w pełni kompetentnego nauczyciela, który poprzez treści międzykulturowe będzie podejmował problematykę zrównoważonego rozwoju w obrębie własnego przedmiotu nauczania, warto w pierwszej kolejności sięgnąć do polskich sposobów rozumienia i definiowania jego postaci. Tadeusz Nowacki (1913–2011), twierdził, że nauczyciel to:

[...] osoba posiadająca przygotowanie merytoryczne i kwalifikacje pedagogiczne, w jakiejś dyscyplinie, uprawniona do działalności nauczycielskiej w szkole, stosownie do swego przygotowania. [...] Nauczyciel jest przedstawicielem społeczeństwa, które powołało go do pełnienia funkcji i jest odpowiedzialny za realizację społecznych celów wychowania, za możliwie pełny rozwój indywidualności ucznia i wprowadzenie go w świat wartości, w tym opartych na pracy⁴³⁹.

Z kolei Stefan Wołoszyn (1911–2004) postrzegał nauczyciela jako wyjątkową osobę w życiu wychowanka. To ujęcie odbieram jako szczególnie trafne i ponadczasowe, gdyż podpowiada, jak współczesny nauczyciel może rozumieć siebie i swą pedagogiczną misję. Dziś, stojąc wobec niezwykle zróżnicowanych zadań i oczekiwań edukacyjnych, powinien, zgodnie z przesłaniem profesora:

1) być dobrym specjalistą o możliwie ugruntowanej wiedzy i wyrobionej kulturze naukowej, który potrafi nie tylko „przekazywać wiedzę”, lecz co ważniejsze – budzić w młodzieży zainteresowania, wyrabiać nastawienia (chęci), kształcić umiejętności i nawyki samodzielnego uczenia się, zdobywania wiedzy oraz doskonalenia własnej kultury intelektualnej (myślenia krytycznego i heurystycznego);

2) chcieć i umieć korzystać z ułatwień, jakie oferuje mu w pracy dydaktycznej postęp techniczny;

3) chcieć i być „spolegliwym” i życzliwym młodzieży wychowawcą, często na płaszczyźnie partnerstwa (umiejętnie budzącym i wspierającym autoedukacyjne potrzeby młodzieży), chcieć i być życzliwym oraz fachowym doradcą rodziców;

4) chcieć i być animatorem (inspiratorem), organizatorem i często realizatorem różnych poczynań edukacyjno-kulturalnych w stosunku do środowiska młodzieży i szerszych kręgów społeczeństwa;

5) samemu prezentować wartościową osobowość oraz czuć potrzebę i umieć ustawicznie, wielostronnie się doskonalić, jeżeli tak wiele i nieustannie ma „dawać” innym; podstawą bowiem autorytetu i oddziaływania na otoczenie jest zarówno to, co się wie i umie, jak i to, kim się jest, jakim się jest człowiekiem i obywatelem;

6) mieć wyrobioną „otwartą postawę” wobec postępu naukowego, pedagogicznego, społecznego i kulturalnego⁴⁴⁰.

⁴³⁹ Hasło: *nauczyciel*, [w:] T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 144.

⁴⁴⁰ Por. S. Wołoszyn, *Dążenia do unaukowania pedagogiki szkolnej a zagadnienie pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1978, t. XXXIX: *Nauczyciel. Tradycje – współczesność – przyszłość*, s. 373–399; idem, *Współczesne tendencje w kształceniu nauczycieli. Profil nauczyciela jutra*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 746–765; idem, *Nauczyciel – przegląd*

Nauczyciel jako kluczowa postać w obecnym europejskim systemie edukacyjnym obowiązany jest do stałego rozwoju zawodowego, pojmowanego jako realizowanie wykreowanego przez siebie „własnego programu rozwoju”⁴⁴¹. Jest zatem, po części, „twórcą samego siebie”⁴⁴². Kreacja ta musi więc mieć wymiar ciągły i adekwatny do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. W ten sposób nauczyciel ma szansę odpowiedzialnie przygotowywać swoich uczniów do samodzielności i ustawicznego kształcenia, szczególnie wobec wyzwań i komplikujących się relacji związanych z odmiennością kulturą.

Na tę kwestię, choć jeszcze bardzo ogólnie, zwrócono uwagę podczas tzw. konferencji testującej, która odbyła się w Brukseli latem 2005 r. Głównym jej celem było podsumowanie efektów dotychczasowego procesu wdrażania programu *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*⁴⁴³. Na konferencji zajęto się też kwestią kompetencji nauczycielskich. W efekcie spotkania powstał dokument zatytułowany *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (tłum. *Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli*)⁴⁴⁴. Określono w nim zasady i kompetencje nauczycielskie, których wypełnianie powinno umożliwiać kształcenie uczniów zgodne z potrzebami ekonomicznymi i społeczno-kulturowymi mieszkańców Unii Europejskiej⁴⁴⁵. Przyjęto cztery główne zasady, które dotyczą zawodu nauczyciela w Europie:

- 1) zawód wymagający wyższego wykształcenia;
- 2) zawód osadzony w kontekście uczenia się przez całe życie;
- 3) zawód mobilny;
- 4) zawód oparty na partnerstwie⁴⁴⁶.

Dopełnieniem tych zasad stały się kompetencje kluczowe, biorące pod uwagę drugiego człowieka (ucznia), wiedzę i społeczeństwo. Zgodnie z dokumentem nauczyciele powinni umieć:

- 1) pracować z innymi ludźmi;
- 2) pracować z wiedzą, nowymi technologiami i informacją;
- 3) pracować w społeczeństwie i dla społeczeństw⁴⁴⁷.

historycznych funkcji, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 444–445.

⁴⁴¹ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 244–250.

⁴⁴² Por. ibidem, s. 120–121.

⁴⁴³ Por. *European teacher education policy: recommendations and indicators*, <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/715-723.pdf> [dostęp: 12.09.2008].

⁴⁴⁴ Por. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [tekst pełny], http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf [dostęp: 25.08.2012].

⁴⁴⁵ Por. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* [tekst skrócony], s. 2–3, <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> [dostęp: 2.06.2017].

⁴⁴⁶ Por. ibidem; M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela...*, s. 18–19.

⁴⁴⁷ Por. F. Caena, *Literature Review. Teachers' core competences: Requirements and development*, Education and Training 2020, Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", European Commission, April 2011, s. 4, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf [dostęp: 14.02.2015].

Na podstawie aktualnie obowiązujących zasad i kompetencji kluczowych od nauczyciela w Unii Europejskiej oczekuje się wypełniania następujących kompetencji:

I. Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania:

1. Umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie.
2. Umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:
 - 2.1. Ma być organizatorem procesu uczenia się;
 - 2.2. Ma uczynić ze swoich uczniów badaczy;
 - 2.3. Tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach;
 - 2.4. Jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie;
3. Umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów.
4. Umiejętność pracy w różnego rodzaju zespołach (ang. *team work*).
5. Umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania.
6. Umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i rodzinami;
7. Umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów.
8. Umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

II. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich:

1. Umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej.
2. Umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:
 - 2.1. Motywację do nauki, nie tylko formalnej, objętej obowiązkiem szkolnym;
 - 2.2. Nauczanie uczenia się;
 - 2.3. Krytyczne przetwarzanie informacji;
 - 2.4. Posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych;
 - 2.5. Twórczość i innowacyjność;
 - 2.6. Rozwiązywanie problemów;
 - 2.7. Przedsiębiorczość;
 - 2.8. Współpracę z innymi;
 - 2.9. Łatwość w komunikacji z innymi;
 - 2.10. Umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej.

III. Umiejętność wtopienia wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych podczas realizacji określonego przedmiotu⁴⁴⁸.

⁴⁴⁸ M. Sielatycki, *Kompetencje nauczyciela...*, s. 16–17.

Z kolei uczeń, jako równoprawny podmiot nowoczesnego procesu kształcenia, również otrzymał zestaw własnych kompetencji. Ujęto je w pięć poziomów. Są to:

I. Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:

1. Planowali wykonanie zadania.
2. Byli świadomi celów i przedmiotów uczenia się.
3. Uczyli się świadomie i odpowiedzialnie.

II. Skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:

1. Precyzyjnie wyrażali swoje myśli.
2. Nauczyli się słuchać innych.
3. Mówili tak, aby byli zrozumiani.
4. Odczytywali znaki pozawerbalne.

III. Efektywne współdziałanie w zespole – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:

1. Umieli znaleźć się w różnych zespołach, podejmowali różne role (trzeba umieć być przełożonym, partnerem i podwładnym).
2. Uczyli się wspólnego organizowania zadań i współpracy z innymi.
3. Podejmowali odpowiedzialność za pracę grupy.

IV. Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:

1. Umieli dostrzegać problemy.
2. Przyjmowali twórczą postawę.
3. Umieli stawiać hipotezy, weryfikować je.
4. Umieli korzystać z posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach.

V. Sprawne posługiwanie się komputerem – kompetencja ta ma służyć temu, aby uczniowie:

1. Umieli sięgać do nowych źródeł informacji, celowo je gromadzić i przetwarzać⁴⁴⁹.

Powyższe zestawienie postrzegam jako ważną, ale niestety wybiórczo potraktowaną taksonomię kompetencji dydaktycznych. Koncentruje się na rozwijaniu jedynie jednego wymiaru kształcenia – obszaru umiejętności. Brakuje natomiast treści dotyczących poszerzania i pogłębiania podmiotowej wiedzy nauczyciela i ucznia. Trudno jest też dostrzec jakąś całościową propozycję wychowawczej pracy nauczyciela i wprowadzania wychowanka w świat wartości. Wprawdzie w zestawie kompetencji nauczycielskich pojawia się punkt II.1, nawiązujący do potrzeby kształtowania u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej, ale jest on

⁴⁴⁹ *Kompetencje kluczowe w nowoczesnej szkole*, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj24Z38ndnSAhV-JuxQKHAYCAB0QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fiel.us.edu.pl%2Fweinoe%2Fpluginfile.php%2F9850%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FKompetencje_kluczowe_w_nowoczesnej_szkole_operacjonalizowane.pdf%3Fforcedownload%3D1&usg=AFQjCNFi6lqTSt3OUeSK0uuLo4H0S_i9rQ&bvm=bv.149397726,d.d24 [dostęp: 21.04.2014].

potraktowany bardzo ogólnie, bez jakiegokolwiek uszczegółowienia, doprecyzowania lub sugestii, jak miałyby być realizowane.

Podobny niepokój wzbudza kompetencja nauczycielska I.1, dotycząca pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie. Tu główne przesłanie sformułowane jest również w sposób bardzo lakoniczny. Ponadto zasadnicza myśl tej kompetencji uwspólnia zagadnienia, które znacząco się od siebie różnią. Problematyka klasy wielokulturowej nie jest bowiem tożsama z wyzwaniem stojącymi przed społecznie zróżnicowaną klasą⁴⁵⁰. Natomiast jako element pozytywny należy odnotować sam fakt umieszczenia takiej kompetencji w zadaniach rozwojowych nauczyciela. Szkoda jednak, że analogicznych celów nie wzięto pod uwagę, planując rozwój kompetencji uczniowskich. Jediną szansę na rzecz rozwijania kompetencji międzykulturowej wychowanków dostrzegam w międzykulturowym odczytaniu całej kompetencji nr II. Jeśli kwestie takie, jak umiejętność precyzyjnego wyrażania swoich myśli, mówienia w sposób zrozumiały dla drugiego człowieka, uważnego słuchania innych i zgodnego z intencją nadawcy odczytywania znaków pozawerbalnych będą uwzględniały wielokulturowy charakter współczesnych społeczności (od klasy szkolnej po całość społeczeństwa), to praca nad komunikacją o charakterze międzykulturowym będzie podjęta. Jeśli jednak nauczyciel nie odczyta w ten sposób kompetencji odpowiedzialnej za skuteczne porozumiewanie się, to sprawność komunikacyjna uczniów będzie ograniczała się tylko do własnej wspólnoty kulturowej. Dlatego, zważywszy na fakt dominującej ogólności sformułowań dotyczących pracy nad kompetencjami nauczycielskimi i uczniowskimi, warto poszukiwać takich dróg interpretacyjnych, by podejmować kształcenie międzykulturowe w dostępnym czasie i możliwej przestrzeni edukacyjnej.

Jest to tym bardziej uzasadnione, że – zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady Europy – od 2006 r. każdy mieszkaniec Unii Europejskiej powinien dążyć do wypełniania ośmiu kompetencji określonych jako *kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie*⁴⁵¹. Zalicza się do nich:

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;

⁴⁵⁰ Por. N. Winitzky, *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące*, [w:] R.I. Arends (red.), *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 145–181; R.I. Arends, *Student Learning in Diverse Classrooms*, [w:] idem, *Learning to Teach*, 9th edition, McGraw-Hill, New York 2012, s. 40–89.

⁴⁵¹ Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), L 394/10 PL, Dz. Urz. UE, 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [dostęp: 4.05.2015].

- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna⁴⁵².

Kompetencje te postrzegam jako dobrą bazę dla różnorodnych działań edukacyjnych, dzięki którym wielokulturowa społeczność europejska ma szansę stać się wspólnotą kompetentną we wszystkich podstawowych obszarach swojego funkcjonowania. Uzasadniają to następujące fragmenty dokumentu:

1) *porozumiewanie się w języku ojczystym*: „Kompetencja komunikacyjna jest wynikiem opanowania języka ojczystego, nieodłącznie związanego z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających interpretację świata i relacje z innymi ludźmi”⁴⁵³;

2) *porozumiewanie się w językach obcych*: „Porozumiewanie się w obcych językach wymaga również takich umiejętności, jak mediacja i rozumienie różnic kulturowych. [...] Pozytywna postawa obejmuje świadomość różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie i ciekawość języków i komunikacji międzykulturowej”⁴⁵⁴;

6) *kompetencje społeczne i obywatelskie*:

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań, przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. [...] Konieczne jest rozumienie wielokulturowych i społeczno-ekonomicznych wymiarów społeczeństw europejskich, a także wzajemnej interakcji narodowej tożsamości kulturowej i tożsamości europejskiej. [...] Pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości różnych religii i grup etnicznych, to fundamenty pozytywnej postawy. Oznacza ona zarówno wykazywanie poczucia przynależności do własnego otoczenia, kraju, Unii Europejskiej i Europy jako całości oraz do świata, jak i gotowość do uczestnictwa w demokratycznym podejmowaniu decyzji na wszystkich poziomach. Obejmuje ona również wykazywanie się poczuciem obowiązku, jak i okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, takich jak respektowanie demokratycznych zasad. Konstruktywne uczestnictwo obejmuje również działalność obywatelską, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju oraz gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób⁴⁵⁵.

8) *świadomość i ekspresja kulturalna*:

Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. [...] Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczność jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym. [...] Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej⁴⁵⁶.

⁴⁵² Por. ibidem, Załącznik, s. 13–18; G. Halász, A. Michel, *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*, “European Journal of Education” 2011, vol. 46, no. 3, s. 289–306, <https://pdfs.semanticscholar.org/a750/30bb73c277002c402291b8f74964ae439fee.pdf> [dostęp: 12.11.2016].

⁴⁵³ Ibidem, Załącznik, s. 14.

⁴⁵⁴ Ibidem, s. 14–15.

⁴⁵⁵ Ibidem, s. 17.

⁴⁵⁶ Ibidem, s. 18.

Wydaje się, że możliwości rozwijania kompetencji międzykulturowej, i to w perspektywie całościowej, są dobrze przygotowane. Z namysłu teoretycznego wynika, że na wyzwania wielokulturowej Europy spojrzano rzetelnie i perspektywicznie. Jednak praktyka dowodzi, że problem kształtowania kompetencji międzykulturowej jest nadal bardzo duży, a edukacja w tym zakresie nie ma wymiaru powszechnego. Przykładem takiej sytuacji jest raport z badań przeprowadzonych przez Europejską Sieć Informacji o Edukacji – *Eurydice*, zatytułowany *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*⁴⁵⁷. Wydawać by się mogło, że autorzy dokumentu przedstawiają pełny obraz zagadnień związanych z realizacją wszystkich ośmiu kompetencji uczenia się Europejczyka przez całe życie. We wstępie raportu wyjaśniono jednak, że omówienie pomija dwie kompetencje – *umiejętność uczenia się* i najbardziej interesującą mnie *świadomość i ekspresję kulturalną*⁴⁵⁸. Jest to bardzo niepokojący fakt, wskazujący, że rzeczywiste kulturowe, czyli duchowo-symboliczno-estetyczne podejście do relacji międzykulturowych jest ignorowane. Takie postępowanie dowodzi zupełnego niezrozumienia (a nawet niedostrzegania) jednej z głównych przyczyn nasilających się aktów terroru, zamachów, międzykulturowej niechęci i wzajemnej mowy nienawiści. Kontekst kulturowo-tożsamościowy, z którego człowiek postrzega i analizuje rzeczywistość, jest podstawową perspektywą warunkującą jego istnienie w świecie. Dlatego, moim zdaniem, jak najszybciej należałoby uzupełnić programy kształcenia o treści międzykulturowe na wszystkich etapach edukacyjnych. Uważam ponadto, że w pierwszej kolejności obowiązkowe zajęcia z edukacji międzykulturowej powinny zostać wprowadzone do programów studiów pedagogicznych, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Mam nadzieję, że rozważa i zdolności antycypacyjne polityków edukacyjnych, nie zaś realna przemoc w przestrzeni publicznej (bezpośredniej i medialnej) będą źródłem mądrych decyzji dotyczących powszechnego i obligatoryjnego kształcenia polskich nauczycieli.

Myśląc o kompetencji międzykulturowej jako zdolności do społecznego współistnienia, właściwym wydaje się uściślenie samego pojęcia zdolności. Zdolność to „potencjalna sprawność, możność robienia czegoś, zdatność do czegoś”⁴⁵⁹. Wincenty Okoń określał ją także jako „[...] możliwość uzyskania spodziewanych wyników przy wykonywaniu danych czynności w określonych warunkach zewnętrznych. [...] Rozwój zdolności zależy od wrodzonych właściwości układu nerwowego, od wpływu kształcenia i wychowania, m.in. od rozwoju pozytywnej motywacji, zainteresowań i postaw oraz od własnej aktywności jednostki”⁴⁶⁰.

Z powyższych definicji wyłaniają się dwa podejścia. Jedno – potencjalne – postrzegające zdolność jako zdatność, „nadawalność” do wykonywania pewnych

⁴⁵⁷ Por. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2012, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145en.pdf [dostęp: 10.12.2016].

⁴⁵⁸ Por. *ibidem*, s. 10.

⁴⁵⁹ Hasło: *zdolność*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 993.

⁴⁶⁰ W. Okoń, hasło: *zdolność*, [w:] *idem*, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 485.

działań i drugie – praktyczne – traktujące zdolność jako faktyczną możliwość realizacji tych działań zgodnie z zaplanowanymi wynikami. W takim sensie kształcenie, czyli rozwijanie, ugruntowywanie i pogłębianie międzykulturowej kompetencji powinno doprowadzić do spodziewanego efektu edukacyjnego, jakim jest oczekiwane harmonijne współistnienie społeczeństw i narodów. Przystępując do realizacji wielkiego, humanistycznego projektu, należałoby mieć na uwadze różnorodne wyznaczniki, charakteryzujące współcześnie rozumianą kompetencję międzykulturową. Wczytując się w rozważania Jürgena Boltena, odnalazłam jej następujące cechy⁴⁶¹:

- 1) związana jest z potrzebą humanizacji relacji międzyludzkich w XXI w.;
- 2) wpisuje się w problematykę szeroko rozumianej komunikacji między ludźmi i ich środowiskiem w wymiarach: międzykontynentalnym, międzynarodowym, geograficznym, przyrodniczym, społecznym, kulturowym, historycznym, politycznym, ekonomicznym;
- 3) dotyczy rozwijania partnerskiego dialogu, który związany jest z problematyką aksjologiczną, krzyżowaniem się wartości, problematyką międzyreligijną;
- 4) nawiązuje do kształcenia i rozwijania postawy otwartości i poszanowania Innych, szczególnie wśród ludzi młodych;
- 5) ukazuje konieczność powszechnego posługiwania się interkulturową kompetencją w normalnych, codziennych sytuacjach życiowych;
- 6) bezpośrednio nawiązuje do wymogów dzisiejszego rynku pracy i oczekiwanej mobilności pracowników (co wiąże się z podejmowaniem aktywności zawodowej w innym środowisku lub regionie, z wyjazdem za granicę lub z współpracą „u siebie”, ale z przedstawicielami firm zagranicznych);
- 7) wymaga gotowości do metakomunikacji (tzn. wykraczania poza potoczne doświadczenia komunikacyjne i ukierunkowania na poznanie ich istoty) i dużej wiedzy kulturowej;
- 8) oczekuje stałej pracy nad sobą i posługiwania się językami obcymi;
- 9) warunkuje odczytywanie znaczeń i tworzenie przekazów kulturowych zgodnie z własną specyfiką kulturową i okolicznościami, w których jednostka się znajduje;
- 10) łączy się z wielością indywidualnego doświadczania obcości,
- 11) od jednostki wymaga stałego poszerzania wiedzy o innej kulturze/innych kulturach, gdyż możliwości postrzegania i odbioru elementów kulturowych są warunkowane tym, co człowiek już zna, co nie jest mu obce i co dzięki temu umie zinterpretować⁴⁶².

Powyższe zestawienie cech, charakteryzujących kompetencję międzykulturową i jednocześnie ukazujących jej złożoność i wielowymiarowość, nasuwa pytania o możliwości jej realnego nabywania. Obecnie dostrzegam dwie zasadnicze drogi rozwoju jednostki w tym kierunku. Jedna – dominująca – ma wymiar firmowych szkoleń i odbywa się w obliczu potrzeb ponadnarodowych korporacji do przygotowania swych pracowników na spotkanie z wyzwaniem „wielokulturowości

⁴⁶¹ Por. J. Bolten, *Interkulturowa kompetencja*, przekł. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

⁴⁶² Por. ibidem.

biznesowej⁴⁶³. Druga – jak na razie znacznie słabiej ugruntowana – to edukacyjne przygotowanie nauczycieli, które postrzegam jako pierwsze i niezbędne ogniwo w procesie kształtowania międzykulturowej kompetencji całego społeczeństwa.

Praca nad rozwojem kompetencji międzykulturowej nie ma jeszcze swojego miejsca w edukacji obowiązkowej, powszechnej nie istnieje jako przedmiot szkolny, ścieżka międzyprzedmiotowa lub jako forma zajęć fakultatywnych. Na razie oferty dydaktyczne, a w zasadzie treningowo-szkoleniowe związane są ze sferą biznesu, gospodarki i polityki, a nie oświaty. Nabywanie kompetencji międzykulturowej⁴⁶⁴ realizowane jest tu za sprawą dwóch rodzajów treningów interkulturowych prowadzonych przez firmy, specjalizujące się w takiej działalności usługowej. Proponuje się tzw. szkolenia *poza miejscem pracy* (ang. *off the job*) i *w pracy* (ang. *on the job*)⁴⁶⁵.

Najczęściej występuje pierwszy rodzaj – treningi *off the job*, który dzieli się na 2 typy i zawierające się w nich cztery gatunki:

1. Typ – *treningi ogólnokulturowe* – celem tych treningów jest zachęcenie uczestników do dostrzeżenia szans na otwarcie się na inną kulturę oraz uwrażliwienie na problemy i osobliwości interkulturowych działań. Ten typ kształcenia skierowany jest do tych pracowników, którzy nie mieli jeszcze własnych doświadczeń międzykulturowych:

- 1) gatunek – *treningi zorientowane na szkoleniowca* – nie mają formy *stricte* treningów. Realizowane są poprzez spotkania, seminaria, odczyty i wykłady, których celem jest poznanie istotnych dla interkulturowości pojęć i tematów, takich jak np. kultura, obcość, stereotyp, uprzedzenie, etnocentryzm, relacje między zakładanym obrazem siebie a obrazem Innego;
- 2) gatunek – *treningi zorientowane na doświadczenie* – zajęcia mają formę ćwiczeń opartych na fikcyjnych symulacjach z podziałem na role⁴⁶⁶.

⁴⁶³ Dowodem na silny związek szkoleń międzykulturowych z potrzebami angloamerykańskiego biznesu jest wielość publikacji, podręczników czy wręcz poradników, które dostępne są na rynku wydawniczym. Najczęściej opracowania te przypisywane są do działu socjologii lub psychologii zarządzania. Z ciekawszych i nowszych publikacji proponuję: K. Berardo, D. K. Deardorff (ed.), *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models*, Stylus Publishing, Sterling 2012; E. Molinsky, *Global Dexterity. How to Adopt Your Behavior Across Cultures Without Losing Yourself in the Process*, Harvard Business Review Press, Boston 2013; E. Meyer, *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*, Public Affairs, Perseus Books Group, New York 2014.

⁴⁶⁴ Jurgen Bolten posługuje się terminem „interkulturowej kompetencji” w miejsce, częściej stosowanej, „kompetencji międzykulturowej”.

⁴⁶⁵ Por. J. Bolten, *op. cit.*, s. 144–146.

⁴⁶⁶ Przykładem podręcznika, który szczególnie trafnie odpowiada na potrzeby *Treningu zorientowanego na doświadczenie* jest publikacja: G.J. Hofstede, P.B. Pedersen, G. Hofstede, *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Intercultural Press Inc., A Nicolas Brealey Company, Yarmouth, Maine 2002. Pozycja ta, wychodząc od koncepcji pięciu wymiarów kultury Geerta Hofstede'a proponuje 75 ćwiczeń, dialogów, opowieści i symulacji międzykulturowych sytuacji, w których może się znaleźć pracownik z innej kultury. Autorzy wyjściowo przytaczają pewne najczęściej powtarzane poglądy, na które nieprzygotowany międzykulturowo człowiek zwykle udzieli odpowiedzi twierdzącej. Stwierdzenia te to (por. *ibidem*, *Introduction*, s. xvii): „Wszyscy żyjemy w jednej, globalnej wiosce”, „Świat będzie lepszy, kiedy wreszcie wszyscy będą się zachowywać, jak ludzie z mojej kultury”, „Można żyć w każdej kulturze, jeśli tylko jest się uczciwym i ma się dobre intencje”, „Biznes

Celem takich spotkań jest możliwość doświadczania interkulturowości, a nawet obcości⁴⁶⁷.

2. Typ – *treningi uwzględniające specyfikę kulturową* – przeprowadzane są z myślą o konkretnej kulturze docelowej, w której będą żyć i pracować poddawane szkoleniu grupy pracowników:

- 1) gatunek – *treningi zorientowane na szkoleniowca* – zajęcia odbywają się w modułach poruszających następujące kwestie: a) przedstawienie kultury codziennej, życia zawodowego, przemiany wartości określonej kultury; b) porównanie kultury docelowej z własną; c) omówienie konkretnych interkulturowych przypadków i procesów zachodzących między obiema kulturami (własną i docelową);
- 2) gatunek – *treningi zorientowane na doświadczenie* – oparte są na bezpośrednim nawiązaniu do kultury docelowej, co polega na stwarzaniu realnych sytuacji komunikacyjnych rozgrywających się w tej drugiej kulturze. Takie zajęcia odbywają się przynajmniej przy współdziałaniu reprezentantów kultury docelowej. Przy tym typie treningu potrzebna jest zatem dwukulturowa lub wielokulturowa obsada grupy szkoleniowej⁴⁶⁸.

Treningi *off the job* określa się jako „wielokierunkowe działania dokształcające”⁴⁶⁹, natomiast treningi *on the job* kojarzone są raczej z formą opieki i pomocy. Przyjmują jeden typ działań określany jako interkulturowy *coaching* i *teambuilding*. Polegają na „dostarczaniu” przez pracodawcę stałej pomocy i opieki swoim pracownikom w osobie trenera (ang. *coach*), mediatora lub moderatora. Taki ekspert

to biznes niezależnie od miejsca, w którym się go prowadzi”, „Wychowanie dziecka w domu, a potem w szkole ma się nijak do sytuacji zawodowych”, „Za 50 lat kultury narodowe odejdą do lamusa”.

Innym przykładem podręcznika, który również wpisuje się w tę część międzykulturowych szkoleń jest: D.M. Stringer, P.A. Cassidy, *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication*, Intercultural Press, Nicholas Brealey Publishing, Boston 2009. W publikacji omówiono różne rodzaje zachowań w pracy i poza nią, odwołujących się do międzykulturowej komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Zamieszczono wiele symulacji, ćwiczeń i dialogów międzykulturowych. Na końcu książki w *Appendix B* (s. 231–235) zestawiono wszystkie omówione rodzaje zadań komunikacyjnych wraz z poziomem trudności i szacowaną czasem ćwiczeń, niezbędnym do uzyskania należytej, zdaniem autorek, sprawności.

⁴⁶⁷ Por. J. Bolten, *op. cit.*, s. 146–151.

⁴⁶⁸ Por. *ibidem*, s. 151–159.

⁴⁶⁹ Jednym z podstawowych źródeł dla realizacji treningów *off the job* są słynne badania holenderskiego socjologa Geerta Hofstede, który na przełomie lat 60. i 70. XX w., wśród pracowników koncernu IBM zatrudnionych na całym świecie (w ponad 70 krajach), przeprowadził badania ankietowe (ponad 116 tys. wypełnionych kwestionariuszy) na temat ich stosunku do pracy jako szeroko rozumianej wartości kulturowej. Okazało się, że pewne wzorce myślenia, odczuwania i zachowania są charakterystyczne dla przedstawicieli tej samej kultury i różnią się od przedstawicieli innej kultury. Na tej podstawie G. Hofstede zbudował modele zależności między kulturą organizacyjną przedsiębiorstwa a kulturą narodową. Wyróżnił pięć podstawowych wymiarów kulturowych, czyli aspektów kultury, dających się zmierzyć i pozwalających określić pozycję danej kultury wobec innych. Wymiarami tymi są: dystans władzy (ang. Power Distance Index – PDI), kolektywizm i indywidualizm (ang. Individualism – IDV), kobiecość i męskość (ang. Masculinity – MAS), unikanie niepewności (ang. Uncertainty Avoidance Index – UAI) i orientacja długoterminowa (ang. Long Term Orientation – LTO). Por. G. Hofstede, G. J. Hofstede, M. Mankiv, *op. cit.*; M. Czerwonka, *Charakterystyka wskaźników modelu kulturowego Hofstede*, [w:] J. Ostaszewski (red.), *O nowy ład finansowy w Polsce. Rekomendacje dla animatorów życia gospodarczego*, Szkoła Główna Handlowa, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2015, s. 281–292.

towarzyszy „na miejscu” międzynarodowym zespołom pracowniczym, służąc im radą i pomocą w celu optymalizacji wspólnych działań, czyli dla pożytku wykonywanych prac. Kiedy ekspert przyjmuje postawę mediatora, pośredniczy w łagodzeniu lub jak się uda – rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych. Natomiast jako *teambuilder* (tłum. ten, który buduje zespół) dąży do przekształcenia początkowo obcych i dalekich sobie ludzi we współpracującą ze sobą i dopełniającą się grupę pracowników⁴⁷⁰.

Doszkalanie i pomoc pracownikom w sytuacji pojawiającego się problemu międzykulturowego, najczęściej związanego z rozpoczęciem nowej inwestycji międzynarodowej, to moim zdaniem dobry kierunek aktywności firmy. Taką praktykę należałoby jednak traktować jako działalność uzupełniającą, dodatkową i aktualizującą wcześniejszą wiedzę i umiejętności człowieka. Dlatego, po pierwsze, w toku edukacji powszechnej i ogólnokształcącej jednostka powinna uczyć się rozumieć innych i mieć szansę uczestniczyć w doświadczaniu wielokulturowości. Niestety, na razie instytucje oświatowe nie podejmują się realizacji pedagogii na rzecz rozwijania kompetencji międzykulturowej, mimo że realia współczesności dowodzą konieczności szybkiego i systemowego jej wprowadzenia. Brak masowej edukacji międzykulturowej wiąże się z deficytem kadry nauczycielskiej przygotowanej do prowadzenia zajęć o charakterze międzykulturowym. Generalnie ta „luka edukacyjna” występuje w każdym społeczeństwie, każdym kraju, narodzie lub mniejszej grupie etnicznej.

Myśląc o zmianie paradygmatu życia człowieka, reinterpretacji jego miejsca na świecie i charakteru relacji, jakie powinien budować w podstawowych dla niego środowiskach egzystencji, należy jak najszybciej tworzyć, rozwijać i uzupełniać zaplecze teoretyczno-badawcze i praktyczne, dotyczące kształcenia nauczycieli z zakresu kompetencji międzykulturowej. Mając na uwadze wieloaspektowe, pełne, a jednocześnie stosunkowo szybkie uzupełnienie „przepaści”, która utworzyła się między dotychczasowym przygotowaniem studentów do zawodu nauczyciela a oczekiwaniami najbliższej przyszłości, należałoby jak najszybszej zacząć przybliżać i uprzystępniać opracowane już materiały edukacyjne.

Jednym z nich jest kompleksowy model rozwijania kompetencji w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju⁴⁷¹. Nawiązuje on do czterech filarów raportu J. Delorsa i europejskich kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Całość wzajemnie uzupełniających się kompetencji wpisana jest w cztery kategorie: Nauczyciel rozumie (odczytuje, interpretuje)... (I filar raportu J. Delorsa: „Uczyć się, aby wiedzieć”), Nauczyciel jest w stanie... (II filar: „Uczyć się, aby działać”), Nauczyciel pracuje z innymi w taki sposób, by... (III filar: „Uczyć się, aby żyć wspólnie”) oraz Nauczyciel jest tym, kto... (IV filar: „Uczyć się, aby być”). Każda z kategorii dzieli się na trzy grupy, a każda z grup na trzy kolejne podgrupy. Ostatecznie uzyskuje się obraz 36 kompetencji, z których nauczyciel powinien swobodnie i adekwatnie do sytuacji dydaktycznej korzystać tak, by jego praca przynosiła jak najwięcej korzyści wszystkim uczniom (zob. tab. 1).

⁴⁷⁰ Por. J. Bolten, *op. cit.*, s. 159–161.

⁴⁷¹ Por. *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*, UNECE, Geneva 2011, http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf [dostęp: 10.01.2014].

Tabela 1. Model kompetencji nauczycielskich w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Lp.	Kategoria	Grupy	Podgrupy
1.	Nauczyciel rozumie (odczytuje, interpretuje)...	1. Całościowe podejście	1) myślenie całościowe 2) włączanie (inkluzja) 3) radzenie sobie ze złożonymi problemami
		2. Przewidywana zmiana w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości	1) uczenie się z przeszłości 2) obecne zaangażowanie 3) poszukiwanie alternatywnych rozwiązań w przyszłości
		3. Dochodzenie do zmiany: ludzie, pedagogie i systemy kształcenia	1) zmiana w rozumieniu roli nauczyciela 2) ewoluująca pedagogia – zmiany w sposobach nauczania i uczenia się 3) systemowa zmiana kształcenia
2.	Nauczyciel jest w stanie...	1. Całościowe podejście	1) myślenie całościowe 2) włączanie (inkluzja) 3) radzenie sobie ze złożonymi problemami
		2. Przewidywana zmiana w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości	1) uczenie się z przeszłości 2) obecne zaangażowanie 3) poszukiwanie alternatywnych rozwiązań w przyszłości
		3. Dochodzenie do zmiany: ludzie, pedagogie i systemy kształcenia	1) zmiana w rozumieniu roli nauczyciela 2) ewoluująca pedagogia – zmiany w sposobach nauczania i uczenia się 3) systemowa zmiana kształcenia
3.	Nauczyciel pracuje z innymi w taki sposób, by...	1. Całościowe podejście	1) myślenie całościowe 2) włączanie (inkluzja) 3) radzenie sobie ze złożonymi problemami
		2. Przewidywana zmiana w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości	1) uczenie się z przeszłości 2) obecne zaangażowanie 3) poszukiwanie alternatywnych rozwiązań w przyszłości
		3. Dochodzenie do zmiany: ludzie, pedagogie i systemy kształcenia	1) zmiana w rozumieniu roli nauczyciela 2) ewoluująca pedagogia – zmiany w sposobach nauczania i uczenia się 3) systemowa zmiana kształcenia
4.	Nauczyciel jest osobą, która...	1. Całościowe podejście	1) myślenie całościowe 2) włączanie (inkluzja) 3) radzenie sobie ze złożonymi problemami
		2. Przewidywana zmiana w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości	1) uczenie się z przeszłości 2) obecne zaangażowanie 3) poszukiwanie alternatywnych rozwiązań w przyszłości
		3. Dochodzenie do zmiany: ludzie, pedagogie i systemy kształcenia	1) zmiana w rozumieniu roli nauczyciela 2) ewoluująca pedagogia – zmiany w sposobach nauczania i uczenia się 3) systemowa zmiana kształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Learning for the future. Competences in education for sustainable development*, UNECE, Geneva 2011, s. 13, 16–17, http://www.unecce.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf [dostęp: 10.01.2014].

Całość kategorii odzwierciedla szeroki zakres potrzebnego uczenia się i pracy nad sobą nauczyciela, które dziś nabiera wymiaru lokalno-globalnego. Z tego powodu kategorie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju muszą być odczytywane w kontekście wielokulturowym i realizowane wraz z ich międzykulturową interpretacją. Szczegółową analizę zawartości modelu przedstawiam przekrojowo, w trzech ujęciach, odwołując się do trzech rodzajów grup, występujących w każdej kategorii (filarze). Taki zabieg ma na celu ukazanie komplementarności zaproponowanych treści. Łatwiej też dostrzec współzależność i wzajemne przenikanie się wszystkich czterech obszarów edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

„Całościowe podejście” zawiera trzy wzajemnie powiązane komponenty: myślenie całościowe, inkluzyjne i radzenie sobie ze złożonymi problemami. Przechodząc przez wszystkie cztery kategorie/filary (dotyczące sprawności i zakresu rozumienia przez nauczyciela różnych kwestii, jego możliwości działania, pracy z innymi oraz bycia tym, względem kogo są określone oczekiwania), wyłania się następujący obraz kompetentnego i holistycznie podchodzącego do wyzwań zrównoważonego rozwoju nauczyciela:

1.1. Nauczyciel rozumie (odczytuje, interpretuje):

- podstawy ujęcia systemowego odnoszącego się do funkcjonowania i współzależności systemu przyrodniczego, społecznego i gospodarczego;
- naturę relacji wewnątrzpokoleniowych, a także tych zachodzących pomiędzy bogatymi a biednymi oraz pomiędzy człowiekiem a przyrodą;
- światopogląd i przesłanki kulturowe reprezentantów innych społeczności i stara się je zrozumieć;
- związek między zrównoważoną przyszłością a sposobami myślenia, życia i pracy współczesnych pokoleń;
- sposoby myślenia i działania innych ludzi w relacji do zrównoważonego rozwoju⁴⁷².

1.2. Nauczyciel jest w stanie:

- rozbudzać w innych potrzebę pracy na rzecz zmiany i dawać nadzieję na doświadczenie właściwych rozwiązań;
- analizować problemy, napięcia i konflikty, przyjmując różne punkty widzenia;
- inicjować i umacniać u ucznia więź z najbliższą (lokalną) i bardziej odległą (globalną) sferą oddziaływania⁴⁷³.

1.3. Nauczyciel pracuje z innymi w taki sposób, by:

- tworzyć międzypokoleniowe i międzykulturowe wspólnoty, integrujące przedstawicieli różnych zawodów i środowisk pochodzenia⁴⁷⁴.

1.4. Nauczyciel jest osobą, która:

- całościowo postrzega różne dziedziny życia człowieka (w ujęciu teoretycznym i praktycznym), odmienne sposoby kulturowego funkcyjona-

⁴⁷² Por. *ibidem*, s. 14.

⁴⁷³ Por. *ibidem*, s. 15.

⁴⁷⁴ Por. *ibidem*, s. 14.

nia oraz możliwości interpretowania i oceny różnorodnych kwestii z wielu perspektyw; nie odrzuca też wiedzy ludowej i lokalnych sposobów rozumienia świata⁴⁷⁵.

Z kolei „Przewidywana zmiana w odniesieniu do przeszłości, teraźniejszości i przyszłości” rozpatruje trzy przenikające się komponenty ujęte w perspektywie czasowej. Są nimi: uczenie się z przeszłości, obecne zaangażowanie oraz poszukiwanie alternatywnych rozwiązań w przyszłości. W ten sposób te same cztery kategorie/filary, które były przywoływane w „całościowym podejściu”, teraz ukazują charakter kompetencji dotyczącej zrównoważonego rozwoju z pozycji zmieniającego się czasu. Dlatego zakłada się, że:

2.1. Nauczyciel rozumie (odczytuje, interpretuje):

- podstawowe przyczyny niezrównoważonego rozwoju;
- zrównoważony rozwój jako ewolucyjną zmianę;
- potrzebę odchodzenia od niezrównoważonych praktyk na rzecz podnoszenia jakości życia, przywracania sprawiedliwości społecznej i rozwijania postawy solidarności w działaniach na rzecz zrównoważonego środowiska;
- znaczenie oglądu problemu wraz z jego kontekstualnymi uwarunkowaniami, krytycznego namysłu nad rozważaną kwestią i przewidywania jej możliwych zmian, a także charakteru uzyskanych wyników i jakości kreatywnego myślenia w projektowaniu przyszłości;
- potrzebę bycia przygotowanym na nieznane i podejmowania właściwych działań profilaktycznych;
- rolę dowodów naukowych w realizacji idei zrównoważonego rozwoju⁴⁷⁶.

2.2. Nauczyciel jest w stanie:

- krytycznie oceniać proces zmiany społecznej i przewidywać stopień zrównoważenia przyszłości;
- wykazywać konieczność jak najszybszych zmian i na podstawie przedstawionej argumentacji wzbudzać nadzieję na powodzenie projektu przemiany społecznej;
- usprawniać ewaluację potencjalnych konsekwencji podejmowanych decyzji i działań;
- wykorzystywać środowisko przyrodnicze, społeczne i cywilizacyjne jako kontekst i źródło uczenia się⁴⁷⁷.

2.3. Nauczyciel pracuje z innymi w taki sposób, by:

- ułatwiać formułowanie nowych poglądów na świat, korespondujących z ideałami zrównoważonego rozwoju;
- zachęcać do prowadzenia rozmów na temat alternatywnych sposobów życia w przyszłości⁴⁷⁸.

⁴⁷⁵ Por. ibidem, s. 15.

⁴⁷⁶ Por. ibidem, s. 14.

⁴⁷⁷ Por. ibidem, s. 15.

⁴⁷⁸ Por. ibidem, s. 14.

2.4. Nauczyciel jest osobą, która:

- jest zmotywowana, by działać na rzecz innych ludzi, ich środowiska społecznego i naturalnego w perspektywie lokalnej i globalnej;
- jest chętna, by podejmować określone działania, nawet w niesprzyjających dla nich okolicznościach⁴⁷⁹.

Trzecia grupa należąca do kompetencji na rzecz zrównoważonego rozwoju, czyli „Dochodzenie do zmiany: ludzie, pedagogie i systemy kształcenia”, podkreśla konieczność wprowadzania zmian: po pierwsze – w rozumieniu, kim jest sam nauczyciel i jaka będzie jego rola, po drugie – w obrębie praktyki edukacyjnej, jaka powinna być nowa formuła procesów nauczania i procesów uczenia się, po trzecie – w obrębie całościowo rozpatrywanego systemu oświatowego, jak powinien się on przekształcać, by skuteczniej realizować treści dotyczące zrównoważonego rozwoju. Z powyższej problematyki wyłania się następujący obraz kompetentnego nauczyciela:

3.1. Nauczyciel rozumie (odczytuje, interpretuje):

- potrzebę zmiany systemów kształcenia na takie, które będą wspomagały proces uczenia się;
- potrzebę zmiany procesów nauczania i uczenia się tak, by przygotować uczniów na spotkanie z nowymi wyzwaniami;
- znaczenie transformacji, która realnie może dokonywać się tylko w oparciu o doświadczenia uczniów;
- współzależność między zaangażowaniem się ucznia w rozwiązywanie realnych problemów świata a wzrostem rezultatów uczenia się (poprzez praktykę uczeń może lepiej odczuć efekt różnicy i zmiany)⁴⁸⁰.

3.2. Nauczyciel jest w stanie:

- działać na rzecz zmiany systemów kształcenia na takie, które będą wspomagały proces uczenia się;
- działać na rzecz zmiany procesów nauczania i uczenia się tak, by przygotować uczniów na spotkanie z nowymi wyzwaniami;
- różnicować doświadczenia uczniów, by faktyczna transformacja w myśleniu o przyszłości własnej i innych miała miejsce;
- zwiększać rezultaty uczenia się poprzez zaangażowanie uczniów w sprawy realnego świata (poprzez praktykę uczniowie mogą odczuć efekt różnicy i zmiany)⁴⁸¹.

3.3. Nauczyciel pracuje z innymi w taki sposób, by:

- niezrównoważone działania edukacyjne traktować jako wyzwanie dla dobrej zmiany, nie tylko na poziomie praktyki edukacyjnej, lecz także szkoły jako instytucji oświatowo-wychowawczej;
- za sprawą dyskusji pomagać uczniom precyzować ich światopogląd, uświadamiając im, że istnieją także inne sposoby interpretacji świata⁴⁸².

⁴⁷⁹ Por. *ibidem*, s. 15.

⁴⁸⁰ Por. *ibidem*, s. 14.

⁴⁸¹ Por. *ibidem*, s. 15.

⁴⁸² Por. *ibidem*, s. 14.

3.4. Nauczyciel jest osobą, która:

- pragnie zmieniać założenia stojące u podstaw niezrównoważonych praktyk;
- ułatwia proces uczenia się, będąc jednocześnie jego uczestnikiem;
- jest refleksyjnym praktykiem;
- inspiruje do działań kreatywnych i innowacyjnych;
- buduje pozytywne relacje z uczniami dzięki zaangażowaniu we wspólną pracę⁴⁸³.

Aby wykształcić tak kompetentnego nauczyciela, swobodnie poruszającego się wśród międzykulturowych i coraz bardziej lokalnych wyzwań i potrzeb, powinno się mu zapewnić wielowymiarowe i wielokierunkowe przygotowanie w czasie studiów pedagogicznych oraz w ramach dalszych form rozwoju zawodowego (doksztalcania i doskonalenia zawodowego). Musi on bowiem stale pogłębiać wiedzę i umiejętności z zakresu szeroko rozumianej wielokulturowości, zwiększać swoje kompetencje indywidualne i społeczne oraz rozwijać postawy służące jemu samemu oraz innym. Należy podkreślić, że nauczyciele pracujący nad swoją kompetencją międzykulturową, jednocześnie wpisującą się w kompetencję na rzecz zrównoważonego rozwoju, którzy mają na uwadze jak najlepsze przygotowanie uczniów do poznawania i współtworzenia wielokulturowej społeczności Europy i świata, powinni:

- poszerzać wiedzę i dążyć do rozumienia kluczowych problemów związanych z międzykulturowymi wyzwaniami;
- znać zasadnicze prawa człowieka;
- mieć silne poczucie własnej tożsamości i identyfikować się z własnym dziedzictwem kulturowym;
- posiadać umiejętność całościowego myślenia;
- łączyć międzykulturowe rozumienie z wieloma wymiarami zrównoważonego rozwoju;
- posiadać umiejętność myślenia krytycznego, aby występować przeciw niesprawiedliwości, umieć logicznie argumentować swoje stanowiska i jednocześnie odwoływać się do rozwiniętej postawy empatycznej, zachęcać uczniów do takiego sposobu dyskusowania oraz włączać ich w akcje solidaryzowania się z potrzebującymi;
- swobodnie posługiwać się metodami nauczania-uczenia się, które włączają treści i rozwijają postawy charakterystyczne dla obszaru wielokulturowości do programów nauczania⁴⁸⁴.

W świetle przywołanych argumentów można stwierdzić, że rozległe kształcenie nauczycieli w Europie w zakresie wielokulturowych potrzeb i międzykulturowych wyzwań staje się koniecznością, ale jeszcze wiele spraw merytorycznych i systemowo-oświatowych czeka na rozstrzygnięcie. Jednocześnie jasnym staje się, że współczesne wydarzenia społeczno-polityczne związane z masową

⁴⁸³ Por. *ibidem*, s. 15.

⁴⁸⁴ Por. J. de Leo, *Education for Intercultural Understanding. Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*, UNESCO, Bangkok 2010, s. 31.

migracją uchodźców na kontynent europejski zmieniają wkrótce ten stan. Tym bardziej aktualności nabiera pytanie Zenona Jasińskiego o to, „jak i jaki typ nauczyciela powinniśmy przygotować”⁴⁸⁵, gdyż w dalszym ciągu pozostaje ono „nierozstrzygnięte i otwarte do publicznej debaty”⁴⁸⁶. Niewątpliwie należy się zgodzić z powyższą uwagą i mieć nadzieję, że konstruktywny namysł nad aktualizacją teorii i praktyki pedeutologicznej wkrótce nastąpi. Jeśli bowiem przyjmie się, że nowe cele kształcenia nauczycieli i problematyka rozwijania kompetencji międzykulturowej nie dotyczą polskiego nauczyciela, to postawi się krok w tył w budowaniu ludzkiej i społecznej spójności. Na to już raczej żadne demokratyczne i zbudowane na humanistycznych podwalinach społeczeństwo nie powinno sobie pozwolić.

W optyce globalnej kompetencja międzykulturowa powinna zajmować szczególną pozycję. Nabywanie i rozwijanie jej przez mieszkańców Ziemi powinno stać się swoistym imperatywem społecznym i moralnym. Poszukiwanie dróg wzajemnego porozumienia i wspólna praca dla dobrej przyszłości globu to argumenty, które powinny wpływać na charakter edukacji w każdym zakątku naszej planety. Na tle tych wyzwań kompetencja międzykulturowa jawi się jako szczególnie uzasadniona, gdyż może być realizowana na każdym szczeblu edukacyjnym oraz w wielu wymiarach kształcenia ogólnego i specjalistycznego⁴⁸⁷. Zakłada bowiem każdą, korzystną dla międzyludzkich interakcji, aktywność. Inaczej mówiąc, może dotyczyć poznawania ujętego zarówno w wiedzę naukową, jak i potoczną, a także otwiera się na tradycję ludową i tubylczą. Powinna więc być obecna w każdym kontakcie między reprezentantami odmiennych kultur, a jej naczelną regułą powinno stać się pielęgnowanie zasady, że żaden człowiek nie jest drugiemu obojętny.

Patrząc z tej perspektywy na charakterystykę kompetencji międzykulturowej i możliwości jej wykorzystania w komunikacji międzyludzkiej uznaję, że nauczyciel w pracy nad kształtowaniem osobowości swoich wychowanków, a także podejmując aktywność samorozwojową, powinien odwoływać się do wartości i wynikających z nich postaw. Pogrupowałam je w następujący sposób:

1. Gotowość na różnorodność kulturową:

- a) otwartość – na ile to możliwe i kulturowo wskazane, należy dążyć do wzajemnego zbliżenia; wprowadzenie kogoś do własnego domu czy przyjęcie od kogoś zaproszenia do prywatnej wizyty to ważny krok, świadczący o rodzącym się zaufaniu do drugiej strony;
- b) ciekawość – postawa ta sprawia, że człowiek jest chętny do eksploracji nieznanych mu obszarów, ma odwagę snuć plany i odczuwa siłę, aby współpracować i wspólnie coś stworzyć, chce lepiej działać, jest pasjo-

⁴⁸⁵ Z. Jasiński, *A word about programs and standards of educating teachers and pedagogues in Poland*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (eds.), *Education for Teachers and Pedagogues: Issues in International Context*, Uniwersytet Opolski, Opole 2006, s. 33.

⁴⁸⁶ Ibidem.

⁴⁸⁷ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 77.

natem tego, co robi, swoją aktywnością zachęca innych; w kontaktach międzykulturowych jego postawa dowodzi, że nie należy obawiać się innych ludzi, a przeciwnie – warto zmieniać rezerwę i podejrzliwość na zainteresowanie;

- c) szczerość – hipokryzja oraz powierzchowne i sztuczne zachowania, wypowiedane truizmy i puste gesty uniemożliwiają rzeczywiste poznanie oraz wspólne działanie; prawdziwa interakcja, szczególnie między przedstawicielami odrębnych systemów kulturowych, wymaga szczerości;
- d) prawda – wyraża się w unikaniu kłamstwa, uczciwym odpowiadaniu na zadawane pytania i jednocześnie oczekiwaniu prawdziwych odpowiedzi; polega też na dążeniu do poznania innej kultury z jej prawdziwym, a nie „beztrosko-turystycznym” obliczem.

2. Fundamenty relacji kulturowych:

- a) przygotowanie – wyraża się w staraniach jednostki, aby zawczasu poznać, na ile to możliwe (np. wykorzystując dostępne dziś media), inną kulturę, zrozumieć, dlaczego panuje w niej swoisty porządek, rytuał, określona interpretacja zjawisk lub obowiązują charakterystyczne zachowania;
- b) szacunek dla własnej kultury – zapewnia bezpieczne i odważne wchodzenie w relacje międzykulturowe; dzięki niemu człowiek dba o własną spuściznę kulturową, pielęgnuje ją, rozwija, łącząc współczesność z przeszłością, a także wielowymiarowo ją zgłębia, aby móc ciekawie prezentować ją innym;
- c) dialog – to rozmowa równoprawnych partnerów, którzy powinni prowadzić ją w określonym celu – nie musi być nim cel pragmatyczny, może nim być dyskusja filozoficzna; w relacjach międzykulturowych uświadomienie sobie tematu, sensu i istoty dialogu jest bardzo potrzebne, choć szczególnie na początku może być bardzo trudne;
- d) szacunek okazywany rozmówcy – wyrażany jest zarówno poprzez uważne słuchanie tego, co chce druga strona przekazać, jak i zwracanie uwagi na reakcje rozmówcy na ich odbiór; okazując aprobatę lub sprzeciw wobec jego stanowiska, należy czynić to z kulturą – ludzie mają prawo mieć różne stanowiska, co nie znaczy, że można być wobec siebie grubiańskim lub nawzajem się obrażać;
- e) przekaz – zakłada uważne, wzajemne wsłuchiwanie się w przekazywane treści; ważne jest, co ma do powiedzenia rozmówca, choć nawet bardziej istotne jest, co samemu się mówi i jakie stanowiska się prezentuje (wsłuchiwanie się w siebie może mieć kluczowe znaczenie dla uświadomienia, czego się faktycznie oczekuje, podejmując międzykulturowy kontakt).

3. Wyzwania wspólnego działania:

- a) wspólne cele – chcąc odpowiedzialnie, godnie i bezpiecznie żyć, powinno się dążyć do określenia, a następnie realizacji wspólnych celów; poszukiwanie i podejmowanie ważnych, potrzebnych, ale też interesu-

- jących tematów, zagadnień i kwestii może być inspirujące, kształcące oraz sprzyjać wielowątkowemu i wielowarstwowemu poznaniu. Z pozoru przeciwne kwestie mogą okazać się bardzo sobie bliskie, tylko należy na nie właściwie spojrzeć⁴⁸⁸;
- b) partnerskie relacje – odwołują się do równości obu stron, dlatego w kontaktach międzykulturowych należy oczekiwać, że relacje będą odbywać się na takich samych prawach i polegać na pełnym wywiązywaniu się z przyjętych obowiązków;
 - c) trudności – w relacjach międzykulturowych trudności i nieporozumienia są nieuniknione, ale mimo takich kłopotów nie należy się zniechęcać i odstępować od realizacji przyjętych zadań; zwątpienie i napotykanne przeszkody są nieodłącznym elementem działań ludzi myślących i twórczych;
 - d) postawa asertywna – należy uczyć się (również czerpiąc wzory z wcześniejszych doświadczeń międzykulturowych), jak wyrażać swoje zdanie i jak go bronić; warto też poznawać, które argumenty są szczególnie dobrze przyjmowane w danej kulturze, a które nie posiadają oczekiwanej przez stronę przekonującą siły perswazji;
 - e) rozwój – kontakt z innymi ludźmi, szczególnie z przedstawicielami odrębnej kultury, wymaga od jednostki, by uczyła się precyzyjnie wyrażać swoje myśli. Czytelnie sformułowany komunikat ułatwia odbiór, nawet jeśli forma nie jest kulturowo poprawna. Człowiek, który pragnie rozwijać swoją kompetencję międzykulturową, powinien podejmować wysiłek na rzecz stawania się coraz lepiej zrozumiałym. Taki przekaz, w zależności od tradycji kulturowej, może wymagać sprawnego i oszczędnego w słowach lub przeciwnie – interesującego, rozbudowanego, a nawet kwiecistego posługiwania się opisem, uzasadnieniem i wyjaśnieniem, a w innych przypadkach – metaforą, przypowieścią, żartem lub anegdotą;
 - f) odpowiedzialność – choć w dominującej jeszcze rzeczywistości merkantylno-ekonomicznej zwykle przywołuje się kategorię odpowiedzialności finansowej, to w głębszych i humanistycznych relacjach międzyludzkich interpretuje się ją odmiennie. W kontaktach międzykulturowych należy więc dbać o to, aby być odpowiedzialnym za słowa, czyny i składane obietnice.
4. Efekty i synergia relacji międzykulturowych:
- a) emocje – kulturalne zachowanie między ludźmi wymaga panowania nad własnymi emocjami, co jednak nie oznacza ich bezwzględного ukrywania. Warto pamiętać, że kanony okazywania swoich uczuć różnią się od siebie w wielu kulturach;

⁴⁸⁸ Przykładem może być wspólny dla wielu krajów problem dowozu dzieci do szkoły. Tzw. bogata Północ oferuje swoim dzieciom gimbusy. Natomiast w trudno dostępnych terenach górskich Meksyku wykorzystuje się do tego celu osiołki; por. informacja w TVP 1 przedstawiona w wiadomościach porannych dn. 11 września 2012 r.

- b) takt – w kontaktach międzykulturowych należy starać się dostosować do wydarzenia, chwili, momentu, w którym bierze się udział i dopasować swoje zachowania do oczekiwań gospodarzy;
- c) korzyści – każda ze stron międzykulturowej relacji zyskuje z takiego kontaktu coś pozytywnego, czegoś może się nauczyć, coś zdobyć (np. doświadczenie, przyjaćół) i przeżyć;
- d) radość – kontakty międzykulturowe powinny być źródłem zadowolenia, satysfakcji i szczęścia; człowiek powinien odczuwać radość z faktu, że kogoś ciekawego spotkał na swojej drodze, że udało mu się komuś pomóc lub miał możliwość podjęcia wyzwania, z którym nigdy by się nie zetknął w warunkach typowej dla niego codzienności.

Międzykulturowe komunikowanie się jest szczególną szansą na interpersonalne, bezpośrednie i naoczne spotkanie z drugim człowiekiem, a dzięki temu – doświadczenie czegoś nowego i niespodziewanego. Zaskoczenie, a nawet pewna nieporadność rozumiana jako poszukiwanie rozwiązań wobec doświadczania nieoczywistej sytuacji, w przeciwieństwie do przewidywalności i schematyzmu, są tu atutami. Człowiek mobilizowany jest do podejmowania wyzwań w sposób kreatywny, dostosowując się tym samym do kontekstu, czyli uwarunkowań chwili, w której się znalazł. W ten sposób posiadana kompetencja międzykulturowa umożliwia mu odwołanie się do różnorodnych sprawności po to, by w sposób jak najpełniejszy dotrzeć do drugiej osoby i jednocześnie odebrać płynące od niej treści. Dzięki takiej wymianie, dotychczasowym faktom i pojęciom można nadać nowe znaczenia i interpretacje. Można dostrzec to, co wcześniej pozostawało niezauważalne.

Powyższe przesłanki dowodzą konieczności wprowadzania treści umożliwiających rozwój kompetencji międzykulturowej w kształceniu polskiego nauczyciela. W obliczu wyzwań wielokulturowości, adekwatne do sytuacji posługiwanie się tą kompetencją staje się niezbędną umiejętnością i cechą odpowiedzialnie przygotowanego człowieka do współtworzenia społeczeństwa XXI w. Dlatego nauczyciele, myśląc o wypełnianiu tego postulatu i tym samym formowaniu swych wychowanków zgodnie z wizją humanistycznie i w sposób zrównoważony koegzystującej społeczności globu, powinni być szczególnie dobrze, wielopoziomowo i wielowątkowo przygotowani, by kompetencją międzykulturową posługiwać się w sposób swobodny i odpowiedzialny. Nawet jeśli Polska nigdy nie stanie się tak wielokulturowym narodem, jak Wielka Brytania, Francja czy Stany Zjednoczone, to niewątpliwie doświadczeń międzykulturowych będzie Polakom przybywać. Dobrze, jeśli doświadczenia te dzięki właściwie prowadzonej edukacji szkolnej przez kompetentnych nauczycieli będą korzystne, budujące i rozwijające, a nie – złe, szokujące, a nawet traumatyczne.

3.3.2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczyciela na rzecz wzajemnego zrozumienia

Edukacja w znaczącym stopniu wpływa na ludzi – ich biografie, wydarzenia, sposoby życia, marzenia, aspiracje i decyzje. Jeśli uczestniczą w niej (realnie bądź potencjalnie) przedstawiciele różnych kultur, mocniej rozwija jednostki

i całe społeczności, gdyż silniej oddziałuje na każdą ze stron procesu kształcenia i wychowania⁴⁸⁹. Jest też źródłem powstawania szczególnych relacji międzyludzkich, bowiem inspiruje do namysłu, obserwacji, refleksji i formułowania porównań wymagających „wejścia” w odmienną sytuację kulturową. Z tego powodu złożony i wielokulturowy charakter współczesnego świata już nie tylko zachęca, lecz wręcz obliuguje pedagogów do tworzenia sytuacji dydaktycznych, w których edukacja międzykulturowa mogłaby się skutecznie rozwijać, stając się podstawową częścią każdego systemu i etapu kształcenia⁴⁹⁰. Edukacja ta, sprzyjając wzajemnemu zrozumieniu, jawi się jako priorytetowa aktywność pedeutologiczna. Jednak, jak słusznie zauważa Tadeusz Lewowicki:

W kształceniu nauczycieli trudno [...] – poza ogólnymi hasłami i deklaracjami oraz wciąż nielicznymi próbami wzbogacenia treści kształcenia w uczelniach – znaleźć elementy takiego postępowania. Również pracujący już nauczyciele raczej (poza wyjątkami, jakimi są nieliczne studia podyplomowe) nie mogą liczyć (pytanie, czy odczuwają taką potrzebę) na pogłębienie własnej wiedzy o świecie, pożytkach i zagrożeniach płynących z globalizacji i integracji. Nauczyciele – tak jak większość ludzi – dysponują powierzchowną wiedzą czerpaną z mass mediów, wiedzą potoczną, stereotypami ukształtowanymi od lat⁴⁹¹.

Dlatego potrzebne jest powszechne i faktycznie pogłębione międzykulturowe kształcenie nauczycieli. Niestety, obecnie od standardowo przygotowywanego nauczyciela nie wymaga się wiedzy wielo- i międzykulturowej⁴⁹². Choć wielokulturowość „puka do naszych drzwi”⁴⁹³, a w Europie Zachodniej i innych miejscach na świecie stanowi utrwalony model rzeczywistości społecznej, to wszędzie jeszcze zwolennicy edukacji międzykulturowej muszą zabiegać o jej uznanie i rzeczywiste włączenie w procesy nauczania-uczenia się. Niestety, jak stwierdza T. Lewowicki, w Polsce „[...] standardy kształcenia i przewidziany czas przygotowania do zawodu nauczycielskiego są zbyt skromne, żeby rzeczywiście można było absol-

⁴⁸⁹ Por. И. Сурина, К. Гайцанов, *Роль и значение поликультурного образования в современном обществе*, [w:] I. Surina (red.), *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej. Wybrane ujęcia*, Wydawnictwo Naukowe Contact, Poznań 2013, s. 165–184.

⁴⁹⁰ Por. J. Nikitorowicz, *Prognozy Nowej Europy w kontekście realizowania zadań edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007; J. Gajda, *Etniczność i obywatelskość trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „Nowej Europy”*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *op. cit.*

⁴⁹¹ T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogródzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 14–15.

⁴⁹² Por. rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131, http://www.umk.pl/ksztalcenie/formy/nauczyciele/roz_MNiSW_17012012.pdf [dostęp: 23.10.2012].

⁴⁹³ Por. T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

wenta studiów wyższych wyposażyć w wiedzę i umiejętności wystarczające do pracy z dziećmi i młodzieżą⁴⁹⁴. Trudno więc oczekiwać, że w obecnych realiach do kształcenia pedeutologicznego dodane zostaną jeszcze treści międzykulturowe. Ich pomijanie i niedostrzeganie, a w efekcie niedostatek systemowych rozwiązań oświatowych w sprawie budowania społeczeństwa międzykulturowego sprawiają, że zaczynają odradzać się niebezpieczne tendencje separatystyczne. Ich pokłosiem stają się: niechęć, podejrzliwość i nieufność społeczna, a w końcu – otwarta wrogość i przemoc. Nowe mury zaczynają zastępować niedawno przerzucone mosty, bowiem jak dotąd „[...] nie powstały mechanizmy kreujące społeczeństwa wielokulturowe, a ukazały się istotne indywidualne i grupowe problemy kulturowe, ekonomiczne, prawne, psychiczne, moralne i inne, które są wyzwaniem dla międzykulturowości ukierunkowanej na wzajemne relacje, otwarcie, negocjacje i ustawiczny dialog⁴⁹⁵. Pociąga to za sobą poważne konsekwencje dla edukacji, szczególnie europejskiej. Jak ją realizować, kiedy zgodnie z tym, co zauważa Jerzy Nikitorowicz:

Lęk przed islamem i muzułmanami spowodował poważne kontestowanie idei poprawności politycznej, relatywizmu kulturowego, tolerancji w ujęciu humanistycznym. Stąd coraz częściej wskazuje się, co możemy tolerować i wymienia się między innymi kuchnię, tańce, muzykę, stroje, folklor odmienny i inne uznawane elementy kultury, ale coraz częściej zauważa się takie, które są „nieprzystawalne” do kultury europejskiej i kultury gospodarzy, co uniemożliwia zrozumienie, porozumienie, tolerancję i akceptację. Podkreśla się coraz wyraźniej, że dziedzictwo europejskie, między innymi równość, demokracja, prawa człowieka, uniwersalizm, są ważniejsze niż kiedykolwiek i konieczne jest stworzenie agresywnego dyskursu europejskiej emancypacji, tak agresywnego jak islam⁴⁹⁶.

Wobec takiego stanowiska profesora nasuwają się pytania o kondycję dzisiejszej wielokulturowej Europy. Czy rdzenni mieszkańcy Starego Kontynentu czują się aż tak słabi i zniewoleni, by uspokojenia i wyjaśnienia problemów szukać w rozwiązaniach siłowych? Taka opcja nie rokuje bezpiecznej przyszłości dla Europy. Niestety, niepewność o własną przyszłość wzmacnia, często zresztą uzasadnione, gdyż potwierdzone zaistniałymi wydarzeniami, poczucie zagrożenia i strach przed czyhającym „po sąsiedzku” niebezpieczeństwem. Jak zatem sprawić, by w wielokulturowości dostrzegać szansę na lepsze i ciekawsze życie, a nie powód do strachu i umacniania się negatywnych stereotypów kulturowych?

Dzisiejszy etniczny tygiel Europy jest źródłem wielu konfliktów, nieporozumień i roszczeń, dlatego stanowi łatwy grunt dla rozwijania się ekstremistycznych przekonań i fundamentalistycznych postaw. Coraz częściej zmanipulowani, gdyż pozbawieni rzetelnego wykształcenia Europejczycy, ulegają retoryce fanatyków religijnych lub scjentystycznym interpretacjom rzeczywistości. Najlepszą drogą na sprzeciwienie się takiej praktyce powinna być realizacja

⁴⁹⁴ T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli...*, s. 16.

⁴⁹⁵ J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy...*, s. 48.

⁴⁹⁶ Ibidem, s. 53.

zaktualizowanej edukacji, która będzie sprzyjać prawdzie i respektować tożsamość kulturową wszystkich uczniów. Zmiany systemowe, wynikające z korekty polityki oświatowej zapewne wkrótce nastąpią, ale zanim do tego dojdzie, krytycznie myślący, wrażliwi i odpowiedzialni za formowanie swych uczniów nauczyciele już dziś powinni podjąć samodzielną pracę (w formie samokształcenia i korzystania z możliwości doskonalenia zawodowego, oferowanego przez wyspecjalizowane instytucje edukacyjne) na rzecz realizowania idei rzeczywistego i humanistycznego zbliżania się do siebie mieszkańców globu⁴⁹⁷. O potrzebie takich inicjatyw nie przesądza już fakt, czy nauczyciele pracują z klasami wielokulturowymi czy etnicznie jednorodnymi, ponieważ jednych i drugich uczniów powinno się przygotować do samodzielnego i wartościowego życia w zróżnicowanej społeczności świata.

Zgodnie z powyższym przekonaniem, należy uznać, że obecność tematyki międzykulturowej w praktyce szkolnej staje się wyzwaniem dla profesjonalnego przygotowania i rozwoju zawodowego nauczyciela. Jednak współczesna rzeczywistość o nakładających się sensach, normach, postawach i dopuszczanych, a nawet promowanych zachowaniach umożliwia zwielokrotnienie rozumienia pojęć, które stanowią podstawę budowania złożonych relacji międzyludzkich. Nowe znaczenia nadawane dotychczas klarownym określeniom potrzebują doprecyzowania i domagają się wyjaśnienia kontekstu, w jakim się pojawiają. Jednym z takich powszechnie wykorzystywanych, a może nawet nadużywanych, terminów jest „profesjonalizm”. Frank Furedi, dokonując diagnozy współczesności, przywołuje za Edwardem W. Saïdem następującą jego interpretację:

Przez profesjonalizm rozumiem traktowanie pracy umysłowej jako czegoś, co pozwala zarobić na życie, jako zajęcia, któremu człowiek oddaje się między dziewiątą a siedemnastą, jednym okiem spoglądając na zegarek, a drugim kontrolując, czy zachowuje się odpowiednio profesjonalnie, tzn. nie wychyla się, nie wykracza poza akceptowane schematy lub granice, potrafi się sprzedać i jest reprezentacyjny, czyli niekontrowersyjny, apolityczny i „obiektywny”⁴⁹⁸.

Autor podkreśla też, że dzisiejszy profesjonalista „[...] koncentruje się w pracy na dostarczaniu usług, a nie na proponowaniu idei”⁴⁹⁹. Według tego wzorca można przyjąć, że obecny zawodowiec to ktoś, kto zachowuje się „profesjonalnie” tylko w pewnych godzinach i na ten czas przyjmuje oczekiwane atrybuty swojej pracy, działa w sposób przewidywalny i schematyczny, a w konsekwencji – nietwórczy. Jest intelektualnie bierny, nie zadaje trudnych pytań ani nie zachęca innych do refleksji nad kwestiami, które powinny być ważne dla pojedynczych ludzi i tworzonych przez nich zbiorowości.

Spółeczeństwa zachodnie, głównie z kręgu kultury anglojęzycznej, wypracowały kilka sposobów postrzegania profesjonalizmu w odniesieniu do działalności

⁴⁹⁷ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Całościowe wizje synergii systemu edukacji w diagnozach i prognozach*, [w:] eadem, *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 97–112.

⁴⁹⁸ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, s. 45.

⁴⁹⁹ Ibidem, s. 44.

zawodowej. David Carr dostrzega pięć dominujących interpretacji⁵⁰⁰. Poszczególne zawody:

- 1) pełnią ważną rolę w funkcjonowaniu społeczeństwa;
- 2) odwołują się do teoretycznie i praktycznie ugruntowanych kompetencji;
- 3) posiadają wyraźny wymiar etyczny, który reguluje zachowania w praktyce zawodowej;

- 4) wymagają czytelnych form organizacyjnych i regulacji, niezbędnych zarówno ze względu na procedurę zatrudniania, jak i utrzymanie dyscypliny wśród pracowników;

- 5) zapewniają profesjonalistom duży stopień autonomii i wolności, szczególnie w dokonywaniu ocen i wydawaniu sądów, zgodnie z priorytetem osiągania jak najwyższej efektywności działań⁵⁰¹.

Przedstawione kryteria nie odnoszą się do jednej wizji profesji, a proponują różne na nią spojrzenia. Mogą się też wzajemnie uzupełniać. Tak np. ujęcie drugie może być dopełnione piątym – kompetentny profesjonalista dokonuje ewaluacji jakości wytwarzanych dóbr lub oferowanych usług. D. Carr wprowadza też rozróżnienie zawodów na te o charakterze nakazowym (ang. *prescriptive*) i opisowym (ang. *descriptive*)⁵⁰². Zawody preskryptywne to te, które domagają się wypełniania wytycznych określonych w formie zalecenia, nakazu, a nawet przymusu. Oczekują konkretnej realizacji zadania zgodnie z porządkiem lub wzorem ustalonym lub wypracowanym wcześniej, przez inną, odpowiedzialną stronę. D. Carr jako przykład takich profesji podaje lekarza i hydraulika. Z kolei zawody deskryptywne odwołują się do opisu stawianych przed pracownikiem oczekiwań, szerzej określają, jak pożądana kwestia mogłaby wyglądać, jakie autor ma wyobrażenie na dany temat. W tym przypadku przyzwala się na większą swobodę i niezależność w ostatecznej realizacji zadania. Do tej grupy D. Carr zalicza m.in. kapłaństwo i pielęgniarstwo⁵⁰³. Taka jednoznaczna polaryzacja zawodów ma uzasadnienie tylko w części przypadków. Zwykle bowiem tam, gdzie pracownik ma do czynienia z innymi ludźmi, potrzebne jest wzajemne przenikanie się obu ujęć, dlatego w dalszych rozważaniach D. Carr uznaje, że taką „wielką trójką” profesji, w których współzależność obu pojęć jest szczególnie widoczna i jednocześnie ich wykonywanie wiąże się ze stałym „balansowaniem” na granicy obu podejść, jest medycyna, prawo i edukacja⁵⁰⁴. Problematykę powyższych wyzwań, sprzeczności i dwoistości pracy nauczyciela porusza też Henryka Kwiatkowska, przypisując jej nawet charakter oksymorficzny. Dla autorki konflikt i dysonans działania nauczycielskiego to „[...] niezbywalne jego właściwości, to przynależne cechy jego natury. Tak jak ontyczna charakterystyka człowieka, nie jest możliwa przy użyciu pojęć o jednokierunkowym znaku, tak i relacje interpersonalne w procesach społecznych, w tym zwłaszcza edukacyjnych, są tego odpowiednikiem,

⁵⁰⁰ Por. D. Carr, *Professionalism and Ethics in Teaching*, Routledge, London–New York 2000.

⁵⁰¹ Por. ibidem, s. 23–38.

⁵⁰² Por. ibidem, s. 21 i n.

⁵⁰³ Por. ibidem, s. 21.

⁵⁰⁴ Por. ibidem, s. 45.

są dwoiście izomorficzne względem tej charakterystyki. Zarówno człowiek, jak i te relacje, w swych opisach, są najlepiej dane w sprzecznych kategoriach⁵⁰⁵. Dychotomiczność natury ludzkiej jest zatem powodem dwoistości zachowań w relacjach międzyludzkich. Profesjonalizm pedagogiczny wymaga więc, aby łączyć precyzję, dokładność i rzetelność działań, czasem nawet w ściśle wytyczonych ramach postępowania, z indywidualizacją, kreacją i podmiotowym podejściem do ucznia. Profesjonalista ten to nie tylko specjalista w jakimś przedmiocie nauczania, fachowiec dobrze znający swój zawód⁵⁰⁶, ale taki człowiek, który umie dopełniać elementy stałe, odpowiadające za strukturę całości i czytelny porządek działań edukacyjnych, swobodą, odwagą podejmowania nowych wyzwań i pasją wobec tego, czym się zajmuje.

Zdaniem H. Kwiatkowskiej swoistość działalności nauczycielskiej wynika ze szczególnych uwarunkowań edukacyjnych, a także z samego charakteru pracy wychowawczej, która coraz częściej musi odpowiadać na zmieniające się wyzwania i bodźce. Ciągłe mierzenie się ze sprzecznymi i jednocześnie zobowiązującymi nauczyciela „niemożliwościami” nie tylko wpływa na niego samego, lecz także kształtuje podopiecznych, którzy uczą się, jak scalać to, co trudne, niejasne, a nawet przeciwstawne. Dzięki nauczycielskiemu profesjonalizmowi, poznają drogi dochodzenia do obszarów wspólnych i uzupełniających się lub działających naprzemiennie tak, by uzyskać optymalny poziom zgody, harmonii lub rozwiązania i w ten sposób realizować odpowiednie cele edukacyjne. Do kluczowych uwarunkowań nauczycielskiego profesjonalizmu H. Kwiatkowska zalicza:

1) sztukę łączenia dwóch rodzajów biegłości – technicznej, instrumentalnej i empirycznie sprawdzalnej z biegłością o charakterze teoretycznym, naukowym i akademickim;

2) umiejętność doboru sposobu działania, który nie tylko wynika z charakteru sytuacji dydaktycznej, lecz także bierze pod uwagę dobro ucznia w kategoriach jego podmiotowości i indywidualności;

3) świadomość dotyczącą różnicy między planowanymi celami a ich faktyczną realizacją; dopiero podczas działania można zweryfikować planowane cele, poddać je modyfikacjom, korektom i dojść do realnych rezultatów;

4) uznanie, że uczeń przychodzi do szkoły z własnymi doświadczeniami, przeżyciami i wiedzą; biografia ucznia i podmiotowe traktowanie go przez nauczyciela wpływają na sukces edukacyjny obu stron procesu kształcenia;

5) postrzeganie ucznia jako aktywnego uczestnika procesu kształcenia; sukces edukacyjny uczeń może odnieść, jeśli ma możliwość samodzielnego działania;

6) budowanie porozumienia między nauczycielem a uczniem na rzecz rozwijania wzajemnej i sensownej współpracy;

⁵⁰⁵ H. Kwiatkowska, *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 79.

⁵⁰⁶ Por. hasło: *profesjonalista*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. II, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 929.

7) rozległe teoretyczne przygotowanie nauczyciela, dzięki któremu może on podejmować różnorodne działania praktyczne; wiedza przybiera charakter pozytywnego „nadmiaru funkcjonalnego”, umożliwiającego aktywną postawę w sytuacjach problemowych⁵⁰⁷.

Dochodzenie do tak złożonego profesjonalizmu to droga długa i wymagająca nieustającej pracy nad sobą, której powinno towarzyszyć przekonanie o sensie podejmowanego wysiłku. W sytuacji zwielokrotniającego się kontekstu społeczno-kulturowego, w którym funkcjonuje współczesna szkoła, zarówno w wymiarze wielokulturowego otoczenia społecznego, jak i międzykulturowych relacji wewnątrzszkolnych/wewnątrzklasowych dochodzenie do mistrzostwa zawodowego musi łączyć w sobie dotychczasowe przygotowanie pedeutologiczne z treściami odpowiadającymi na nowe wyzwania społeczne.

Rozwój zawodowy współczesnego nauczyciela to proces etapowy i długofalowy. Rozpoczyna się na poziomie przygotowawczym (studia pedagogiczne lub realizacja studium pedagogicznego w ramach studiów wyższych z innych dyscyplin naukowych) oraz ma swoje kontynuacje w podejmowanym doskonaleniu i doskonaleniu zawodowym. Pogłębiania wiedza, rozwijane umiejętności, poszerzane kompetencje oraz przyswajane i wyrażane w działaniu postawy są elementami ciągłego, coraz pełniejszego stawania się nauczycielem. Motywacje, przekonania, cele, świadomość własnych możliwości i uwarunkowań zewnętrznych potrzebnych do pracy nad sobą, a także zmieniające się otoczenie zewnętrzne (społeczne, kulturowe, polityczne, ideologiczne i ekonomiczne) wraz z formułowanymi wobec edukacji priorytetami są czynnikami, które mają kluczowe znaczenie w dyskursie na temat wizji współczesnego nauczyciela (zarówno w okresie jego przygotowania, jak i samodzielnej pracy)⁵⁰⁸. Czesław Banach twierdzi, że nauczyciel to osoba przygotowana merytorycznie i metodycznie, pedagogicznie i psychologicznie, która jest źródłem wiedzy dla innych. Posiada wyrobione sprawności, charakteryzuje się określonymi postawami i przekonaniami. Jest więc reprezentantem wartości etycznych, które ukazuje uczniom w relacji do wyzwań/problemów zmieniającego się otoczenia i świata⁵⁰⁹. Zgodnie z założeniami Wincentego Okonia nauczyciel „[...] naucza kogoś, jak ma żyć”⁵¹⁰, ponieważ wyzwala aktywność wychowanków, stymulując ich wielopłaszczyznowy rozwój. Aby tego dokonać, powinien stale aktualizować swoje kompetencje, być dyspozycyjny i ofiarny oraz świadomy ciężącej na nim odpowiedzialności za innych⁵¹¹. Oczekiwanie twórczego charakteru pracy

⁵⁰⁷ Por. H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 169–170; K. Duraj-Nowakowa, *Innowacje nauczycieli jako liderów organizacji zarządzania praktyką pedagogiczną*, [w:] eadem, *Pedeutologia. Konteksty – dylematy – implikacje*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 73–86.

⁵⁰⁸ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Wartość współcześnie odczytywanego strukturalizmu dla międzykulturowego kształcenia studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 2.

⁵⁰⁹ Por. C. Banach, hasło: *nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. III, Warszawa 2004, s. 548.

⁵¹⁰ W. Okoń, hasło: *nauczyciel*, [w:] idem, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 268.

⁵¹¹ Por. F. Mayor, J. Bind, *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

nauczycielskiej rodzi konieczność podejmowania takich aktywności kształcących (doskonających), które ukazywałyby znaczenie innowacyjnego podejścia, oswajały z myślą o wartości niekonwencjonalnych ujęć, zachęcały do ich stosowania i ćwiczyły wariantowość możliwości do wybranych sytuacji dydaktycznych. W konsekwencji ułatwiałyby swobodne proponowanie własnych, nieszablonowych rozwiązań, wynikających z charakteru grupy uczniowskiej, zadania szkolnego czy też potrzeby zagłębiania się w określoną tematykę.

Powyższe oczekiwania ukazują rozbudowany charakter kształcenia nauczycieli w Polsce i jednocześnie czytelnie korespondują z koncepcją współczesnej, europejskiej edukacji pedagogów. Przyjmuje się, że powinna ona:

- umożliwiać pomnożenie szczęścia osobistego dzięki intensywniejszemu udziałowi w dziedzinie kształcenia i wychowania (aspekt antropologiczny i egzystencjalny),
- aktywizować partycypację w kształceniu i kulturze (aspekt kulturowy),
- umożliwiać poprawę wiedzy o ludzkim postępowaniu i głębsze spojrzenie na ten problem (aspekt kognitywny i emancypacyjny),
- umożliwiać szerszy udział w działalności społecznej (aspekt partycypacyjny),
- motywować do większego zaangażowania w sprawy pokoju w wymiarze międzynarodowym (aspekt ireniczny, dotyczący zgody i pokoju),
- podnosić poziom życia (aspekt ekonomiczny),
- zmniejszać ryzyko w dziedzinie działalności zawodowej (aspekt społeczno-polityczny),
- umożliwiać zmianę miejsca pracy (aspekt płynności kadr),
- ułatwiać dążenie do wzrostu wolności osobistej i równości (aspekt polityczny),
- umożliwiać podnoszenie kwalifikacji w dziedzinie zawodowej oraz szkolnej (aspekt jakościowy),
- rozszerzać możliwości komunikacji (aspekt komunikatywny),
- podnosić prestiż społeczny oraz zrównywać warunki i stosunki życiowe (aspekt społeczny)⁵¹².

Dążenie do przywołanych celów wskazuje na konieczność adekwatnego do aktualnych wyzwań przygotowania kandydatów na nauczycieli w szkołach wyższych⁵¹³, a następnie wspomaganie ich w permanentnej pracy nad sobą, odwołującej się do procesów samokształcenia i samowychowania. Myśląc o „dobrym starcie” w nauczycielską profesję, warto przywołać najważniejsze zasady kształcenia nauczycieli i samej organizacji procesu ich pedagogicznego rozwoju. Są to:

- zasada wielości dróg dojścia do zawodu nauczycielskiego, jako możliwość kształcenia różnorodnych nauczycieli, stwarzania im szans edukacji ustawicznej i rozwoju w zawodzie oraz dostosowania się do ich możliwości,
- zasada elastyczności w zakresie treści, metod i środków edukacji, a więc indywidualizacji kształcenia i zdobywania sprawności,
- zasada drożności wszystkich form kształcenia nauczycieli do poziomu magisterium,
- odchodzenie od zewnątrzsterowalności na rzecz samoregulacji, autonomii, a więc wewnątrzsterowalności i samooceny procesu,
- jedność i komplementarność przygotowania teoretycznego i praktycznego, wiedzy i umiejętności, zbliżenie kształcenia do pracy,
- kształtowanie motywacji do pracy przyszłych nauczycieli przez społeczność akademicką,

⁵¹² K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 15–16.

⁵¹³ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, s. 129–236.

- ukierunkowanie treści kształcenia nie tylko na przygotowanie merytoryczne i zawodowe, ale również na rozwój osobowościowy, potrzeby indywidualne, na społeczny i egzystencjalny wymiar pracy nauczyciela, na treści filozoficzne i perspektywne⁵¹⁴.

Pracy na rzecz wielokierunkowego rozwoju nauczyciela przyświecają cele, które dziś przedstawia się za pośrednictwem języka efektów kształcenia. Zgodnie z nim współczesny nauczyciel:

- posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania-uczenia się;
- posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej, popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;
- charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;
- jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela⁵¹⁵.

Debiutujący nauczyciel, legitymujący się powyższymi efektami kształcenia, musi stale nad nimi pracować, systematycznie je rozwijać, pogłębiać i dążyć, by korzystać z nich w sposób coraz bardziej swobodny i wielostronny. Taki proces umożliwiają różne formy doksztalcenia i doskonalenia zawodowego. Obie drogi rozwoju czynnych zawodowo nauczycieli powinny być świadomie przez nich planowane i realizowane, w nawiązaniu do osobistych i zawodowych możliwości, uprzedniego przygotowania środowiska, w którym pracują, a także do ich aktualnych zainteresowań. Powinny także korespondować z realizowanym planem rozwoju zawodowego i uzyskiwaniem kolejnych stopni awansowych⁵¹⁶.

Doksztalcenie nauczycieli spełnia wiele funkcji. Jest drogą do podniesienia faktycznego poziomu wiedzy oraz umiejętności nauczyciela, a także sprzyja wzrostowi jego statusu społecznego i materialnego. Niewątpliwym atutem wpływającym na efektywność doksztalcenia nauczycieli jest fakt, że studium nauczyciele są jednocześnie zawodowo czynnymi pedagogami. Dzięki temu przy-

⁵¹⁴ C. Banach, *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, s. 294.

⁵¹⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131, Załącznik: Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, s. 2, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> [dostęp: 15.09.2014].

⁵¹⁶ Por. J. Szempruch, *Rozwój zawodowy i doskonalenie nauczyciela*, [w:] eadem, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 126–179.

swajana wiedza i umiejętności mogą być natychmiast sprawdzane we własnej szkole, sprzyjając profesjonalnemu rozwojowi i pogłębianiu się właściwych kompetencji. Potrzeba szybkiego uzupełniania treści o nowe zagadnienia powinna być jednak weryfikowana spokojnym namysłem nad jakością proponowanych na rynku edukacyjnym ofert. Ponadto, jak sugeruje Krystyna Duraj-Nowakowa, „[...] systematyczne udoskonalanie kształcenia pedagogicznego powinno mieć pierwszeństwo przed dorywczymi formami dokształcania”⁵¹⁷. Zdarza się bowiem, że uzupełnieniem kwalifikacji nauczycielskich zajmują się dyletanci, osoby niekompetentne, które pomijają wyniki badań pedeutologicznych.

Myśląc o działaniach oświatowych faktycznie reformujących przygotowanie nauczycieli, w pierwszej kolejności uwagę należałoby poświęcać doskonaleniu zawodowemu⁵¹⁸. Obejmuje ono wiedzę przedmiotową i kwalifikacje pedagogiczno-psychologiczne, rozwija postawę samokształceniową i potrzebę autorefleksji. Współczesny nauczyciel to także badacz i inicjator rozwoju postawy badawczej u uczniów, dlatego doskonalenie zawodowe powinno przybierać różne formy aktywności nauczyciela, przejawiać się zarówno w wewnątrzszkolnych i pozaszkolnych formach doskonalenia, jak i w pracy indywidualnej. Przygotowaniem i realizacją oferty doskonalącej pracę nauczycieli zajmują się wyspecjalizowane instytucje, takie jak ośrodki doskonalenia zawodowego i metodyczne centra doskonalenia nauczycieli, uczelnie wyższe i inne właściwe organizacje (np. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji). Efektem doskonalenia nauczycieli powinno być podnoszenie jakości ich pracy, przekładające się na rozwój uczniów, czyli wielostronne przygotowanie do kompetentnego funkcjonowania i dobrego życia w teraźniejszości i przyszłości. K. Duraj-Nowakowa ujmuje rzecz następująco:

Praca nauczyciela jest ze swego charakteru pracą twórczą. Ma ułatwiać wychowankom zrozumienie złożonej i zmieniającej się rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, cech i tendencji współczesnej cywilizacji, wyzwań globalnych i narodowych, uczyć praw i obowiązków obywatelskich, pomagać w poszukiwaniu sensu życia i konstruowaniu planów edukacyjnych i życiowych, słowem – przygotować do spotkania z przyszłością⁵¹⁹.

Profesjonalny rozwój nauczyciela to proces, który dotyczy dwóch podmiotów – samego nauczyciela i jego ucznia. Nauczyciel dążący do profesjonalizmu powinien być aktywny, starać się zmniejszać różnorodne bariery i przeszkody edukacyjne, a jego rzeczywistym i często czasochłonnym działaniom ma towarzyszyć refleksja wzmacniana emocjonalnym zaangażowaniem. Dlatego wynikiem doskonalenia nauczyciela powinno być nie tylko nabywanie zawodowej sprawności, połączone z pogłębianiem duchowej dojrzałości wychowawcy, lecz

⁵¹⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 37.

⁵¹⁸ Odpowiednie zapisy znajdują się w takich podstawowych dokumentach, jak: ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. 2014, poz. 191, 1198; Dz. U. 2015, poz. 357, 1268, 1418; Dz. U. 2017, poz. 1189, a także: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2013, poz. 393.

⁵¹⁹ K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel...*, s. 249.

także poczucie własnej satysfakcji. Tak całościowo postrzegany rozwój pedagoga powinien umożliwiać mu dochodzenie do mistrzostwa. W tym ujęciu na uwagę zasługuje klasyfikacja etapów rozwoju zawodowego zaproponowana przez Zbigniewa Zaborowskiego (1926–2006), który wyróżniał cztery fazy wzrostu kompetencji nauczycielskich⁵²⁰.

Pierwszy etap to „etap wzorców metodycznych”, naturalnie przypisany początkującym nauczycielom, którzy powinni mieć możliwość odwoływania się do modelowych i sprawdzonych działań dydaktyczno-wychowawczych. Drugi to „etap krytycznych refleksji”, czyli czas, w którym nauczyciel podejmuje namysł nad powszechnie stosowanymi wzorcami i sposobami pracy pedagogów. Na tym etapie weryfikuje poznane zasady i normy w kontekście rzeczywistych problemów edukacyjnych, których już doświadczył. W trzeciej fazie pracy nauczyciela wyraźnie rozwijają się mechanizmy samokontroli i samokształcenia. Natomiast dopiero czwarty etap tworzą nauczyciele twórczy. Niestety, jak stwierdził Z. Zaborowski, większość kadry pedagogicznej osiąga zaledwie drugą fazę, czyli podejmuje wysiłek krytycznej refleksji nad narzędziami dydaktyczno-wychowawczymi, którymi się posługuje. Osoby te pozostają zatem w połowie drogi swojego profesjonalnego rozwoju, ponieważ dopiero etap trzeci i czwarty umożliwiają wyjście poza wąską, choć przez wielu postrzeganą jako bezpieczną, specjalizację. Przyczyniają się do zmierzenia się z kwestiami nowymi, niejednoznacznymi, a nawet trudnymi, które jednocześnie pociągają, zaskakują, a czasem mogą twórczo zachwiać dotychczasowym porządkiem pracy nauczyciela.

Nowym obszarem dla profesjonalnego rozwoju pedagoga staje się zmieniające się środowisko jego pracy. Szkoła, mimo swojego realnego istnienia w konkretnym i lokalnie określonym miejscu, zaczyna być przestrzenią globalną, bowiem z jednej strony wyzwania i problemy dydaktyczno-wychowawcze unifikują się, z drugiej – klasy szkolne przekształcają się w społeczności niejednorodne, gdyż międzynarodowe. To powoduje, że kwestie międzykulturowe, jako nowe, a więc często trudne, zaczynają tworzyć jeden z kluczowych obszarów pytań i niepokoїв pedagogicznych. Zmuszają do poszukiwania skutecznych, choćby nawet doraźnych, rozwiązań. W dalszej perspektywie systemowe uaktualnienie kształcenia nauczycieli jest niezbędne, gdyż przyszłość będzie zapewne coraz bardziej multikulturowa i multietniczna⁵²¹.

Pierwszym powodem wpływającym na rozwój wielokulturowości w Polsce jest proces napływania obcokrajowców. Największą grupę imigrantów (dane z 2013 r.) stanowią Ukraińcy (31 procent), a następnie Wietnamczycy (11 procent), Rosjanie (11 procent), Białorusini (9 procent), Chińczycy (4 procent), Ormianie (4 procent), Turcy (2 procent), Hindusi (2 procent) i Amerykanie (2 procent). Pozostałe 24 procenty przybyszów to osoby ze 158 innych krajów. Największą liczbę zezwoleń na pracę (52 procent) otrzymują Ukraińcy. Drugą

⁵²⁰ Por. Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 51–58.

⁵²¹ Por. A. Szczurek-Boruta, *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.

przyczyną nasilającej się wielokulturowości jest wzrost inwestycji zagranicznych w naszym kraju. One to sprawiają, że coraz więcej obywateli zarówno z krajów Unii Europejskiej, jak i spoza niej, przybywa do Polski i osiedla się tu na dłuższy czas. Ponadto zwiększa się wymiana młodzieży szkolnej, a studenci mają dostęp do szerokiej oferty grantów i stypendiów pozwalających, w ramach systemu bolońskiego, kształcić się w polskich uczelniach⁵²². Czynniki ekonomiczne są także impulsem do mobilności samych Polaków, którzy w większości wyjeżdżają do krajów Unii Europejskiej w poszukiwaniu pracy i lepszego wynagrodzenia⁵²³. Za sprawą walorów przyrodniczych, zabytków, spuścizny kulturowej i jej łatwo dostępnych dla obcokrajowców elementów, np. tradycyjnej kuchni polskiej, nasz kraj postrzegany jest też jako miejsce niezwykle atrakcyjne turystycznie, które warto odwiedzić i spędzić w nim swoje wakacje⁵²⁴.

Przywołane powyżej powody sprawiają, że polskie ulice i szkoły zaczynają nabierać multikulturowego, etnicznie zróżnicowanego i „kolorowego” charakteru. Dzieci imigrantów, a także te urodzone ze związków mieszanych przynoszą do szkoły własną perspektywę kulturową⁵²⁵. Taka sytuacja jest nowym wyzwaniem dla polskiego nauczyciela, który starając się dotrzeć do swoich wychowanków, powinien umieć ją odczytać, określić i tak twórczo wykorzystać, aby treści, które chce przekazać, łączyły się z tym, co dla ucznia jest najbliższe. Dla prawidłowo realizowanej edukacji międzykulturowej pożądanym byłby nauczyciel reprezentujący czwarty etap klasyfikacji Z. Zaborowskiego. Wychowawca twórczy, bystry, pragnący się stale uczyć, a tym samym odchodzący od schematyzmu na rzecz kreatywnych rozwiązań edukacyjnych to pedagog, który ma szansę właściwie pracować w środowisku zróżnicowanym kulturowo i sam czerpać z tego pozytywną inspirację do następnych, ciekawych pomysłów. Otwarcie na nowe doświadczenia kulturowe i tworzenie optymalnych warunków dla rozwoju wszystkich uczniów – bez względu na ich pochodzenie kulturowe – należy więc traktować jako aktualnie potrzebny cel humanistycznej edukacji pedagogów. Jest to cel

⁵²² Por. J. Konieczna-Salamatin, *Imigracja do Polski w świetle danych urzędowych*, Instytut Społeczno-Ekonomicznych Ekspertyz Instytutu Socjologii UW, Warszawa 2014, http://www.i-see.org.pl/strona/uploads/ngrey/Documents/Analiza_danych_urzedowych_JKS.pdf [dostęp: 12.04.2015].

⁵²³ Przyjmuje się, że na koniec 2015 r. około 2,5 mln Polaków przebywało czasowo za granicą. Z krajów członkowskich Unii Europejskiej najwięcej rodaków pracowało w Wielkiej Brytanii (ok. 720 tys.), Niemczech (ok. 655 tys.), Holandii (ok. 112 tys.), Irlandii (ok. 111 tys.) i we Włoszech (ok. 94 tys.). Nastąpił też wzrost liczby osób przebywających poza krajami UE, np. w Norwegii Polaków było ok. 84 tys. Por. *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2015*, Warszawa 5.09.2016 r., Główny Urząd Statystyczny, Portal Informacyjny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosci/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042015,2,9.html> [dostęp: 10.01.2017].

⁵²⁴ Por. *Charakterystyka przyjazdów do Polski w I półroczu 2016 r.*, Ministerstwo Sportu i Turystyki, <http://www.msport.gov.pl/statystyka-turystyka/charakterystyka-przyjazdow-do-polski-w-i-polroczu-2016-roku> [dostęp: 28.01.2017].

⁵²⁵ Por. *Przedszkole artystyczno-teatralne „Dorotka”*, <https://www.przedszkolorotka.pl> [dostęp: 12.08.2016]. Przedszkole to działa zgodnie z przesłaniem „Wychowanie przez sztukę oraz edukacja do tolerancji na wszelką odmienność”. Jest jedną z niewielu placówek przedszkolnych w Polsce (działa w Olsztynie), które posiada patronat UNESCO.

konieczny i możliwy, choć jednocześnie wymagający i trudny, gdyż formułujący bardzo wysokie oczekiwania wobec uczestników procesu kształcenia.

Realizację tak postrzeganego celu kształcenia nauczycieli uzasadniają nie tylko bezpośrednie wyzwania współczesności, lecz także charakter dotychczasowych kontaktów między narodami, które powinny być dziś ponownie przywoływane, przedstawiane i wyjaśniane. Porządkowanie wiedzy na temat relacji międzykulturowych powinno dążyć do budowania całościowego systemu, który umożliwiłaby wielowątkowe zapoznawanie się z faktami i dawał szansę na ich postrzeganie w różnych wzajemnych kontekstach, zależnościach i uwarunkowaniach. Historyczne dowody kulturowych, religijnych, intelektualnych i technologicznych transferów świadczą bowiem o wspólnych ścieżkach, którymi podążała ludzkość. Ukazują, że osiągnięcia ludzkiej myśli, pomysłowości i pracy ważnej albo wyróżniającej się w danym czasie lub miejscu były rozpowszechniane dalej. Krążyły, przepływały i w konsekwencji stawały się wspólnym dobrem. Poza tym zagłębianie się w historię powszechną i jednocześnie międzykulturową uświadamia, że ludzie w różnych społeczeństwach często postępowali podobnie. Na przykład zwykle warstwa duchownych, jako grupa osób wykształconych, podejmowała wysiłki w celu rozwijania oraz gromadzenia i przechowywania intelektualnej i naukowej spuścizny ludzkości. Działo się to poprzez zbieranie dzieł, ich porządkowanie, zapisywanie, a także – w przypadku tekstów literackich lub naukowych – dokonywanie tłumaczeń lub przepisywanie⁵²⁶. Z tego powodu współczesny, tak bardzo połączony i wzajemnie uzależniony świat nie może dłużej odrzucać szeroko rozumianej edukacji międzykulturowej. Powinna być ona realizowana zarówno w ciągu 12 lat nauki szkolnej, jak i dalej, poprzez edukację ustawiczną w wielu jej formach, wyspecjalizowane instytucje, a także aktywność własną człowieka.

Uznając powyższe rozumienie znaczenia i wagi przygotowania nauczyciela do pracy w obszarze edukacji międzykulturowej, należy brać pod uwagę trudności, które mogą wystąpić u samych pedagogów. Nauczyciela otwartego i wrażliwego problematyka wielokulturowości będzie inspirować do wzbogacania, poszerzania i pogłębiania treści dotychczas bazujących na łatwiejszych, gdyż znanych i bliższych przykładach. Z pewnością będzie on bardziej świadomy potrzeb humanistycznego wprowadzania swoich wychowanków w zróżnicowany i choć wielki, to zarazem coraz bardziej zacieśniający się świat. Jego twórczy zapał w ukazywaniu wariantowości życia na Ziemi niewątpliwie spotka się z pozytywną odpowiedzią uczniów. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że znajdą się nauczyciele, których problematyka wielokulturowości nie zainspiruje do podejmowania samodzielnych działań dydaktyczno-wychowawczych. Okażą się do niej zdystansowani, a nawet wobec niej niechętni. Tym bardziej wprowadzanie tematyki wielokulturowości, ukazywanie jej różnych aspektów, wariantów, obszarów, penetrowanie przestrzeni i wymiarów, które szeroko pojętej przestrzeni kulturowo-społecznej nadają różne oblicza i znaczenia, powinno stać się jednym z głównych obszarów kształcenia nauczycieli w XXI w.

⁵²⁶ Por. *Alliance of Civilizations*, http://www.unaoc.org/repository/thematic_education.pdf, s. 7 [dostęp: 16.11.2010].

Tak pojemnie określony cel międzykulturowej edukacji nauczycieli powinien odbywać się we wszystkich dostępnych formach kształcenia. Termin „forma organizacyjna kształcenia” wywodzi się od słowa forma (łac. *forma* – kształt, model; wyobrażenie, sposób)⁵²⁷, które w obecnym języku polskim ma wiele znaczeń. Władysław Kopaliński przez formę rozumie: kształt zewnętrzny, wygląd; wzór, naczynie służące do odlewania i nadania kształtu; odmianę, przejaw, rodzaj; strukturę, ustrój. Forma to także: 1) układ skoordynowanych elementów; 2) zachowanie się, etykieta, konwenanse; 3) szablon, wykrój; 4) budowa wyrazu; 5) stan sprawności fizycznej organizmu; 6) wyraz zewnętrzny dzieła sztuki⁵²⁸.

Z przywołanych ujęć wynika, że przez formę kształcenia należy rozumieć kształt zajęć, w których są czytelnie określone i skoordynowane czynności nauczyciela i uczniów. Dlatego Kazimierz Żegnałek twierdzi, iż „forma informuje o strukturze organizacyjnej danych zajęć”⁵²⁹. Z kolei zdaniem K. Duraj-Nowakowej forma kształcenia „wskazuje, jak organizować pracę dydaktyczną w stosunku do tego, kto, gdzie, kiedy i w jakim celu ma być podmiotem i przedmiotem kształcenia”⁵³⁰. Wincenty Okoń podkreślał również, że forma nauczania:

[...] obejmuje zewnętrzne warunki tego nauczania, a więc dobór uczniów i nauczycieli, połączenie ich w odpowiednie grupy, współpracę grup i jednostek ze sobą, rodzaj zajęć oraz warunki miejsca i czasu pracy dydaktycznej. [...] Zróżnicowanie form pracy wychowanków sprzyja powstawaniu kontaktów międzyjednostkowych i międzygrupowych i stwarza wiele nowych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, sprzyjających rozwojowi osobowości⁵³¹.

Odnosząc się do przytoczonych znaczeń, można przyjąć, że dany kształt zajęć, w ramach tej samej formy, może ulegać zmianom – jak kondycja (forma) sportowca. Potwierdza to dzisiejsza zgoda na wariantowość „klasycznych” form organizacyjnych kształcenia, ponieważ odpowiada ogólnej tendencji do rozluźniania ram pracy edukacyjnej⁵³². Jednocześnie w dalszym ciągu rozpoznawalny jest podział form kształcenia na trzy główne kryteria. Wyodrębnia się je ze względu na: 1) liczbę uczniów uczestniczących w zajęciach dydaktycznych; 2) miejsce ich przebiegu; 3) czas trwania⁵³³.

⁵²⁷ Por. hasło: *forma*, [w:] W. Kopaliński, *op. cit.*, s. 177.

⁵²⁸ Por. hasło: *forma*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 602.

⁵²⁹ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2005, s. 187.

⁵³⁰ K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 248.

⁵³¹ Por. W. Okoń, hasło: *forma kształcenia*, [w:] idem, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 111–112.

⁵³² Dotyczy to np. do niedawna respektowanych form grzecznościowych w relacjach pomiędzy głównymi podmiotami kształcenia, dziś zmienianych na rzecz powszechnie dominujących, mniej sformalizowanych kontaktów międzyludzkich. Na Malcie dzieci w szkołach podstawowych posługują się imionami swoich nauczycieli, np. Ms. Helen, Ms. Anna, Mr. John. Natomiast w Irlandii, nawet w ośrodkach szkolno-wychowawczych, wszyscy zwracają się do siebie po imieniu.

⁵³³ Por. K. Żegnałek, *op. cit.*, s. 187.

Pierwsze kryterium wyróżnia zajęcia jednostkowe i zbiorowe. Przyjmuje się, że historycznie starsze są formy zajęć indywidualnych. Dopiero w miarę wzrostu potrzeby kształcenia większej liczby dzieci pojawiło się rozwiązanie edukacji zbiorowej⁵³⁴. Obecnie w warunkach kształcenia masowego typ jednostkowej pracy z uczniami występuje w postaci korepetycji, konsultacji i indywidualnego toku kształcenia. Drugie kryterium podziału formalnego pracy oświatowej dotyczy miejsca przebiegu procesu kształcenia. Wyróżnia się szkolne i pozaszkolne formy pracy. Do szkolnych zalicza się: lekcje, wykłady, konwersatoria, zajęcia (laboratoryjne, warsztatowe i świetlicowe), kółka zainteresowań, korepetycje, konsultacje i seminaria. Do pozaszkolnych form należą: praca domowa ucznia, wycieczki, „zielone szkoły”, obozy, praktyki, rajdy i dalsze podróże/wyjazdy. Trzecie kryterium dotyczy czasu trwania zajęć dydaktycznych. Najprostszy podział wyróżnia czterdziestopięciominutowe zajęcia lekcyjne i dłuższe zajęcia pozalekcyjne, które mogą być organizowane zarówno w szkole, jak i poza nią.

Myśląc o rozwoju zawodowym przyszłych i obecnych nauczycieli, dotyczącym wielości kulturowej, można zaproponować analogie wobec przywołanych form organizacyjnych kształcenia. Podążając za pierwszym kryterium, dotyczącym liczby uczących się, należy stwierdzić, że zajęcia grupowe dla nauczycieli oferowane są przez uczelnie wyższe i wybrane placówki ich doskonalenia zawodowego. Natomiast propozycje indywidualne można utożsamiać z samodzielnym zagłębianiem się nauczycieli w treści międzykulturowe. Drugie kryterium, odwołujące się do miejsca przebiegu procesu kształcenia, można podzielić na wewnątrzszkolne i zewnątrzszkolne formy doskonalenia zawodowego. W kontekście edukacji międzykulturowej jedynie te drugie pojawiają się w ofercie instytucji zajmujących się doksztalaniem nauczycieli. Rozważając trzecie kryterium, w którym elementem wyróżniającym jest czas trwania działania edukacyjnego, można mówić zarówno o kilkugodzinnych szkoleniach, jak i kilkusemestralnych ofertach międzykulturowego doksztalania.

Próbując zbiorczo przedstawić formy organizacyjne kształcenia nauczycieli, które w swej ofercie zawierają treści na temat wielokulturowości i edukacji międzykulturowej, należy powiedzieć, że taką problematykę pedagodzy mogą poznawać podczas wykładów, konwersatoriów, ćwiczeń, zajęć warsztatowych,

⁵³⁴ Pod koniec średniowiecza szkoły stawały się tak liczne, że potrzebna była gruntowna reforma systemu nauczania. Historia wychowania przywołuje tu przykład niderlandzkiego szkolnictwa elementarnego. Jej słynnym reformatorem był John Cele (członek zgromadzenia Braci Wspólnego Życia), który w latach 1374–1417 był rektorem szkoły w Zwolle (w Holandii). W szkole tej uczyło się ok. 1200 uczniów z całej Europy, w tym z Polski. Oprócz zmiany w programie nauczania J. Cele dokonał podziału uczniów na klasy i ustalił zasady przechodzenia uczniów do klas wyższych. Wysoki poziom nauczania szkoła zawdzięczała również temu, że w dwóch ostatnich klasach wykładali nauczyciele przedmiotowi. Podobne rozwiązania przyjął Johannes Sturm (1507–1589) w założonym przez siebie gimnazjum protestanckim w Strasburgu. Jego pomysły stały się wzorem do naśladowania dla humanistycznego szkolnictwa w Europie. Szerokie, teoretyczne uzasadnienie takiej organizacji kształcenia zawdzięczamy Janowi Amosowi Komeńskiemu (1592–1670). Por. Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967, s. 308–312; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 309–313; K. Żegnałek, *op. cit.*, s. 187–190.

szkoleń, sympozjów, konferencji, letnich szkół i studiów podyplomowych. Mają możliwość korzystać też z kursów metodycznych. Inną, niezwykle ciekawą formą są zagraniczne wizyty studyjne i współpraca między ośrodkami naukowymi. Działania te są praktyczną realizacją polityki spójności europejskiej i zasady mobilności studentów oraz pracowników środowiska edukacyjnego, sformułowanych w *Deklaracji bolońskiej* i *Strategii lizbońskiej*. Tu szczególne znaczenie mają wyjazdy realizowane w ramach programu Erasmus⁵³⁵.

Mimo całej gamy propozycji dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie wyzwań międzykulturowych okazuje się, że realnie dostępne formy kontaktu tych osób z problematyką wielokulturowości są bardzo skromne, a nawet symboliczne. Zajmują marginalne miejsce w ofercie rozwoju nauczycieli. Poza tym szczególnym niepokojem napawa fakt, że w większości poruszają jedynie zagadnienia podstawowe. Głębsze wchodzenie w treści międzykulturowe nie ma przełożenia na masowe, praktyczne realizacje edukacyjne. Nie istnieje powszechne dokształcanie nauczycieli, którego celem byłoby rozwijanie swobody w poruszaniu się w problematyce wielokulturowości. Potwierdzeniem takiego stanu rzeczy jest przeprowadzona przeze mnie kwerenda propozycji kierowanych do studentów i pracujących już nauczycieli, obejmująca lata 2008–2014. Zły stan rzeczy dopełnia fakt, że niektóre dłuższe formy kształcenia (np. studia podyplomowe) odbyły się w tym czasie jednorazowo, gdyż zainteresowanie nauczycieli kolejnymi naborami było zbyt małe (zob. aneks 7).

Przedstawione przykłady różnych form organizacyjnych kształcenia, w których realizowana jest edukacja międzykulturowa, mają mimo wszystko duży potencjał. Zapewne, może już w niedalekiej przyszłości, instytucje zajmujące się rozwojem nauczycieli dobrze go spożytkują. Jednak jego obecne słabe wykorzystanie sprawia, że nauczycielom, którzy chcą jak najlepiej, profesjonalnie odnaleźć się w wielokulturowej rzeczywistości, pozostaje aktywność własna. Zatem samokształcenie i samodoskonalenie to te formy rozwoju zawodowego, które dziś można realnie i bez ograniczeń zgłębiać. Nasuwa się więc pytanie, gdzie nauczyciel szkoły XXI w. może szukać pomocy i wskazówek, aby realizowany przez niego proces samokształcenia był jak najbardziej adekwatny do obecnych wyzwań oraz antycypował przyszłe potrzeby i sytuacje społeczne. W sukurs przychodzi najnowsza technologia i materiały dydaktyczne umieszczane w sieci.

Jedną z ciekawszych propozycji samodzielnego wchodzenia w problematykę edukacji międzykulturowej stanowi projekt FREPA – *A Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (tłum. *Taksonomia efektów kształcenia pluralistycznych podejść do języków i kultur*)⁵³⁶, którego opracowa-

⁵³⁵ Por. *Erasmus+. Kształcenie i szkolenia zawodowe*, <http://erasmusplus.org.pl/ksztalcenie-i-szkolenia-zawodowe> [dostęp: 14.01.2017].

⁵³⁶ Na stronie Ośrodka Rozwoju Edukacji projekt ten widnieje pod nazwą *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, jednak zaproponowane przeze mnie tłumaczenie wydaje mi się bardziej precyzyjne i adekwatne dydaktycznie. Por. FREPA – *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, ORE, http://www.ise.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=171:frepa-system-opisu-pluralistycznych-podej-do-jzykw-i-kultur&Itemid=1063 [dostęp: 13.02.2016].

ne efekty kształcenia mogą zainspirować nauczyciela do wprowadzania zmian we własnej pracy. Pierwotnie projekt realizowany był w latach 2012–2013 przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych z siedzibą w Grazu⁵³⁷. Do Polski pierwsze informacje na jego temat dotarły również w 2013 r. za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Edukacji⁵³⁸.

Głównym celem przedsięwzięcia było dostarczenie podstaw (ram zapisanych językiem efektów kształcenia) i przykładowych materiałów edukacyjnych dla skutecznej pracy dydaktycznej nauczyciela z wykorzystaniem co najmniej dwóch języków po to, aby rozwijać u uczniów szeroko rozumianą kategorię kompetencji językowej i międzykulturowej. Właśnie takie łączne i w efekcie komplementarne ujęcie obu kompetencji postrzegam jako prawidłową i niezbędną dziś zdolność funkcjonowania jednostki w świecie. Projekt kierowany jest do nauczycieli wszystkich przedmiotów (nie tylko języków obcych) na każdym szczeblu edukacyjnym, a także do wykładowców, mentorów, trenerów oraz innych osób zajmujących się kształceniem. W kontekście wysiłku podejmowanego na rzecz samokształcenia propozycja ta wydała mi się warta bliższego oglądu.

Atutem tak całościowo zebranego materiału jest jego uporządkowana forma. Wielowątkowość efektów kształcenia została zoperacjonalizowana do czwartego poziomu uszczegółowienia. Zabieg ten nie ogranicza jednak swobody pedagogicznych realizacji, wręcz przeciwnie – ułatwia zrozumienie złożoności i wieloatektywności proponowanych zagadnień⁵³⁹. Taka skarbnica inspiracji i kierunków

⁵³⁷ FREPA stanowi kontynuację wcześniejszych projektów, jak LEA – *Language Educator Awareness* (tłum. *Językowa wrażliwość nauczycieli*), realizowanego w latach 2004–2007 oraz CARAP – *Cadre de référence pour les approches plurielles* (tłum. *Ramy złożonych podejść*) realizowanego w latach 2008–2011. Jego idea nawiązuje do zapisów Rady Europy ogłoszonych w takich dokumentach, jak *Guide for the development of language education policies in Europe* z 2007 r. (por. *Guide for the development of language education policies in Europe*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp [dostęp: 15.11.2014]), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* z 2010 r. (por. J.C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli et al., *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*: Council of Europe, September 2010, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf [dostęp: 15.11.2014]) lub *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds* z 2010 r. (por. D. Little, *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Concept Paper*, Council of Europe, September 2010, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf [dostęp: 15.11.2014]).

⁵³⁸ Por. A. Susek, *FREPA – System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku”, listopad–grudzień 2013, nr 61 (12), s. 22–25, <http://153.19.107.6/edukacja-jezykowa-i-kulturowa/wp-content/uploads/sites/15/2014/09/06e.pdf> [dostęp: 13.04.2015].

⁵³⁹ Pomocą w pracy nad własnym rozwojem zawodowym nauczyciela, a następnie włączaniem treści kulturowych do zajęć będą zoperacjonalizowane efekty kształcenia. Strukturyzacja ta została podkreślona graficznie – efekty ogólniejsze są koloru ciemniejszego, a te bardziej szczegółowe ukazane są w jaśniejszej tonacji. Poza tym, autorzy zaproponowali własne sugestie co do znaczenia określonych efektów kształcenia. Przy najważniejszych, ich zdaniem, efektach umieścili zielono-pomarańczowy kluczyczek, przy nieco mniej istotnych – z rysunku klucza odjęto kolor zielony, a najmniej znaczące otrzymały tylko kontury klucza. Oczywiście ostateczne określenie rangi efektu zależy od kontekstu edukacyjnego, środowiska uczniowskiego i wielu innych czynników, którymi nauczyciel powinien się kierować, dokonując wyboru efektów.

kształcenia międzykulturowego mogłaby się też stać pomocą dla autorów programów kształcenia i podręczników, a także polityków i decydentów oświatowych, którym bliska powinna być tematyka wielokulturowości. Świadomość wyzwań i złożoności uwarunkowań, jakie niesie ze sobą współprzebywanie, a także przekonanie o słuszności i potrzebie podejmowania nawet trudnych tematów po to, by zawczasu uniknąć nieporozumień i je rozwiązać, czynią z samokształcących się nauczycieli, nowoczesnych humanistów. Tacy dopiero pedagodzy będą mogli kompetentnie kształcić i wychowywać przeobrażającą się etnicznie i kulturowo społeczność Europy⁵⁴⁰.

Wobec powyższej potrzeby autorefleksyjny nauczyciel, czyli krytycznie myślący praktyk może odwołać się w swym doskonaleniu zawodowym do dwóch obszarów. Są one dostępne zarówno w formie drukowanych publikacji⁵⁴¹, jak i materiałów cyfrowych znajdujących się na stronie internetowej projektu FREPA⁵⁴². Pragnę tu zwrócić uwagę na dwie podstrony: *Descriptors* (tłum. deskryptory, hasłowe opisy treści na potrzeby katalogu) i *Teacher training* (tłum. kształcenie nauczycieli). Podstrona *Descriptors* (jak i zasadnicza część publikacji drukowanej) jest dla uważnego pedagoga niezwykle inspirującym materiałem. Autorzy projektu sformułowali efekty kształcenia w obszarze wiedzy (ang. *Knowledge*), umiejętności (ang. *Skills*) i postaw (ang. *Attitudes*) dla zagadnień międzykulturowych oraz języków, którymi posługują się ludzie. Jest to nie tylko bardzo dobra, lecz wręcz unikatowa propozycja ogarnięcia ogromu zagadnień społeczno-kulturowych i językowych, przed którymi staje dzisiejszy nauczyciel. Z uwagi na fakt, że zagadnienia kulturowe są przedmiotem rozważań w niniejszej książce przywołuję wybrane efekty kształcenia, które czytelnie odnoszą się do problematyki międzykulturowej (zob. aneks 8).

Drugą, równie ważną, pomocą w samorozwoju nauczycieli są treści umieszczone w zakładce *Teacher training*. Znajduje się tam wiele metodycznie uporządkowanych materiałów dydaktycznych, które mogą być bezpośrednio wykorzystane w działaniach edukacyjnych. Podział na etapy kształcenia oraz przedmioty jest wyraźnie określony. Ponadto każda z udostępnionych propozycji jest rozbudowana i wielowątkowa, dlatego powinna zainspirować uczącego się nauczyciela, a następnie jego uczniów do samodzielnych i zespołowych rozważań oraz twórczych rozwiązań⁵⁴³.

⁵⁴⁰ Por. F. Golebski, *Kulturowe aspekty integracji europejskiej. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2008.

⁵⁴¹ Por. M. Candelier, A. Camilleri-Grima, V. Castellotti, J.F. de Pietro, I. Lorincz, F.J. Meissner, A. Noguero, A. Schroder-Sura, *FREPA. A Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*, European Centre for Modern Languages/ Council of Europe, Graz 2012.

⁵⁴² Strona poświęcona projektowi FREPA jest bardzo rozbudowana i zawiera wiele interesujących materiałów. Por. *FREPA in Poland*, <http://carap.ecml.at/CARAPinPoland/tabid/3019/Default.aspx> [dostęp: 13.01.2017].

⁵⁴³ Przykładem może być jedna z propozycji zatytułowana *Culture Awareness and the Development of the Pluricultural Competence* (tłum. *Świadomość kulturowa i rozwijanie kompetencji wielokulturowej*) Fernando Trujillo Saeza. Jak w każdym innym przypadku materiał odwołuje się do następującego porządku: tytuł, autor, adres e-mail autora oraz miejsce pracy i kraj pochodzenia (w tym

Dla nauczycieli, którzy dotychczas mieli niewielkie doświadczenia w zakresie edukacji międzykulturowej lub w ogóle byli ich pozbawieni, autorzy projektu przygotowali obszerne wprowadzenie. Moduł ten ma ułatwić pedagogom dostosowanie propozycji projektu FREPA do pracy ich szkoły i celów edukacyjnych, które jej przyświecają. Rozpatrywane kwestie problemowe mają swoje uzasadnienie w stosownych dokumentach prawnych, firmowanych przez Radę Europy, których fragmenty są przywołane i skomentowane na stronie projektu. W ramach modułu od doskonalących się nauczycieli oczekuje się krytycznej oceny różnych kwestii kulturowych i językowych, nawiązujących do wiedzy pedagogów i ich osobistych doświadczeń. Właśnie to osobiste odniesienie ma w wielu przypadkach znaczenie kluczowe. Wchodzenie w międzykulturowy świat wymaga bowiem namysłu nad własnym zapleczem kulturowym, tożsamością i rodzimymi systemami symboli, np. językiem narodowym. Znaczące z perspektywy samodzielnego doskonalenia się nauczycieli jest też to, że autorzy projektu przyjęli, iż wchodzenie w zagadnienia wielokulturowości może mieć charakter pracy zarówno indywidualnej, jak i grupowej, gdzie nowe kwestie mogą zgłębiać współpracujący ze sobą nauczyciele. Takie dobrowolne doskonalenie zawodowe daje nadzieję, że grupa samokształcących się – wpływających na siebie i wzajemnie inspirujących się – nauczycieli będzie następnie propagować przeżyte przez siebie treści wśród innych osób, z którymi spotyka się na stopie zawodowej, rodzinnej i towarzyskiej⁵⁴⁴.

Przyglądając się wymiarom doskonalenia zawodowego, czyli pracy nad sobą polskiego nauczyciela, nie można pominąć kwestii stosowanych metod

przykładzie: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada, Hiszpania), grupa docelowa (tu: studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela w szkole podstawowej i gimnazjum oraz zawodowo czynni nauczyciele pracujący na tych poziomach), cele (tu: poszukiwanie tożsamości, pogłębianie wiedzy na temat języków i kultur), streszczenie materiału, jego uzasadnienie, indywidualny i społeczny wymiar przedstawionego materiału (odnoszący się do ucznia), wymiar zawodowy (odnoszący się do nauczyciela). Po wstępie w materiale znajdują się kolejne karty pracy, których treść również posiada wyznaczony układ: tytuł zadania (tu: Definicja kultury), czas realizacji (tu: 60 min), rodzaj pracy (indywidualna, w parach lub grupowa), opis aktywności i wskazówki dla nauczyciela. Całość zamykają: forma ewaluacji, bibliografia i aneksy. Por. także M. Bernaus, A.I. Andrade *et al.*, *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasbourg 2007; M. Bernaus, A. Furlong *et al.*, *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching. A training kit*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Graz 2011.

⁵⁴⁴ Samodoskonalący się nauczyciele w obszarze edukacji międzykulturowej powinni również zapoznać się z następującymi opracowaniami: J.P. de Cuéllar, *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, UNESCO, Paris 1995, http://www.unesco.org/culture/policies/ocd/html_eng/action8.shtml [dostęp: 12.03.2014]; *Universal Declaration on Cultural Diversity*, UNESCO, Paris 2001, <http://www2.ohchr.org/english> [dostęp: 12.03.2014]; *Planning for Diversity Education in Multi-ethnic and Multicultural Societies* (Policy Forum no. 17), Paris IIEP, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139016e.pdf> [dostęp: 12.03.2014]; *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, UNESCO, Paris 2005, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [dostęp: 14.09.2014]; *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission*, European Institute for Comparative Cultural Research, Bonn 2008, <http://www.ericarts.org> [dostęp: 14.09.2014].

kształcenia. Indywidualne możliwości uczącego się człowieka, jego wiedza, predyspozycje, zdolności, talenty i zaangażowanie najlepiej uwidaczniają się podczas weryfikacji praktycznej. Dlatego, podejmując szeroko rozumianą problematykę edukacji międzykulturowej, której jakość wpływa na charakter postrzegania siebie w stosunku do innych ludzi, a zatem i oddziałuje na chęć współpracy lub wchodzenia w relacje z nimi, należałoby się zastanowić, jakimi drogami można to czynić. Sposobów wzajemnego poznawania się i formułowania wspólnych celów, które wpisywałyby się w koncepcję zrównoważonego rozwoju, można i należy się uczyć. Współczesny nauczyciel ma do dyspozycji cały wachlarz metod kształcenia, z których powinien mądrze korzystać. Po pierwsze, może odwołać się do tradycyjnych metod nauczania-uczenia się, gdyż wiele z nich z powodzeniem nadaje się do wykorzystania w obliczu nowych wyzwań, używając jedynie treści adekwatnych do aktualnych problemów. Po drugie, stosowane dotychczas metody może nieco przekształcić, aby dopasować do nowych zadań. Po trzecie, powinien poznać sposoby dochodzenia do nowych treści, których potencjał na rzecz międzykulturowego i zrównoważonego kształcenia, a jednocześnie holistycznego kształtowania samego siebie, dostrzeżono stosunkowo niedawno⁵⁴⁵.

Rozważania na temat metod kształcenia łączę z przykładami z obszaru treści nauczania. Moją intencją było bowiem to, by kościec metody „obudować” odpowiednim materiałem kształcenia, nadając mu w ten sposób pewien międzykulturowy koloryt. Dzięki temu wyzwania globalne, nawiązujące do celów zrównoważonego rozwoju, można z powodzeniem omawiać, poznawać i zgłębiać, stosując te same sposoby dochodzenia do wiedzy i sprawności. Jednocześnie takie wielowątkowe i szerokie – teoretyczne i praktyczne, a także interdyscyplinarne i międzyprzedmiotowe ujęcie poznawanych treści stawia duże wymagania współczesnej dydaktyce. Dobór skutecznych metod kształcenia, wynika bowiem z wykorzystywanych treści kształcenia, które coraz silniej uzależnione są od lokalnych uwarunkowań i potrzeb. Okazuje się więc, że współczesny nauczyciel powinien znać całą paletę metod pracy z uczniem, również z własnego doskonalenia, by móc się nią swobodnie posługiwać i edukacyjnie odpowiadać na społeczne wyzwania i potrzeby. Inaczej mówiąc, szczególnie w trakcie swojego rozwoju zawodowego powinien starać się wyobrażać sobie różnorodność możliwych tematów i metodycznych sposobów ich realizacji. Ważne, by ich przebieg miał charakter edukacyjny, a zatem by był zgodny z założeniami metody, miał zachowany klarowny układ (nawet przy dopuszczalnej dużej swobodzie realizacji) i dążył do określonego celu. Nawet przy bardzo dużej wariantowości powinien wpisywać się w określoną metodę.

Niezależnie od stosowanej metody powinno się wykorzystywać takie sposoby pracy z uczniem, jak krytyczne myślenie, rozwijanie własnej wyobraźni oraz uczenie się we współpracy. Można więc powiedzieć, że każda z metod wykorzystywanych w edukacji międzykulturowej z myślą o zrównoważonym rozwoju powinna inspirować wychowanka (i doskonalącego się nauczyciela) do:

⁵⁴⁵ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989; W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

- 1) uczenia się zadawania krytycznych pytań (gotowość do ich stawiania i umiejętność krytycznego myślenia);
- 2) uczenia się artykułowania, określania i charakteryzowania własnych wartości;
- 3) uczenia się przewidywania bardziej zrównoważonej przyszłości;
- 4) uczenia się myślenia systemowego;
- 5) uczenia się poprzez zastosowanie przyswojonej już wiedzy w praktyce (ang. *applied learning*)⁵⁴⁶;
- 6) uczenia się poprzez badanie dialektycznego stosunku tradycji i innowacji⁵⁴⁷.

Wielość metod, w ujęciu historycznym oraz tych obecnie stosowanych, powoduje, że trudno byłoby przywoływać wszystkie ich rodzaje i klasyfikacje. Nie ma też takiej potrzeby. Warto natomiast przypomnieć jedną z ważniejszych typologii metod kształcenia, zaproponowaną przez Wincentego Okonia, która wydaje się pomyślnie przechodzić próbę czasu. Sprawdza się wobec postulatu kształcenia przez całe życie i to takie, które poddawane jest ciągłym wyzwaniom. Autor tej klasyfikacji proponuje podział metod kształcenia na 4 grupy: metody podające (metody asymilacji wiedzy), metody problemowe (metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy), metody waloryzacyjne i metody praktyczne (metody ćwiczebne)⁵⁴⁸. Wszystkie z nich mogą być wykorzystywane podczas realizacji tematów, które dotyczą edukacji międzykulturowej i edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Dla przykładu podaję wybrane metody, które przywołuję na podstawie trzech zanalizowanych przeze mnie podręczników. Jeden to materiał źródłowy zaproponowany przez UNESCO, drugi – to opracowanie powstałe w ramach projektu „Edukacja na rzecz zmiany” finansowanego ze środków UE w ramach współpracy krajów nadbałtyckich (Polski, Rosji, Litwy, Łotwy, Finlandii i Szwecji). Trzeci z kolei to poradnik metodyczny dla nauczycieli II, III i IV etapu nauczania (zob. aneks 9)⁵⁴⁹.

Drugą grupą metod kształcenia, jakimi warto się posłużyć w edukacji międzykulturowej z myślą o zrównoważonym rozwoju, są te z nich, w których dokonano pewnych modyfikacji lub na bazie pierwotnych pomysłów metodycznych zbudowano nowe, dostosowane do współczesnych potrzeb konstrukcje. Taka zmiana za-

⁵⁴⁶ Por. M. Pavlova, *Design and Technology Education for Sustainable Futures in Preparation of Global Citizenship*, [w:] K. Stables, K. Steve (eds.), *Environment, Ethics and Cultures: Design and Technology Education's Contribution to Sustainable Global Futures*, Springer, Rotterdam 2015, s. 87–100.

⁵⁴⁷ Por. *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014) – Final Report*, DESD Monitoring and Evaluation, UNESCO, Paris 2014, s. 20, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Koncowy_Raport_DESD_The_Future_we_Want.pdf [dostęp: 21.04.2015].

⁵⁴⁸ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 253–274; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 260–325 i n.; J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, s. 119–157.

⁵⁴⁹ *Education for Sustainable Development. Sourcebook...*, s. 15–30, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [dostęp: 13.05.2014]; G. Jutvik, I. Liepina (red.), *Edukacja ku zmianie: Podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, przekł. M. Szkudlarek, Program Uniwersytetu Bałtyckiego, Gdynia 2008, s. 35–71; K. Jasikowska, M. Klarenbach, G. Lipska-Badoti, R. Łuczak, *Edukacja globalna...*, s. 46–80.

chęca jednocześnie do innego spojrzenia na istotę poszczególnych metod i inspirowuje do proponowania nowych klasyfikacji, które podkreślają możliwości rozwijania u uczniów zrównoważonych i promiędykulturowych postaw. Ciekawe kategorie proponuje Mirosław Sielatycki, który wyróżnia następujące metody: poszukiwania wiedzy o innych; poszukiwania wspólnych korzeni; poszukiwania rozwiązań; pracy ze stereotypami; zrozumienia i poszanowania odmienności; rozwiązywania problemów; budowania współpracy oraz poszukiwania scenariuszy przyszłości⁵⁵⁰.

Dostosowywanie dotychczasowych metod do nowych wyzwań wiąże się także ze zaktualizowanym spojrzeniem na samą kategorię „metody”. Wydaje się bowiem, że metoda kształcenia, jako: „[...] wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczycieli i uczniów, realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości wychowanków”⁵⁵¹, to podejście zbyt wąskie. Dzisiejsza rzeczywistość potrzebuje zaś szerszego i wielowątkowego spojrzenia na każde poznawane zagadnienie edukacyjne, dlatego coraz częściej zamiast terminu „metoda” stosuje się określenie „strategia”. Pochodzi ona od greckiego słowa *strategia*, oznaczającego dowództwo, komendę główną (gr. *stratós* – tłum. armia; gr. *ágein* – tłum. dowodzić). Jego źródłosłów związany jest zatem z działaniami wojennymi, przyjęciem pewnej taktyki prowadzenia zarówno całych operacji wojskowych, jak i poszczególnych bitew⁵⁵². W latach 30. XX w. termin ten przeniesiono z pola walki na rywalizację w biznesie. Zaczęto używać go w Stanach Zjednoczonych w sferze gospodarczej i zarządzaniu firmami. Obecnie „strategia” dotarła do języka i rozważań pedagogiki. Bogusława Dorota Gołębnik, zachęcając do stosowania „strategii” w miejsce „metody”, wyjaśnia: „pragniemy w ten sposób wskazać konieczność świadomego reżyserowania przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej. Uczymy tak a nie inaczej nie dlatego, że «tak się robi», ale dlatego, że z punktu widzenia tu i teraz dana formuła wydaje nam się najbardziej adekwatna”⁵⁵³. Nauczycielowi zostaje więc przypisana rola mądrego planisty i skutecznego kierownika odpowiedzialnego za całość wydarzenia edukacyjnego. Musi, jak dobry dowódca, przewidzieć potencjalne ruchy i wybory swoich uczniów, zaplanować właściwe kontradziałania, czyli propozycje kierowane do wychowanków w sytuacji popełnianych przez nich błędów, lub sposoby kontynuacji pracy, gdy gra edukacyjna podąża w dobrym kierunku. Nauczyciel-strateg powinien więc być szeroko i całościowo, teoretycznie i praktycznie przygotowany do realizacji konkretnych, przemyślanych zadań edukacyjnych. Akceptując tę nową interpretację sposobów pracy uczniów i przygotowania się do niej samego nauczyciela, K. Duraj-Nowakowa dokonuje modernizacji trady-

⁵⁵⁰ Por. M. Sielatycki, *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, [w:] A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004, s. 31–34.

⁵⁵¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 246.

⁵⁵² Por. hasło: *strategia*, [w:] W. Kopaliński, *op. cit.*, s. 482; hasło: *strategia*, [w:] M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 346; hasło: *strategia wychowania*, [w:] T. Piłch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. V, Warszawa 2006, s. 1020.

⁵⁵³ B.D. Gołębnik, *Wzory uczenia się. Strategie nauczania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogika*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 172.

cyjnego ujęcia metod kształcenia według W. Okonia. Proponuje zmianę „metod kształcenia” na „strategie nauczania-uczenia się”. Zabieg ten wiąże się z nowymi oczekiwaniami stawianymi przed nauczycielem i uczniem oraz z odmienną interpretacją sposobów ich pracy. Sugeruje, że dziś należałoby mówić o: 1) strategii asocjacyjnej; 2) strategii wykorzystującej metody problemowe; 3) strategii uczenia się przez działanie; 4) strategii ekspresyjnej. Autorka omawia je z perspektywy znaczenia, jakie mają dla wielostronnego uczenia się człowieka⁵⁵⁴.

Odwołując się do przedstawionych modernizacji i zmian dotychczasowego podejścia do metod kształcenia, przywołuję te, które wydały mi się szczególnie interesujące. Są wśród nich zarówno takie, które proponują jednorodny sposób pracy nauczyciela z uczniem lub aktywności własnej wychowanka (występuje tu tradycyjne postrzeganie metody kształcenia), jak i te, które od metod kształcenia oczekują szerszych, wielowątkowych i etapowych działań (metoda postrzegana jest w kategoriach strategii). Myśląc właśnie o takich całościowych działaniach dydaktycznych, odwołuję się do tych, które umożliwiają rozwijanie postawy wzajemnego poszanowania, dialogu, są sposobem docierania do istotnych treści oraz rozbudzają wrażliwość i emocje osób uczących się (zob. aneks 10)⁵⁵⁵.

Jedną z takich metod, którą raczej należałoby nazywać strategią kształcenia, jest metoda projektów. W kontekście wyzwań międzykulturowych oraz edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju wydaje mi się ona szczególnie atrakcyjna i właściwa do zastosowania. Daje bowiem nieszablonowe możliwości realizacji. Wymaga indywidualnego zaangażowania, a jednocześnie jej ostateczny efekt zależy od wysiłku grupowego. Pobudza też do wielowątkowego zgłębiania treści i zdobywania wiedzy przez uczniów, oczekuje rzeczywistego działania, a także może stanowić silny bodziec dla przeżyć indywidualnych i całego zespołu pracującego nad projektem⁵⁵⁶. Dodatkowym uzasadnieniem namysłu nad tą metodą jest się fakt, iż zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. metodę projektu⁵⁵⁷ wpisano do podstawy programowej szkół gimnazjalnych⁵⁵⁸. Według najnowszej podstawy programowej, wynikającej

⁵⁵⁴ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji...*, Kraków 1998, s. 274–275.

⁵⁵⁵ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; eadem, *Oblicza wielokulturowości inspiracją i imperatywem dla doskonalenia się nauczycieli*, [w:] E. Wiśniewska, A. Głowala, L. Tomaszewska (red.), *Kształcenie pedagogów. Wielowymiarowość edukacji*, Wyd. PWSZ w Płocku, Płock 2012, s. 53–69; eadem, *Zadania szkolne inspiracją kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [w:] J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, s. 211–241.

⁵⁵⁶ Por. M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000; B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie się metodą projektów*, WSiP S.A., Warszawa 2002; A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

⁵⁵⁷ W oficjalnych dokumentach oświatowych metoda ta określana jest jako „metoda projektu”, podczas gdy w opracowaniach naukowych zazwyczaj występuje pod nazwą „metody projektów”.

⁵⁵⁸ Por. rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów

z reformy systemu edukacji, która ma zacząć obowiązywać od 1 września 2017 r., metodą projektu będą pracować uczniowie ośmioklasowej szkoły podstawowej⁵⁵⁹. Przyjmuję zatem, że główne założenia przywoływanej tu metody są dobrze znane pedagogom ze względu na doświadczenia, które realnie zdobywają z młodzieżą już od kilku lat.

Natomiast dla interesujących mnie rozważań, osadzonych w obszarze problematyki globalnych wyzwań stojących przed wielokulturową społecznością Ziemi, warto przywołać najważniejsze cechy projektu edukacyjnego, aby wykazać, które założenia wymagają potrzebnej dziś rekonstrukcji. Ogólnie przyjmuje się, że pracując metodą projektu:

- a) temat projektu ustalany jest wspólnie z uczniami;
- b) cele i problemy wymagające rozwiązania negocjowane są pomiędzy uczniami;
- c) projekt nawiązuje do realnych, znanych uczniom sytuacji i odwołuje się do najbliższego otoczenia;
- d) projekt ma charakter międzyprzedmiotowy;
- e) projekt rozwija uczniów poznawczo i kształci ich umiejętności;
- f) realizacja metody zakłada gromadzenie dokumentacji oraz wykonanie i przedstawienie końcowego „produktu”;
- g) uczniowie i nauczyciel podpisują *Kontrakt*, w którym dokładnie określają: temat i cele projektu, metody pracy, terminy realizacji, kryteria oceny oraz konsekwencje wynikające z ich niedotrzymania;
- h) uczniowie opracowują harmonogram zadań, w którym imiennie określają osoby odpowiedzialne za etapy realizacji projektu;
- i) metoda projektu zazwyczaj realizowana jest zespołowo;
- j) kryteria i zasady monitorowania efektów są ustalone przez uczniów, a na dokumentację w tym zakresie składają się: arkusz obserwacji zachowań w grupie, karta samooceny ucznia, społeczna ocena prezentacji;
- k) rezultaty pracy są publicznie prezentowane.

Od kilku lat staram się proponować studentom rzetelne poznanie metody projektów i jej indywidualne doświadczenie, aby jako przyszli nauczyciele, wychowawcy i opiekunowie mogli ciekawie z niej korzystać, przynosząc satysfakcję swoim uczniom i sobie. Nasze działania staram się umieszczać w problematyce międzykulturowej z czytelnym nawiązaniem do wyzwań zrównoważonego rozwoju⁵⁶⁰. Do ciekawszych projektów, które udało się zrealizować pod moim kierunkiem, należą: *Funkcjonowanie stereotypów w relacjach międzykulturowych pomiędzy Niemcami, Rosjanami a Polakami; Znane zagraniczne marki odzie-*

i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. 2010, nr 156, poz. 1046 <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20101561046> [dostęp: 29.11.2013].

⁵⁵⁹ Por. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, s. 4, <http://legislacja.rcl.gov.pl/docs/501/12293659/12403169/12403170/dokument265866.pdf> [dostęp: 11.02.2017].

⁵⁶⁰ Problematyka wielokulturowa w projektach edukacyjnych zaczyna pojawiać się coraz częściej. Por. *Metoda projektu w edukacji globalnej*, <http://www.pah.org.pl/nasze-dzialania/53> [dostęp: 10.06.2012]; Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 2, *Edukacja międzykulturowa*, http://mlodziezowerady.eu/files/4__47.pdf [dostęp: 15.09.2013].

zowe a polscy producenci odzieży; Polski regionalizm w twórczości artystycznej województwa łódzkiego sposobem promocji Polski na świecie; Handel ludźmi – współczesne niewolnictwo; Naturalnie piękni – globalna potrzeba pielęgnacji ciała; Wpływ wyznawanych religii na sposoby lokalnego odżywiania; GMO w Polsce i na świecie w odbiorze społecznym; Sztuka filmowa inspirowana muzyką Europy (Polski, Finlandii, Włoch) i Azji (Chin, Korei Południowej, Japonii); Koncerny farmaceutyczne – czy zawsze Ci służą?; Ile jedzenia jest w jedzeniu, czyli o nowoczesnej żywności; Chemia środków czystości: czy od nich zależy Twój komfort i zdrowie fizyczne i psychiczne? Każdy z powyższych projektów opierał się na pewnych przesłankach, które były jedynymi wymaganiami wprowadzonymi przeze mnie, jako koordynatora-stratega pracy studentów. Owe oczekiwania dotyczyły tego, by projekt:

1) uwzględniał idee zrównoważonego rozwoju – powinien odwoływać się do jego czterech zasadniczych filarów;

2) miał charakter międzykulturowy, a problematyka wyraźnie dotyczyła kwestii międzyludzkich;

3) miał wymiar artystyczny i/lub naukowy.

Porównując powyższe założenia z ogólnymi przesłankami dotyczącymi pracy metodą projektów, zrodziła się potrzeba zaproponowania kilku istotnych zmian. Uznałam bowiem, że jeśli metodą projektów mają być opracowywane problemy międzykulturowe, których celem jest uświadomienie uczniom znaczenia pracy podejmowanej przez każdego człowieka na rzecz zrównoważonego rozwoju, to niektóre elementy konstruuje samą metodę muszą ulec modyfikacjom. I tak:

– skoro uczniom daje się możliwość samodzielnego negocjowania i ustalania tematu projektu edukacyjnego, należy nakierować ich rozważania na określone obszary twórczych poszukiwań. Zatem podpunkt a) z przedstawionej przeze mnie listy cech metody projektów należałoby poszerzyć o konieczność przygotowania przez nauczyciela czytelnych dla uczniów założeń wyjściowych, kontekstu kulturowego i relacji międzykulturowych, a także tła problemowego rozbudowanego do czterech obszarów zrównoważonego rozwoju, czyli głównych środowisk życia człowieka;

– w świetle wyzwań międzykulturowych najpilniej należałoby zmodyfikować podpunkt c), który mówi o pracy metodą projektów w środowisku najbliższym, bezpośrednio znanym uczniowi. Wydaje mi się, że dziś uczeń pracujący metodą projektu powinien umieć odnosić działania podejmowane w najbliższej okolicy do wymiaru szerszego. Najlepiej byłoby, gdyby lokalność umieszczać w kontekście globalnym, całościowym i właśnie międzykulturowym;

– aksjologicznego uzupełnienia wymaga podpunkt e), w którym podkreśla się rozwój ucznia w obszarze wiedzy i umiejętności, natomiast pomija się kwestię postaw. Żyjąc w społeczeństwach wielokulturowych problematyka wartości, przekonań i postaw jest jednym z kluczowych wyzwań, które poprzez różnorodne metody kształcenia i wychowania należy ustawicznie formować w procesie kształcenia i wychowania.

Trzecią grupę metod kształcenia, którą dostrzegam jako szczególnie pożyteczną w doskonaleniu zawodowym nauczyciela, tworzą metody, które bazują

na założeniach adekwatnie wpisujących się w potrzeby edukacji międzykulturowej i w cele zrównoważonego rozwoju. Metody te nie były intencjonalnie opracowane z myślą o aktualnych wyzwaniach stojących przed edukacją XXI w., ale jak się okazuje, mogą bardzo dobrze spełniać takie zadanie. Moją uwagę zwróciły trzy metody kształcenia, w unikatowy sposób wpływające na rozwój osobowości człowieka, jego doświadczenia, przeżycia, inspirujące do pomnażania wiedzy i motywujące do rozwijania umiejętności. Ich realizacja bazuje na działaniach indywidualnych, a także zespołowych. Wymaga skupienia i jednocześnie twórczej swobody. Odwołuje się do naturalnej dla człowieka chęci zabawy, a zarazem może oczekiwać powagi, gdy dotyka kwestii wymagających zagłębienia się w trudne sprawy. Dwie z nich – *pedagogika przeżyć* i *Storyline Method* – postrzegam jako strategie kształcenia. Trzecia – *wodna grafika EBRU* – jest metodą opartą na jednej technice, ale za to stawiającej przed człowiekiem wyzwanie dojścia do zamierzonego celu (realizacji pomysłu plastycznego) w sytuacji ciągłej zmiany i nieokreśloności warunków, z którymi jednostka musi się zmierzyć.

Pedagogika przeżyć to szczególna propozycja wielowątkowego uczenia się. Ma charakter strategii lub nawet zbioru różnorodnych strategii, których elementem wspólnym jest aktywność ucznia lub uczestnika działań formujących jego osobowość, poza murami szkoły (lub innej instytucji) na łonie natury. Za ojca tej całościowej koncepcji kształcenia przyjmuje się Kurta Martina Hahna (1886–1974), niemieckiego dyplomata i pedagoga. Natomiast źródeł takiego pomysłu kształtowania człowieka upatruje się w koncepcji naturalistycznej Jana Jakuba Rousseau⁵⁶¹, postawie proekologicznej Henry Davida Thoreau⁵⁶², a także idei skautingu Roberta Stephensona Smytha Baden-Powella⁵⁶³. Dziś już niemalże stuletnia propozycja K.M. Hahna zrodziła się z diagnozy społeczeństwa niemieckiego lat 20. XX w. Pedagog ten z niepokojem zauważał, że: 1) u młodzieży zanika tężyzna fizyczna jako skutek rozwoju cywilizacyjnego i promowanych wzorców zachowań; 2) zanika postawa altruizmu, poczucia przydatności dla innych i zaangażowania na rzecz osób słabszych, a ich miejsce zajmuje egoizm, subiektywizm i wypaczony indywidualizm; 3) zanika inicjatywa i spontaniczność, gdyż zaczynają dominować media z komercyjnym przekazem; 4) zanika troska o przyrodę i estetyczne wzrastanie człowieka, na rzecz bylejakości, kłamstwa, niestaranności, działań pozornych i ogólnej brzydoty⁵⁶⁴. Analogie ze współczesnością są klarowne, dlatego ta strategia formowania wychowanka, w której kluczowym elementem jest kontakt z naturą, wydała mi się szczególnie trafna. Dowodzi bowiem słuszności

⁵⁶¹ Por. J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. W. Husarski, E. Zieliński, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1955.

⁵⁶² Por. H.D. Thoreau, *Walden, czyli życie w lesie*, przekł. H. Cieplińska, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010.

⁵⁶³ Por. R. Baden-Powell, *Scouting dla młodzieży*, przekł. B. Bouffał, Wydawnictwo Wing, Łódź 2006; R. Baden-Powell, *Z życia obozowego skautów*, oprac. E. Jezierski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015 (reprint wydania z 1913 r.).

⁵⁶⁴ Por. R. Tyszka, *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 46–47.

działania na rzecz zmiany zachowań człowieka z jednowymiarowych, płaskich i zubożałych duchowo na takie, które ponownie doprowadzą go do stanu humanistycznego bogactwa, wrażliwości i twórczej siły. Postrzeganie świata przyrody jako antidotum na masowe, cywilizacyjne otępienie to czytelny ukłon w stronę środowiska naturalnego. W ten sposób przyznaje się mu siłę i możliwości ponownego wychowania zagubionych jednostek w szacunku do przyrody i doświadczającego jej człowieka. Obcowanie z przyrodą może mu ponownie uświadomić istnienie i obowiązywanie czytelnych reguł w świecie fauny i flory, wskazujących na to, co jest dobre, a co złe. Kontakt z naturą przypomina również o jej cyklicznym porządku, dążącym do utrzymania harmonii i równowagi ekologicznej. Jej naruszenie najczęściej skutkuje silną odpowiedzią przyrody w postaci anomalii pogodowych, zanikającej bioróżnorodności oraz gwałtownych i niebezpiecznych dla człowieka procesów geologicznych. Dlatego edukacja na łonie natury poprzez bezpośrednie obcowanie z przyrodą powinna w sposób praktyczny uświadomić uczniom wartość pracy człowieka na rzecz zrównoważonego rozwoju.

O pedagogice przeżyć zaczęto ponownie mówić w latach 90. XX w.⁵⁶⁵ W obszarze niemieckojęzycznym określa się ją terminem *Erlebnispädagogik* (niem. *Erlebnis*, tłum. doświadczenie, przeżycie, wydarzenie), a w anglojęzycznym *adventure education* (tłum. edukacja przez przygodę), *outdoor education* (tłum. edukacja na świeżym powietrzu) czy *experiential education* (tłum. edukacja przez doświadczanie)⁵⁶⁶. Werner Michl proponuje jej następującą definicję: „pedagogika przeżyć jest metodą zorientowaną na działanie, które poprzez charakterystyczny proces uczenia się, kiedy młodzi ludzie postawieni są wobec wyzwań fizycznych, psychicznych i społecznych, chce wspierać ich rozwój osobowości i uzdalniać do tego, aby z odpowiedzialnością kształtowali swoje środowisko życiowe”⁵⁶⁷. Chodzi tu o szczególny rodzaj doświadczania siebie w relacji do środowiska przyrodniczego i społecznego zarazem. Pedagogika przeżyć to strategia pracy grupowej realizowana w nietypowym otoczeniu dla człowieka z miejskiej cywilizacji – poza murami szkoły, w ruchu, wśród przyrody. Wyrasta z fascynacji naturą, postrzegania jej jako źródła niezwykłych doświadczeń, przeżyć i niepowtarzalnych sytuacji, które odpowiednio odczytywane nabierają edukacyjnego charakteru. Ma on miejsce wtedy, gdy odbywa się zgodnie z modelem uczenia się według W. Michla – w takich czterech fazach, jak: 1) wydarzenie (akcja, działanie o charakterze grupowym, udział w przygodzie w terenie); 2) przeżycie (emocjonalny stan jednostki, wynikający z doznań zmysłowych, odczuć, indywidualnej interpretacji wydarzenia); 3) doświadczenie (sposób wyrażenia swojego zdania, opinii, dojście do ogólniejszej refleksji wszystkich uczestników) i 4) poznanie (obiektywizacja indywidualnego doświadczenia pod kierunkiem pedagoga, możliwość transferu nowych doświadczeń i przeżyć na inne wydarzenia życiowe wychowanka)⁵⁶⁸.

⁵⁶⁵ Por. J. Mółka, *Recenzja książki W. Michla „Pedagogika przeżyć”*, „Horyzonty Wychowania” 2011, 10 (20), s. 296–302.

⁵⁶⁶ Por. R. Tyszka, *op. cit.*, s. 10.

⁵⁶⁷ W. Michl, *Pedagogika przeżyć*, przekł. D. Kozieł, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 13–14.

⁵⁶⁸ Por. *ibidem*, s. 13.

Edukacyjna przygoda może się rozgrywać w różnorodnych warunkach i sytuacjach przyrodniczych, dlatego niezwykłość pedagogiki przeżyć, a nawet bardziej pedagogii przeżyć, polega na tym, że doświadczanie natury jest za każdym razem inne. Inna może być pora dnia, pora roku lub przestrzeń, gdzie uczeń obcuje z przyrodą. Przygoda może mieć charakter zajęć w parku, w lesie, na biwaku, rajdu w górach lub nad morzem, wspinaczki po skałkach. Można penetrować jaskinie, jeździć na nartach, pływać żaglówką, zorganizować wycieczkę rowerową bądź uczestniczyć w biegu na orientację⁵⁶⁹. Za każdym razem człowiek będzie musiał mierzyć się ze swymi słabościami, stawiać czoło wyzwaniom, a także wspierać słabszych. Pogłębianie współpracy i zacieśnianie związków grupowych oraz budowanie wzajemnego zaufania to także bardzo istotne cele pedagogiki przeżyć⁵⁷⁰. Rozwijanie sprawności indywidualnych i zespołowych, charakterystycznych dla tej koncepcji wychowawczej, jest bardzo bliskie idei harcerstwa⁵⁷¹. Dlatego, choć w Polsce pedagogikę przeżyć dopiero zaczyna się przywoływać i promować, to sama koncepcja edukacyjna i metody pracy z wychowankiem są nam bliskie i zrozumiałe. Dostrzeżenie znaczenia przeżycia w rozwoju człowieka, koresponduje ponadto ze znaną w polskiej dydaktyce koncepcją uczenia się przez przeżywanie⁵⁷². Wielość analogii teoretyczno-metodycznych sprawia, iż uważam, że pedagogikę przeżyć szybko uda się wprowadzić na grunt polskiej praktyki edukacyjnej. Dodatkowo doskonalący się nauczyciele powinni dostrzec jej walory, gdyż stwarza przestrzeń dla wspólnego przeżycia „czegoś ważnego i budującego” przez grupy różnorodne etnicznie, kulturowo i z odmiennym bagażem doświadczeń. Przyroda nie pyta o kolor skóry, płeć, wyznanie ani o pochodzenie. Jest otwarta na wszystkich.

Storyline Method to szkocka metoda kształcenia znana tam pod nazwą *Topic Work*⁵⁷³. Ja nazwałam ją *metodą opowieści*⁵⁷⁴. Narodziła się w połowie lat

⁵⁶⁹ Por. R. Tyszka, *op. cit.*, s. 101–157.

⁵⁷⁰ Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przekł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2012.

⁵⁷¹ Por. A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948; idem, *Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo?*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 189–218; idem, *Krajoznawstwo jako problem kultury masowej*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, s. 286–307; B. Śliwerski, *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009; idem, *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 11–114.

⁵⁷² Por. W.P. Zaczyński, *op. cit.*; W. Okoń, *Przeżywanie wartości i aktywność emocjonalna*, [w:] idem, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, s. 202–204.

⁵⁷³ Por. J. Creswell, *Creating Worlds. Constructing Meaning*, Heinemann, Portland 2006.

⁵⁷⁴ Por. A. Rogalska-Marasińska, *Konstruowanie światów i znaczeń. O możliwościach Storyline Method – szkockiej metody kształcenia*, [w:] J. Piekarski, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), *Pedagogika. Kształcenie pedagogów – strategię, koncepcje, idee*, t. 8. cz. 1: *Z problemów kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2009; eadem, *Letni wypoczynek dzieci i młodzieży jako czas na twórcze rozwijanie tożsamości kulturowej*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

60. XX w. jako odpowiedź na niezadowolający poziom kształcenia w szkockich szkołach podstawowych. Obecnie, ze względu na swoje możliwości, otwarty charakter i mnogość realizacji stosowana jest już w wielu krajach na świecie. Wykorzystuje się ją na różnych etapach kształcenia i w wielu formach organizacyjnych, w edukacji formalnej i pozaformalnej. Jej walory dostrzegane są w pracy z osobami w każdym wieku.

W *Storyline Method* uczniowie i zarazem bezpośredni współautorzy opowieści konstruują fragment świata (pewien wycinek rzeczywistości), w którym rozgrywa się historia i nadają mu zindywidualizowane znaczenia. Za sprawą swojej wiedzy uprzedniej, wyobraźni, pomysłów oraz dzięki zdobywanej nowej wiedzy budują przestrzeń, która stopniowo nabiera kształtów, kolorów i życia. Staje się namacalnym, dynamicznym miejscem, w którym zaczynają istnieć konkretne postacie. One wchodzą ze sobą w różnorodne interakcje, tworząc wielowymiarową sieć zależności i powiązań. W tej i tak już niezwykle złożonej rzeczywistości dochodzi do kulminacyjnego i kluczowego dla całej historii zdarzenia. Nagły zwrot akcji staje się źródłem wypadków, które istotnie zmieniają dotychczasowe realia. Stawiają bohaterów opowieści w nowych sytuacjach, w obliczu nieprzewidywanych wcześniej wyzwań, z którymi uczniowie, identyfikujący się ze swoimi postaciami, muszą sobie poradzić. Tym samym muszą dojść do edukacyjnie oczekiwanego rozwiązania. Taki jest zasadniczy schemat przebiegu każdego tematu realizowanego strategią *Storyline Method*. Konstrukcja jest prosta i czytelna, a jednocześnie na tyle swobodna, że pozwala na przeprowadzenie właściwie dowolnego pomysłu edukacyjnego. Za każdym razem uczniowie są w stanie aktywnie włączyć się w proces kształcenia, gdyż pojawiające się zadania i problemy dydaktyczne odczytują jako logiczną konsekwencję budowanej wspólnie opowieści. Dlatego poszukiwanie odpowiedzi na pojawiające się w trakcie realizacji metody pytania i niwelowanie wynikających z nich trudności, postrzegane są jako naturalna droga umożliwiająca posunięcie historii na przód.

Świat, który uczniowie wspólnie budują, jest taki jak w prawdziwym życiu – złożony i ma wiele oblicz. Są miejsca dostępne dla wszystkich, które widać „gołym okiem”, ale są i te ukryte, niejasne i zaskakujące. W takiej otwartej sytuacji każde z dzieci może się odnaleźć i wyrazić, dzieląc się jednocześnie swoją wiedzą i doświadczeniem na temat znanego mu życia. Powstające tło staje się w ten sposób znaczące dla uczniów. Ważne są też postacie zamieszkujące ową przestrzeń. Ich wykreowanie, nieprzypadkowe dla kontekstu opowieści i zarazem stanowiące edukacyjne tło dla zadań, które mają poznać uczniowie, motywuje dzieci do pracy. Utożsamianie się z bohaterami akcji, wchodzenie w ich role powoduje, że młody człowiek zaczyna patrzeć oczami swojej postaci na świat, w którym ona żyje. Uczeń z zupełnie nowej dla siebie perspektywy doświadcza tego, kim jest jego wyimaginowana osoba, co sobą reprezentuje, jakie ma cechy, wiek, zawód, jaką pozycję pełni we wspólnie budowanej społeczności, jak ją ta wspólnota postrzega lub przyjmuje. W ten sposób wychowanek otwiera się na wielość, poznając i przeżywając rzeczywistość z zupełnie innego miejsca.

W obliczu globalnych wyzwań szczególnie istotne staje się kształtowanie postawy poszanowania siebie nawzajem i współodczuwania kierowanego wobec

innych. Opowieść o wspólnie żyjących ludziach, wchodzących ze sobą w różnorodne relacje i stawiających czoło aktualnym problemom, precyzyjnie wpisuje się w cele edukacji międzykulturowej oraz edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Z perspektywy zadań szkolnych i realizacji programu nauczania *Storyline Method* również spełnia wszelkie oczekiwania. Jest strategią międzyprzedmiotową i dzięki niej można w sposób komplementarny realizować konkretne treści i tematy z kilku przedmiotów szkolnych⁵⁷⁵. Zgodnie z wyjściowymi założeniami tej metody-strategii każdy temat opowieści realizowany jest przez jeden główny obszar przedmiotowy i co najmniej dwa poboczne. Dla dydaktycznego zobrazowania możliwości wykorzystania *Storyline Method* podaję dwa przykłady jej realizacji, dokonanych przez studentów filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego pod moim kierunkiem: *Teatr antyczny. Poznajemy dzieje teatru – od antyku do współczesności* (główny obszar przedmiotowy: język polski; obszary poboczne: historia i przyroda) oraz *Tajemniczy ogród* (główny obszar przedmiotowy: język polski; obszary poboczne: plastyka, przyroda, historia i społeczeństwo, zajęcia komputerowe oraz zajęcia techniczne).

Wodna grafika EBRU to tradycyjna sztuka turecka o kilkusetletnim rodowodzie, która w Polsce znana była od wieków pod nazwą *tureckiego papieru*. EBRU zwane jest też sztuką marmoryzacji (ang. *marbling*), gdyż efekt jednego z głównych sposobów malowania przypomina kolorowy marmur (ang. *marble*). Od 2014 r. EBRU figuruje na firmowanej przez UNESCO światowej *Liście dziedzictwa niematerialnego* (ang. *Lists of intangible cultural heritage*)⁵⁷⁶. Artysta tworzący EBRU pracuje na powierzchni wody, po której swobodnie płyną plamy lub krople farby, wcześniej dość przypadkowo rozchlapane na „płynną matrycę” za pomocą pędzla lub innego kropidła. Mogły być też, przeciwnie – precyzyjnie, a nawet kunsztownie naniesione na powierzchnię cieczy odpowiednimi narzędziami (pręcikami, igłami, patyczkami, pojedynczymi włosami lub pędzelkami). Kiedy krople farby utrzymują się na wodzie, artysta może pozostawić je własnemu losowi (ruch cieczy spowoduje interakcję pomiędzy kolorami) lub kształtować, nawet w bardzo skomplikowany sposób, motywy figuratywne. Zależy to od reprezentowanego stylu EBRU i indywidualnej koncepcji artysty. Kiedy kompozycja jest zakończona, sporządzana jest odbitka. Można to zrobić na papierze i wówczas kartkę kładzie się na chwilę na „pomalowanej wodzie”, a można też przenieść wzór na inne podłoże, np. na wyroby ceramiczne. Wówczas należy zanurzyć przedmiot w płynie, a ulotna i jednorazowa kompozycja z powierzchni wody pozostanie na nim na zawsze.

Doświadczenia z grafiką EBRU są znaczące z kilku powodów. Po pierwsze, są faktyczną realizacją edukacji międzykulturowej poprzez działania plastyczne. Dochodzi do relacji pomiędzy tym, co jest charakterystyczne dla rodzimej dzia-

⁵⁷⁵ W dokumentacji, którą nauczyciel jest zobligowany prowadzić na każdym etapie pracy strategią *Storyline Method*, czyli w fazie planowania, realizacji i podsumowania, musi wyraźnie zaznaczyć, do których treści z podstawy programowej w danym momencie pracy uczniów nawiązuje.

⁵⁷⁶ Por. *Ebru, Turkish art of marbling*, <http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/ebru-turkish-art-of-marbling-00644> [dostęp: 14.06.2015].

łałości artystycznej z aktywnością odmienną kulturowo. Najczęściej większość osób, która poznaje technikę EBRU, pragnie zrobić coś, co jest intencjonalnie ukształtowane i pozwala się jednoznacznie zinterpretować. W pracach EBRU tradycyjnym tematem malarskim są rośliny, zwłaszcza kwiaty (np. tulipany, bratki, goździki), więc osoby chcą „po europejsku” namalować je na wodzie. Niestety, pożądanego efektu nie uzyska się tu, rysując roślinę analogicznym gestem do technik „zachodnich”⁵⁷⁷. Trzeba zastosować inny rodzaj myślenia i budowania relacji między człowiekiem a materią, którą mistrzowie tureccy doskonałą latami, zagłębiając się w rozmaite niuanse tej wzajemnej zależności. Jednocześnie, co należy podkreślić, już przy pierwszym kontakcie polskich uczniów z EBRU często powstają grafiki, które oprócz tego, że są źródłem radości i inspirują do kolejnych prób, to dowodzą, że polskie dzieci i młodzież mają bardzo duże możliwości odchodzenia od typowego oraz utrwalanego myślenia i działania. Są kreatywne i dlatego mogą podjąć wyzwania odległe od ich dotychczasowych doświadczeń (zob. aneks 11).

Grafika EBRU stanowi jednocześnie doskonały przykład zrównoważonego działania. Przede wszystkim ukazuje, że zmiana wprowadzona w jednym miejscu wpływa na każdy inny obszar twórczej całości. Dlatego człowiek malujący wodny obraz powinien dokonywać jedynie odpowiedzialnych ingerencji w materię. Nieprzemysłane ruchy nie są pożądane, gdyż mogą zniszczyć całą pracę, doprowadzić do jej kompletnej destrukcji. Następstwem takiego całościowego przekształcania tworzywa jest też pewna nieprzewidywalność. Jednostka musi się więc zmierzyć z siłą i rolą przypadku. Nie może powiedzieć, że definitywnie panuje nad tworzywem lub całkowicie kontroluje sytuację. Raczej prowadzi dialog z czymś, co udziela jej odpowiedzi i to odpowiedzi do pewnego stopnia autonomicznej. Człowiek osiąga więc wyższy poziom kontaktu z materią, a po czasie doświadcza tego, że „samowola” tworzywa staje się jego największym sprzymierzeńcem. Chroni przed rutyną i sprawia, że działanie jest autentyczne, a efekt – silny i czytelny.

Wodna grafika EBRU ma zatem wiele atutów edukacyjnych bardzo dziś pożądanym. Dzięki relacjom międzykulturowym daje jednostce nowe możliwości twórczej ekspresji. Wpływa na osobowość ucznia, unaoczniając współzależność chaosu i porządku w świecie, uczy skupienia, precyzji i odpowiedzialności za swoje działania. Uświadamia, że przypadek współwystępuje z intencjonalnością. Osoby, które mogły doświadczyć tworzenia grafiki EBRU, twierdzą, że aktywność ta wytwarza szczególną, dobrą atmosferę i stanowi wartościowy sposób spędzania wspólnego czasu. Trudne zadania, czyli takie, które wymagają jednoznacznego

⁵⁷⁷ Dla przykładu można podać sytuację, gdy człowiek Zachodu ogląda narysowany ołówkiem kształt, np. gwiazdę, posiadającą w dodatku linearny, zdecydowany kontur. Wiadomo, że kontur ten dokładnie odpowiada gestowi, który wykonała ręka trzymająca ołówek. W EBRU taka analogia prawie nie występuje, gdyż gesty, którymi dochodzi się do określonej formy, nie korespondują z nią samą. Taki sposób działania przypomina trochę sytuację, w której człowiek zmuszony jest rozmawiać w obcym języku. Zrazu wydaje mu się to nienaturalne i dziwaczne. Dopiero z czasem staje się coraz łatwiejsze, a nawet oczywiste.

przedstawienia „czegoś konkretnego”, można przeplatać działaniami bardziej swobodnymi, relaksacyjnymi, tworząc kolorowe „chmury” lub „marmurowe” powierzchnie. Praca metodą EBRU zwykle bardzo angażuje wszystkich uczestników. Rozpala ich emocjonalnie i uczy mierzenia się z niewiadomym efektem własnej pracy. Przez to pobudza do odczuwania twórczego niepokoju, który już sam w sobie jest bardzo wartościowym, humanistycznym doświadczeniem. Dodatkowo malowanie na wodzie wymaga skupienia i czujności wobec tego, co się dzieje na „płynnym obrazie”. Praca ta uświadamia, że zarówno człowiekowi, jak i materii – nawet tej, którą nazywa się nieożywioną – niezbędna jest równowaga. Dysharmonia i zła ingerencja mogą być początkiem totalnej destrukcji, dlatego praca metodą EBRU zazwyczaj przebiega w ciszy, a uczestnicy zajęć stają się bardziej spokojni. Bardzo dobre rezultaty metoda ta przynosi w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Sądzę więc, że zasługuje na szerokie zainteresowanie doskonalących się nauczycieli, gdyż może być wykorzystana jako jeden z kluczowych sposobów na rozwiązywanie najważniejszych współczesnych wyzwań edukacyjnych.

Przedstawione rozważania na temat kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczyciela na rzecz wzajemnego zrozumienia ukazują potrzebę realizacji uporządkowanego, usystematyzowanego i etapowego procesu rozwoju pedagoga. Powinien on mieć charakter powszechnej oferty edukacyjnej, proponowanej przez właściwe instytucje oświatowe i uczelnie wyższe oraz ułatwiać samodzielną pracę nauczycieli nad sobą. Bowiernie swobodne poruszanie się w obszarze zagadnień dotyczących zrównoważonego rozwoju wraz z odwoływaniem się do problematyki międzykulturowości, czyli umiejętne transponowanie określonych kwestii na tematy możliwe do realizacji w praktyce szkolnej, wymaga rzetelnego przygotowania i ustawicznego doskonalenia. Tym bardziej, że nie ma jednej, określonej i sprawdzonej drogi dochodzenia do konkretnych celów, składających się na problematykę zrównoważenia. Nauczycielowi zaoferowano rozległy wachlarz możliwych rozwiązań i interpretacji metodycznych, z których teraz powinien umiejętnie korzystać. Dlatego nawet zbliżone zagadnienia, problemy i zadania powinny mieć własne wersje i uszczegółowienia, wynikające z kontekstu kulturowego, tradycji edukacyjnej i praktyki szkolnej, w których są realizowane. Jednocześnie ważne jest, aby niezależnie od lokalnej specyfiki oświatowej do przywoływanych problemów podchodzić całościowo, to znaczy eksponować i uświadamiać uczniom współzależność wszystkich czterech obszarów koncepcji zrównoważonego rozwoju, czyli środowiska naturalnego, gospodarki, społeczeństwa i kultury.

Ukazywanie z czterech perspektyw nawet wąskiego zadania szkolnego sprawia, że zaczyna ono istnieć w szerokim i złożonym kontekście. Staje się bliższe realnym sytuacjom, nabiera znaczenia dla uczącego się i pobudza go emocjonalnie. Oczywiście takie wielowątkowe przygotowanie problemu edukacyjnego stanowi poważne wyzwanie dla nauczyciela. Musi on bowiem:

- 1) świadomie i wielokierunkowo sam przygotować się do zajęć;
- 2) na podstawie zdobytych informacji i własnych przemyśleń sformułować problem pobudzający uczniów do aktywności intelektualnej, emocjonalnej, praktycznej i społecznej;

3) uzyskać przychylność, życzliwą aprobatę, a nawet zgodę na dopasowanie swoich zajęć od innych nauczycieli;

4) być przygotowanym na dodatkowe lub nieprzewidziane nakłady finansowe;

5) swobodnie posługiwać się zróżnicowanymi metodami kształcenia, a w szczególności metodami uczenia się;

6) mieć świadomość, że realizacja założonego celu może nastąpić później niż w przypadku opracowania poruszanej kwestii wycinkowo i jednostronnie;

7) być przygotowanym na to, że ostateczny rezultat może odbiegać od efektu kształcenia określonego w momencie rozpoczynania pracy.

Profesjonalny rozwój nauczyciela w kontekście edukacji międzykulturowej i zrównoważonego rozwoju jest niewątpliwie szczególnym wyzwaniem. Może wiązać się z koniecznością docierania do uczniów o odmiennym zapleczu kulturowym lub, co jeszcze trudniejsze, uprzystępniać wychowankom jednorodnym kulturowo specyfikę takiej różnorodności. Jednak, gdy jest rzetelnie i wieloaspektowo przedstawiana, odbierana jest jako ciekawa i intrygująca, choć czasami pewne jej przejawy mogą wprowadzać przedstawicieli innych społeczeństw w zakłopotanie. Wielość kulturowa nie powinna spowalniać, hamować, a tym bardziej blokować wspólnych działań. Szczególnie, jeśli ich cele są zrozumiałe dla wszystkich uczniów, tak jak w przypadku wyzwań zrównoważonego rozwoju. Wtedy różnorodność podejść może nawet relatywizować proponowane interpretacje problemu. Jest to rodzaj pozytywnego, humanistycznego relatywizmu, który przełamuje stereotypy, zmienia stosunek jednych ludzi do drugich i rozwija każdą ze stron. Kto pragnie osiągać sukcesy pedagogiczne, powinien zatem pogłębiać swój profesjonalny rozwój o kwestie sprzyjające wzajemnemu poznawaniu się i rozumieniu.

3.3.3. Prawo ucznia do współtworzenia wielokulturowego i zrównoważonego społeczeństwa

Zgoda na humanistyczny rozwój człowieka jest najlepszą zapowiedzią rozwijania trudnej sztuki rozumienia ludzkich sukcesów i niedostatków oraz doceniania znaczenia refleksji i dialogu, dzięki którym jest nadzieja na wzrost uczciwości i sprawiedliwości na świecie⁵⁷⁸.

Amartya Sen,
indyjski noblista w dziedzinie ekonomii z 1998 r.

Powyższe słowa reprezentanta międzynarodowej gospodarki na temat konieczności humanistycznego rozwoju człowieka brzmią niezwykle inspirująco. W zmieniającej się rzeczywistości społecznej, która jest zdominowana przez

⁵⁷⁸ Human Development Report 2013, *The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*, United Nations Development Programme, New York 2013, s. 24.

myślenie ekonomiczne, takie stanowisko wzmacnia przekonanie, że budowanie „człowieka w człowieku” ma sens. Nie tylko więc argumenty gospodarcze, ale właśnie racje humanistyczne powinny wpływać na charakter dzisiejszego postrzegania edukacji. Traktuje się ją jako prawo, obowiązek, a nawet imperatyw społeczny⁵⁷⁹. Przymus stałego rozwoju i dobrej zmiany powinien więc dotyczyć nie tylko permanentnie uczącego się człowieka, lecz także instytucji, które mają mu w tym pomagać. Zatem uczeń powinien mieć szansę na wielostronne formowanie siebie i jednocześnie na to, by umacniać własne przekonanie o prawie do współtworzenia wielokulturowego społeczeństwa globu. Świat bowiem nie może już dłużej być polem rozgrywek wielkich międzynarodowych korporacji, konkurujących na rzecz własnych interesów, gdyż jest dobrem wspólnym wszystkich mieszkańców Ziemi, a każde środowisko życia człowieka jest warte zaangażowania w jego humanistyczną odbudowę. Dlatego jednostka powinna mieć prawo i rozwiniętą w toku kształcenia potrzebę korzystania z danych jej możliwości. Zatem, w pierwszej kolejności, z działalnością instytucji oświatowo-wychowawczych powinien wiązać się imperatyw udostępniania uczniowi wiedzy na temat jego praw i obowiązków wobec budowania zrównoważonej oraz międzykulturowej rzeczywistości.

O humanistycznym rozwoju można mówić, gdy człowiek, świadomy swych praw, umiejętnie z nich korzysta, biorąc pod rozwagę odpowiednie fakty, zdarzenia i sytuacje. Umiejętnie, czyli uwzględniając potrzebę tworzenia nowych i etycznie właściwych zdarzeń. Tę chęć moralną i sprawność intelektualno-praktyczną powinna rozwijać szkoła. Dziś jest to szczególnie wskazane, aby młodzi ludzie posiadali wiedzę na temat swych praw i obowiązków, a także odczuwali chęć korzystania z nich w sposób zgodny z ich istotą. Tym bardziej, że w warunkach wielokulturowości i jednocześnie konieczności dochodzenia do zrównoważenia, zwiększa się zakres wyzwań, przed którymi staje cała ludzkość. W konkretnym przypadku, gdy uczeń dostrzega działania bezprawne wobec drugiego dziecka lub odczuwa taką niesprawiedliwość wobec siebie samego, powinien wiedzieć, że może odpowiednio na nie zareagować. Powinien umieć upomnieć się o przynależne mu prawa, bowiem zdążył je poznać i wie, jak może z nich skorzystać. Dlatego uważam, że w toku dzisiejszej edukacji szkolnej każdy uczeń powinien poznać dwa podstawowe i obowiązujące akty prawne: *Powszechną Deklarację Praw Człowieka*⁵⁸⁰ i *Konwencję o prawach dziecka*⁵⁸¹.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka została ogłoszona w 1948 r. w Paryżu podczas Trzeciej Sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ. Była odpowiedzią na doświadczenia II wojny światowej, przywracając człowiekowi godność i nadając mu prawa, tak okrutnie podważone podczas wydarzeń wojennych. Nawiązując

⁵⁷⁹ Por. B. Śliwowski, hasło: *edukacja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna...*, t. I, Warszawa 2003, s. 905–906.

⁵⁸⁰ Por. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 12.05.2013].

⁵⁸¹ Por. *Konwencja o prawach dziecka*, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf [dostęp: 12.05.2013].

do interesującej mnie problematyki, przywołuję te treści, które odnoszą się do praw człowieka w zakresie formowania siebie jako jednostki wolnej, mogącej kształtować swą osobowość poprzez uczestnictwo w społecznym, gospodarczym i kulturowym środowisku życia człowieka oraz dzięki rozwijaniu pokojowych kontaktów między narodami (zob. aneks 12).

Drugim, niezwykle ważnym dokumentem, jest *Konwencja o prawach dziecka*, która została ogłoszona w 1989 r. Dopiero po ponad 40 latach po *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* dostrzeżono, że dzieci, czyli osoby poniżej 18. roku życia, potrzebują innej opieki i ochrony niż dorośli. Konieczny był zapis prawny, który uwzględniałby treści adekwatne do potrzeb młodych pokoleń. Opracowano materiał, który jest pierwszym na tak dużą skalę dokumentem zawierającym zagadnienia dotyczące praw obywatelskich, społecznych, bytowych i kulturowych dzieci i młodzieży. Konwencja została podpisana przez 193 państwa, a zatem spotkała się niemal z globalną akceptacją⁵⁸². Moje odczytanie dokumentu z perspektywy problematyki indywidualnego i społecznego rozwoju dziecka na tle wyzwań międzykulturowych potwierdza jego znaczenie jako tekstu uznającego dzieciństwo za niezwykle ważny czas w życiu człowieka (zob. aneks 13).

Wybrane fragmenty obu dokumentów zawierają prawa każdego dziecka do nauki, rozwoju, bezpieczeństwa, wypoczynku, zabawy i działalności kulturalnej. Gwarantują możliwość wielowymiarowego życia we własnej kulturze, za sprawą posługiwania się jej językiem, odwoływania się do własnej tradycji, religii i dziedzictwa kulturowego. Dziecko otrzymało też prawo do uczenia się odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, czyli w takim, które opiera się na wzajemnym zrozumieniu, poszanowaniu i równym traktowaniu wszystkich jego członków.

Poszukując inspiracji do mierzenia się z problematyką przygotowania ucznia do współtworzenia wielokulturowego i zrównoważonego społeczeństwa, warto przywołać jeszcze jeden sposób postrzegania praw człowieka. Został on zaproponowany przez czeskiego prawnika Karela Vasaka (1929–2015) w 1979 r. Prawa człowieka podzielił on na trzy „pokolenia”, które odwołują się do trzech naczelnych haseł Wielkiej Rewolucji Francuskiej – wolności, równości i braterstwa⁵⁸³. Najogólniej można by powiedzieć, że pierwsze dotyczy prawa jednostki do wolnego, niezawisłego istnienia, drugie – odwołuje się do praw ekonomiczno-bytowych człowieka, a trzecie – do możliwości budowania przez niego wspólnot funkcjonujących we wszystkich podstawowych środowiskach jego życia. A zatem:

– pierwsze „pokolenie” praw człowieka, zwykle określane jako „niebieskie”, odwołuje się do „wolności”. Grupę tę tworzą takie prawa, jak: wolność wypowiedzi,

⁵⁸² Przyjmuje się, że są 194 w pełni prawne państwa świata (do Organizacji Narodów Zjednoczonych należą 193 kraje plus Watykan). Ponadto funkcjonuje 10 krajów, których niepodległość uznawana jest tylko przez część społeczności międzynarodowej. Poza tym istnieją jeszcze dwa suwerenne podmioty prawa międzynarodowego: Stolica Apostolska i Suwerenny Zakon Maltański. Por. *Państwa świata*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Pa%C5%84stwa_%C5%9Bwiata [dostęp: 12.01.2017].

⁵⁸³ Por. K. Vasak, *Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights*, “UNESCO Courier” 1977.

prawo do uczciwego osądzenia, wolność wyznania i prawo głosu, wolność zrzeszania się, prawo do życia, prywatności, równości i wolności od dyskryminacji, niewolnictwa i tortur;

– drugie „pokolenie” praw człowieka jest „czerwone” i nawiązuje do „równości”. Zaczęto o nim mówić dopiero po II wojnie światowej, bowiem w tej grupie znajdują się takie wartości, jak: równe traktowanie wszystkich członków społeczeństwa, prawo do zatrudnienia lub w sytuacji braku pracy posiadanie prawa do zasiłku, prawo do zamieszkania, do opieki zdrowotnej i bezpieczeństwa społecznego, prawo do edukacji, jedzenia i wody;

– trzecie „pokolenie” praw człowieka jest w kolorze zielonym i łączy się z „braterstwem”. W tej grupie „pokoleniowej” zawierają się następujące prawa: prawa grupowe, prawo do samookreślenia, prawo do rozwoju ekonomicznego i społecznego, prawo do zdrowego rozwoju, prawo do źródeł naturalnych, prawo do komunikacji, do udziału i korzystania z dziedzictwa kulturowego, prawo do międzypokoleniowej sprawiedliwości i zrównoważenia⁵⁸⁴.

Analizując przywołane powyżej dokumenty, nasuwa się pytanie, jak dziecko powinno poznawać przysługujące mu prawa, by mogło uczyć się je wypełniać lub podejmować kroki, w sytuacjach, gdy jest tych praw pozbawiane. Jaką zatem rolę powinna spełniać szkoła i inne instytucje edukacyjne? Jakimi drogami mogłaby kształcić ucznia, który poznane prawa chciałby wcielać w życie i na ich podstawie formować własny system wartości i postaw? Powyższe pytania nabierają dziś szczególnego znaczenia, bowiem świadomość przysługujących człowiekowi praw w sytuacji „zagęszczających się” kulturowo i tożsamościowo społeczeństw daje możliwość upominania się o własne przywileje lub nawet wymaga bronięcia ich, gdy dotychczasowe stają się zagrożone⁵⁸⁵. Rzeczywistość szkolna staje się coraz bardziej wielokulturowa. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele przynoszą do wspólnej przestrzeni edukacyjnej swój bagaż tożsamościowy, zaplecze kulturowe i coraz częściej niepokoje międzykulturowe, które zrodziły się poza szkołą. Stąd powstają pytania i dylematy, jak traktować działania wychowawcze, o czym mówić, co przemilczać, jak wpływać na wychowanków, aby pragnęli, mimo argumentów na rzecz dominacji jednych sił

⁵⁸⁴ Por. ibidem, s. 29.

⁵⁸⁵ Dnia 7 marca 2017 r. w Paryżu odbyło się posiedzenie Komisji Prawnej Rady Europy. Dyskutowano na nim o kompatybilności islamskiego prawa szariatu z Europejską Konwencją Praw Człowieka. Raport na temat wprowadzenia prawa szariatu do prawa europejskiego i tym samym zalegalizowania funkcjonowania dwóch równoległych, a jednocześnie sprzecznych ze sobą, aktów prawnych został przygotowany przez hiszpańskiego parlamentarzystę i socjalistę Antonio Gutierrezza. Wobec bardzo zdecydowanego sprzeciwu polskiego posła Dominika Tarczyńskiego głosowanie nad raportem zostało przełożone. Rada Europy ma się zająć tą kwestią za trzy miesiące. Por. *Prawo szariatu w Europie? Tarczyński dla wPolityce.pl: „Dlaczego Rada Europy rozmawia na taki temat?”*, <http://wpolityce.pl/swiat/330461-prawo-szariatu-w-europie-tarczyński-dla-wpolitycepl-dlaczego-rada-europy-rozmawia-na-taki-temat-wideo> [dostęp: 9.03.2017]; *Prawo szariatu w Europie? Shaded: To prawo przestępcze. Godzi we wszystkie wartości europejskie, które respektujemy*, <http://televizjarepublika.pl/prawo-szariatu-w-europie-shaded-to-prawo-przestepcze-godzi-we-wszystkie-wartosci-europejskie-ktore-respektujemy,45534.html> [dostęp: 9.03.2017].

nad drugimi, tworzyć rozwijające ich wspólnoty: klasową, szkolną, a następnie lokalną, regionalną i wreszcie globalną.

Z jednej bowiem strony aktualne są tezy przekonujące, iż wszystkich uczniów, niezależnie do pochodzenia, należy traktować jednakowo. Na tak postrzegany wymiar edukacji międzykulturowej zwraca uwagę Antonio Portera, który badając jakość kształcenia we włoskich szkołach, stwierdza: „[...] wszystkie dzieci powinny mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji podstawowej i średniej, dzięki której byłyby przygotowane do pracy i życia dających im satysfakcję i radość. Rządy i sektor prywatny w każdym kraju powinny stwarzać możliwości dla edukacji całościowej i rozwijania umiejętności przez dorosłych”⁵⁸⁶. Młode pokolenia o wielokulturowych korzeniach powinny być tak samo i perspektywicznie kształcone, by w przyszłości dostrzegać wokół siebie rzeczywistość, którą będą traktować jako wspólną i daną wszystkim ludziom w równej mierze. Dla niej, tenże wielowątkowo i zarazem specjalistycznie przygotowany człowiek powinien chcieć pracować, odnajdując sens i doniosłość podejmowanego wysiłku na rzecz dobra wspólnego, a nie wąsko i wybiórczo określanych priorytetów, postrzeganych przez pryzmat korzyści własnej grupy, kultury czy religii. Dlatego poziom kształcenia i zaangażowania nauczycieli w pracę z uczniami oraz zakres i tematyka treści przedmiotowych powinny być jednakowe i równie zrozumiałe przedstawione, by uczniowie o odmiennym zapleczu kulturowym i różnych doświadczeniach edukacyjnych mogli w pełni skorzystać z tego, co oferuje im szkoła.

W dyskusji na temat życia we współczesnych, wielokulturowych społeczeństwach pojawiają się też pytania o zasadnicze dla zachowania własnej tożsamości kulturowej i narodowej kwestie. Jedną z nich jest patriotyzm. Coraz częściej i z większą siłą rozważania na jego temat przeobrażają się w spolaryzowaną dyskusję o relacjach między patriotyzmem a nacjonalizmem. Postawa patriotyczna i nacjonalistyczna mają odmienne tło znaczeniowe, jednak dziś granica, a zatem i ocena ich obu bywa trudna do jednoznacznego określenia. Dzieje się tak szczególnie w sytuacjach zmieniających się uwarunkowań lub kontekstów społecznych, w jakich obie postawy są realizowane. Wtedy występuje, jak zauważa J. Nikitorowicz, „[...] poważny problem w określaniu patriotyzmu i nacjonalizmu”⁵⁸⁷. Bowiem, „[...] jeżeli patriotyzm dojrzały najczęściej jest związany z dumą z dokonań narodu, to nacjonalizm wydaje się przejawem małej wiary w jego możliwości, traktując dotyczące go sprawy jako najważniejsze, co może prowadzić do bezzasadnego wywyższania się, megalomanii, absolutyzacji oraz głoszenia nienawiści do innych narodów czy grup etnicznych”⁵⁸⁸.

⁵⁸⁶ A. Portera, *Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects*, [w:] C.A. Grant, A. Portera (eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York–London 2010, s. 12–30; idem, *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, „Intercultural Education”, December 2008, vol. 19, no. 6, s. 481–491.

⁵⁸⁷ J. Nikitorowicz, *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawnie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*, [w:] idem (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 16.

⁵⁸⁸ Ibidem.

Warto więc, realizując edukację międzykulturową z uczniami o różnym zapleczu etnicznym, a także jednorodnym, ale przewidując, że kontakty z innymi będą częścią ich codziennego funkcjonowania, podejmować tematy niejednorodne, niejasne i trudne do jednoznacznej oceny. Chcąc odpowiedzialnie kształtować i wychowywać swoich podopiecznych, nie można unikać tematów międzykulturowo trudnych. Przeciwnie, należy się intencjonalnie z nimi mierzyć. Przestrzeń edukacyjna umożliwi bowiem normatywny dyskurs, ukazujący różne perspektywy myślowe i dający szansę na bezpieczne – pod okiem wychowawcy – opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych, religijnych czy moralnych⁵⁸⁹. Czas szkolny przeznaczony na kształtowanie młodych pokoleń poprzez zagłębianie się w kwestie kulturowo sporne, etycznie graniczne i prawnie spolaryzowane na pewno nie będzie czasem zmarnowanym. Tematy, które zaburzają kulturowo „wdrukowany” jednostce obraz świata i miejsca w nim człowieka, najbardziej inspirują do namysłu i emocjonalnej refleksji, rozpalają dyskusje, ale są też silnym bodźcem do poszukiwania rzeczywistych rozwiązań. Każdy powinien mieć prawo, a nawet poczuwać się do obowiązku dochodzenia do konsensusu lub przyjmowania odpowiedzialnych, międzykulturowych kompromisów. Dlatego dziś to szkoła jest tym miejscem, w którym uczeń powinien dogłębnie poznać przysługujące mu prawa, a następnie rozwijać umiejętności sprawnego posługiwania się nimi. Dialog, negocjacje i upominanie się o przestrzeganie praw wypracowanych przez jednych ludzi dla wszystkich innych to wielka zdobycz pankulturowa człowieka, której nie można zaprzepaścić. Jeśli społeczność międzynarodowa zgadza się z ideą zrównoważonego rozwoju, której sednem jest godna, bezpieczna i oparta na harmonii przyszłość ludzkości, to współczesnym młodym pokoleniom musi być zapewnione prawo budowania społeczeństwa wielokulturowego i postrzegającego świat jako własny, wspólny dom.

Poszukując coraz lepszych, czyli bardziej adekwatnych do charakteru zmieniającej się rzeczywistości społecznej, całościowych koncepcji wychowawczych, wypracowano pojęcie *edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia* (ang. *Education for Intercultural Understanding*)⁵⁹⁰. Podejście, które się za nim kryje, łączy przesłanie edukacji międzykulturowej z wyzwaniem zrównoważonego rozwoju. Ta koncepcja, przedstawiana jak na razie bardziej w formie założeń i przesłanek teoretycznych niż propozycji praktycznych realizacji szkolnych, jest zasadniczo kierowana do nauczycieli. To oni powinni zacząć jak najszybciej zmieniać swoje podejście do pracy dydaktyczno-wychowawczej i dotychczasowego postrzegania roli, jaką mają do odegrania wobec antycypowanej, zrównoważonej przyszłości. Ich zadaniem ma być formowanie uczniów, którzy będą się rozumieć na tyle głęboko i szczerze, by chcieć podejmować trud na rzecz wytyczania i realizacji celów z myślą o wspólnym dobru.

⁵⁸⁹ Por. B. Śliwerski, hasło: *edukacja...*, s. 905.

⁵⁹⁰ Por. J. de Leo, *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools "Education for Intercultural Understanding"*, UNESCO, Bangkok 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189051E.pdf> [dostęp: 16.09.2013].

Nauczyciele powinni więc się tak doskonalić, by wspomagać rozwój uczniów ukierunkowany na globalne i jednocześnie międzykulturowe wyzwania. W tym kontekście jedna z orędowniczek edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia – Joy de Leo⁵⁹¹ – podkreśla znaczenie obecności praw ucznia podczas realizacji tematów z zakresu edukacji międzykulturowej i kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju. Dlatego nauczyciele w szczególności powinni respektować prawa zapisane w artykule 29 *Konwencji o prawach dziecka*, a także te odnoszące się do:

- ochrony dziecka przed wszelkimi formami dyskryminacji;
- zachowania jego tożsamości, wolności ekspresji, myśli i wyznania;
- dostępu do informacji i innych materiałów, pochodzących z różnych źródeł przekazu;
- gwarancji bezpieczeństwa oraz działania na rzecz dobra dziecka w wymiarze społecznym, duchowym, moralnym, fizycznym i psychicznym;
- zapewnienia ciągłości zaplecza etnicznego, religijnego, kulturowego i językowego;
- stworzenia jednakowych możliwości i równego dostępu do edukacji⁵⁹².

Aby ułatwić nauczycielom zrozumienie koncepcji edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia oraz sprawić, że ich przygotowanie się do pracy z uczniami będzie zgodne z oczekiwaniami rzeczników takiej zmiany kształcenia, autorka wskazuje na konieczność łącznego ujmowania pewnych zagadnień i problemów. Całościowa perspektywa jest bowiem niezbędna, by nauczyciele, a następnie ich podopieczni, dostrzegli kluczową różnicę w wąskim zapoznawaniu się z określonymi przypadkami a holistycznym podejściem, w którym różne kwestie nachodzą na siebie, zazębiają się i wzajemnie się warunkują. Stąd określono sześć podstawowych zasad łącznego ujmowania głównych kwestii wpisujących się w edukację na rzecz wzajemnego zrozumienia. Są to:

- 1) zasada tożsamości, języka i dziedzictwa kulturowego;
- 2) zasada społecznej sprawiedliwości i praw człowieka;
- 3) zasada doceniania różnorodności i kreatywności, które mają służyć wspólnemu – społecznemu i ekonomicznemu pożytkowi;
- 4) zasada jedności i solidarności w różnorodności;
- 5) zasada wspierania działań na rzecz tolerancji, pokoju i społecznej harmonii;
- 6) zasada inkluzji kulturalnej oraz poprawności i zrozumienia poprzez kulturę w edukacji⁵⁹³.

⁵⁹¹ Joy de Leo – ukończyła studia na Uniwersytecie w Adelajdzie w Australii i przez wiele lat zawodowo była związana z University of Adelaide. Na tej samej uczelni pracował Jerzy Jarosław Smolicz. Obecnie J. de Leo jest niezależnym konsultantem do spraw wielokulturowości australijskiej, problematyki edukacyjnej związanej z ludnością tubylczą w Południowej Australii, a także jest jednym z założycieli *UNESCO APNIEVE Australia* (ang. *Asia Pacific Network for International & Values Education* – tłum. *Sieć krajów Azji i Pacyfiku do spraw edukacji międzynarodowej i wychowania ku wartościom*). Zajmuje się także edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju.

⁵⁹² Por. J. de Leo, *Reorienting Teacher Education...*, s. 9.

⁵⁹³ Por. *ibidem*, s. 14–15.

Zasady te przekładają się na proces kształcenia i wychowania, w wyniku którego uczniowie powinni zdobyć szeroki i wielowątkowy zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji z obszaru edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia. Na uwagę zasługuje fakt, iż treści zapisane są w sposób dość ogólny. Zabieg ten odbieram jako otwarcie pola dla różnorodnych kulturowych interpretacji poszczególnych zagadnień, danie szansy na ich kontekstualne odczytanie i sprawienie, że wyzwania zostaną „przepracowane” adekwatnie do lokalnych potrzeb i możliwości. Tak więc działania na rzecz międzykulturowego zrozumienia zostały podzielone na cztery główne kategorie, a każda z nich koncentruje się na odmiennych celach i treściach:

1. Kultura, język, dziedzictwo kulturowe i kulturowa różnorodność:
 - obszar ten dotyczy poszerzania świadomości i rozumienia wszystkich aspektów życia człowieka, czyli różnorodności kulturowej, społecznej, religijnej, duchowej, językowej, politycznej, artystycznej i środowiskowej. Rozwija się tu umiejętność określania podobieństw i różnic między kulturami. Przybliża się wiedzę z zakresu historii, dziedzictwa kulturowego i różnicowanej aktywności kulturowej, takiej jak jedzenie, ubiór, sposoby obchodzenia świąt. W tym obszarze edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia poznaje się też drogi istnienia i postrzegania świata, tradycyjną wiedzę i prawo, osiągnięcia cywilizacyjne danej kultury, jej słynnych reprezentantów, a także wiedzę o kosmosie i system wierzeń;
 - ta kategoria dotyczy rozwijania świadomości i rozumienia spraw, które związane są z życiem społeczności tubylczych, mniejszości etnicznych, imigrantów i uchodźców. Przy tych tematach należy poruszać zagadnienia nawiązujące do historii kolonizacji, eksploatacji terenów zagarniętych przez zdobywców, a także doświadczanych niewygód i dyskryminacji z powodu panowania silniejszej cywilizacji. Należy podkreślać, że takie zależności mogą pociągać za sobą utratę języka i kultury rodowitych mieszkańców podbitych terenów, odbieranie im praw do ziemi, mogą przyczyniać się do powszechnego ubóstwa, chorób, obniżania się poziomu wykształcenia i do ogólnej marginalizacji przedstawicieli kultur słabszych.
2. Prawa i obowiązki obywateli, obywatelstwo i tożsamość kulturowa:
 - przyjmuje się, że w dzisiejszych społeczeństwach obywatele jednocześnie reprezentują kilka tożsamości (osobistą, lokalną, narodową, globalną). Uczeń w toku kształcenia powinien mieć możliwość wszystkie je poznać, aby później odpowiedzialnie je rozwijać. Należy również podejmować edukację obywatelską, podczas której mogą się wyłonić różnorodne problemy aksjologiczne. Powinno się je rozwiązywać, odwołując się do wartości uniwersalnych.
3. Równość i prawa człowieka:
 - w obrębie tego obszaru tematyka poszczególnych lekcji/cyklu lekcji powinna dotyczyć m.in.: a) historii kolonializmu i jej wpływu na różne kultury; b) wpływu globalizacji na kultury i języki świata; c) homogenizacji kultur pod wpływem globalnej sieci komunikacyjnej (technologii

informacyjnej); d) doświadczania rasizmu, dyskryminacji, ksenofobii i uczestniczenia w konfliktach religijnych; e) rozumienia kategorii sprawiedliwości, równości, jednakowych możliwości i równego dostępu do dóbr społecznych; f) analizy przykładów dobrych praktyk.

4. Pokój i harmonia pomiędzy kulturami:

- w tym obszarze kształcenia powinno się dążyć do rozwinięcia m.in. takich umiejętności, jak: a) wyrażanie solidarności z innymi, którzy doświadczają nierównego traktowania; b) analizowanie historycznych i współczesnych przykładów pracy na rzecz pokoju i społecznej harmonii między różnymi kulturami; c) dążenie do osiągnięcia przez jednostkę harmonii wewnętrznej i w stosunkach z innymi ludźmi; d) uczestniczenie w akcjach pojednawczych; e) rozwijanie umiejętności wybaczenia⁵⁹⁴.

W przedstawionej perspektywie czterech dopełniających się obszarów edukacji na rzecz międzykulturowego zrozumienia nie formułuje się oczekiwań wprowadzenia nowego przedmiotu szkolnego⁵⁹⁵. Przywołane treści należy postrzegać raczej przekrojowo, planując, że pojawiają się w różnych momentach pracy z uczniem. Zatem realizacja programu nauczania w obrębie każdego przedmiotu powinna być poszerzona o treści akcentujące zagadnienia międzykulturowe i kwestie zrównoważenia. Takie podejście gwarantuje, że dotychczasowy dorobek naukowy człowieka nie będzie porzucony lub zaniedbany na rzecz nowości, a jednocześnie daje szansę na to, by uczeń poznał je w zaktualizowanym kontekście. Poza tym kwestie dotyczące budowania dobrych relacji międzykulturowych z intencją zrównoważonego rozwoju ukazywane są przekrojowo i horyzontalnie. Jednocześnie pojawiają się na każdym przedmiocie, ukazując tym samym swoją wielowątkowość, zróżnicowane „oblicza” oraz dowodząc, że można je wieloaspektowo i inspirująco zgłębiać.

Oczywiście, aby takie bogactwo podejść i nowych ujęć było możliwe, uczeń powinien otrzymać fundamenty bezpiecznego poruszania się po nieznanym, wielokulturowym łąkach. Wspólne podstawy życia ludzi na Ziemi zapisane są w przywołanych wcześniej dokumentach i opracowaniach, określających uniwersalne prawa człowieka, w tym dziecka. Dlatego, aby umożliwić uczniowi naukę trudnej drogi zrozumienia innego człowieka i dotarcia do niego z własną propozycją, nauczyciele powinni jak najwcześniej zapoznawać swoich podopiecznych z przysługującymi im prawami. Obecnie pojawia się coraz więcej publikacji, które mogą wspomóc proces wychowania ku dialogowi i w poczuciu ogólno ludzkiej wspólnoty⁵⁹⁶. Moja kwerenda materiałów źródłowych zaowocowała wyborem kilku z nich. Ich wyjątkowość i atrakcyjność polega na tym, że wprowadzają ucznia w świat podstawowych dokumentów i deklaracji międzynarodowych w sposób przystępny dla młodego człowieka, obywatela i współrealizatora idei życia w wielokulturowym i bezpiecznym świecie. Oto wybrane przeze mnie pozycje:

⁵⁹⁴ Por. ibidem, s. 18–20.

⁵⁹⁵ Por. podrozdział 2.3.

⁵⁹⁶ Por. A.J. Wiesand, K. Chainoglou, A. Śledzińska-Simon, Y. Donders (eds.), *Culture and Human Right: The Wrocław Commentaries*, DeGruyter, Berlin–Boston 2016.

1. *Play it Fair! Human Rights Education Toolkit for Children*⁵⁹⁷ – książka pomaga zrozumieć prawa człowieka i ułatwia interpretację wartości, które wypływają z fundamentalnych zasad zawartych w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*. Przedstawiane w materiałach prawa człowieka to: współpraca, szacunek, uczciwość, inkluzja, szacunek dla odmienności, odpowiedzialność i akceptacja. Książka skierowana jest do dzieci młodszych – w wieku od 6–12 lat i ich nauczycieli. Powinni z niej również skorzystać wychowawcy kolonijni oraz animatorzy i pedagodzy pracujący w obszarze edukacji pozaformalnej. Materiały przygotowane są z myślą o pozaszkolnych aktywnościach dzieci zarówno podczas roku szkolnego, jak i wakacji. Książka posiada bardzo przejrzystą strukturę. Składa się z dwóch zasadniczych działów. Część *References* (tłum. *Odniesienia*) zawiera listę wybranych praw człowieka i przedstawia praktyczne uwagi, jak wprowadzać i omawiać z dziećmi treści na temat poszczególnych praw. Druga część – *Activities* (tłum. *Działania*) – dotyczy praktycznej aktywności samych dzieci. Zamieszczone są w niej 63 karty pracy (pogrupowane według wieku dzieci, wartości i pomysłów/tematów realizacji). Książka ma także bardzo ciekawą szatę graficzną. Zawiera ładne rysunki, a całość utrzymana jest w przyjemnej palecie kolorystycznej.

2. *All Different, All Unique*⁵⁹⁸ – jest młodzieżową wersją *Powszechnej Deklaracji UNESCO o Różnorodności Kulturowej* (ang. *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*). Wyjściowym założeniem opracowania było przeświadczenie, że pytanie o prawa człowieka, rozwój i różnorodność kulturową przede wszystkim kieruje się do ludzi młodych. Oni bowiem stanowią główną siłę zmiany. W związku z tym, aby przyjąć na siebie taką odpowiedzialność, muszą rozumieć znaczenie pojęć i zawartych w nich sensów, bowiem interpretacja każdego przesłania i odkrycie jego sedna jest kluczowe dla dalszych, odpowiedzialnych działań. W opracowaniu *All Different, All Unique* zawarte są wszystkie artykuły deklaracji: 1 – Różnorodność kulturowa, wspólne dziedzictwo ludzkości; 2 – Od różnorodności kulturowej do pluralizmu kultur; 3 – Różnorodność kulturowa jako czynnik rozwoju; 4 – Prawa człowieka jako gwarancja różnorodności kulturowej; 5 – Prawa kulturalne jako ramy właściwe dla różnorodności kulturowej; 6 – Ku różnorodności kulturowej dostępnej dla wszystkich; 7 – Dziedzictwo kulturowe u źródeł twórczości; 8 – Dobra i usługi kulturalne, towary odmienne od innych; 9 – Polityka kulturalna jako katalizator twórczości; 10 – Wzmocnienie możliwości tworzenia i upowszechniania twórczości w skali światowej; 11 – Partnerska współpraca między sektorem publicznym, sektorem prywatnym a społeczeństwem obywatelskim; 12 – Rola UNESCO. Każdy z artykułów opatrzony jest tekstem „przyjaznym” dla młodego czytelnika, przytacza głosy, prezentuje stanowiska oraz zawiera wnioski z dyskusji i debat prowadzonych przez OXFAM

⁵⁹⁷ *Play it Fair! Human Rights Education. Toolkit for Children*, Equitas – International Centre for Human Rights Education, Montreal 2008, http://equitas.org/wp-content/uploads/2010/11/2008-Play-it-Fair-Toolkit_En.pdf [dostęp: 4.01.2014].

⁵⁹⁸ *All Different, All Unique*, <http://www.unicef.org/magic/resources/CulturalDiversityUNESCO.pdf> [dostęp: 4.01.2014].

International Youth Parliament (tłum. OXFAM Międzynarodowy Parlament Młodzieży)⁵⁹⁹. Całość jest bardzo kolorowa i urozmaicona zabawnymi, komiksowymi ilustracjami.

3. *Exploiting Multiculturalism, Anti Bias and Social Justice in Children's Services*⁶⁰⁰ – jest to podręcznik dla nauczycieli, napisany z myślą o mieszkańcach Australii. Powodem jego powstania była potrzeba wyeksponowania znaczenia obecności ideałów kształtujących wielokulturowe społeczeństwa w praktyce codziennego życia Australijczyków. Książka skierowana jest głównie do wychowawców i animatorów pracujących z dziećmi w różnych instytucjach oświatowo-wychowawczych i kulturalnych w Nowej Południowej Walii. Opracowanie nie pomija tematów „trudnych”, a przeciwnie – można w nim znaleźć nawiązania do ciągle bardzo silnych napięć między Aborygenami a potomkami białych osadników, które trwają właściwie nieprzerwanie przez 300 lat kolonizacji kontynentu. Autorzy książki wyraźnie zaznaczyli, że nie jest to poradnik, który odsłaniałby tajniki, jak według przepisu „stworzyć” rzeczywistość wielokulturową. Do takiego społeczeństwa nie dochodzi się bowiem, zestawiając i mieszając ze sobą kilka określonych i dokładnie wymierzonych składników jak podczas pieczenia ciasta. Jest to proces znacznie bardziej złożony, dlatego autorzy proponują pedagogom: a) refleksję nad problematyką wielokulturowości; b) rozwijanie umiejętności inicjowania dyskusji z innymi nauczycielami lub pracownikami oświaty, a także z rodzicami na trudne, międzykulturowe tematy; c) materiały źródłowe traktowane jako pomocnicze dla młodych nauczycieli, studentów i wolontariuszy. Książka zaopatrzona jest ponadto w obszerną listę dostępnej literatury, podręczników i materiałów dydaktycznych, z których można korzystać podczas realizacji tematów dotyczących problematyki wielokulturowości.

4. *What If? Short Stories to Spark Diversity Dialogue*⁶⁰¹ – to z kolei propozycja, która zachęca do zastanowienia się nad trudnościami w komunikacji międzyludzkiej oraz nad oporami i uprzedzeniami w komunikacji międzykulturowej. Autor wychodzi od tezy, że „uczmy dzieci, aby były coraz bardziej otwarte na wielokulturowość, ale nie uczmy ich, by umiały ze sobą rozmawiać”⁶⁰². Dlatego w książce przedstawiono aż 25 opowiadań, które stanowią inspirację do zastanowienia się nad przekonaniami i postawami ludzi uwarunkowanych kulturowo. Te same sytuacje mogą być zupełnie inaczej odczytywane. Tytułowe „Co by było, gdyby...” zachęca więc do namysłu nad odsłonami wielokulturowości w ludzkich przeżyciach i doświadczeniach. Zebrane opowiadania przedstawiają przypadki,

⁵⁹⁹ Spotkanie OXFAM International Youth Parliament, które zaowocowało publikacją przywołanego materiału, odbyło się w 2004 r. w Sydney w Australii. Na obrady młodzieżowego parlamentu przybyło ok. 300 delegatów w wieku od 18–25 lat, z ponad 120 krajów świata. Por. *Oxfam International Youth Parliament 2004 – Better Leaders for a Better World*, <http://events.tigweb.org/3822> [dostęp: 13.02.2014].

⁶⁰⁰ M. Giugni, *Exploiting Multiculturalism*, New South Wales, Australia 2007, http://www.cscenral.org.au/Resources/Exploring_Multiculturalism.pdf [dostęp: 5.01.2014].

⁶⁰¹ Por. S.L. Robbins, *What If? Short Stories to Spark Diversity Dialogue*, Davies-Black Publishing, Mountain View, California 2008.

⁶⁰² Por. ibidem, s. 5.

które powinny zachęcić nauczyciela i ucznia do zastanowienia się nad następującymi pytaniami: Co by było, gdyby świat był inny niż zakładamy, że jest? Co by było, gdybyśmy byli na tyle skromni, by przyznać się do popełnionych błędów i zarazem na tyle dzielni, by chcieć je naprawiać? Co by było, gdybyśmy częściej robili to, o czym mówimy, że warto byłoby realizacji? Co by było, gdybyśmy więcej słuchali innych, a mniej ich oceniali? Co by było, gdybyśmy byli bardziej elastyczni i umieli się przystosować do zmiennych warunków? Co by było, gdybyśmy każdego dnia powiedzieli komuś, że go uznajemy i doceniamy? Publikacja jest skierowana do uczniów starszych, z którymi można na różne sposoby zgłębiać problematykę zawartą w powyższych pytaniami, odnosząc się do przykładów z książki oraz nawiązując do własnych doświadczeń życiowych.

5. *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych*⁶⁰³ – jest to propozycja polska przygotowana przez kadrę pracowników naukowych Uniwersytetu Śląskiego i nauczycieli szkół średnich, biorących udział w studiach podyplomowych poświęconych edukacji międzykulturowej. W książce zaprezentowano 35 scenariuszy lekcji poprzedzonych pedagogicznym komentarzem. Każdy z zamieszczonych scenariuszy został przetestowany podczas zajęć. Można go więc traktować jako materiał do bezpośredniego zastosowania lub uznać za inspirację dla własnych, bardziej autorskich propozycji pracy z uczniami. Uważam, że w publikacji znalazło się wiele interesujących pomysłów, dlatego nawet sceptycy lub najbardziej niepewni nauczyciele powinni razem ze swoimi wychowankami podjąć próbę edukacyjnego zmierzenia się z wyzwaniem międzykulturowości.

Bardziej doświadczeni nauczyciele mogą z kolei odwołać się do trzech „kolorowych pokoleń” według K. Vasaka. Poszukiwanie tematów lekcji, wpisujących się w wybraną „generację”, może być bardzo inspirującym i kształcącym zajęciem edukacyjnym dla nauczyciela i samych uczniów. Edukacja międzykulturowa jest drogą uczenia się o Innych i o sobie samym, dlatego wybierając jeden z kolorów, można z jego perspektywy zagłębiać się w prawa człowieka – zarówno te przynależące do danego „pokolenia”, jak i współtworzące dwa pozostałe. W ten sposób uczeń może podejmować pogłębioną refleksję o sobie i innych ludziach, o którą apelował A. Sen. Koncepcja praw człowieka przypisanych trzem pokoleniom kolorystycznym to jednocześnie ciekawa droga uczenia się przez sztukę. Dzięki analogiom z barwami oraz odwołaniu się do szerzej postrzeganych wyobrażeń plastycznych, sprawy zasadnicze i głębokie uzyskują estetyczną swobodę i dopełniają się symboliczną siłą przekazu. Taki sposób uprzystępnienia uczniowi rozważań na temat uniwersalnych praw człowieka ułatwia zrozumienie, że podstawy ludzkiego życia, w tym potrzeby, cele, aspiracje i marzenia oraz ekspresja kulturalna konkretnych społeczeństw i narodów, mają wspólne, humanistyczne korzenie.

Zaproponowane podejście nie niweluje oczywiście różnic, które istnieją między ludźmi. Dzieci umiejętnie prowadzone przez nauczyciela powinny szybko za-

⁶⁰³ T. Lewowicki, J. Suchodolska (red.), *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych...*

uważyć, że reprezentanci odmiennych kultur korzystają na różne sposoby z tego samego zbioru praw danych człowiekowi. Może to być warunkowane wieloma powodami. Ja przypisałam je do trzech zasadniczych obszarów:

– terytorialny (dotyczący miejsca) – kluczową kwestią będzie pytanie o to, skąd pochodzi dana osoba, skąd przybywa. Analizowane więc będą różnice zewnętrzne wynikające z miejsca życia drugiego człowieka w stosunku do siebie samego. Pod uwagę może być brana: bezpośrednia przestrzeń życia (kontynent, kraj, długość i szerokość geograficzna), klimat, roślinność i charakterystyczne zwierzęta oraz typowy sposób odżywiania i lokalna kuchnia;

– społeczno-kulturowy (dotyczący środowiska i zbiorowej tożsamości) – zasadniczą kwestią będzie namysł na tym, skąd się dany człowiek wywodzi. Tu więc rozpatrywane będą różnice społeczno-kulturowe, takie jak: normy, zwyczaje, sposoby kulturalnego zachowania się, charakter edukacji, sposoby wyrażania się przez sztukę, a także nauka, filozofia, religia, ideologia czy zakres i charakter istnienia instytucji publicznych;

– indywidualny (dotyczący samej jednostki) – pytanie będzie koncentrowało się na określeniu, jaka jest i kim jest owa jednostka pod względem jej cech zewnętrznych i wewnętrznych. W obrębie cech zewnętrznych pod uwagę powinny być zatem brane: wygląd, sposób ubierania się, makijaż, fryzura, modyfikacje ciała (np. tatuaże, skaryfikacje, *piercing*). Z kolei wewnętrzne cechy można rozpatrywać pod kątem: posiadanej wiedzy, sprawności intelektualnej, umiejętności, systemu wartości i postaw, tożsamości, kompetencji komunikacyjnych, czyli umiejętności przekazywania swoich myśli, interpretowania przekazu odbiorcy (słów i zachowania) oraz posługiwania się własnym, zindywidualizowanym językiem (kultura słowa).

Znajomość tych obszarów może pomóc uczniowi w bardziej świadomym określaniu siebie i postrzeganiu innych ludzi wobec uniwersalnie ustanowionych praw. Może też sprawić, że zbuduje taką ich klasyfikację, która będzie reprezentować zgodny z jego przekonaniami i interpretacją rzeczywistości porządek. Odpowiedzialne wyeksponowanie najbardziej dla ucznia pożądanego praw powinno ułatwić mu pracę nad własnym rozwojem i jednocześnie uzmysłowić, w które prawa człowieka warto się społecznie angażować. To znaczy, o które należałoby szczególnie zabiegać, by wspólnotowy wysiłek w dążeniu ku zrównoważonemu życiu przynosił oczekiwane rezultaty.

Niewątpliwie jest to wielkie wyzwanie edukacyjne, które należy realizować z rozmysłem, rozwagą, odpowiedzialnie i etapowo. W moim przekonaniu jest to współczesna odsłona „pracy u podstaw”, czyli gruntownego i powszechnego „oświecania” mieszkańców globu w celu ewolucyjnej naprawy zniszczonego i zdegradowanego życia ludzkiego. Obecna konieczność współtworzenia społeczeństw wielokulturowych wpływa na wszystkich ich członków i wszystkich też zmienia. W tej sytuacji, bez znajomości praw, które w ostatnich dziesięcioleciach wypracowano na rzecz godnego życia każdego człowieka, łatwo się zagubić. Jednostka zostaje bowiem postawiona w obliczu zrelatywizowanych wzorców życia człowieka, światopoglądów, systemów podtrzymywanych przez różnorodne tradycje lub odłamy kulturowe, a także nowych modeli promowanych przez siły,

które kierują się innym interesem niż rzeczywiste dobro jednostki i ogółu. Aby więc właściwie rozwijać prawo ucznia do akceptowanego przez niego sposobu życia w wielokulturowej wspólnocie, potrzebni są nauczyciele, którzy chcieliby podejmować wysiłek stawania się pedagogiczną indywidualnością⁶⁰⁴. Taki nauczyciel nie tylko powinien mieć odwagę przełamywać schematy, pracować nieszablonowo i odchodzić od rutyny, lecz także wykazywać się zapałem, pokazując uczniom, że można, gdyż mają do tego prawo, wkraczać w nieznaną przestrzeń kulturową. Zapewne będą to „wycieczki” niezwykle ważne dla ich indywidualnego i społecznego rozwoju, choć jednocześnie trudne, narażone na sprzeciw i opór ze strony innych ludzi lub będące źródłem pojawiania się osobistych wątpliwości. Za przykład może posłużyć historia, która wydarzyła się w jednej z niemieckich szkół:

Malika ma 12 lat. Jest Muzułmanką. Chodzi do publicznej szkoły, w której 2/3 uczniów także stanowią Muzułmanie. [...] Tak, jak jej mama Malika nosi hijab. Robi to, gdyż tak powiedzieli jej rodzice. Malika bardzo interesuje się religią oraz różnorodnością i bogactwem w wyrażaniu odmienności kulturowej i religijnej. [...] Podczas lekcji Malika chętnie zabiera głos w dyskusjach. Taka postawa zainspirowała ją do namysłu nad jej miejscem wobec islamu. Zdecydowała, że nigdy nie będzie miała chłopaka, który nie będzie Muzułmaninem, nie będzie piła alkoholu i nie będzie jadała wieprzowiny (no, chyba że w hot-dogach, ale czy to na pewno jest jeszcze mięso?) oraz, że dłużej nie będzie już nosić hidżabu. Kiedy zakomunikowała swą ostatnią decyzję rodzicom, nie byli zadowoleni i wyrazili swój sprzeciw. Oskarżyli szkołę o indoktrynację ich dziecka⁶⁰⁵.

Jak widać, przed edukacją na rzecz szerokiego, wzajemnego zrozumienia pojawi się jeszcze wiele wyzwań, których rozwiązania nie będą zapewne ani łatwe, ani jednoznaczne, ani tym bardziej klarowne. Bowiem każda kwestia, która postrzegana jest z kilku perspektyw, może mieć różne oblicza, co najmniej jak dwie strony medalu⁶⁰⁶. Trudniej wtedy stwierdzić, czyje argumenty przeważą i które z nich wybierze nawet świadoma swych praw jednostka. Mimo to szansę na wypracowanie humanistycznych rozwiązań, a tym samym na możliwość pojednania zwaśnionych tendencji międzykulturowych, dostrzegam w poszukiwaniu i dochodzeniu do kompromisów wyznaczanych przez ideały zrównoważonego rozwoju. Im powinni „ulec” nawet najbardziej zagorzali wzajemni adwersarze, reprezentujący odmienne, a nawet sprzeczne systemy kulturowe. Ludzkość znalazła się bowiem w takim krytycznym momencie swoich dziejów, że jeśli nie zadba, i to równocześnie, o wszystkie swoje podstawowe środowiska życia, to spory o charakter lub zakres uwarunkowań kulturowych jednostki nie będą już miały racji bytu.

⁶⁰⁴ Por. K. Duraj-Nowakowa, *Indywidualizm pedagogów akademickich: zagrożenia i perspektywy*, „Horyzonty Wychowania” 2013, 12 (24), s. 141–160.

⁶⁰⁵ Por. E. Brems, *Inclusive universality and the child-care dynamic*, [w:] K. Hanson, O. Nieuwenhuys (ed.), *Reconceptualizing Children's Rights in International Development*, Cambridge University Press, New York 2013, s. 216.

⁶⁰⁶ Por. A. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] idem (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 1998.

Potwierdzenie przekonania o fundamentalnym znaczeniu priorytetów zrównoważonego rozwoju odnalazłam w publikacji Edgara Morina, zatytułowanej *Seven Complex Lessons in Education for the Future* (tłum. *Siedem pełnych lekcji na rzecz edukacji dla przyszłości*)⁶⁰⁷. Wymienia się ją jako wiodącą pomoc w realizacji edukacji na rzecz zrównoważonej przyszłości⁶⁰⁸. Każda z siedmiu tytułowych lekcji to zbiór rozważań na wybrany, kluczowy temat współczesności z przesłaniem ku przyszłości⁶⁰⁹. Lekcję VI pt. *Wzajemne zrozumienie* (ang. *Understanding Each Other*) budują przemyślenia dotyczące:

- dwóch rodzajów ludzkiego rozumienia – jednego, zdominowanego przez tradycję „zachodnią”, które jest racjonalne, obiektywne i empiryczne oraz drugiego, którego ciągle jest zbyt mało, a odwołuje się do postawy empatii, identyfikowania się z drugim człowiekiem, domaga się szczodrości, otwartego serca i umiejętności antycypacji przyszłości na podstawie teraźniejszych przesłanek;

- przeszkód we wzajemnym zrozumieniu, powodowanych egocentryzmem, etnocentryzmem i socjocentryzmem oraz umysłem redukującym rzeczywistość do jednego elementu ludzkich działań;

- etyki rozumienia, możliwej dzięki wielowymiarowemu, obiektywnemu i subiektywnemu interpretowaniu siebie w konkretnych uwarunkowaniach zewnętrznych, a także poprzez introspekcję, czyli dokonywanie wobec siebie krytycznej autodiagnozy;

- świadomości złożoności istoty ludzkiej, u której należy rozwijać postawę otwartości i odpowiedzialnej tolerancji w stosunku do innych ludzi;

- zrozumienia planetarnego z uwzględnieniem etyki i kultury⁶¹⁰.

Autor na samym początku tej „lekcji” wyraża przekonanie, że nawet najbardziej zaawansowane technologie komunikacyjne i pełne ucyfrowienie świata nie sprawią, że ludzkość automatycznie zacznie ze sobą „humanistycznie” rozmawiać i szczerze się poznawać. Dlatego właśnie działania na rzecz międzykulturowego zrozumienia ku globalnej zrównoważonej przyszłości powinny stanowić kluczowe wyzwanie w systemach edukacyjnych poszczególnych krajów. Poruszone treści powinny więc odwoływać się zarówno do rozumienia jako budowania relacji między społeczeństwami i ich kulturami, jak i między konkretnymi ludźmi. Niestety, jedna i druga droga nie jest łatwa. W kontaktach międzyludzkich swoistą dialektyczną „walkę” prowadzą bowiem ze sobą dwie maksymy. Jedna głosi, że „im bliżej się poznajemy, tym lepiej zaczynamy się rozumieć”. Natomiast druga dowodzi, że „im bliżej siebie jesteśmy, tym mniej rozumiemy siebie nawzajem”. Dlatego w pierwszym rzędzie jednostka powinna skoncentrować się na „dochodzeniu do siebie samej”. Bowiem wydaje się, że na przeszkodzie do międzyludzkiego i międzykulturowego zrozumienia stoi brak wiedzy człowieka o nim

⁶⁰⁷ Por. E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO, Paris 1999.

⁶⁰⁸ Por. F. Mayor, *Preface by the Director-General of UNESCO*, [w:] E. Morin, *op. cit.*

⁶⁰⁹ Poszczególne lekcje noszą następujące tytuły: *Odkrywanie błędów racjonalności i iluzji, Przesłanki wiedzy właściwej, Poznawanie ludzkich uwarunkowań, Tożsamość ziemską, Mierzenie się z niepewnościami, Wzajemne zrozumienie, Etyka dla ludzkości.*

⁶¹⁰ Por. E. Morin, *op. cit.*, s. 5–62.

samym. Autorefleksja nad sobą jako jednostką oraz przedstawicielem określonej kultury (np. narodowej), subkultury (np. zawodowej) oraz społeczności (np. światopoglądowej, religijnej) wydaje się warunkiem konstytutywnym opisywania siebie i otwierania się na innych ludzi. Nie chodzi o to, by dzięki rozumieniu (zgodnie z pierwszym rodzajem rozumienia według E. Morina) umieć innych wytłumaczyć lub ich skutecznie oskarżyć czy potępić, ale by złagodzić międzyludzkie relacje (drugi rodzaj Morinowskiego rozumienia), czyli nadać im cechy kulturalnego i estetycznie podtrzymywanego kontaktu⁶¹¹. W pozytywnie postrzeganej globalizacji – jako planetarnej międzyludzkiej wymianie, społeczeństwa mają szansę wiele się od siebie nauczyć. Dotyczy to wszystkich ludzi, także tych żyjących w obszarze, tzw. bogatej Północy. E. Morin podkreśla, że „[...] wyniosły Zachód, który pysznie uznaje się za kulturę mającą prawo nauczać innych, powinien wreszcie stać się kulturą uczącą się”⁶¹².

Wydaje się, że w tym właśnie kierunku powinno pójść współczesne międzykulturowe kształcenie, w którym człowiek, rozumiany jako *humanum*, nie zaś *machina*, ma prawo podejmować partnerski dialog, uczyć się od innych, a jednocześnie proponować swoje pomysły i rozwiązania. Dlatego warto przypomnieć słowa Aurelio Peccei’ego, wypowiedziane przed ponad 30 laty, traktując je jako uzasadniony, choć w dalszym ciągu niezrealizowany postulat: „Polacy przynależą kulturowo do starej Europy, a jednocześnie Polska jest częścią innego świata. Może dlatego myśli się tu oryginalnie i ciekawie. Oczekuję, że nasi polscy przyjaciele wykorzystają tę inność, że wzbogacą nasze myślenie”⁶¹³.

Wierzę, że Polacy mogą mieć znaczący wkład w budowanie zrównoważonego społeczeństwa w wymiarze planetarnym, wykorzystując przy tym ogromne możliwości tkwiące w edukacji międzykulturowej. Skomplikowane dzieje naszego narodu dowodzą, że wielokulturowość i jednocześnie otwartość na drugiego człowieka, nawet daleko od domu, nigdy nie były nam obce. Dziś, dodatkowo, potrzebna jest taka droga kształcenia uczniów i przygotowania nauczycieli, by umieli prawidłowo odczytywać międzykulturowe uwarunkowania i globalne wyzwania. Kłopot z właściwą i rzetelną interpretacją aktualnej problematyki stanowi, moim zdaniem, największą przeszkodę we wzajemnym zrozumieniu. Gdy ta trudność będzie zmniejszona, to dalsze działania edukacyjne, wykorzystujące wypracowany już namysł teoretyczny i opracowany praktyczny warsztat mierzenia się z wielokulturowością zapewne zostaną trafnie podjęte. Nasza europejskość, która zawsze się wyróżniała na tle innych krajów, stanie się zaś motorem dla rozległych zmian w wychowaniu człowieka XXI w. Jest to bowiem europejskość orientacyjno-okcydentalna, europejskość pogranicza, które to pogranicze zazwyczaj jest bardziej twórcze niż centrum⁶¹⁴. Jest też bez wątpienia bardziej go-

⁶¹¹ Por. ibidem, s. 52.

⁶¹² Ibidem, s. 54.

⁶¹³ Fragment wywiadu przeprowadzonego przez Marka Rostockiego z prezesem Klubu Rzymskiego, Aurelio Pecceim, w 1983 r., zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 128.

⁶¹⁴ Por. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość...*, s. 11–68.

råde i silniej rozbudzone emocjonalnie, ale dzięki temu aktywniejsze. Mieszkańcy pogranicza częściej doświadczają różnorodnych bodźców, które w oczekiwanej dziś edukacji na rzecz humanistycznego wychowania człowieka mogliby lepiej wykorzystać. Jestem pewna, że treści dotyczące budowania zrównoważonego życia każdego człowieka, a dalej kultur i społeczeństw, które on współtworzy, można sprawnie wprowadzić do polskiej szkoły. Na pozytywne efekty wychowawcze też nie trzeba będzie długo czekać. Być może wtedy polscy nauczyciele i ich wychowankowie, zgodnie z propozycją A. Peccei, staną się tymi, którzy wzbogacą myślenie edukatorów Zachodu i wychowawców Wschodu, dzieląc się osiągnięciami naukowej myśli pedagogicznej oraz rezultatami swojej aktywności wychowawczej.

Zakończenie

Kiedy kilka lat temu rozpoczynałam pracę nad problematyką poruszaną w niniejszej książce, nie sądziłam, że niedaleka przyszłość przyniesie tyle dodatkowych argumentów i realnych przykładów¹, potwierdzających zasadność wyboru tej drogi badań. Po pierwsze, postawiona przeze mnie teza, w której przyjąłam, że edukacja międzykulturowa w dotychczasowej formule (założone cele, wykorzystywane treści i stosowane metody pracy z uczniami odmiennymi kulturowo) przestała się sprawdzać i należy poszukiwać nowych sposobów myślenia i działania na rzecz przygotowania wszystkich stron procesu kształcenia do aktualnych wyzwań międzykulturowych, okazała się słuszna. Po drugie, utwierdziłam się w przekonaniu, że współczesny człowiek, który usilnie poszukuje własnej tożsamości oraz zbiorowej identyfikacji kulturowej, buduje je głównie w opozycji do innych społeczności i kultur, dlatego wzmacnia się dopiero wtedy, gdy używa siły, przemocy lub dominuje nad innymi za sprawą posiadanych technologii. Po trzecie, obserwowane niepokoje społeczne połączyłam z pogłębiającym się

¹ Jedynie w pierwszym kwartale 2017 r. odbyły się już cztery zamachy terrorystyczne, do których przyznało się tzw. państwo ISIS: 1) w noc sylwestrową z 31 grudnia 2016 r. na 1 stycznia 2017 r. dokonano zamachu w klubie muzycznym w Stambule (w Turcji), gdzie zabito 39 osób, a raniło 70; 2) 10 stycznia 2017 r. miały miejsce zamachy w Afganistanie (w Kabulu, Kandaharze i Lashkargah), w których łącznie zginęły 64 osoby, a 94 zostały ranne; 3) 16 lutego 2017 r. odbył się atak na jeden z najważniejszych sufickich meczetów (państwo ISIS uznaje wyznawców sufizmu za heretyków) w Sehwanie (w Pakistanie), w którym zabito 88 osób, a 250 zostało rannych; 4) 22 marca 2017 r. w Londynie (w Wielkiej Brytanii) zamachowiec wjechał na Moście Westminsterskim w pieszych, zabijając 5 osób i raniąc około 40. Z kolei w drugim kwartale 2017 r. miały miejsce następujące ataki, które również firmowało tzw. państwo ISIS: 1) 22 maja 2017 r. islamski terrorysta dokonał zamachu w Manchesterze (w Wielkiej Brytanii) po koncercie amerykańskiej piosenkarki pop Ariany Grande odbywającym się w Manchester Arena, w którym zginęły 22 osoby, a 119 zostało rannych; 2) 26 maja 2017 r. w Egipcie miał miejsce atak na chrześcijańskich Koptów, w którym fundamentaliści islamscy zabili 26 osób i ranili również 26 osób; 3) w nocy z 29 maja na 30 maja 2017 r. w Bagdadzie (w Iraku) dokonano dwóch ataków na mieszkańców miasta obchodzących islamskie święto ramadanu, łącznie zabijając 31 osób i raniąc 70 kolejnych; 4) 31 maja 2017 r. miał miejsce atak w dzielnicy ambasad w Kabulu (w Afganistanie), w którym zabito co najmniej 90 osób, a rannych zostało ok. 400 osób; 5) w nocy z 3 czerwca na 4 czerwca 2017 r. w Londynie (w Wielkiej Brytanii) przeprowadzono serię zamachów na London Bridge, Borough Market i w dzielnicy Vauxhall, w której znajduje się siedziba MI6 (tajnej służby wywiadowczej Wielkiej Brytanii). Terrorysty zabili 7 osób, a ranili około 50 kolejnych. Po raz pierwszy rząd brytyjski wprowadził instrukcję dla ludności określaną jako „Run – Hide – Tell”, czyli uciekaj, ukryj się/zabarykaduj i jeśli możesz, powiadom odpowiednie służby.

stanem anomii społecznej, rozpadu życia wspólnotowego, a także niedającego się czytelnie zinterpretować systemu wartości i celów, do których współczesny człowiek mógłby, w zgodzie z samym sobą, podążać. W ten sposób dostrzegłam dysharmonię w jego egzystencji, obecną już we wszystkich podstawowych środowiskach ludzkiego życia, przede wszystkim w obszarze przyrodniczym i kulturowym oraz w przestrzeni społecznej i gospodarczej.

W odpowiedzi na tak złą kondycję i graniczne uwarunkowania, w których znalazł się współczesny mieszkaniec Ziemi, przedstawiłam propozycję ich humanistycznego przekształcania. Potrzeba komplementarnego „zapanowania” nad rozchwianą i zagubioną jednostką, a także jej społecznymi formami funkcjonowania doprowadziła mnie do rozwiązania, które postrzegam jako realną szansę na odbudowę tego, co zostało już zniszczone oraz rewitalizację tego, czemu jeszcze można by przywrócić dawny blask. Jest nią koncepcja zrównoważonego rozwoju.

Z jednej strony, jej czytelny podział na cztery główne środowiska życia człowieka: przyrodnicze, społeczne, kulturowe i gospodarcze umożliwia klasyfikację różnorodnych problemów i wątków, ułatwia ich charakterystykę i przyspiesza podjęcie odpowiednich działań naprawczych lub rozwojowych. Dzięki strukturze, na której zbudowana jest koncepcja zrównoważonego rozwoju można więc zaproponować własną, lokalną matrycę uporządkowanych i czytelnie rozplanowanych działań, które powinny jednocześnie wpisywać się w szersze, a nawet globalne rozwiązania systemowe.

Z drugiej strony, cele zrównoważonego rozwoju, które odwołują się do konieczności podejmowania konkretnych działań, są głośnym i jednoznacznym apelem skierowanym do całej wielokulturowej społeczności globu. W ten sposób nawoływanie do międzykulturowego dialogu i współpracy oraz dążenie do harmonii i pokoju między narodami nie zatrzymuje się na poziomie ideowych deklaracji, a przekłada się na bezpośrednie zadania oczekujące ich rzetelnej realizacji. Dzięki temu wartościowe, humanistyczne i twórcze współbycie, współodczuwanie i współpraca stają się uzasadnioną drogą/podróżą życia wielokulturowej społeczności globu. Jednocześnie wyzwania zrównoważonego rozwoju nabierają wymiaru jednostkowego, czyli każdy mieszkaniec Ziemi powinien czuć się zobligowany, aby je osobiście podejmować, wypełniać zgodnie ze swoimi możliwościami (indywidualnymi, kulturowymi, finansowymi), wiedzą i umiejętnościami rozwijanymi w trakcie edukacji szkolnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Ukazuję koncepcję zrównoważonego rozwoju jako rozbudowany model życia społecznego, czyli nowy paradygmat, który coraz wyraźniej zaczyna wyłaniać się z panującego jeszcze chaosu. Jego znaczenie i siła polegają głównie na tym, że nie jest jakąś kolejną postmodernistyczną ideologią, wpisującą się w wielość nachodzących na siebie, chwilowych rozwiązań, ale szczególną doktryną społeczno-polityczną, która wyrasta z przesłanek eksponujących dobro człowieka. Dlatego zrównoważony rozwój ma szansę stać się wyjątkowym projektem życia, który wyniesie ludzkość na humanistyczne wyżyny jej egzystencji, przywracając możliwość snucia i realizacji planów, o których człowiek przestał już nawet marzyć. Paradygmat na rzecz zrównoważonego rozwoju jest też na tyle otwarty i zarazem pojemny, że umożliwi interpretację poszczególnych wyzwań w kulturowo różnorodny sposób.

Dzięki temu realizacja konkretnych celów zrównoważonego rozwoju ma szansę korrespondować z określonymi, lokalnymi perspektywami kulturowymi, sprzyjając zarazem wielości kolejnych i odmiennych interpretacji. Na tym, moim zdaniem, polega otwartość na bogactwo ludzkich pomysłów, rozwiązań i możliwości.

Zgodnie z powyższym stanowiskiem oraz rozważaniami zaprezentowanymi w całej publikacji poszukiwanie rozwiązań problemów globalnych połączyłam z procesami zbliżania się jednych kultur do drugich. Uznałam bowiem, że powinno się to odbywać poprzez podejmowanie wysiłku edukacyjnego na rzecz wzajemnego i coraz pełniejszego zrozumienia. Od początku XXI w. sporządzono i opublikowano już wiele raportów na ten temat. Dziś przychodzi czas na ich faktyczną realizację. Jednym z ważniejszych tekstów w tym zakresie jest raport instytutu ERICarts (ang. European Institute for Comparative Cultural Research, tłum. Europejski Instytut Porównawczych Badań Kulturowych), pt. *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe* (tłum. *Dzieląc się różnorodnością. Narodowe podejścia do dialogu międzykulturowego w Europie*)². W dokumencie wyrażono przekonanie, że mając na uwadze prawidłowe i bezpieczne funkcjonowanie społeczeństwa europejskiego, nie można już tylko rozwijać „zwykłej” tolerancji pomiędzy ludźmi, lecz należy dążyć do osiągnięcia stanu „podzielanej wspólnie przestrzeni”³. Trzeba budować takie wymiary możliwego współprzebywania, które wszyscy postrzegaliby jako wspólną wartość. Aby dojść do projektowanej optymalnej relacji międzykulturowej, w raporcie przedstawiono konieczne fazy, przez które powinni przejść mieszkańcy Europy:

1. *Mapping Roads* (tłum. *Wyznaczanie dróg i połączeń*) – obejmuje określanie praktyk wykluczania i dyskryminowania pewnych grup społecznych oraz planowanie poprawy warunków społeczno-ekonomicznych, konieczne, aby dialog międzykulturowy miał szansę na zaistnienie.

2. *Breaking down Walls* (tłum. *Burzenie murów*) – dotyczy usuwania barier w dochodzeniu do równości międzyludzkiej, walki z uprzedzeniami, rasizmem, stereotypami, a także wspierania aktywności jednostek, które w sferze polityki, ekonomii i kultury proponują alternatywne rozwiązania, tj. odmienne od tych przyjętych jako główny nurt aktywności instytucji europejskich.

3. *Building Bridges* (tłum. *Budowanie mostów*) – polega na rozwijaniu międzykulturowych umiejętności i kompetencji poprzez edukację, sztukę i programy w mediach, które dostarczają jednostce narzędzi umożliwiających swobodne posługiwanie się dialogiem międzykulturowym.

4. *Sharing Spaces* (tłum. *Dzielenie się przestrzenią*) – zakłada tworzenie takich miejsc, gdzie pomysły, poglądy, doświadczenia, przekonania i wierzenia mogłyby być prezentowane i można by się nimi dzielić. Przewidując pojawienie się sytuacji konfliktowych, uczestnicy wspólnot działaliby tak, by „w sposób zgodny

² Por. A. Wiesand (ed.), *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*, Study for the European Commission, Report, ERICarts, European Institute for Comparative Cultural Research, Bonn 2008, http://www.interculturaldialogue.eu/web/files/14/en/Sharing_Diversity_Final_Report.pdf [dostęp: 12.04.2009].

³ Por. ibidem, s. XIII.

nie zgadzać się ze sobą”. Taka postawa umożliwiłaby głębsze zrozumienie różnych poglądów, wariantów widzenia świata i praktyk życiowych, a nawet mogłaby doprowadzić do wypracowania nowych sposobów działań i ekspresji⁴.

Właśnie te nowe drogi działania i jednocześnie emocjonalnej aprobaty dla zdecydowanie odmiennego wobec dotychczasowego sposobu postrzegania siebie w świecie uzasadniałam na kartach niniejszej książki. Wyraziłam przekonanie, iż aby osiągnąć ambitną i zarazem niezbędną zmianę społeczną, potrzebne jest wieloetapowe, szerokie i pogłębione przygotowanie nauczycieli. Jednocześnie, równoległe do pracy z kadrami pedagogicznymi, należy adekwatnie kształcić i wychowywać uczniów. Możliwości realizowanych już oraz proponowanych przeze mnie podejść do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, wykorzystującej edukację międzykulturową, są naprawdę liczne. Dają szansę na wielostronne doskonalenie się każdej pracującej nad sobą osoby. Motywują do wysiłku nad zmianą postaw, nie tylko opierając się na obiektywnych przesłankach i czytelnej argumentacji, lecz także dlatego, że są po prostu interesujące. Mogą być źródłem niecodziennych doświadczeń i istotowych przeżyć. Nakładające się horyzonty poznawcze komunikujących się ze sobą ludzi, społeczności i kultur mogą zatem doprowadzać do niepowtarzalnych rezultatów (gdyż określona wzajemna relacja zawsze ma charakter jednorazowy) oraz stanowić unikalny fundament dla kolejnych pomysłów i aktywności rozgrywanych w podobnym gronie lub już z innymi osobami.

Zdaję sobie sprawę, że praca na rzecz zrównoważonego rozwoju, przy niezbędnym udziale edukacji międzykulturowej, to proces długofalowy, który w pełni jeszcze się nie rozpoczął. Mam nawet wrażenie, że wielu decydentów i polityków europejskich nadal nie dostrzega tego problemu. W tej właśnie sytuacji widzę przyczynę zbyt wolnych zmian w oświacie. W Polsce również nie dostrzeżono jeszcze konieczności powszechnego i obowiązkowego przygotowania kandydatów na nauczycieli oraz doskonalenia tych już pracujących, zgodnie z wyzwaniem zrównoważonego rozwoju i luką edukacyjną związaną z problematyką wielokulturowości i międzykulturowych napięć. Mam nadzieję, że do obecnie realizowanej reformy programowej zostaną wprowadzone stosowne decyzje i/lub korekty.

Moje przekonanie chciałabym poprzeć jeszcze jednym przykładem. Po wstąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. wśród różnych grup społecznych prowadzono badania na temat wizji i charakteru naszego członkostwa w strukturach unijnych. Z perspektywy pedagogicznej Zenon Jasiński pytał młodzież szkolną o interpretację europejskości. Zdaniem ówczesnych licealistów obywatel Europy to ktoś, kto powinien być: „[...] tolerancyjny, wykształcony, zwracający uwagę na kwestie środowiska, uczciwy, okazujący szacunek innym narodom, świadomy europejskich korzeni kulturowych, zainteresowany kulturami i życiem innych narodów, żyjący bez uprzedzeń i przesądów, wolny od nienawiści wobec innych narodów, wolny od agresji, przemocy i egoizmu”⁵. Cechy przywołane

⁴ Por. *ibidem*, s. XIII–XIV.

⁵ Z. Jasiński, *Postawy młodzieży z polskich pograniczy wobec „innych”*, [w:] Z. Jasiński, S. Kaczor (red.), *Wybrane problemy edukacji i eurointegracji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2005, s. 67.

przez to optymistycznie patrzące w przyszłość młode pokolenie Polaków niemal całkowicie (bez elementu gospodarczo-rynkowego) pokrywają się z charakterystyką człowieka, który żyje zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju i według założeń edukacji międzykulturowej.

Nie wiem, jak dziś, po ponad dekadzie burzliwych przeobrażeń społecznych, ekonomicznych i światopoglądowych w Unii Europejskiej i na świecie, ci sami respondenci scharakteryzowałiby współczesnego Europejczyka. Jestem za to przekonana, że teraz im, ich dzieciom, a także innym Polakom potrzebne jest rzetelne wsparcie ze strony środowiska edukacyjnego. Postrzegam je jako współpracującą ze sobą społeczność naukowców-badaczy z praktykami, czyli reprezentantów instytucji akademickich z kadrą nauczycielską i pedagogiczną placówek oświatowych. Wspólny wysiłek uczących się i nauczających jest współcześnie niezbędny, by humanistycznie realizować kategorię ludzkiego dobra, którą umieściłam w centrum mojej pracy.

Rozważania, jak człowiek mógłby lepiej i godniej żyć, wpisałam w ideały zrównoważonego rozwoju i współtworzenia wielokulturowego społeczeństwa. Dlatego intencjonalnie unikałam opowiedzenia się po jednej ze stron współczesnej publicznej debaty na temat akceptacji bądź dezaprobaty wobec obecności imigrantów w krajach bogatego Zachodu. W obliczu zagrożenia islamskim terroryzmem demokratyczne przyzwolenie na różnorodność i wielość upraszcza się i polaryzuje. Odbiór społeczny staje się coraz bardziej jednostronny i stereotypowy. W konsekwencji coraz częściej oczekuje się, że ktoś określi się albo jako zwolennik liberalnego otwarcia na przybyszów, albo jako ich prawicowo-nacjonalistyczny przeciwnik. Ja natomiast, pomimo wszystko, starałam się koncentrować na samym człowieku jako wartości najwyższej.

Ideą przewodnią, która mi towarzyszyła w trakcie rozważań, była propozycja wyjścia z międzykulturowego i międzyludzkiego impasu, charakteryzującego się wzajemną niechęcią i wrogością, poprzez przekierowanie sił tkwiących w narodach i społecznościach z walki lub odgradzania się murami na rzecz wspólnej pracy ku realizacji celów zrównoważonego rozwoju. Myślę, że każdy, niezależnie od swojej tożsamości kulturowej, jeśli będzie starał się je podejmować i wypełniać, odczuje trud pracy nad nimi i złożoność wyzwań, które się z nimi wiążą. Może nawet z tego powodu poprosi Innego o pomoc. Byłoby to faktyczne spełnienie przesłania Jana Pawła II i innych intelektualistów na temat potrzeby ekumenicznego, czyli po prostu ludzkiego zaangażowania się w naprawę wspólnego domu. Mam nadzieję, że wówczas spełnią się słowa Hansa Geорга Gadamera, który nieśmiało uznawał, że „[...] być może przetrwamy jako ludzkość, gdy uda nam się nauczyć, że nie powinniśmy po prostu wykorzystywać środków naszej władzy i możliwości sprawczych, lecz że powinniśmy nauczyć się zatrzymania przed innym jako innym, przed przyrodą tak samo, jak przed dojrzałymi kulturami ludów i krajów, i że musimy to, co inne, oraz innych doświadczać tak, jak doświadczamy innych pośród nas samych. Aby uczestniczyć w sobie nawzajem”⁶.

⁶ H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, przekł. A. Przyłębski, Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992, s. 23.

Bibliografia

Książki, artykuły

- All Different, All Unique*, <http://www.unicef.org/magic/resources/CulturalDiversityUNESCO.pdf> [dostęp: 4.01.2014].
- Alting von Geusau F.A.M., *Spółczesność liberalna i rządy prawa*, przekł. A. Pawelec, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Andrukowicz W., *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Anheier H.K., Raj Isar Y. (eds.), *Cultures and Globalisation: Cities, Cultural Policy and Governance*, Sage Publications, London 2012.
- Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.
- Appadurai A., *The Capacity of Aspire: Culture and the Terms of Recognition*, [w:] V. Rao, M. Walton (eds.), *Culture and Public Action*, Stanford University Press, Stanford 2004.
- Arends R.I., *Student Learning in Diverse Classrooms*, [w:] idem, *Learning to Teach*, 9th edition, McGraw-Hill, New York 2012.
- Arendt H., *Korzenie totalitaryzmu*, przekł. M. Szawiel, D. Grinberg, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1993.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Arystoteles, *Polityka*, przekł. L. Piotrowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław cop. 2005 (podstawa przekładu 1953).
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, przekł. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Babosov J.M., Babosova J.S., *Rola kultury narodowej w przestrzeni wielokulturowości*, [w:] M. Biermacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.
- Bacon F., *Nowa Atlantyda i Z Wielkiej Odnowy*, przekł. W. Kornatowski, J. Wikarjak, Wydawnictwa Normalizacyjne Alfa, Warszawa 1995.
- Baden-Powell R., *Scouting dla młodzieży*, przekł. B. Bouffał, Wydawnictwo Wing, Łódź 2006.
- Baden-Powell R., *Z życia obozowego skautów*, oprac. E. Jezierski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015 (reprint wydania z 1913 r.).
- Bagby Ph., *Kultura i historia. Prolegomena do porównawczego badania cywilizacji*, przekł. J. Jedlicki, PIW, Warszawa 1975.
- Bagrowicz J., „Czyńcie sobie ziemię poddaną...” (Rdz 1, 28), czyli jak doglądać i uprawiać ogród Eden, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Baliński M., *Pisma historyczne*, t. III, Nakładem Sennewalda Księgarza, Warszawa 1843.
- Banach C., *Kształcenie, dokształcanie i doskonalenie nauczycieli*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Banks J.A., *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*, “Review of Research in Education” 1993, vol. 19, s. 3–49.

- Baranowska K. et al., *Postaw na rozwój. Zrównoważony! Scenariusze dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2013, <http://www.globalna.edu.pl/pliki/postaw-na-rozwoj-zrownowazony.pdf> [dostęp: 14.07.2016].
- Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i połyka obywateli*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2008.
- Bartoszek Ł., *Próba wivisekcji tożsamości. Multiwymiarowość bohatera w powieści „Autoportret z kanalią” Jacka Kaczmarskiego*, [w:] J. Wróbel (red.), *Pęknięcia, granice, przemiany. Tożsamościowe transgresje w literaturze XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji, Duisburg–Radom 1997.
- Baudillard J., *Spółczesność konsumpcyjna. Jego mity i struktury*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *O odpowiedzialności za świat*, [w:] K. Janowska, P. Mucharski, *Rozmowy na nowy wiek 2*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Bauman Z., *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Beck U., *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Beckett D., *Holistic competence. Putting judgments first*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York 2009.
- Belk R.W., *Yuppies as Arbiters of the Emerging Consumption Style*, “Advances in Consumer Research” 1986, vol. 13, issue 1, s. 514–519.
- Bennett J., *Developing Intercultural Competence for International Education*, San Francisco 2011, http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf [dostęp: 13.05.2014].
- Bennett J. (ed.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, SAGE Publication Inc., Thousand Oaks–Los Angeles 2015.
- Bennett M.J., *Basic Concepts of Intercultural Communication. Paradigms, Principles & Practices*, Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company, Boston–London 2013.
- Bennett M.J., *Becoming Interculturally Competent*, [w:] J.S. Wurzel (ed.), *Toward Multiculturalism. A Reader in Multicultural Education*, Intercultural Resource Corporation, 2004.
- Bennett M.J., *Intercultural Communication: A Current Perspective*, [w:] M.J. Bennett (ed.), *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*, Intercultural Press, A Nicholas Brealey Publishing Company, Boston–London 2013.
- Bennett M.J., *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity*, [w:] M.R. Page (ed.), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth 1993.
- Berardo K., Deardorff D.K. (ed.), *Building Cultural Competence. Innovative Activities and Models*, Stylus Publishing, Sterling 2012.
- Bereś W., Burnetko K., *Kapuściński: nie ogarniam świata*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Bergström G., Jutvik G., Kochan K., *P-stop. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – o praniu, ściekach i ekosystemach wodnych. Poradnik dla nauczycieli*, Program Uniwersytet Bałtycki, Gdynia 2008.
- Bernaus M., Andrade A.I. et al., *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Strasbourg 2007.
- Bernaus M., Furlong A. et al., *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching. A training kit*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Graz 2011.
- Berube M.R., *Radical Reformers. The Influence of the Left in American Education*, Information Age Publishing, Greenwich 2004.
- Beuys J., *Teksty, komentarze, wywiady*, Akademia Ruchu/Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa 1990.
- Bieniek M., *Arab Spring – Dynamic Changes in the Middle East*, [w:] M. Bieniek, S. Mazur (ed.), *National Security in Contemporary Changing Reality*, part 2, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Kraków 2012.

- Biskup M., Dobrzycki J., *Mikołaj Kopernik: uczony i obywatel*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1972.
- Boellstorff T., *Dojrzewanie w Second Life. Antropologia człowieka wirtualnego*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bolten J., *Interkulturowa kompetencja*, przekł. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Boski P., *Czy wydarzenia w świecie mogą zatrzęść murami miasta? Wpływ 11 września 2001 r. na orientację wielokulturowe warszawiaków*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2004.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic: Jak zewrzeć lukę ludzką. Raport Klubu Rzymskiego*, przekł. M. Kukliński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Breivik A., *Manifesto 2083. A European Declaration of Independence*, London 2011, <https://info.publicintelligence.net/AndersBehringBreivikManifesto.pdf> [dostęp: 12.04.2016].
- Brems E., *Inclusive universality and the child-caretaker dynamic*, [w:] K. Hanson, O. Nieuwenhuys (ed.), *Reconceptualizing Children's Rights in International Development*, Cambridge University Press, New York 2013.
- Bronk A., „Natura czy kultura?”. *Uwagi metodologiczne*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Brückner A., *Encyklopedia staropolska*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
- Buchowski M., *Wprowadzenie*, [w:] idem (red.), *Amerykańska antropologia kognitywna*, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- Burszta W., *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., Pietro de J.F., Lorincz I., Meissner F.J., Noguerol A., Schroder-Sura A., *FREPA. A Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Graz 2012.
- Carr D., *Professionalism and Ethics in Teaching*, Routledge, London–New York 2000.
- Casmir F.L., *Budowanie trzeciej kultury: zmiana paradygmatu komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej*, przekł. B. Chelstowski, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Instytut Kultury, Warszawa 1996.
- Casmir F.L., *Ethics, Culture and Communication: An Application of the Third-Culture Building Model to International and Intercultural Communication*, [w:] idem (ed.), *Ethics in International and Intercultural Communication*, Routledge, New York 2013.
- Chambers J.A. et al., *GM Agricultural Technologies for Africa. A State of Affairs*, International Food Policy Research Institute and African Development Bank, Washington D.C. 2014.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Chojnicka K., Kozuba-Ciembroniewicz W. (red.), *Doktryny polityczne XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Chojnowski D., „Nowa pedagogika” – rewolucję czas zacząć, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 187–218.
- Chutnik M., *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Universitas, Kraków 2007.
- Ciszek M., *Filozofia ekologii rodziny ludzkiej w systemie środowiska społecznego, kulturowego i przyrodniczego. Studium społeczno-filozoficzne z zakresu bezpieczeństwa ekologicznego*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2013.
- Creswell J., *Creating Worlds. Constructing Meaning*, Heinemann, Portland 2006.
- Cycon, *Rozmowy tuskulańskie*, przekł. E. Rykaczewski, Biblioteka Filozofów, Hachette Livre Polska, Warszawa 2009.
- Czachowski S., *Medycyna naturalna czy komercjalizacja źródeł?*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.

- Czarnowski S., *Dzieła*, t. 1: *Studia z historii kultury*, oprac. N. Assorodobraj, S. Ossowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Czerwonka M., *Charakterystyka wskaźników modelu kulturowego Hofstede*, [w:] J. Ostaszewski (red.), *O nowy ład finansowy w Polsce. Rekomendacje dla animatorów życia gospodarczego*, Szkoła Główna Handlowa, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2015.
- Czykwin E., *Dialog międzykulturowy a postulaty parezji*, [w:] R. Nowakowska-Siuta (red.), *Bliżej siebie. Edukacja i dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015.
- Ćwikliński A., *Wokół humanistycznych aspektów edukacji*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013.
- Dankowska J., *Aksjologiczne aspekty edukacji muzycznej*, [w:] Z. Konaszkiewicz (red.), *Trwałe wartości edukacji muzycznej w zmieniającym się świecie*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina w Warszawie, Warszawa 2003.
- Dąbrowski S., *Strategie komunikacji w Ruchu Słow odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku*, „Multicultural Studies” 2016, t. 1, s. 115–130.
- Denek K., *Uniwersytet na wirażu*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013.
- Denek K., *Wartości edukacji szkolnej*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2006, nr 4 (47), <http://www.pcen.rzeszów.pl> [dostęp: 12.10.2010].
- Denek K., Przyszczykowski K., Urbański-Korż R., *Aksjologiczne podstawy edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń 2001.
- Dennis L.J., George S. Counts and Charles A. Beard, *Collaborators for Change*, State University of New York Press, Albany 1989.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Dick P.K., *Blade Runner. Czy androidy śnią o elektrycznych owcach?*, przekł. S. Kędziński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012.
- Diogenes Laertios, *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Doliński D., *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Dołęga J.M., *Strukturalne elementy kultury*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Domański J., „*Paideia*” Platona i „*humanitas*” Cyserona. *Perspektywa antropologiczna*, [w:] A. Nowicka-Jeżowa (red.), *Humanitas. Projekt antropologii humanistycznej*, cz. 1: *Paradygmaty – tradycje – profile historyczne*, Wydawnictwo Neriton, Warszawa 2010.
- Domański J., *Philosophica – paraphilosophica – metaphilosophica. Studia i szkice z dziejów myśli dawnej*, Polska Akademia Umiejętności, Kraków 2008.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Józwiak, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Duraj-Nowakowa K., *Całościowe wizje synergii systemu edukacji w diagnozach i prognozach*, [w:] eadem, *Tropy myślenia o synergii w działalności nauczyciela akademickiego*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Duraj-Nowakowa K., *Indywidualizm pedagogów akademickich: zagrożenia i perspektywy*, „Horyzonty Wychowania” 2013, 12 (24), s. 141–160.
- Duraj-Nowakowa K., *Innowacje nauczycieli jako liderów organizacji zarządzania praktyką pedagogiczną*, [w:] eadem, *Pedeutologia. Konteksty – dylematy – implikacje*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Duraj-Nowakowa K., *Jakościowe strategie metodologii rozwiązywania problemów etnopedagogiki*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” 2011.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.

- Duraj-Nowakowa K., *Myślenie dyskursywne a intuicyjne w integrowaniu procesów edukacji*, [w:] eadem, *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Dom Wydawniczy Kosiński, Kielce 2002.
- Duraj-Nowakowa K., *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009.
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Akademia „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Duraj-Nowakowa K., *Źródła podejść do pedagogiki*, Świętokrzyska Szkoła Wyższa, Kielce 2005.
- Dworkin R., *Wolność, równość, wspólnota*, przekł. A. Pawelec, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Education for Sustainable Development Lens: A Policy and Practice Review Tool*, Learning & Training Tools no. 2, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001908/190898e.pdf> [dostęp: 12.03.2014].
- Education for Sustainable Development. Sourcebook*, Learning & Training Tools no. 4, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [dostęp: 13.05.2014].
- Education for Sustainable Development. Toolkit*, Learning & Training Tools no. 1, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2006, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf> [dostęp: 10.02.2012].
- Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny, cz. 2, Pozaformalna Akademia Jakości Projektu*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, DG Edukacja i Kultura Program „Młodzież w działaniu”, b.r.w., http://www.mlodziez.org.pl/sites/mlodziez.org.pl/files/publication/448/edukacja_miedzykulturowa_pajp_czesc_2_pdf_16004.pdf [dostęp: 02.04.2014].
- Encyklika „Laudato si” Ojca Świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, Drukarnia Watykańska, Watykan 2015.
- Epstein S.S., *What’s in Your Milk?*, Trafford Publishing, Victoria 2006.
- Feinberg W., McDonough K., *Introduction: Liberalism and the Dilemma of Public Education in Multicultural Societies*, [w:] iidem, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, Oxford 2005.
- Filiciak M., Tarkowski A., *Alfabet nowej kultury: a, b, c, k, 2,0*, „Dwutygodnik.com. Felietony” 2009, nr 1, <http://www.dwutygodnik.com/artukul/1-alfabet-nowej-kulturyabck20.html> [dostęp: 20.05.2014].
- Filipiak E., *Budowanie rusztowania dla myślenia i uczenia się dzieci w perspektywie społeczno-kulturowej teorii Lwa S. Wygodskiego*, [w:] eadem (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygodskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza Artstudio, Bydgoszcz 2015.
- Filipiak E., *Z Wygodskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Foucault M., *Fearless Speech*, ed. J. Pearson, Semiotex, Los Angeles 2001.
- FREPA – *System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, ORE, http://www.ise.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=171:frepa-system-opisu-pluralistycznych-podej-do-jzykw-i-kultur&Itemid=1063 [dostęp: 13.02.2016].
- Friedman M., Narveson J., *Political Correctness. For and Against*, Rowman & Littlefield Publishers Inc., Lanham 1995.
- Frisch M., *Öffentlichkeit als Partner*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1967.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2003.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przekł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2008.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku. Neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Gadacz T., *Kryzys europejskiego człowieczeństwa*, www.iumw.pl/kryzys-europejskiego-czlowieczestwa/articles [dostęp: 4.09.2012].

- Gadacz T., *Kultura i odpowiedzialność*, [w:] idem, *O zmienności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013.
- Gadamer H.G., *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, przekł. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1993.
- Gadamer H.G., *Dziedzictwo Europy*, przekł. A. Przyłębski, Fundacja Aletheia, Wydawnictwo Spacja, Warszawa 1992.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Gadotti M., *Adult education and competence development. From a critical thinking perspective*, [w:] K. Illeris (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York 2009.
- Gajda J., *Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych*, [w:] J. Gajda, W. Żardecki (red.), *Dylematy animacji kulturalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Gajda J., *Etniczność i obywatelskość trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „Nowej Europy”*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobeci (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Gajda J., *Wychowywać do prawdy?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Gehlen A., *W kręgu antropologii i psychologii społecznej: studia*, przekł. K. Krzemieniowa, Czytelnik, Warszawa 2001.
- Gelpi E., *Praca: utopia na co dzień*, przekł. D. Wandzioch, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002.
- Gelpi E., *Świadomość ziemską. Badania i kształcenie*, przekł. I. Wojnar, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Giddens A., *Socjologia*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Giugni M., *Exploiting Multiculturalism*, New South Wales, Australia 2007, http://www.cscentral.org.au/Resources/Exploring_Multiculturalism.pdf [dostęp: 5.01.2014].
- Giżejowski Z., *Rola środowiska naturalnego i zwierząt dzikich w życiu współczesnego człowieka*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Goel S., *Corporate Manslaughter and Corporate Homicide: Scope for a New Legislation in India*, Partridge Publishing, 2015.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Goldberg D.T., *Introduction: Multicultural Conditions*, [w:] idem (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Blackwell Publishers, Malden–Oxford 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, przekł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2012.
- Golka M., *Komunikowanie międzykulturowe. Przypomnienie głównych tez*, „Multicultural Studies” 2016, t. I, nr 1, s. 41–52.
- Gołębski F., *Kulturowe aspekty integracji europejskiej. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Profesjonalne i Akademickie, Warszawa 2008.
- Gołębski B.D., *Wzory uczenia się. Strategie nauczania*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Gołębski B.D. (red.), *Uczenie się metodą projektów*, WSiP S.A., Warszawa 2002.
- Gombrowicz W., *Dziennik 1957–1961*, Wydawnictwo Literackie, Kraków–Wrocław 1986.
- Goodenough W., *Cultural Anthropology and Linguistics*, [w:] P.L. Garvin (ed.), *Report of the Seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study*, Georgetown University Press, Washington D.C. 1957.
- Górak-Sosnowska K., Markowska-Manista U. (red.), *Oblicza Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej. Materiały do zajęć z edukacji globalnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Grzybowski P.P., *Od pedagogii do pedagogiki międzykulturowej*, [w:] idem, *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

- Grzybowski P.P., *Wychowanie ku międzykulturowości. O poszukiwaniu człowieka w Innych i Obcych*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Jak można się uczyć innej kultury – treningi akulturacyjne dla studentów*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2004.
- Gurung R.A.R., *Got Culture? Incorporating Culture into the Curriculum*, [w:] R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (eds.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Stylus Publishing, Sterling 2009.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. Anna Kacmajor i Agata Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Gutek G.L., *Liberalizm a edukacja*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, [w:] idem, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Halász G., Michel A., *Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation*, “European Journal of Education” 2011, vol. 46, no. 3, s. 289–306, <https://pdfs.semanticscholar.org/a750/30bb73c277002c402291b8f74964ae439fee.pdf> [dostęp: 12.11.2016].
- Hawks J., *The Fourth Pillar of Sustainability. Culture's Essential Role in Public Planning*, Common Ground Publishing, Melbourne 2001.
- Healy D., *Pharmagedon*, University of California Press, Berkeley–Los Angeles 2012.
- Hegel G.W.F., *Fenomenologia ducha*, t. 1 i 2, przekł. A. Landman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa cop. 2010 (tekst pochodzi z wydania pierwszego z 1963 r. nakładem PWN).
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Herodotus, *Dzieje*, przekł. S. Hammer, Czytelnik, Warszawa 2008.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, [w:] idem, *Filozofia, kultura, wychowanie*, Ossolineum, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1973.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Mankiv M., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, przekł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.
- Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G., *Exploring Culture. Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Intercultural Press Inc., A Nicolas Brealey Company, Yarmouth, Maine 2002.
- Holyst B., *Bezpieczeństwo gatunku ludzkiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Holyst B., *Suicydologia*, LexisNexis Polska, Warszawa 2012.
- Homer, *Odysėja*, przekł. W. Dawidowicz, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2010.
- Homplewicz J., *Pedagogika i etyka*, Wydawnictwo i Drukarnia Diecezji Rzeszowskiej, Rzeszów 2007.
- Hornby A.S., *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Cornelsen & Oxford University Press, Berlin 1982.
- Huntington S.P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przekł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza S.A., Warszawa 2011.
- Illeris K., *Competence, learning and education. How can competence be learned, and how can they be developed in formal education?*, [w:] idem (ed.), *International Perspectives on Competence Development. Developing skills and capabilities*, Routledge, London–New York 2009.
- Ingarden R., *Księżeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- Ioannes Paulus PP. II, *Litterae Apostolicae 'Inter Sanctos'*. S. *Franciscus Assisiensis caelestis Patronus oecologiae cultorum eligitur*, http://www.documentacatholicaomnia.eu/01p/1979-11-29,_SS_Ioannes_Paulus_II,_Littera_'Inter_Sanctos',_LT.pdf [dostęp: 28.10.2015].
- Izdebski H., *Doktryny polityczno-prawne. Fundamenty współczesnych państw*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Jaeger W., *Paideia*, przekł. M. Plezia, H. Bednarek, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Jan Paweł II, *Encyklika Centesimus Annus*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et ratio*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, *Encyklika Laborem exercens*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Jan Paweł II, *Encyklika Sollicitudo rei socialis*, [w:] idem, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.

- Jan Paweł II, *List do artystów*, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 2005.
- Janion M., *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Jarosz M., *Samobójstwa w czasach kryzysu*, „Suicydologia. Rocznik Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego i Uczelni Łazarskiego” 2015, s. 5–17.
- Jarosz M., *Samobójstwa: dlaczego teraz?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Jasikowska K., Klarenbach M., Lipska-Badoti G., Łuczak R., *Edukacja globalna. Poradnik metodyczny dla nauczycieli II, III i IV etapu edukacyjnego*, ORE, Warszawa 2015.
- Jasikowska K., Pająk-Ważna E., Klarenbach M., *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – praktyki – konteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Jasiński Z., *A word about programs and standards of educating teachers and pedagogues in Poland*, [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (eds.), *Education for Teachers and Pedagogues: Issues in International Context*, Uniwersytet Opolski, Opole 2006.
- Jasiński Z., *Postawy młodzieży z polskich pograniczy wobec „innych”*, [w:] Z. Jasiński, S. Kaczor (red.), *Wybrane problemy edukacji i eurointegracji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2005.
- Jeffries C., Lewis R., Meed J., Merritt R., *Kształcenie otwarte od A do Z*, FRSE, MEN, Warszawa 1997.
- Johnson I., *Real Values and Their Role in Global Governance (Part II)*, “The Globalist”, 25 November 2011, <http://www.theglobalist.com/real-values-and-their-role-in-global-governance-part-ii> [dostęp: 21.10.2014].
- Jones P., Selby D., Sterling S. (eds.), *Sustainability Education. Perspectives and Practice Across Higher Education*, Earthscan, New York 2010.
- Jutvik G., Liepina I. (red.), *Edukacja ku zmianie. Podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, przekł. M. Szkudlarek, Program Uniwersytet Bałtycki, Gdynia 2008.
- Kai-yu L., Pawlak K., *Mówimy po chińsku*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2013.
- Kamiński A., *Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo?*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, wyd. 4, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Kamiński A., *Krajoznawstwo jako problem kultury masowej*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948.
- Kamiński A., *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, [w:] idem, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Kaniowski A.M., *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Kapuściński R., *Podróże z Herodotem*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
- Kargul J., *Czy złudne nadzieje renesansu pedagogiki kultury?*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy. Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, przekł. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.
- Kielak E., Cieślukowska D., Kudarewska A., *Edukacja globalna w podręcznikach do geografii i Wiedzy o społeczeństwie. Raport z analizy wybranych podręczników szkolnych pod kątem założeń edukacji globalnej. Wersja uzupełniona*, Grupa Zagranica, Warszawa 2016, http://zagranica.org.pl/sites/zagranica.org.pl/files/attachments/Publikacje/EdukacjaGlobalna/gz_raport_analiza-podrecznikow_www.pdf [dostęp: 12.10.2016].
- Kieżun W., *Patologia transformacji*, Wydawnictwo Poltex, Warszawa 2012.
- KidsXchange: Changing the World through Children*, UNESCO/UNEP, Nippon Express, Tokyo 2010, <http://www.unep.org/resourceefficiency/portals/24147/new/pdf/consumption/ely/youth/publications/KXC%20for%20students%202010.pdf> [dostęp: 13.02.2015].

- KidsXchange: Changing the World through Children. Text for Instructors*, UNESCO/UNEP, Nippon Express, Tokyo 2010, <http://www.unep.org/resourceefficiency/portals/24147/new/pdf/consumption/ely/youth/publications/KXC%20for%20teachers%202010.pdf> [dostęp: 13.02.2015].
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Knopik T., *Czas wolny... od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Kolbert E., *The Sixth Extinction. An Unnatural History*, Henry Holt and Co., New York 2014.
- Kołąkowski L., *O tożsamości zbiorowej*, przekł. S. Amsterdamski, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, 1989.
- Koran, przekł. i komentarz J. Bielawski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Kostyło H., *Rekonstrukcjonizm społeczny: wzajemność oddziaływań kultury i edukacji*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 24/2 (47), s. 15–32.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, wyd. X, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Kramer P.D., *Wsluchując się w Prozac*, przekł. M. Szwed-Szelenberger, W. Szelenberger, Jacek Santorski & Co, Warszawa 1995.
- Krawczak E., *Antropologia kulturowa. Klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007.
- Krawczyński R., *Wielokulturowość. Szanse i zagrożenia*, [w:] N. Dębowska, M. Walachowska, N. Starik (red.), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*, t. II, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2014.
- Krüger H.H., *Metody badań w pedagogice*, przekł. D. Sztobryn, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Kubiak-Szyborska E., Zajac D., *Wychowanie. W kręgu pytań*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 2013.
- Kubinowski D., *Metodologia spod znaku x² a humanistyczna tożsamość pedagogiki*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Kubinowski D., *Metody i techniki badawcze w pedagogice kultury*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Kuhn T., *Struktura rewolucji naukowych*, przekł. H. Ostromęcka, J. Nowotniak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz C. (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Kwiatki św. Franciszka z Asyżu*, przekł. L. Staff, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Kwiatkowska A., Grzymała-Moszczyńska H., *Psychologia międzykulturowa*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Kwiatkowska H., *Nauczyciel – zawód „niemożliwy”, ale nieunikniony*, [w:] J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

- Kwieciński Z., *Mądrość jako oferta czwartej pedagogiki Pierwszego Pedagoga*, [w:] idem, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*, Wydawnictwo Edytor, Warszawa–Toruń 1993.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] idem, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kwieciński Z., *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] idem, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Laclau E., *Emancypacje*, przekł. L. Koczanowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Laclau E., *Rozum populistyczny*, przekł. T. Szkudlarek, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.
- Le Bon G., *Psychologia tłumy*, przekł. B. Kaprocki, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004 (na podst. wyd. Lwów 1930).
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Levi-Strauss C., *Antropologia strukturalna*, przekł. K. Pomian, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2009.
- Levi-Strauss C., *Drogi masek*, przekł. M. Dobrowolska, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 1985.
- Levi-Strauss C., *Jan Jakub Rousseau – twórca nauk humanistycznych*, przekł. L. Kolankiewicz, [w:] A. Mencwel (oprac.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Levi-Strauss C., *Myśl nieoswojona*, przekł. A. Zajączkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Levi-Strauss C., *Smutek tropików*, przekł. A. Steinsberg, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1960.
- Levi-Strauss C., *Spojrzenie z oddali*, przekł. W. Grajewski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel w ideologiach – o nadziejach, iluzjach i unieważnianiu idei podwójnego agenta*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2014, nr 67 (3), s. 23–36.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2012, nr 1, s. 15–46.
- Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, [w:] T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Lewowicki T., Suchodolska J. (red.), *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Locke J., *Myśli o wychowaniu*, przekł. F. Wnorowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Kraków 1959.
- Luty P., *Czym jest Deklaracja Milenijna?*, „Stosunki Międzynarodowe”, 25 lutego 2010, <http://www.stosunki.pl/?q=content/czym-jest-deklaracja-milenijna> [dostęp: 12.08.2016].
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006.
- Łotman J., *Struktura tekstu artystycznego*, przekł. A. Tanalska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1984.
- Łotman J., *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przekł. B. Żyłko, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Łotman J., Uspieński B., *O semiotycznym mechanizmie kultury*, [w:] E. Janus, M.R. Mayenowa (red.) *Semiotyka kultury*, PIW, Warszawa 1977.
- MacDonald M.C., *Czyngis-chan i Mongołowie*, [w:] idem, *Poza horyzontem*, przekł. G. Woźniak, Penta, Warszawa 1992.

- MacIntyre A., *Dziedzictwo cnoty: studium z teorii moralności*, przekł. A. Chmielewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Malinowski B., *Czym jest kultura?*, [w:] A. Mencwel (oprac.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Malinowski B., *Naukowa teoria kultury*, [w:] idem, *Dzieła*, t. 9: *Kultura i jej przemiany*, przekł. A. Bydłoń, A. Mach, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Malraux A., *Przemiana bogów. Nadprzyrodzone*, przekł. E. Bąkowska, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Malraux A., *Przemiana bogów. Nierzeczywiste*, przekł. J. Guze, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Malraux A., *Przemiana bogów. Ponadczasowe*, przekł. J. Lisowski, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1985.
- Marasiński C., *Edukacja estetyczna poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa*, [w:] S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa XXI wieku, Różnorodność i Wolność*, Warszawa 2009.
- Marasiński C., *Filozoficzne aspekty kultury śmiechu*, Wydawnictwo Mado, Toruń 2013.
- Marek Aureliusz, *Rozmyślenia*, przekł. M. Reiter, De Agostini/Altaya, Warszawa 2001.
- Marek Tulliusz Cynceron, *Mowa w obronie Mureny*, [w:] *Mowy wybrane*, przekł. J. Mrukówna, D. Turkowska, S. Kołodziejczyk, Czytelnik, Warszawa 1960.
- Marek Tulliusz Cynceron, *Mowa w obronie poety Archiasza*, [w:] *Mowy wybrane*, przekł. J. Mrukówna, D. Turkowska, S. Kołodziejczyk, Czytelnik, Warszawa 1960.
- Martin H.P., Schumann H., *Pułapka globalizacji. Atak na demokrację i dobrobyt*, przekł. M. Zybur, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Martinelli S., Taylor M., *Uczenie się międzykulturowe*. Pakiet szkoleniowy nr 4, Wydawnictwo Rady Europy, Warszawa 2000.
- Matsumoto D., *Teaching about Culture*, [w:] R.A.R. Gurung, L.R. Prieto (eds.), *Getting Culture. Incorporating Diversity Across the Curriculum*, Stylus Publishing, Sterling 2009.
- Mayor F., Bind J., *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Mazur-Wierzbicka E., *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w praktyce społeczno-gospodarczej Unii Europejskiej*, „*Ekonomia. Economics*” 2012, nr 4 (21), s. 76–87.
- McLaren P., *White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*, [w:] D.T. Goldberg (ed.), *Multiculturalism: A Critical Reader*, Blackwell Publishers, Malden–Oxford 1997.
- McLuhan M., *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Canada 1962.
- McLuhan M., Q. Fiore, *War and Peace in the Global Village*, Bantam Books/Random House, New York 1968.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Melosik Z., *Paradoksy tożsamości. Natura i kultura jako kategorie myślenia o kobiecości/męskości*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Mencwel A., *Wstęp: wyobrażenia antropologiczne*, [w:] A. Mencwel (oprac.), *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Meyer E., *The Culture Map: Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*, Public Affairs, Perseus Books Group, New York 2014.
- Michl W., *Pedagogika przeżyć*, przekł. D. Kozieł, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Mikina A., Zajac B., *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

- Mill J.S., *O rządzie reprezentatywnym. Poddaństwo kobiet*, przekł. G. Czernicki, M. Chyżyńska, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Mill J.S., *O wolności*, przekł. A. Kurlandzka, [w:] idem, *Utylitaryzm. O wolności*, przekł. M. Ossowska, A. Kurlandzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Mill J.S., *On Liberty (1859)*, Batoche Books, Kitchener, Ontario, Canada 2001, <http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf> [dostęp: 12.01.2017].
- Miller H.I., Conko G., *The Frankenfood Myth: How Protest and Politics Threaten the Biotech Revolution*, Praeger Publishers, Santa Barbara 2004.
- Molinsky E., *Global Dexterity. How to Adopt Your Behavior Across Cultures Without Losing Yourself in the Process*, Harvard Business Review Press, Boston 2013.
- Mońka-Stanikowa A., *Wstęp*, [w:] B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, t. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Morin E., *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO, Paris 1999.
- Morris W., *O architekturze i problemach społecznych: wybór pism społeczno-estetycznych*, oprac. M. Piórowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Mółka J., *Recenzja książki W. Michła „Pedagogika przeżyć”*, „Horyzonty Wychowania” 2011, 10 (20), s. 296–302.
- Murawska A., *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008.
- Nalaskowski A., *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Nalaskowski A., *Obsesja alternatyw?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 4, s. 71–79.
- Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, t. I–II, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i S-ka, Kraków–Warszawa 1947.
- Nikitorowicz J., *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*, [w:] idem (red.), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa”, 2012, nr 1, s. 47–66.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Kształtowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Nikitorowicz J., *Nowe wyzwania edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych dylematów wokół kreowania społeczeństwa wielokulturowego*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 2001.
- Nikitorowicz J., *Problemy paradygmatu współistnienia w warunkach wielokulturowości. Zadania i możliwości edukacji międzykulturowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej” 2008, nr 3 (43), s. 7–25.
- Nikitorowicz J., *Prognozy Nowej Europy w kontekście realizowania zadań edukacji międzykulturowej*, [w:] J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Nikitorowicz J., *Wartość dialogu międzykulturowego w przewyżnianiu konfliktów na pograniczach kulturowych*, „Multicultural Studies” 2016, t. I, nr 1, s. 53–63.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
- Nowakowska-Siuta R., *Współczesne wyzwania wielokulturowości w perspektywie pedagogicznej*, [w:] eadem (red.), *Bliżej siebie. Edukacja dialog w grupie niejednorodnej kulturowo*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2015.
- Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Nowicka J., *Czy Europejczycy ze Wschodu i Zachodu mówią tym samym językiem? (na przykładzie Polski i Francji)*, przekł. A. Sieprawska, [w:] A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komu-*

- nikacja międzykulturowa. *Zderzenia i spotkania. Antologia tekstów*, Instytut Kultury, Warszawa 1996.
- Nurse K., *Culture as the Fourth Pillar of Sustainable Development*, Institute of International Relations, University of the West Indies, Trinidad and Tobago, London 2006.
- Nussbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przekł. A. Męczkowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- O krzysie. *Castel Gandolfo, 28 sierpnia–1 września 1985*, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Ogrodzka-Mazur E., *Pogranicze kultur*, [w:] eadem, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Okoń W., *Problem samodzielności myślenia i działania*, [w:] idem, *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne” 1957, t. IV.
- Okoń W., *Przeżywanie wartości i aktywność emocjonalna*, [w:] idem, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Struktura i problem w procesie kształcenia*, „Studia Pedagogiczne” 1976, t. 37.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Orłowska M., *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualności, perspektywy. Podręcznik akademicki dla pedagogów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.
- Ossowski S., *Z zagadnień psychologii społecznej*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Ostermeier E., „My Message is Simple”: Obama’s SOTU Written at 8th Grade Level for Third Straight Year, January 25, 2012, <http://editions.lib.umn.edu/smartpolitics/2012/01/25/my-message-is-simple-obamas-so/> [dostęp: 28.01.2017].
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pachauri S., *Priority strategies for India’s family planning programme*, „Indian Journal of Medical Research” 2014, vol. 140 (1), s. 137–146, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4345745/#_abstractid442281title [dostęp: 12.05.2015].
- Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 2, *Edukacja międzykulturowa*, http://młodziejoweraady.eu/files/4__47.pdf [dostęp: 15.09.2013].
- Park R.E., Burgess E.W., *Introduction to the Science of Sociology*, University of Chicago Press, Chicago 1921.
- Pasterniak W., *Piękno i sacrum. U podstaw pedagogiki teonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1998.
- Pauli G., *The Blue Economy: 10 years, 100 innovations, 100 million jobs*, Paradigm Publications, New Mexico 2010.
- Pavlova M., *Design and Technology Education for Sustainable Futures in Preparation of Global Citizenship*, [w:] K. Stables, K. Steve (eds.), *Environment, Ethics and Cultures: Design and Technology Education’s Contribution to Sustainable Global Futures*, Springer, Rotterdam 2015.
- Peters M.A., *Truth-telling as an Educational Practice of the Self: Foucault, Parrhesia and the ethics of subjectivity*, „Oxford Review of Education” 2003, vol. 29, no. 2, s. 207–223, <https://conceptsinsts.wikispaces.com/file/view/FoucaultParrEduc.pdf> [dostęp: 20.12.2016].
- Pieśń słoneczna*, [w:] *Pisma św. Franciszka z Asyżu. Teksty łacińskie i starożytności w polskim przekładzie*, Wydawnictwo Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2009.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I–VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003–2010.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych*, tłum. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Benedyktynów Tyńskich, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań–Warszawa 1990.

- Piszczek Z. (red.), *Mała encyklopedia kultury antycznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Platon, *Państwo*, przekł. W. Witwicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa cop. 2010 (podstawa przekładu 1958).
- Play it Fair! Human Rights Education Toolkit for Children*, Equitas – International Centre for Human Rights Education, Montreal, Canada 2008, http://equitas.org/wp-content/uploads/2010/11/2008-Play-it-Fair-Toolkit_En.pdf [dostęp: 4.01.2014].
- Plessner H., *Pytanie o conditio humana: wybór pism*, przekł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, A. Zaluska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1988.
- Plessner H., *Śmiech i płacz: badania nad granicami ludzkiego zachowania*, przekł. A. Zwolińska, Z. Nerczuk, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004.
- Plessner H., *Władza a natura ludzka: esej o antropologii światopoglądu historycznego*, przekł. E. Paczkowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
- Pomian K., *Kryzys przyszłości*, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Portera A., *Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects*, [w:] C.A. Grant, A. Portera (eds.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York–London 2010.
- Portera A., *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, "Intercultural Education", December 2008, vol. 19, no. 6, s. 481–491.
- Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przekł. A. Tanalska-Dulęba, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1995.
- Postman N., *W stronę XVIII stulecia*, przekł. R. Frąc, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2001.
- Postman N., *Zabawić się na śmierć*, przekł. L. Niedzielski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2002.
- Potocki J., *Œuvres III. Théâtre, Histoire, Chronologie, Œcrits politiques*, éditées par F. Rosset et D. Triaire avec S.H. Aufrère, Éditions Peeters, Louvain–Paris–Dudley 2004.
- Potocki J. hr., *Parady*, przekł. J. Modrzejewski, Czytelnik, Warszawa 1966.
- Potocki J., *Podróże*, przekł. J.U. Niemcewicz, J. Olkiewicz, L. Kukulski, Czytelnik, Warszawa 1959.
- Potocki J. hr., *Podróż do Turcji i Egiptu*, Nakład Towarzystwa Miłośników Książki, Kraków 1924.
- Potocki J. hr., *Rękopis znaleziony w Saragossie*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2015.
- Potocki J. hr., *Rękopis znaleziony w Saragossie*, przekł. E. Chojecki, Czytelnik, Warszawa 1965.
- Potulicka E., *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Półturzycki J., *Potrzeby i możliwości modernizacji kompetencji nauczycieli*, [w:] A. Rogalska-Marasińska (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, t. II: *Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Prokopiuk W., *Hermeneutyka jako metodologia rozumienia i interpretacji wiedzy pedagogicznej*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Przyborowska B., *Ambona i ambonka kultury*, [w:] eadem (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Ramler S., *Global Education for 21st Century*, "Educational Leadership", vol. 48, no. 7, April 1991, s. 44–46, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_ramler.pdf [dostęp: 14.12.2016].
- Rasiński L., *Wstęp*, [w:] E. Laclau, *Emancypacje*, przekł. L. Koczanowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Reynolds S., Valentine D., *Komunikacja międzykulturowa. Przewodnik*, przekł. K. Bogusz, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009.
- Richmond Sh., *Wearable computing is here already: How hi-tech got under our skin*, <http://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/features/wearable-computing-is-here-already-how-hi-tech-got-under-our-skin-8721263.html> [dostęp: 16.11.2015].
- Rickert H., *Człowiek i kultura*, przekł. B. Borowicz-Sierocka, [w:] B. Borowicz-Sierocka, C. Karkowski, *Neokantyzm*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1984.

- Ricoeur P., *Kryzys – zjawisko swoiście nowoczesne?*, przekł. M. Łukasiewicz, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, przekł. L. Stawowy, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2009.
- Robbins S.L., *What If? Short Stories to Spark Diversity Dialogue*, Davies-Black Publishing, Mountain View, California 2008.
- Robin M.M., *Le monde selon Monsanto*, Editions La Decouverte, Arte Editions, Paris 2008–2010.
- Robin M.M., *Świat według Monsanto*, przekł. P.J. Ilukowicz, Instytut Spraw Obywatelskich, Stowarzyszenie „Obywatele Obywatelom”, Łódź 2009.
- Rogalska-Marasińska A., *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Rogalska-Marasińska A., *Konstruowanie światów i znaczeń. O możliwościach Storyline Method – szkockiej metody kształcenia*, [w:] J. Piekarski, M. Szymańska, L. Tomaszewska (red.), *Pedagogika. Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, „Język – Komunikacja – Etyczność – Twórczość. Z problemów kształcenia nauczycieli, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku” 2009, t. 8. cz. 1.
- Rogalska-Marasińska A., *Letni wypoczynek dzieci i młodzieży jako czas na twórcze rozwijanie tożsamości kulturowej*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
- Rogalska-Marasińska A., *Oblicza wielokulturowości inspiracją i imperatywem dla doskonalenia się nauczycieli*, [w:] E. Wiśniewska, A. Głowała, L. Tomaszewska (red.), *Kształcenie pedagogów. Wielowymiarowość edukacji*, Wyd. PWSZ w Płocku, Płock 2012.
- Rogalska-Marasińska A., *University in front of necessity of teacher development towards intercultural dialog and understanding – forms and methods*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2016, nr 3 (241), R. XI, s. 135–158.
- Rogalska-Marasińska A., *Wartość współcześnie odczytywanego strukturalizmu dla międzykulturowego kształcenia studentów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2011, nr 2.
- Rogalska-Marasińska A., *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [w:] J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
- Rokeach M., *Beliefs, attitudes and values*, Jossey-Bass, San Francisco 1968; idem, *The Nature of Human Values*, Free Press, New York 1985.
- Rosset F., Triaire D., *Jan Potocki. Biografia*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, przekł. W. Husarski, E. Zieliński, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Zakład Naukowy im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Rousseau J.J., *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*, przekł. H. Powiadowska-Kowalewska, [w:] idem, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przekł. H. Elzenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Rousseau J.J., *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*, przekł. H. Elzenberg, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1956.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1, Warszawa 2003.
- Rudnicki P., *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.
- Rupert J., *Carscy Polacy*, „Focus. Historia” 2010, nr 7–8, s. 34–37.
- Ruskin J., *Sztuka, społeczeństwo, wychowanie: wybór pism*, przekł. Z. Doroszowa, M. Treter-Horowitzowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1977.
- Rutkowiak J., *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności życia. Ku pytaniom o przekłady międzyparadygmatyczne*, [w:] L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Rychen D.S., Salganic L.H. (ed.), *Key Competencies for successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber Publishers, Göttingen 2003.

- Ryczek W., „*Libertas dicendi*”. Z genealogii pojęcia *parezji*, „Teksty Drugie” 2012, http://rcin.org.pl/Content/47526/WA248_64748_P-I-2524_ryczek_o.pdf [dostęp: 20.12.2016].
- Ryk A., *Bogdan Nawroczyński – twórca pedagogiki kultury*, [w:] A. Walczak, A. Wróbel, M. Wasilewski (red.), *Poglądy pedagogiczne Bogdana Nawroczyńskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Sadowski A., *Pogranicze – pograniczność – tożsamość pogranicza*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2008, t. XIV, s. 17–30.
- Said E.W., *Orientalizm*, przekł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2005.
- Said E.W., *Orientalizm*, przekł. W. Kalinowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Savidan P., *Wielokulturowość*, przekł. E. Kozłowska, Oficyna Naukowa, Warszawa 2012.
- Scheler M., *Istota i formy sympatii*, przekł. A. Węgrzecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przekł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1972.
- Schiller F., *O poezji naiwnej i sentymentalnej. Idylla*, przekł. I. Krońska, [w:] M.J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
- Schulz R., *Jakiej antropologii potrzebuje pedagogika?*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Shaftesbury A.C., *Listy o entuzjazmie. Moralisści*, przekł. A. Grzeliński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007.
- Shelley M., *Frankenstein*, Penguin Classics, London 1992.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz (red.), *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Sielatycki M., *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, [w:] A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004.
- Siemek M.J., *Fryderyk Schiller*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1970.
- Smith J.M., *Genetic Roulette. The Documented Health Risk of Genetically Engineered Foods*, YESI Books, Fairfield 2007.
- Smith V.L., *Racjonalność w ekonomii*, przekł. M. Dąbrowski, M. Raczyński, R. Morawczyński, A. Sołek, K. Mucha, Wolters Kluwer, Warszawa 2013.
- Smolich J.J., *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*, przekł. E. Grabczak-Ryszka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Smolański A., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wydawnictwo Mar Mar, Wrocław 2009.
- Sombart W., *Żydzi i życie gospodarcze*, przekł. Melania Brokmanowa, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2010.
- Soros G., *Nowy okropny świat*, przekł. A. i J. Maziarscy, Świat Książki, Warszawa 2006.
- Soros G., *Open Society. Reforming Global Capitalism*, Public Affairs, New York 2000.
- Sowiński A.J., *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Spengler O., *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii powszechnej*, przeł. J. Marzęcki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2014.
- Spranger E., *O teorii rozumienia i psychologii nauk o duchu*, przekł. U. Schrarde, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa 1985.
- Stiller R., *Gilgamesz: epos babiloński i asyryjski ze szczątków odczytany i uzupełniony także pieśniami szumerskimi*, Wydawnictwo Vis-à-Vis/Etiuda, Kraków 2004.
- Strike K.A., *Pluralism, Personal Identity, and Freedom of Conscience*, [w:] W. Feinberg, K. McDonough, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, Oxford University Press, Oxford 2005.
- Stringer D.M., Cassidy P.A., *52 Activities for Improving Cross-Cultural Communication*, Intercultural Press, Nicholas Brealey Publishing, Boston 2009.
- Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2007.
- Suchodolski B., *Dwa bieguny ludzkiej egzystencji*, [w:] idem, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

- Suchodolski B., *Problematyka celów wychowania w skali świata*, [w:] D. Sulewska (red.), *Bliskie i dalekie cele wychowania*, przekł. I. Wojnar, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Suchodolski B., *Skąd i dokąd idziemy*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 1999.
- Suchodolski B., *Trzy pedagogiki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, Biblioteka Kultury, t. 2, Trzaska, Evert i Michalski, Warszawa 1947 (pierwsze wydanie Lwów 1937).
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Suicide, [w:] *Health at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris 2015, http://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2015-11-en [dostęp: 12.06.2016].
- Сурина И., Гайцанов К., *Роль и значение поликультурного образования в современном обществе*, [w:] I. Surina (red.), *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej. Wybrane ujęcia*. Wydawnictwo Naukowe Contact, Poznań 2013.
- Susek A., *FREPA – System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku”, listopad–grudzień 2013, nr 61 (12), s. 22–25, <http://153.19.107.6/edukacja-jezykowa-i-kulturowa/wp-content/uploads/sites/15/2014/09/06e.pdf> [dostęp: 13.04.2015].
- Suzuki B.H., *Curriculum Transformation for Multicultural Education*, „Education and Urban Society”, May 1984, vol. 16, no. 3, s. 294–322.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Szahaj A., *Wielokulturowość: za i przeciw (kilka uwag)*, [w:] D. Pietrzyk-Reeves, M. Kułakowska (red.), *Studia nad wielokulturowością*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2010.
- Szarota P., *Brytyjska droga do wielokulturowości*, [w:] A. Borowiak, P. Szarota (red.), *Tolerancja i wielokulturowość. Wyzwania XXI wieku*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2004.
- Szczurek-Boruta A., *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013.
- Szempruch J., *Rozwój zawodowy i doskonalenie nauczyciela*, [w:] eadem, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szorc K., *Kompetencje nauczyciela na miarę XXI wieku*, <http://konferencja.21.edu.pl/publikacje/1/360.pdf> [dostęp: 20.04.2008].
- Sztuka i twórczość oraz elementy pedagogiki międzykulturowej w procesie kształtowania osobowości dziecka w wieku przedszkolnym*, realizowany przez niepubliczne przedszkole „Dorotka” w Olsztynie, Sieć Szkół Stowarzyszonych UNESCO, <http://www.przedszkolorotka.pl/#!about/cjn9> [dostęp: 12.10.2015].
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I–III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978–1981.
- Szysko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Szyszkowska M., *Dociekania nad prawem natury, czyli o potrzebach człowieka*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1972.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna*, [w:] idem (red.), *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Śliwerski B., *Pedagogika międzykulturowa*, [w:] idem, *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Polityka resortów edukacji w posocjalistycznej Polsce jako czynnik erozji kapitału społecznego*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 22, s. 29–48.
- Śliwerski B., *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne nurty i teorie wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

- Śliz A., Szczepański M.S., *Pożądane, dozwolone czy zakazane? Refleksje o granicach wielokulturowości*, [w:] M. Biernacka, K. Krzysztofek, A. Sadowski, *Spółczesność wielokulturowa – nowe wyzwania i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2012.
- Św. Franciszek jako patron ekologów, przekł. S. Jaromi OFMConv, [w:] S. Niziński (red.), *Ekologia a duchowość chrześcijańska*, Wydawnictwo Warszawskiej Prowincji Karmelitów Bosych „Flos Carmeli”, Poznań 2009, <http://www.fidesetratio.iap.pl/ekolodzy.pdf> [dostęp: 28.10.2015].
- Świderek G. et al., *Edukacja globalna dla najmłodszych. Pakiet edukacyjny dla szkół podstawowych i przedszkoli*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2014, http://www.zrodla.org/pliki/edukacja_globalna_dla%20najmlodszych_druk2014.pdf [dostęp: 14.07.2016].
- Taylor Ch., *Polityka liberalna a sfera publiczna*, przekł. A. Pawelec, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. II, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Taylor E.B., *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, przekł. Z.A. Kowerska, Wydawnictwo „Głosu”, Warszawa 1896; Śląska Biblioteka Cyfrowa, <http://www.sbc.org.pl/dlibra/doccontent?id=12526&from=FBC> [dostęp: 10.04.2014].
- Tazbir J., *Kultura szlachecka w Polsce. Rozkwit – upadek – relikty*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Tchorzewski de A., *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] idem (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wydawnictwo Edukacyjne Wers, Bydgoszcz 1998.
- Thomas A., *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*, „SSIP-Bulletin” 1988, Nr 58.
- Thoreau H.D., *Walden, czyli życie w lesie*, przekł. H. Ciepłińska, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010.
- Tischner J., *Kryzys myślenia*, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Tischner J., *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993.
- Tocqueville de A., *O demokracji w Ameryce*, przekł. B. Janicka, M. Król, Fundacja Aletheia, Warszawa 2005.
- Tomasz z Akwinu, *Traktat o człowieku, Kwestia 75*, przekł. S. Śnieżawski, Wydawnictwo Antyk, Kęty 1998.
- Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, przekł. E. Różalska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Tyburski W., *Lokalny i globalny wymiar ochrony środowiska w perspektywie odpowiedzialności*, „Studia z Etyki i Edukacji Globalnej” 2014, nr 1, s. 8–20.
- Tyburski W., *Pojednać się z Ziemią. W kręgu zagadnień humanizmu ekologicznego*, IPIR, Toruń 1993.
- Tye K.A., Knip W.M., *Global Educaiton Around the World*, „Educational Leadership” 1991, vol. 48, no. 7, s. 47–49, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199104_tye.pdf [dostęp: 14.12.2016].
- Tyszka R., *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016.
- Vasak K., *Human Rights: A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to give force of law to the Universal Declaration of Human Rights*, „UNESCO Courier” 1977.
- Vié J.C., Hilton-Taylor C., Stuart S.N. (eds.), *Wildlife in a Changing World – An Analysis of the 2008 IUCN Red List of Threatened Species*, IUCN, Gland 2009.
- Vives J.L., *O podawaniu umiejętności*, przekł. A. Kempfi, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1968.
- Wake D.B., Vredenburg V.T., *Are we in the midst of the sixth mass extinction? A view from the world of amphibians*, PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America) 2008, vol. 105 (1), http://www.pnas.org/content/105/Supplement_1/11466.full.pdf [dostęp: 27.10.2014].
- Walośik A., *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Wambugu F., Kamanga D. (ed.), *Biotechnology in Africa: Emergence, Initiatives and Future*, Springer International Publishing Switzerland, Basel 2014.
- Wasilewski J.S., *Antropolog kultury wobec człowieka natury*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Watson S., Solon M.M., Schouten W.J. et al. (eds.), *Slow Road to Sustainability*, WWF International,

- Gland, 2016, http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/wwf_slow_road_to_sustainability_final.pdf [dostęp: 13.06.2016].
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, przekł. J. Miziński, Wydawnictwo Test, Lublin 1994.
- Weber M., *Etyka protestancka a duch kapitalizmu. Protestanckie „sekty” a duch kapitalizmu*, przekł. B. Baran, P. Miziński, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
- Weizsacker von E., Hargroves K., Smith M.H., Desha C., Stasinopoulos P., *Factor Five. Transforming the Global Economy through 80% Improvements in Resources Productivity*, Earthscan, London–Sterling 2009.
- Weizsacker von E., Lovins A., Lovins H., *Factor Four: Doubling Wealth, Halving Resource Use*, Earthscan, London–New York 1998.
- Weizsaecker von C.F., *O kryzysie*, przekł. A. Wołkowicz, [w:] K. Michalski (red.), *Rozmowy w Castel Gandolfo*, t. I, Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak, Warszawa–Kraków 2010.
- Whimster S., *Yuppies: A Keyword of the 1980s*, [w:] L. Budd, S. Whimster (ed.), *Global Finance and Urban Living. A Study of Metropolitan Change*, Routledge, London 1992.
- Why Not Just Multiculturalism?*, [w:] *Research Base for the High Level Group Report – Education: Analysis and Existing Initiatives*, Alliance of Civilizations, http://www.unaoc.org/repository/thematic_education.pdf [dostęp: 12.04.2014].
- Wiesand A.J., Chainoglou K., Sledzińska-Simon A., Donders Y. (eds.), *Culture and Human Right: The Wroclaw Commentaries*, DeGruyter, Berlin–Boston 2016.
- Winitzky N., *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące*, [w:] R.I. Arends (red.), *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Witkowski L., *O obosieczności etykietek dla pedagogiki: przykład alternatywności*, [w:] H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Wojnar I., *Trwała obecność pedagogiki kultury*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogia kultury: historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1998.
- Wojnowski J. (red.), *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 1–31, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001–2005.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Polskie Towarzystwo Teologiczne, Kraków 1985.
- Wołk E., *Ludzkie zwyczaje żywieniowe a ewolucja i kultura*, [w:] B. Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Wołoszyn S., *Dążenia do unaukowania pedagogiki szkolnej a zagadnienie pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, „Studia Pedagogiczne” 1978, t. XXXIX: *Nauczyciel. Tradycje – współczesność – przyszłość*, s. 373–399.
- Wołoszyn S., *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Wołoszyn S., *Współczesne tendencje w kształceniu nauczycieli. Profil nauczyciela jutra*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, t. 1, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1999.
- World Commission on Environment and Development, *Nasza wspólna przyszłość: raport Światowej Komisji do spraw Środowiska i Rozwoju*, przekł. U. Grzeleńska, E. Kolanowska, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1991.
- Wright E. (red.), *Historia świata. Ostatnie pięćset lat*, cz. IV, przekł. R.J. Burek, Powszechna Agencja Informacyjna S.A., Warszawa 1992.
- Wright E. (red.), *Historia świata. Ostatnie pięćset lat*, cz. VI, przekł. L. Kamiński, Powszechna Agencja Informacyjna S.A., Warszawa 1992.
- Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przekł. B. Grell, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Zastoupil L., *John Stuart Mill and India*, Stanford University Press, Stanford 1994.
- Zierler D., *The Invention of Ecocide. Agent Orange, Vietnam and the Scientists Who Changed the Way We Think About the Environment*, The University of Georgia Press, Athens–London 2011.
- Żebrok J., *Czy potrzebny nam jest homo oeconomicus?*, [w:] S. Marczuk, K.Z. Sowa (red.), *Studia nad transformacją polskiej gospodarki*, t. II, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1998.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2005.
- Żuchelkowska K., *Świat wartości dzieci kończących edukację przedszkolną*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.
- Żygulski K., *Globalne i regionalne perspektywy kultury współczesnej*, [w:] J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Lublin 1998.
- Żygulski K., *Wspólnota śmiechu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Żygulski Z. jr., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] E.W. Said, *Orientalizm*, przekł. W. Kalinowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.

Akty prawne i dokumenty

- 50th Anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate*, UNESCO Institute for Statistics, September 2016, no. 38, <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf> [dostęp: 5.01.2017].
- Action Plan on Cultural Policies for Development*, The Stockholm Conference, 30 March–2 April 1998, http://portal.unesco.org/culture/es/files/35220/12290888881stockholm_actionplan_rec_en.pdf/stockholm_actionplan_rec_en.pdf [dostęp: 13.04.2014].
- Adams D., *The World of Cultural Policy. A Report on UNESCO's World Conference on Cultural Policies for Development*, Stockholm 1998, <http://www.wgcd.org/policy/Stockholm.html> [dostęp: 11.01.2014].
- Agenda 21 for Culture*, <http://www.agenda21culture.net/index.php/who-we-are/features> [dostęp: 10.12.2013].
- Agenda 21 for Culture. Culture 21: Actions. Commitments on the role of culture in sustainable cities*, United Cities and Local Governments, Barcelona 2015, http://www.agenda21culture.net/images/a21c/nueva-A21C/C21A/C21_015_en.pdf [dostęp: 25.10.2015].
- Agenda 21*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro, 3–14 June 1992, United Nations Sustainable Development, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> [dostęp: 12.03.2012].
- Agenda Rozwoju 2030*, Główny Urząd Statystyczny, <http://stat.gov.pl/zrownowazony-rozwoj/agenda/> [dostęp: 14.06.2016].
- Agricultural Risk Protection Act of 2000*, Public Law 106–224, 20 June 2000, 106th Congress, Title IV, *Plant Protection Act*, Sec. 401, 402, 403, 411, 412, 413, s. 438–448, https://books.google.pl/books?id=9gTjjlcFmx4C&printsec=frontcover&hl=pl&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [dostęp: 15.05.2015].
- Aichi-Nagoya Declaration on Education for Sustainable Development*, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ERI/pdf/Aichi-Nagoya_Declaration_EN.pdf [dostęp: 15.04.2015].
- Alliance of Civilizations, Research Base for the High Level Group Report, *Education: Analysis and Existing Initiatives*, United Nations, New York, November 2006, <http://www.unaoc.org> [dostęp: 22.04.2008].

- Alliance of Civilizations. Mission Statement*, <http://www.unaoc.org/content/view/39/187/lang,english/> [dostęp: 6.05.2008].
- An Expanded Vision of Basic Education for All*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, Background Document World Conference on Education for All: "Meeting Basic Needs", Jomtien, 5–9 March 1990, New York 1990, s. 33–40, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> [dostęp: 4.03.2016].
- Aneks II: Deklaracja z Maastricht w sprawie edukacji globalnej*, [w:] O'Loughlin, L. Wegimont (red.), *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, przekł. T. Korybski, GENE – Global Education Network Europe, Warszawa 2009, s. 60–63, <https://www.polskapomoc.gov.pl/Krajowy,raport,na,temat,edukacji,globalnej,w,Polsce,966.html> [dostęp: 25.03.2014].
- Annan K.A., *My, ludy. Rola Narodów Zjednoczonych w dwudziestym pierwszym wieku. Raport sekretarza generalnego*, Narody Zjednoczone, A/54/2000, Zgromadzenie Ogólne, 27 marca 2000, <http://www.un.org/News/Press/docs/2000/20000327.un00010001.html> [dostęp: 24.05.2012].
- Annan K.A., *We the Peoples. The Role of the United Nations in the 21st Century*, A/54/2000, United Nations Department of Public Information, New York 2000, http://www.un.org/en/events/pastevents/pdfs/We_The_Peoples.pdf [dostęp: 24.05.2012].
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M. et al., *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*: Council of Europe, September 2010, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf [dostęp: 15.11.2014].
- Bokova I., *Message from Ms. Irina Bokova, Director-General of UNESCO for the new edition of the Faure report*, [w:] E. Faure, F. Herrera, A.R. Kaddoura, H. Lopes, A.W. Pietrovsky, M. Rahnama, F.Ch. Ward, *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, UNESCO Publishing, France 2013.
- Boni M. (red.), *Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długofalowa Strategia Rozwoju Kraju*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, http://www.2007-2013.rpo-swietokrzyskie.pl/userfiles/Ewaluacja/dsrk_1_tom_17_listopada_2011.pdf [dostęp: 3.06.2017].
- Bonn Declaration*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> [dostęp: 2.06.2017].
- Caena F., *Literature Review. Teachers' core competences: Requirements and development*, Education and Training 2020, Thematic Working Group "Professional Development of Teachers", European Commission, April 2011, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf [dostęp: 14.02.2015].
- Character and Citizenship Education*, Singapore 2014, <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/character-citizenship-education/> [dostęp: 23.11.2014].
- Charakterystyka przyjazdów do Polski w I półroczu 2016 r.*, Ministerstwo Sportu i Turystyki, <http://www.msport.gov.pl/statystyka-turystyka/charakterystyka-przyjazdow-do-polski-w-i-polroczu-2016-roku> [dostęp: 28.01.2017].
- Charity S., Dudley N., Oliveira D., Stolton S. (eds.), *Living Amazon Report 2016: A regional approach to conservation in the Amazon*, WWF Living Amazon Initiative, Brasília–Quito 2016, http://d2ouvy59p0dg6k.cloudfront.net/downloads/wwf_living_amazon_report_2016_mid_res_spreads_1.pdf [dostęp: 13.06.2016].
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf [dostęp: 25.08.2012].
- Consolidated and Further Continuing Appropriations Act, 2013, Sec. 735*, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-113hr933enr/pdf/BILLS-113hr933enr.pdf> [dostęp: 12.05.2015].
- Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, UNESCO, Paris 2005, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [dostęp: 14.09.2014].
- Cresson E., Flynn P., *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1997.
- Cuéllar de J.P., Arizpe L., Fall Y.K. et al., *Our Creative Diversity*, Oxford & IBH Publishing Co./UNESCO Publishing, 1997, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001016/101651e.pdf> [dostęp: 15.10.2015].
- Cuéllar de J.P., *Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development*, UNESCO, Paris 1995, http://www.unesco.org/culture/policies/ocd/html_eng/action8.shtml [dostęp: 12.03.2014].

- Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*, http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc401_en.htm [dostęp: 21.04.2008].
- Culture & Development, 2030 Agenda, Regional Work Plan for Culture in Latin America and the Caribbean*, UNESCO LAC 2016–2021, Havana 2016, http://www.lacult.unesco.org/lacult_en/doc/cyD_14_en.pdf [dostęp: 12.04.2016].
- Culture 21, Agenda 21 for Culture*, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/329-c21-for-culturepolish/file> [dostęp: 10.12.2015].
- Culture and Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 20 December 2013, A/RES/68/223, United Nations, 12 February 2014, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/68/223&referer=http://www.un.org/en/ga/68/resolutions.shtml&Lang=E [dostęp: 16.11.2015].
- Culture as a Goal in the Post-2015 Development Agenda*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002212/221238m.pdf> [dostęp: 2.02.2014].
- Declaration on the Inclusion of Culture in the Sustainable Development Goals*, <http://culture2015goal.net/> [dostęp: 13.12.2015].
- Czaplicka K., Lisocka-Jeagermann B., *Edukacja globalna w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Polsce. Raport z badania*, ORE, Edukacja Globalna, Warszawa 2014, www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl/pl/d/1092f386c02620ce37c1f5f07a01de3e [dostęp: 14.06.2015].
- Decade of Education for Sustainable Development. Past Events*, <http://www.desd.org/events.html> [dostęp: 14.01.2016].
- Deklaracja Milenijna Narodów Zjednoczonych*, przekł. Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, rezolucja przyjęta na 55 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych, A/RES/55/2, 18 September 2000.
- Deklaracja z Rio de Janeiro w sprawie środowiska i rozwoju*, http://www.ko.poznan.pl/pub/ftp/Edukacja_zrownowazonego_rozwoju/DEKLARACJA_Z_RIO_1992.pdf [dostęp: 14.08.2014].
- Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels 2012, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145en.pdf [dostęp: 10.12.2016].
- Dialogue, Diversity of Cultural Expressions, Intercultural Dialogue*, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=... [dostęp: 6.05.2008].
- Diversity of Cultural Expressions. Development Indicators*, <https://en.unesco.org/creativity/cdis> [dostęp: 26.04.2014].
- Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” – Szczyt Ziemi: Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992 r.*, przekł. I. Kulisz, Instytut Ochrony Środowiska, Warszawa 1993.
- Drexhage J., Murphy D., *Sustainable Development: From Brundtland to Rio 2012*, United Nations, New York 2010, http://www.un.org/wcm/webdav/site/climatechange/shared/gsp/docs/GSP1-6_Background%20on%20Sustainable%20Dev.pdf [dostęp: 10.07.2015].
- Earth Charter Initiative, *Values and principles to foster a sustainable future. Discover, act, learn*, <http://earthcharter.org/> [dostęp: 16.05.2016].
- Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf> [dostęp: 25.03.2016].
- Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010*, ERIC (Education Resources Information Center), <https://eric.ed.gov/?id=ED477388> [dostęp: 12.05.2014].
- Education for All*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> [dostęp: 23.04.2013].
- Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
- Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Warszawa 2003, http://www.men.gov.pl/wspolpraca/unia_europejska/ed_europ.php [dostęp: 21.04.2008].

- Europa 2020. *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010, KOM(2010) 2020 wersja ostateczna, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PL:PDF> [dostęp: 24.03.2015].
- European Institute for Comparative Cultural Research, *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*, Study for the European Commission, Report, March 2008, <http://www.ericarts.org> [dostęp: 12.04.2015].
- European teacher education policy: *recommendations and indicators*, <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/715-723.pdf> [dostęp: 12.09.2008].
- European Year of Intercultural Dialogue: Overview, http://ec.europa.eu/culture/our-programmes-and-actions/doc415_en.htm [dostęp: 21.04.2008].
- Faure E., Herrera F., Kaddoura A.R., Lopes H., Pietrovsky A.W., Rahnama M., Ward F.Ch., *Uczyć się, aby być*, przekł. Z. Zakrzewska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
- Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): *Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 19 December 2014, A/RES/69/211, United Nations, 28 January 2015, http://www.unesco.at/bildung/gap_res_n1471200.pdf [dostęp: 24.02.2015].
- Globalization and Interdependence: *Culture and Sustainable Development*, Report of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, General Assembly, A/69/216, 31 July 2014, http://www.lacult.unesco.org/docc/A_69_216_CLT_Dev_ENG.pdf [dostęp: 27.06.2015].
- Głowaciński Z. (red.), *Polska czerwona księga zwierząt*, Państwowe Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 1992.
- Guide for the development of language education policies in Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp [dostęp: 15.11.2014].
- Hangzhou Congress, <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/hangzhou-congress/> [dostęp: 15.10.2013].
- Hate speech. Factsheet, European Court of Human Rights, June 2016, http://www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf [dostęp: 17.11.2016].
- High-Level Thematic of the 67th Session of the United Nations General Assembly. *Culture and Development*, New York, 12 June 2013, <http://www.un.org/en/ga/president/67/issues/pdf/Culture%20and%20Development%20Summary%202.pdf> [dostęp: 17.0.2014].
- Human Development Report 2013, *The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World*, United Nations Development Programme, New York 2013.
- Incheon Declaration. *Education 2030. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, UNESCO, UNICEF, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> [dostęp: 10.07.2016].
- Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004–2015, Warszawa 5.09.2016, Główny Urząd Statystyczny, Portal Informacyjny, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/informacja-o-rozmiarach-i-kierunkach-emigracji-z-polski-w-latach-20042015,2,9.html> [dostęp: 10.01.2017].
- International Implementation Scheme, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), UNESCO Education Sector, Paris 2005, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf> [dostęp: 1.03.2014].
- Introductory Statement, "Human Ecology" 1972, no. 1 (1), <http://www.jstor.org/stable/4602239> [dostęp: 17.05.2016].
- Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, UNESCO World Report, Paris 2009, http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf [dostęp: 10.06.2013].
- Karta Ziemi, <https://kartaziemi.wordpress.com/tekst-karty-2> [dostęp: 24.03.2013].
- Komitet ds. Kultury Zjednoczonych Miast i Samorządów Lokalnych, *Agenda 21 dla kultury*, przekł. przy wsparciu miasta Bydgoszczy, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2008, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/329-c21-for-culturepolish/file> [dostęp: 2.04.2014].
- Konieczna-Sałamatin J., *Imigracja do Polski w świetle danych urzędowych*, Instytut Społeczno-Ekonomicznych Ekspertyz Instytutu Socjologii UW, Warszawa 2014, http://www.i-see.org.pl/strona/uploads/ngrey/Documents/Analiza_danych_urzedowych_JKS.pdf [dostęp: 12.04.2015].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970780483> [dostęp: 14.08.2016].

- Konwencja o prawach dziecka*, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf [dostęp: 12.05.2013].
- Konwencja UNESCO w sprawie ochrony i promowania różnorodności form wyrazu kulturowego, sporządzona w Paryżu dnia 20 października 2005 r.*, Dz. U. 2007, nr 215, poz. 1585, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20072151585> [dostęp: 13.09.2013].
- Learning for the future. Competences in education for sustainable development*, UNECE, Geneva 2011, http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf [dostęp: 10.01.2014].
- Leo de J., *Education for Intercultural Understanding. Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools*, UNESCO, Bangkok 2010.
- Leo de J., *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools "Education for Intercultural Understanding"*, UNESCO, Bangkok 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001890/189051E.pdf> [dostęp: 16.09.2013].
- Little D., *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds. Concept Paper*, Council of Europe, September 2010, https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf [dostęp: 15.11.2014]).
- Lotz-Sisitka H., *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Conference Report*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888E.pdf> [dostęp: 18.10.2015].
- Materiały dydaktyczne dla młodzieży w ramach projektu *YouthXchange*, <http://www.unep.org/resourceefficiency/Consumption/EducationLifestylesandYouth/YouthXchange/Publications/tabid/101311/Default.aspx> [dostęp: 06.03.2016].
- Mayor F., *Preface by the Director-General of UNESCO*, [w:] E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO, Paris 1999.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens III W.W., *Granice wzrostu*, przekł. W. Rączkowska, S. Rączkowski, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1973.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., Behrens III W.W., *The Limits to Growth. A report for the Club of Rome's project on predicament of mankind*, Universe Books, New York 1972, http://collections.dartmouth.edu/teitexts/meadows/diplomatic/meadows_ltg-diplomatic.html [dostęp: 2.06.2015].
- Meeting Basic Learning Needs: Analyzing Policies and Programmes*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, Background Document World Conference on Education for All: "Meeting Basic Needs", Jomtien, 5–9 March 1990, New York 1990, s. 41–77, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> [dostęp: 4.03.2016].
- Milenijne Cele Rozwoju*, UNIC, Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie, <http://www.unic.un.org.pl/cele.php> [dostęp: 13.08.2012].
- Millennium Ecosystem Assessment. Ecosystems and Human Well-being*, World Resources Institute, Island Press, Washington D.C. 2005, <http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf> [dostęp: 12.06.2013].
- National Curriculum Framework*, New Delhi 2005, <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf> [dostęp: 23.11.2014].
- National Framework for Values Education in Australian Schools*, 2005, http://www.curriculum.edu.au/values/val_national_framework_for_values_education,8757.html [dostęp: 23.11.2014].
- Nowy program edukacyjny na lata 2014–2020. Wizyty studyjne*, http://www.sv.org.pl/o_programie [dostęp: 14.11.2013].
- O'Loughlin E., Wegimont L. (ed.), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives*. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbon 2003, https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf [dostęp: 23.07.2014].
- O'Loughlin E., Wegimont L. (red.), *Edukacja globalna w Polsce. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*, przekł. T. Korybski, GENE – Global Education Network Europe, Warszawa 2009, <https://www.polskapomoc.gov.pl/Krajowy,raport,na,temat,edukacji,globalnej,w,Polsce,966.html> [dostęp: 25.03.2014].
- Planning for Diversity Education in Multi-ethnic and Multicultural Societies* (Policy Forum no. 17), Paris IIEP, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139016e.pdf> [dostęp: 12.03.2014].

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, projekt z dnia 30 grudnia 2016 r., Załącznik nr 2, <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs//501/12293659/12403175/12403176/dokument265875.pdf> [dostęp: 11.02.2017].
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 12.06.2014].
- Projekty podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych oraz ramowych planów nauczania dla wszystkich typów szkół – zaczynamy prekonsultacje*, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/podstawa-programowa-i-ramowe-plany-nauczania-prezentacja.html> [dostęp: 10.01.2017].
- Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as Follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) After 2014*, UNESCO General Conference, 37th Session, Paris 2013, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf> [dostęp: 24.02.2015].
- Red List of Threatened Animals*, International Union for Conservation of Nature and Natural Resources, Cambridge 1986.
- Report of the Secretary-General on the work of Organization*, General Assembly, Official Records, Seventieth Session, Supplement no. 1, United Nations, New York 2015, http://www.un.org/in/items/Publication_ReportOfTheSecretaryGeneralOnTheWorkOfTheOrganization2015.pdf [dostęp: 5.12.2015].
- Report of the United Nations Conference on Environment and Development*, General Assembly, Annex I: *Rio Declaration on Environment and Development*, 12 August 1992, <http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm> [dostęp: 11.05.2012].
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, United Nations, Geneva 1987, <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> [dostęp: 14.05.2011].
- Report on the World Summit on Sustainable Development*, Johannesburg, South Africa, 26 August–4 September 2002, A/CONF.199/20, United Nations, New York 2002, http://www.unmillenniumproject.org/documents/131302_wssd_report_reissued.pdf [dostęp: 12.08.2014].
- Research Base of the High Level Group Report Education: Analysis and Existing Initiatives*, Alliance of Civilizations Secretariat, United Nations, New York 2006.
- Review of Targets for the Sustainable Development Goals: the Science Perspective*, International Council for Science (ICSU) & International Social Science Council (ISSC), 2015, <http://www.icsu.org/publications/reports-and-reviews/review-of-targets-for-the-sustainable-development-goals-the-science-perspective-2015/SDG-Report.pdf> [dostęp: 23.02.2016].
- Review of the implementation of the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014)*, General Assembly, A/70/228, United Nations, 31 July 2015, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/228&referer=/english/&Lang=E [dostęp: 14.03.2016].
- Rio +20 and Culture: Advocating for Culture as a Pillar for Sustainability*, http://www.uclg-cisd.org/sites/default/files/Rio20_ENG_def%2B%25281%2529.pdf [dostęp: 5.11.2013].
- Road map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration*, A/56/326, General Assembly, 6 September 2001, <http://www.unmillenniumproject.org/documents/a56326.pdf> [dostęp: 24.05.2014].
- Round Table on Culture and Sustainable Development in SIDS and Post 2015 Agenda*, UNESCO, Apia Office, Cluster Office for the Pacific States, Nadi 2013, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Apia/images/Round_table_23Aug.pdf [dostęp: 29.09.2014].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. 2010, nr 156, poz. 1046, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20101561046> [dostęp: 29.11.2013].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2012, poz. 131, Załącznik: Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131> [dostęp: 15.09.2014].

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2012, poz. 977, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977> [dostęp: 13.12.2014]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. 2013, poz. 393, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000393> [dostęp: 13.12.2014].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2014, poz. 803, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000803> [dostęp: 13.12.2014].
- Secretary-General Announces Launch of the 'Alliance of Civilizations' Aimed at Bridging Divides Between Societies Exploited by Extremists*, <http://www.un.org/press/en/2005/sgsm10004.doc.htm> [dostęp: 24.05.2014].
- Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report – Summary*, DESD Monitoring and Evaluation, UNESCO, Paris 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002303/230302e.pdf> [dostęp: 23.04.2015], s. 6–8.
- Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission*, European Institute for Comparative Cultural Research, Bonn 2008, <http://www.ericarts.org> [dostęp: 14.09.2014].
- State of the World 2015. Confronting Hidden Threats to Sustainability*, The Worldwatch Institute, Island Press, Washington–Covelo–London 2015.
- Strategia lizbońska. Droga do sukcesu zjednoczonej Europy*, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, https://bip.slaskie.pl/STRATEGIA/strat_L.pdf [dostęp: 21.04.2008].
- Study Visits Catalogue 2013/2014*, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg 2013, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4123_en.pdf [dostęp: 14.11.2013].
- Sustainable Development Begins with Education. How education can contribute to the proposed post-2015 goals*, UNESCO, France 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508e.pdf> [dostęp: 15.03.2016].
- Sustainable Development Knowledge Platform, Sustainable Development Goals*, <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> [dostęp: 3.01.2016].
- Szczyt Ziemi: Rio '92. Agenda 21. Przewodnik dla samorządów*, przekł. P. Łyskawa, Regionalne Samorządowe Centrum Edukacji Ekologicznej przy Sejmiku Samorządowym we Wrocławiu, Wrocław 1993, http://multiversum.org/wp-content/uploads/2014/02/przew_agenda_21.pdf [dostęp: 13.04.2011].
- Tauli-Corpuz V., *The Concept of Indigenous Peoples' Self-Determined Development or Development with Identity and Culture: Challenges and Trajectories*, Tevtebba Foundation, CLT/CPD/CPO/2008/IPS/02, UNESCO, Paris 2008, http://portal.unesco.org/culture/en/files/37745/12197591975Concept_paper_Indigenous_Peoples_Development_with_Identity.pdf/Concept%2Bpaper%2BIndigenous%2BPeoples%2B%2BDevelopment%2Bwith%2BIdentity.pdf [dostęp: 15.06.2013].
- Teaching and Learning for Sustainable Future*, UNESCO, <http://www.unesco.org/education/tlsf> [dostęp: 14.02.2014].
- Ten Keys to the Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, adopted by the General Conference of UNESCO at its 33rd session, 2005, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149502E.pdf> [dostęp: 13.06.2014].
- The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS)*, UNESCO Institute for Statistics, Montreal 2009.
- The Blue Economy Principles*, <http://www.theblueeconomy.org/principles.html> [dostęp: 12.05.2014].
- The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, World Education Forum, Dakar, 26–28 April 2000, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240e.pdf> [dostęp: 16.09.2015].
- The Earth Charter*, <http://earthcharter.org/discover/the-earth-charter/> [dostęp: 16.09.2014].
- The Future We Want*, Draft resolution submitted by the President of the General Assembly, A/RES/66/288, United Nations, 2012, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=%20A/RES/66/288 [dostęp: 24.05.2014].

- The Future We Want Includes Culture. Communique: Culture in the SDG Outcome Document: progress made, but important steps remain ahead*, <http://www.culture2015goal.net#culture2015goal>, 23 September 2015, http://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/document_september_2015_sdg_eng_-_final_-_def.pdf [dostęp: 25.03.2016].
- The Future We Want Includes Culture. Declaration on the Inclusion of Culture in the Sustainable Development Goals*, 1 May 2014, http://culture2015goal.net/Manifesto_ENG-1.pdf [dostęp: 13.12.2015].
- The Future We Want Includes Culture. Global campaign statement*, ASEF Culture 360, Connecting Asia & Europe Through Arts and Culture, <http://culture360.asef.org/news/the-future-we-want-includes-culture-global-campaign-statement> [dostęp: 12.07.2015].
- The Future We Want. Outcome Document of the United Nations Conference on Sustainable Development*, RIO +20, United Nations Conference on Sustainable Development, Rio de Janeiro, 20–22 June 2012, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/733FutureWeWant.pdf> [dostęp: 12.08.2013].
- The Hangzhou Declaration. Placing Culture at the Heart of Sustainable Development Policies*, Adopted in Hangzhou, People's Republic of China, 17 May 2013, UNESCO, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/final_hangzhou_declaration_english.pdf [dostęp: 24.09.2015].
- The Power of Culture for Development*, Report UNESCO 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/0018293/189382e.pdf>.
- Throsby D., *Culture in Sustainable Development: Insight for the Future Implementation of art. 13*, UNESCO, Paris 2008.
- Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (wersja skonsolidowana)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 20.10.2012, C326/47, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=pl>, [dostęp: 12.01.2017].
- Traktat o Unii Europejskiej*, 1992, Ośrodek Informacji i Dokumentacji Europejskiej, http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/traktaty/Traktat_z_Maastricht_PL_1.pdf [dostęp: 12.01.2017].
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, General Assembly of the United Nations, A/RES/70/1, 25 September 2015, Sustainable Development Knowledge Platform, <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [dostęp: 23.04.2016].
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1, United Nations, 21 October 2015, http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&referer=http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/&Lang=E [dostęp: 3.01.2016].
- Trier U.P., *Twelve Countries Contributing to DeSeCo: A Summary Report*, [w:] D.S. Rychen, L.H. Salganik, E.M. McLaughlin (ed.), *Definition and Selection of Key Competencies: Contributions to the Second DeSeCo Symposium*, Swiss Federal Statistical Office (SFSO), Neuchâtel 2003, <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.26255.downloadList.54824.DownloadFile.tmp/2003.symposiumvolume.pdf> [dostęp: 10.05.2015].
- UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*, Paris 2014, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> [dostęp: 27.09.2015].
- UNESCO, *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, Paris, 20 October 2005, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919e.pdf> [dostęp: 13.09.2013].
- United Cities and Local Governments, *Advice on local implementation of the Agenda 21 for Culture*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2006, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/137-d2advice-on-local-implementation-of-the-agenda-21-for-culture/file> [dostęp: 10.12.2013].
- United Cities and Local Governments, *Cultural indicators and Agenda 21 for Culture*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2006, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/159-docindicen/file> [dostęp: 10.12.2013].
- United Cities and Local Governments, *Culture 21, Agenda 21 for Culture*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2008, <http://www.agenda21culture.net/index.php/docman/agenda21/212-ag21en/file> [dostęp: 14.08.2012].

- United Cities and Local Governments, *Culture: Fourth Pillar of Sustainable Development*, Ajuntament de Barcelona, Institut de Cultura, Barcelona 2011, http://www.agenda21culture.net/images/a21c/4th-pilar/zz_Culture4pillarSD_eng.pdf [dostęp: 30.07.2013].
- United Nations Decade of Education for Sustainable Development*, General Assembly, A/RES/57/254, United Nations, 20 December 2002, <http://www.un-documents.net/a57r254.htm> [dostęp: 26.02.2014].
- United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action; Implementation of General Assembly Resolution 56/116*, General Assembly, A/57/218, United Nations, http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f0b0f2edfeb55b03ec965501810c9b6cacion+plan+English.pdf [dostęp: 16.09.2015].
- United Nations Millennium Declaration*, General Assembly, 18 September 2000, <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf> [dostęp: 24.05.2014].
- United Nations, General Assembly A/RES/70/1, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, 70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, Distributed General: 21 October 2015
- United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [dostęp: 03.06.2017].
- Universal Declaration on Cultural Diversity*, UNESCO, Paris 2001, <http://www2.ohchr.org/english/docstep: 12.03.2014>.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz. U. 2014, poz. 191, 1198; Dz. U. 2015, poz. 357, 1268, 1418; Dz. U. 2017, poz. 1189.
- Wals A. (prep.), UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD, 2005–2014), *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*, Paris 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf> [dostęp: 15.04.2017]
- Weber A., *Manual on hate speech*, Council of Europe Publishing, France, September 2009, https://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Hate_Speech_EN.pdf [dostęp: 17.11.2016].
- Wiesand A. (ed.), *Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe*, Study for the European Commission, Report, ERICarts, European Institute for Comparative Cultural Research, March 2008, www.interculturaldialogue.eu/web/files/14/en/Sharing_Diversity_Final_Report.pdf [dostęp: 12.04.2009].
- World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*, [w:] *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*, Background Document World Conference on Education for All: "Meeting Basic Needs", Jomtien, 5–9 March 1990, New York 1990, s. 153–164, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> [dostęp: 4.03.2016].
- World Education Forum 2015. Infographic: Quality education*, <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/quality-education> [dostęp: 15.03.2016].
- World Happiness Report 2016*, vol. I, http://worldhappiness.report/wp-content/uploads/sites/2/2016/03/HR-V1_web.pdf [dostęp: 6.05.2016].
- World Health Statistics 2016 data visualizations dashboard: Suicide*, <http://apps.who.int/gho/data/node.sdg.3-4-viz-2?lang=en> [dostęp: 12.06.2016].
- WWF, *Our Global Goals*, http://wwf.panda.org/what_we_do/how_we_work/our_global_goals [dostęp: 25.01.2016].
- YouthXchange. Green Skills and Lifestyles Guidebook*, UNESCO/UNEP, Paris 2016, <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245646e.pdf> [dostęp: 6.03.2016].
- YouthXchange: Biodiversity and Lifestyles Guidebook*, UNESCO/UNEP Paris 2015, http://apps.unep.org/publications/index.php?option=com_pub&task=download&file=012242_en [dostęp: 14.11.2015].
- YouthXchange: Climate Change and Lifestyles Guidebook*, UNESCO/UNEP, Paris 2011, http://www.unep.org/pdf/YXC_Cimate_Change_FINAL_8-Dec-2011.pdf [dostęp: 14.11.2013].
- YouthXchange: Towards Sustainable Lifestyles. Training Kit on Responsible Consumption – the Guide*, UNESCO/UNEP, Paris 2008, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158700e.pdf> [dostęp: 14.11.2013].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), L 394/10 PL, Dz. Urz. UE, 30.12.2006, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [dostęp: 4.05.2015].

Źródła internetowe

- 10.000 immigrants reached in the 'jungle' of Calais, according to French police, „Inside the World”, 29 August 2016, <https://www.insidetheworld.org/2016/08/29/10000-immigrants-reached-in-the-jungle-of-calais-according-to-french-police> [dostęp: 1.09.2016].
- Agnosiewicz M., *Poprawność polityczna zaczyna pożerać swój ogon*, „Racjonalista”, 24 listopada 2015, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,9939> [dostęp: 14.05.2016].
- Alliance of Civilizations, <http://www.unaoc.org> [dostęp: 22.04.2008].
- Angela Merkel Must Go, http://www.huffingtonpost.com/daniel-williams2/angela-merkel-must-go_b_9708062.html [dostęp: 16.04.2016].
- Baltic students concerned about sustainable foods, Rogów, Poland, 15–19 April 2015, <http://mundusmaris.org/index.php/en/projects/proj2015/1730-baltic> [dostęp: 2.05.2015].
- Banks J.A., *Curriculum Guidelines for Multicultural Education*, NCSS Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines, 1976, revised 1991, <http://www.itari.in/categories/multiculturalism/CurriculumGuidelinesforMulticulturalEducation.pdf> [dostęp: 5.02.2017].
- Bielecki J., *Brexit odłożony na lata*, Rzeczpospolita.pl, <http://www.rp.pl/Brexit/311039829-Brexit-odlozony-na-lata.html#ap-1> [dostęp: 3.11.2016].
- „Big 6”. Pesticide and GMO Corporations, http://www.sourcewatch.org/index.php/%22Big_6%22_Pesticide_and_GMO_Corporations [dostęp: 13.05.2015].
- Blue Economy Summer School, <http://bess.ktk.pt/home> [dostęp: 24.11.2013].
- Books Against Intolerance, <http://www.youthxchange.net/main/booksagainstintolerance.asp> [dostęp: 14.11.2013].
- BUP Teachers Conference on Education for Sustainable Development (ESD), 23–26 October 2016 in Rogów, Poland, “Engaging higher education in local and global challenges”, *Presentations*, <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/presentations#bup-teachers-conference-rog%C3%B3w> [dostęp: 03.11.2016].
- Burkini ban mapped: Where is the burkini banned in France?, “Sunday Express”, 30 August 2016, <http://www.express.co.uk/news/world/704973/Burkini-ban-where-banned-France-seaside-towns-beaches-French-Riviera-full-body-swimwear> [dostęp: 31.08.2016].
- Czy Roundup będzie zakazany? Europejskie parlamentarzyści przebadali swój moc, <https://xebola.wordpress.com/2016/05/19/europejskie-parlamentarzysci-zbadali-swoj-mocz-na-zawartosc-roundupu> [dostęp: 20.05.2016].
- Deweese T., *Stand with Us Against Agenda 2030*, “American Policy Centre”, 29 August 2016, <http://americanpolicy.org/author/admin> [dostęp: 30.06.2016].
- Dialog międzykulturowy, <http://wsinf.edu.pl/bydgoszcz/Oferta/Studia-podyplomowe/Podyplomowe-Studia-Dialog-Mi%C4%99dkulturowy.html> [dostęp: 21.01.2013].
- Dwulatek posadzony o czary żył sam na ulicy, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-ze-swiata,2/rodzina-porzucila-malego-chlopca-po-zostal-posadzony-o-czary,619828.html> [dostęp: 17.02.2016].
- Ebru, Turkish art of marbling, <http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/ebru-turkish-art-of-marbling-00644> [dostęp: 14.06.2015].
- Education for All Movement, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all> [dostęp: 16.09.2015].
- Education for Change, <http://www.balticuniv.uu.se/index.php/boll-online-library/851> [dostęp: 25.07.2014].
- Edukacja globalna, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://globalna.ceo.org.pl> [dostęp: 14.11.2016].
- Edukacja globalna, <http://zagranica.org.pl/publikacje/edukacja-globalna> [dostęp: 14.11.2016].
- Edukacja międzykulturowa, <http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/799016.html> [dostęp: 21.01.2013].
- Edukacja międzykulturowa, <http://wns.sggw.pl/pedagogika/specjalnosci/edukacja-miedzykulturowa> [dostęp: 15.10.2013].
- Edukacja międzykulturowa, <http://www.bezuprzedzen.org/aktualnosci/art.php?art=574> [dostęp: 25.08.2012].
- Edukacja międzykulturowa i regionalna z wychowaniem obywatelskim, <http://www.pracuj.pl/edukacja/studia/podyplomowe-edukacja-miedzykulturowa-i-regionalna-z-wychowaniem-obywatelskim-cieszyn/oferta,20772482?pn=5&s=8&t=1> [dostęp: 21.01.2013].
- Edukacja międzykulturowa z profilaktyką społeczną, <http://lublin.wspkorczaek.eu/pl/oferta/kierunki/pedagogika-i-st-niestacjonarne/edukacja-miedzykulturowa-z-profilaktyka-spoeczna> [dostęp: 15.10.2013].

- Erasmus+*. *Kształcenie i szkolenia zawodowe*, <http://erasmusplus.org.pl/ksztalcenie-i-szkolenia-za-wodowe/> [dostęp: 14.01.2017].
- EU states face charge for refusing refugees*, <http://www.ft.com/cms/s/0/346ba28a-10b8-11e6-bb-40-c30e3bfc63b.html#axzz48QgoEESe> [dostęp: 3.05.2016].
- Fatyga B., definicja autorska dla Obserwatorium Żywej Kultury – Sieć Badawcza, <http://ozkultura.pl> [dostęp: 2.03.2014].
- Feeding the World without Destroying the World: Can Food Production Be(come) Sustainable?*, <http://www.balticuniv.uu.se> [dostęp: 2.05.2015].
- Film *Almánya. Willkommen in Deutschland*, reż. Yasemin Şamdereli, Niemcy 2011.
- Film dokumentalny *Insha Allah – krew męczenników*, reż. Witold Gadowski, Maciej Grabysa, Michał Król, Polska 2016.
- Film dokumentalny *Spisek żarówkowy – nieznaną historią zaplanowanej nieprzydatności* (ang. *The Light Bulb Conspiracy. The untold story of planned obsolescence*), reż. Cosim Dannoritzer, Francja–Hiszpania 2010.
- Film dokumentalny wyprodukowany na zlecenie brytyjskiej stacji Channel 4 *Opełnani przez złe moce*, https://www.youtube.com/watch?v=RQBjH9_sm58 [dostęp: 28.04.2014].
- For presidential hopefuls, simpler language resonates*, <https://www.bostonglobe.com/news/politics/2015/10/20/donald-trump-and-ben-carson-speak-grade-school-level-that-today-voters-can-quickly-grasp/LUCBY6uwQAxILvXbVTSUN/story.html> [dostęp: 28.01.2017].
- FREPA in Poland*, <http://carap.ecml.at/CARAPinPoland/tabid/3019/Default.aspx> [dostęp: 13.01.2017].
- Gajewski M., *W 2038 czeka nas powrót do przeszłości. „Pluskwa milenijna” w nowej odsłonie*, Chip.pl, 26.02.2014, <http://www.chip.pl/news/oprogramowanie/systemy-operacyjne/2014/02/201epluskwa-milenijna201d-w-nowej-odslonie> [dostęp: 12.05.2016].
- Genetically Engineered Salmon. Deficient, Deformed, and Dangerous to You and the Environment*, Food & Water Watch, January 2016, http://www.foodandwaterwatch.org/sites/default/files/ib_1601_gesalmonupdate-web.pdf [dostęp: 14.03.2016].
- German comedian Jan Böhmermann make fun of Erdogan (English)*, https://www.youtube.com/watch?v=kF_4BTbyQIs [dostęp: 16.04.2016].
- Globalna skarbnica nasion na Spitsbergenie na wypadek katastrofy*, <http://wiedzoholik.pl/globalna-skarbnica-nasion-na-spitsbergenie-na-wypadek-katastrofy> [dostęp: 15.02.2016].
- Goodenough P., *ISIS Urges Supporters to Kill Named Muslim 'Infidels' in the West, Rep. Ellison Hits Back: 'Liars, Murderers, Torturers, and Rapists'*, <http://www.cnsnews.com/news/article/patrick-goodenough/isis-urges-supporters-kill-named-muslim-infidels-west-rep-ellison> [dostęp: 13.04.2016].
- Group of Friends*, <http://www.unaoc.org/who-we-are/group-of-friends> [dostęp: 17.01.2017].
- Have your say*, <http://vote.myworld2015.org> [dostęp: 12.03.2013].
- Hickel J., *The problem with Saving the World. The UN's new Sustainable Development Goals aim to save the world without transforming it*, „Jacobini”, 8 August 2015, <https://www.jacobinmag.com/2015/08/global-poverty-climate-change-sdgs> [dostęp: 14.02.2016].
- Historia Monsanto*, <http://www.monsanto.pl/o-nas/historia-monsanto> [dostęp: 24.03.2015].
- HOWBET – *How to Become a European Teacher – Challenges for the present and the future*, <http://wnw.uni.lodz.pl/index.php/component/content/article/2-uncategorised/2-lorem2> [dostęp: 3.06.2014].
- <http://afsafrica.org/what-is-afsa> [dostęp: 21.04.2016].
- <http://ecowatch.com/2016/06/16/monsanto-gmo-permits-nigeria> [dostęp: 17.06.2016].
- <http://www.agentorangerecord.com> [dostęp: 13.09.2013].
- <http://www.monsanto.com/pages/default.aspx> [dostęp: 4.03.2016].
- <http://www.monsanto.pl/o-nas/monsanto-na-swiecie> [dostęp: 24.03.2015].
- <https://vietnamartwork.wordpress.com/agent-orange> [dostęp: 13.05.2013].
- Indian Farmers Are Committing Suicide Because of Monsanto's Costly GMO Crops*, <http://www.seattleorganicrestaurants.com/vegan-whole-foods/indian-farmers-committing-suicide-monsanto-gm-crops/#sthash.2j9g9TeR.dpuf> [dostęp: 25.05.2016].
- Jak napaść na państwo?*, film dokumentalny z 1983 r., zapis wykładu w USA Jurija Bezmienowa, byłego oficera propagandy w KGB, <https://www.youtube.com/watch?v=IWlpFvGrNak> [dostęp: 12.11.2016].
- Jest aż tak źle? Francuski rząd apeluje o przyjmowanie imigrantów pod swój dach*, „Polska Niepodległa”, <https://polskaniepodlegla.pl/kraj-swiat/item/8309-jest-az-tak-zle-francuski-rzad-apeluje-o-przyjmowanie-imigrantow-pod-swoj-dach> [dostęp: 24.08.2016].

- Kąpiel w burkini w basenie rozgrzała internet. „Nikogo nie interesuje, jak wygląda strój kąpielowy w kulturze muzułmańskiej”*, <http://www.tvp.info/24042161/kapiel-w-burkini-w-basenie-rozgrzala-internet-nikogo-nie-interesuje-jak-wyglada-stroj-kapielowy-w-kulturze-muzulmanskiej> [dostęp: 16.02.2016].
- Key Competences – Skills for Life 2008*, <http://events.eife-l.org/kc2008> [dostęp: 21.04.2008].
- Kill the Immams of Kufr in the West*, “Daliq” [czasopismo internetowe wydawane przez ISIS], no. 14, <https://www.clarionproject.org/docs/Dabiq-Issue-14.pdf> [dostęp: 13.04.2016].
- Kompetencje kluczowe w nowoczesnej szkole*, https://www.google.pl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj24Z38ndnSAhVJuxQKHAYCAB0QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fel.us.edu.pl%2Fweinoe%2Fpluginfile.php%2F9850%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FKompetencje_kluczowe_w_nowoczesnej_szkole_operacjonalizowane.pdf%3Fforcedownload%3D1&usq=AFQjCNFi6lqTst3OUeSK0u-uLo4H0S_i9rQ&bvm=bv.149397726,d.d24 [dostęp: 21.04.2014].
- Komunikacja międzykulturowa w dziedzinie bezpieczeństwa międzynarodowego*, <http://www.pl.ism.uw.edu.pl/komunikacja-miedzykulturowa-w-dziedzinie-bezpieczenstwa-miedzynarodowego> [dostęp: 21.01.2013].
- Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w zakresie edukacji globalnej w Polsce*, <http://zagranica.org.pl/Seminarium-EG-szkolnictwo-wyzsze/> [dostęp: 17.05.2014].
- Kulturoznawstwo i komunikacja międzykulturowa*, <http://www.swps.pl/warszawa/oferta-edukacyjna/ii-stopnia/kulturoznawstwo-i-komunikacja-miedzykulturowa> [dostęp: 15.10.2013].
- „Laudato si’”. Konferencja o encyklice papieża w Sejmie*, <http://dorzeczy.pl/id,12304/Laudato-Si-Konferencja-oencyklice-papieza-wSejmie.html> [dostęp: 16.10.2016].
- Launching of the International Year of Languages in the framework of the International Day of Mother Language Day*, UNESCO, http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=36172&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [dostęp: 22.04.2008].
- Learning for a just and sustainable world. Global Education and Education for Sustainable Development in Initial Teacher Training*, <http://zagranica.org.pl/Conference-on-Global-Education> [dostęp: 17.05.2014].
- Lelonek A., *Obama w służbie wielkich korporacji?*, <http://www.psz.pl/131-ameryka-polnocna/obama-w-sluzbie-wielkich-korporacji> [dostęp: 12.05.2015].
- Lisczyk J., *Jak Twój „pecet” przywita 1 stycznia 2000?*, PCWorld.pl, 1 sierpnia 1999, <http://www.pcworld.pl/news/276177/Jak.Twoj.pecet.prywita.1.stycznia.2000.html> [dostęp: 12.05.2016].
- List of cities, local governments and organisations*, http://www.agenda21culture.net/images/a21c/about_us/List_cities_015.pdf [dostęp: 12.02.2016].
- Madonna czy Lady Gaga*, http://www.pudelek.pl/artykul/92265/gala_met_2016_beyonce_kim_kardashian_madonna_taylor_swift_lady_gaga_emma_watson_duzo_zdjec_sfoto_1#s2 [dostęp: 4.05.2016].
- McGovern C., *Investigation of Sterilization Camp Funding India*, Population Research Institute, 2015, www.pop.org/sites/pop.org/files/USAID%20sterilization%20report.pdf [dostęp: 12.03.2016].
- Metoda projektu w edukacji globalnej*, <http://www.pah.org.pl/nasze-dzialania/53> [dostęp: 10.06.2012].
- Mirocha Ł., *Technologia wypelza z obudowy. O materiałach i produktach przyszłości na berlińskich targach IDTechEx Show 2015*, <http://czlowiekitechnologie.com/technologia-wypelza-z-obudowy-o-materialach-i-produktach-przyszlosci-na-berlińskich-targach-idtechex-show-2015> [dostęp: 16.11.2015].
- Modułowy elektroniczny podręcznik edukacji globalnej. Baza otwartych zasobów*, <http://e-globalna.edu.pl/> [dostęp: 14.01.2017].
- Mohan V., *116 farmer suicides in first 3 months of 2016*, TNN, 27 April 2016, <http://timesofindia.indiatimes.com/india/116-farmer-suicides-in-first-3-months-of-2016/articleshow/52002524.cms> [dostęp: 25.05.2016].
- Mondialogo: Building Tolerance*, <http://www.youthxchange.net/man/mondialogo.asp> [dostęp: 14.11.2013].
- Monsanto – największy truciciel wszechczasów*, <https://transgeniczneorganizmy.wordpress.com/2010/05/23/monsanto-najwiekszy-truciciel-wszechczasow/> [dostęp: 12.07.2014].
- More M.D., *Farmer suicides in Marathwada cross 400 mark in 4 months; toll reaches 1,548*, “The Indian Express”, 17 May 2016, <http://indianexpress.com/article/india/india-news-india/farmer-suicide-marathwada-drought-maharashtra-2805116> [dostęp: 25.05.2016].

- Morse A.R., *Sterilization Camps in India. Four months after one camp killed a dozen women, sterilization camp horrors continue*, Popular Research Institute, 2015, www.pop.org/content/sterilization-camps-india [dostęp: 24.04.2015].
- MSZ *potępia zabójstwo syryjskiego archeologa Chaleda Al-Asaada*, 21 sierpnia 2015, http://www.msz.gov.pl/aktualnosci/wiadomosci/msz_potepia_zabojstwo_syryjskiego_archeologa_chaleda_al_as_aada [dostęp: 22.08.2015].
- My World Analytics*, <http://data.myworld2015.org> [dostęp: 13.03.2016].
- My World. The United Nations Global Survey for a Better World*, <http://www.myworld2015.org/?page=methodology> [dostęp: 13.03.2016].
- MyWorld 2030: Take the Survey*, <http://myworld2030.org> [dostęp: 25.02.2016].
- Nauczanie integrujące w kontekście europejskim*, <http://villa.org.pl/villa/aktualnosci-post/metoda-ikke-nauczanie-integrujace-w-kontekscie-europejskim> [dostęp: 25.08.2012].
- New family faces*, <http://www.msnbc.com/specials/migrant-crisis/western-europe> [dostęp: 15.08.2016].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/> [dostęp: 14.11.2016].
- Oxfam International Youth Parliament 2004 – Better Leaders for a Better World*, <http://events.tigweb.org/3822> [dostęp: 13.02.2014].
- Palmyra: Before and After ISIS*, Reuters, 2016, <http://www.reuters.com/news/picture/palmyra-before-and-after-isis?articleId=USRTSCQPG> [dostęp: 10.05.2016].
- PAP, 30 czerwca 2016, *KE przedłuża zgodę na stosowanie glifosatu do 2017 roku*, http://www.sadyogrody.pl/agrotechnika/103/ke_przedluzza_zgode_na_stosowanie_glifosatu_do_2017_roku,6108.html [dostęp: 30.06.2016].
- Polski Komitet ds. UNESCO, *Polityka kulturalna*, <http://www.unesco.pl/kultura/roznorodnosc-kulturowa/polityka-kulturalna> [dostęp: 13.04.2014].
- Praca z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole*, <http://www.uchodzcydoszkoly.pl/index.php?pid=4&id=156> [dostęp: 25.08.2012].
- Prawo szariatu w Europie? Shaded: To prawo przestępcze. Godzi we wszystkie wartości europejskie, które respektujemy*, <http://telewizjarepublika.pl/prawo-szariatu-w-europie-shaded-to-prawo-przestepcze-godzi-we-wszystkie-wartosci-europejskie-ktore-respektujemy,45534.html> [dostęp: 9.03.2017].
- Prawo szariatu w Europie? Tarczyński dla wPolityce.pl: „Dlaczego Rada Europy rozmawia na taki temat?”*, <http://wpolityce.pl/swiat/330461-prawo-szariatu-w-europie-tarczyński-dla-wpolitycepl-dlaczego-rada-europy-rozmawia-na-taki-temat-wideo> [dostęp: 9.03.2017].
- Price for rejecting refugees: €250,000 per head*, <http://www.politico.eu/article/commission-wants-to-make-eu-countries-pay-for-not-accepting-refugees> [dostęp: 4.05.2016].
- Prince Harry & Queen Elizabeth II Get Last Laugh in Invictus Games Rivalry with Obama's*, <https://www.youtube.com/watch?v=hmXp5nrGSwQ> [dostęp: 30.04.2016].
- Prof. Seralini odsłania szokującą prawdę na temat GMO*, <http://gmo.net.pl/prof-seralini-odslania-szokujaca-prawde-na-temat-gmo> [dostęp: 11.05.2015].
- Prozac*, <https://www.drugwatch.com/prozac/> [dostęp: 5.04.2016].
- Przedszkole artystyczno-teatralne „Dorotka”*, <https://www.przedszkoledorotka.pl> [dostęp: 12.08.2016].
- Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi – migrantami i w klasie wielokulturowej*, <http://www.pedagog.uw.edu.pl/KONF/konferencje.php?id=3045> [dostęp: 17.05.2014].
- Przyszłość, jaką chcemy mieć, RIO +20, Konferencja Narodów Zjednoczonych w sprawie Zrównoważonego Rozwoju, Rio de Janeiro, 20–22 czerwca 2012*, <http://www.unic.un.org.pl/rio20/folder1.pdf> [dostęp: 12.08.2013].
- Rio +20 United Nations Conference on Sustainable Development*, <http://www.unic.un.org.pl/rio20/index.php> [dostęp: 12.08.2013].
- Rozwiązywanie konfliktów w międzykulturowej szkole*, <http://www.uchodzcydoszkoly.pl/index.php?pid=4&id=119> [dostęp: 17.05.2014].
- Shoo E., *Can genetically modified crops end hunger in Africa?*, <http://www.dw.com/en/can-genetically-modified-crops-end-hunger-in-africa/a-17385964> [dostęp: 15.10.2015].
- Sławek T., *Jaki polski dom w XXI wieku?*, <https://www.kongresobywatelski.pl/idee-dla-polski-kategoria/jaki-polski-dom-w-xxi-wieku> [dostęp: 28.04.2017].
- Strategia lizbońska*, <http://www.strategializbonska.pl> [dostęp: 12.05.2014].
- Suicide Rates. OECD Data*, <https://data.oecd.org/healthstat/suicide-rates.htm> [dostęp: 12.06.2016].

- Summers Ch., *How ISIS crushed ancient mummies under truck: New footage emerges showing militants destroying priceless artefacts during occupation of Palmyra*, „Mailonline”, 7 July 2016 [dostęp: 13.08.2016].
- Światowe Forum Edukacyjne: 120 milionów dzieci na świecie nie chodzi do szkoły, <https://www.unicef.pl/Centrum-prasowe/Informacje-prasowe/Swiatowe-Forum-Edukacyjne-120-mln-dzieci-na-swiecie-nie-chodzi-do-szkoly> [dostęp: 15.03.2016].
- Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, UNESCO, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/technical-vocational-education-and-training-tvet/> [dostęp: 14.10.2016].
- Techniki prowadzenia zajęć w edukacji międzykulturowej*, <http://portal.bpursus.waw.pl/news/view/457> [dostęp: 25.08.2012].
- The IUCN Red List of Threatened Species™*, IUCN, Gland 2012, http://www.iucnredlist.org/about/overview#redlist_criteria [dostęp: 17.10.2016].
- The Turkish Guest Workers of '60s Germany*, <http://blogs.transparent.com/german/guest-workers-gastarbeiter/> [dostęp: 14.03.2016].
- Timeline*, <http://www.unaoc.org/who-we-are/history/timeline> [dostęp: 17.01.2017].
- Top 10 Implantable Wearables Soon to Be in Your Body*, <https://wtvox.com/3d-printing/top-10-implantable-wearables-soon-body> [dostęp: 16.11.2015].
- UCLG: The Global Network of Cities, Local and Regional Governments*, <https://www.uclg.org/en/organisation/about> [dostęp: 12.07.2016].
- United Nations Literacy Decade (2003–2012)*, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade> [dostęp: 1.03.2014].
- Who We Are*, <http://www.unaoc.org/who-we-are> [dostęp: 17.01.2017].
- Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole*, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3022:konferencja-wielojzyczno-i-wielokulturowo-w-polskiej-szkole&catid=100:rozwoj-kompetencji-jzykowych-aktualnoci&Itemid=1065 [dostęp: 17.05.2014].
- Wielokulturowość w praktyce szkolnej*, http://www.wodn.lodz.pl/wodn/index.php?option=com_content&view=article&id=242:edukacjamiedzykulturowa&catid=43:edukacjamk&Itemid=151 [dostęp: 25.08.2012].
- World Education Forum 2015*, <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/> [dostęp: 15.03.2016].
- Wspaniale! Francuski europoseł w obronie Polski porządnie przeorał Schulza i Niemców!*, <http://www.obalamyglupote.pl/2016/07/wspaniae-francuski-europose-w-obronie.html> [dostęp: 20.07.2016].
- Wszędzie warto być obywatelem*, Fundacja Edukacja dla Demokracji, <https://fed.org.pl/> [dostęp: 14.01.2017].
- Wystąpienie prezydenta RP Andrzeja Dudy podczas 71. sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ, 20 września 2016*, <http://www.unic.un.org.pl/zgromadzenie-ogolne/wystapienie-prezydenta-rp-andrzeja-dudy-podczas-71-sesji-zgromadzenia-ogolnego-onz/3032> [dostęp: 23.09.2016].
- Wywiad z Zygmuntem Baumanem *O odpowiedzialności za świat*, TVP 1, październik 2001 r.
- Youth: UNEP/UNESCO YouthXchange Initiative*, <http://www.unep.org/resourceefficiency/Consumption/EducationLifestylesandYouth/YouthUNEPUNESCOYouthXchangeInitiative/tabid/101303/Default.aspx> [dostęp: 6.03.2016].

Aneksy

Aneks 1

Fragmety deklaracji *Karty Ziemi* (właściwe zasady i ich uszczegółowienia), które podkreślają udział kultury w realizacji idei zrównoważonego rozwoju

1. Zasada 1 – *Szacunek dla Ziemi i życia w całej jego różnorodności* (uszczegółowienie 1b: Potwierdzenie wiary we wrodzoną godność wszystkich ludzi oraz w intelektualny, artystyczny, etyczny i duchowy potencjał ludzkości).

2. Zasada 4 – *Zabezpieczenie daru i piękna Ziemi dla obecnego i przyszłych pokoleń* (uszczegółowienie 4b: Pozostawienie przyszłym pokoleniom wartości, tradycji i instytucji wspierających długotrwały rozkwit naturalnych i ludzkich społeczności Ziemi).

3. Zasada 8 – *Pogłębianie badań naukowych związanych z ekologiczną równowagą i promowanie otwartej wymiany i szerokiego stosowania zdobytej wiedzy* (uszczegółowienie 8b: Uznanie i zachowanie tradycyjnej wiedzy i mądrości duchowej wszystkich kultur, które mają wkład w ochronę środowiska i dobro człowieka).

4. Zasada 12 – *Przestrzeganie prawa wszystkich ludzi, bez podziałów, do środowiska naturalnego i społecznego, umacniającego ludzką godność, zdrowie fizyczne, dobro duchowe, ze szczególnym uwzględnieniem ludów tubylczych oraz mniejszości* (uszczegółowienie 12b: Uznanie prawa ludów tubylczych do ich życia duchowego, wiedzy, ziemi i surowców, jak również ich praktyk tworzących zrównoważone społeczności; uszczegółowienie 12c: Szacunek i wsparcie dla młodych ludzi naszych społeczeństw, zapewniające im możliwość spełnienia ich niezbędnej roli w kreowaniu zrównoważonych społeczeństw; uszczegółowienie 12d: Ochrona i przywracanie unikatowych miejsc o znaczeniu kulturowym i duchowym).

5. Zasada 13 – *Umocnienie demokratycznych instytucji wszystkich społeczności oraz zapewnienie przejrzystości i odpowiedzialności w zarządzaniu, jak również współuczestnictwa w podejmowaniu decyzji oraz dostępu do wymiaru sprawiedli-*

wości (uszczegółowienie 13f: Wspieranie społeczności lokalnych, umożliwiając im opiekę nad ich środowiskiem oraz obarczanie odpowiedzialnością za środowisko władz na szczeblu gwarantującym najlepszą ochronę).

6. Zasada 14 – *Włączenie do formalnej edukacji i ustawicznego kształcenia wiedzy, wartości oraz umiejętności potrzebnych w zrównoważonym życiu* (uszczegółowienie 14a: Zapewnienie wszystkim, a w szczególności dzieciom i młodzieży, możliwości kształcenia, dającej szansę czynnego wkładu w zrównoważony rozwój; uszczegółowienie 14b: Promowanie wkładu sztuki i nauk humanistycznych, jak również nauk ścisłych w zrównoważony rozwój; uszczegółowienie 14d: Uznanie wagi moralnego i duchowego kształcenia na rzecz zrównoważonego życia).

7. Zasada 16 – *Promowanie kultury tolerancji, odrzucania przemocy i pokoju* (uszczegółowienie 16a: Stymulowanie i wspieranie wzajemnego porozumienia, solidarności i współpracy między wszystkimi ludźmi, wewnątrz oraz pomiędzy narodami; uszczegółowienie 16d: Uznanie, że pokój stanowi kwestię całościową, osiąganą poprzez właściwy stosunek do siebie, innych ludzi, kultur, form życia, Ziemi i większej całości, której wszyscy jesteśmy częścią).

Źródło: *Karta Ziemi*, <https://kartaziemi.wordpress.com/tekst-karty-2> [dostęp: 24.03.2013].

Aneks 2a

Karta pracy dla nauczycieli *Project Y*

Society

Knowledge
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Local Issues
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Skills
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Perspectives
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Values
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Economy

Knowledge
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Local Issues
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Skills
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Perspectives
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Values
Already in my unit: _____
I would like to add: _____

Environment

Knowledge	Local Issues	Skills	Perspectives	Values
Already in my unit: _____	Already in my unit: _____	Already in my unit: _____	Already in my unit: _____	Already in my unit: _____
I would like to add: _____	I would like to add: _____	I would like to add: _____	I would like to add: _____	I would like to add: _____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Źródło: *Education for Sustainable Development. Toolkit*, Learning & Training Tools no. 1, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2006, s. 88, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf> [dostęp: 10.02.2012].

Aneks 2b

Karta pracy dla nauczycieli *Project X*

**Karta pracy nauczyciela – „Projekt X”
edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju**

Imię i nazwisko studenta:

<p>SPOLECZEŃSTWO</p> <p>1. Wiedza Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>2. Umiejętności Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>3. Wartości/postawy Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności) Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p>	<p>KULTURA</p> <p>1. Wiedza Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>2. Umiejętności Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>3. Wartości/postawy Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności) Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p>
<p>PRZEDMIOT/KLASA:</p> <p>ZAGADNIENIE PROBLEMOWE:</p>	
<p>ŚRODOWISKO NATURALNE/ PRZYRODA</p> <p>1. Wiedza Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>2. Umiejętności Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>3. Wartości/postawy Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności) Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p>	<p>GOSPODARKA/EKONOMIA</p> <p>1. Wiedza Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>2. Umiejętności Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>3. Wartości/postawy Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności) Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p> <p>5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce Na moim przedmiocie już realizuję: Chciałbym jeszcze dodać:</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Education for Sustainable Development. Toolkit, Learning & Training Tools no. 1*, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2006, s. 88, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152453eo.pdf> [dostęp: 10.02.2012].

Aneks 3

Odpowiedzi studentów Wydziału Matematyki i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego w ramach ćwiczenia dotyczącego realizacji karty pracy dla nauczycieli *Projekt X*

Filar zrównoważonego rozwoju	Społeczeństwo
Kategoria	
1. Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> a) samodzielnie wymyślone przez studenta-nauczyciela matematyczne zadania tekstowe poruszające problematykę społeczną lub autorski pomysł na wybrane zagadnienie tematyczne logicznie przeprowadzone przez kolejne kategorie (np. wpływ alkoholu na organizm człowieka) b) poznawanie przez ucznia różnych typów wykresów i schematów przedstawiających zagadnienia statystyczne typowe dla analiz socjologicznych (np. skład procentowy społeczeństwa pod względem religijnym, rozmieszczenie ludności na świecie) c) wprowadzanie nowych pojęć matematycznych, które wykorzystywane są w wielu sytuacjach życiowych d) wprowadzanie treści związanych z zagadnieniami matematycznymi (np. jak liczono w dawnych czasach lub jak wydatki ucznia mogą wpływać na życie innych ludzi w kraju i w innych częściach świata) e) znajomość reguł, kolejności wykonywania działań (jak w życiu – najpierw obowiązki – odpowiednik działań w nawiasach, potem przyjemności – odpowiednik działań poza nawiasem)
2. Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> a) odczytywanie, interpretacja danych dotyczących różnych kwestii społecznych przedstawionych za pomocą diagramów, wykresów słupkowych (np. wzrost/spadek populacji, procent wyznawców danej religii w wybranym kraju, skutki zmiany liczby ludności, opinie społeczne na wybrany temat) b) analiza wykresów (np. frekwencji wyborczej, danych na temat mieszkańców miasta) c) rozwijanie umiejętności wyciągania wniosków z odczytywanych danych d) obliczanie wielkości i zależności matematycznych, stosunku jednego danych do drugich, liczenie średnich arytmetycznych, median, odchyłeń standardowych (np. promili alkoholu w płynach ustrojowych, stosunku bezrobotnych do osób pracujących) e) rozwijanie umiejętności pracy w grupie f) świadome planowanie pracy indywidualnej
3. Wartości/postawy	<ul style="list-style-type: none"> a) kształtowanie postaw społecznych, np. zasad dobrego współżycia, uwrażliwienie na potrzebę pracy, szacunek do pracy innych i pieniądza, adaptacja człowieka do zmieniającej się struktury społecznej ludności (wiek, płeć), kształtowanie postawy kompromisu (podczas pracy w grupie), rozwijanie postawy obywatelskiej (prawo wyborcze, prawo głosu w klasie) i akceptacji równości międzyludzkiej b) rozwijanie postaw międzyludzkich, np. wrażliwości, szacunku i tolerancji wobec innych ludzi, otwartości i ciekawości wobec drugiego człowieka, kształtowanie uczciwego współzawodnictwa, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, rywalizacji między klasami, która jednocześnie spaja każdą klasę

3. Wartości/ postawy	<p>c) kształtowanie osobowości ucznia, np. mobilizacja do systematycznej pracy nad własnym rozwojem intelektualnym, samodzielność i twórczość w rozwiązywaniu zadań, abstrakcyjne i logiczne myślenie, rozwijanie potrzeby i sprawności selekcji najważniejszych informacji</p> <p>d) wykorzystanie działań matematycznych w wychowywaniu ucznia, np. uczeń kojarzy, że tak jak dwie liczby, chociaż są przeciwstawne, mają taką samą wartość bezwzględną, tak i ludzie – choć mogą być dla siebie wrogami (są po dwóch stronach linii frontu), to życie każdego z nich ma taką samą wartość; namysł nad postawami ludzi przez wykorzystanie algorytmu liczącego występki i łamanie prawa; świadomość szybkiego przekraczania granicy upojenia alkoholowego</p> <p>e) rozwijanie działań pomocowych wobec potrzebujących, słabszych, a nawet starszych (np. dzieci zdolne pomagają uczniom słabszym z matematyki, dzięki umiejętności precyzyjnego opisu figur geometrycznych można lepiej pracować z uczniami niewidomymi)</p> <p>f) uświadomienie dzieciom, że bez matematyki społeczeństwo nie może prawidłowo funkcjonować</p>
4. Lokalne pro- pozycje (wy- dawnictwa, spotkania, aktywności)	<p>a) udział w konkursach matematycznych</p> <p>b) wycieczki do miejsc ciekawych matematycznie (np. instytucji: działu Statystyki Społecznej Urzędu Miasta, uczelni wyższych: zabranie najzdolniejszych uczniów na wykład na politechnice)</p> <p>c) spotkania z ludźmi wykorzystującymi matematykę w swojej pracy, np. z pracownikiem Urzędu Statystycznego, z socjologiem, z inwestorem</p> <p>d) udział w konferencjach dotyczących spraw społecznych, np. na temat bezrobocia, przyrostu naturalnego</p> <p>e) realizacja przez samych uczniów badań ankietowych na temat struktury płci i wieku społeczeństwa w danym mieście</p> <p>f) wykorzystywanie w treści zadań matematycznych faktycznych, lokalnych wydarzeń</p> <p>g) pomoc w pracach domowych dzieciom z domów dziecka w ramach wolontariatu</p>
5. Perspektywy – możliwości wykorzysta- nia w prak- tyce	<p>a) praktyczne posługiwanie się matematyką w życiu codziennym, np. rozsądne planowanie budżetem domowym, mądre wydawanie i uczciwe zdobywanie pieniędzy, wykorzystanie danych na temat poziomu bezrobocia, przyrostu naturalnego, danych o liczbie ludności na zebraniu rady miasta; umiejętność posługiwania się wykresami w różnorodnych sytuacjach życiowych, umiejętność obliczenia liczby ludzi emigrujących z Polski, szacowanie czasu potrzebnego do powrotu do całkowitej trzeźwości</p> <p>b) tworzenie propozycji obliczania potrzebnych danych (np. frekwencji wyborczej na danym terenie, liczby mieszkańców, powierzchni wybranych krajów, kosztów wycieczki szkolnej)</p> <p>c) uczeń potrafi określić, kiedy zjawisko wyrażone przez liczby ujemne jest pozytywne w kontekście społecznym, a kiedy negatywne</p>

Filar zrównoważonego rozwoju	Kultura
Kategoria	
1. Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> a) rozpoznawanie figur w przestrzeni („świat jest pełen figur – wystarczy je dostrzec”), np. piramidy egipskie, kopuła jednego z łódzkich kościołów, dzieła sztuki bazujące na figurach geometrycznych b) relacje matematyczne w sztuce, np. symetria w obrazach, perspektywa w sztuce i architekturze, kształty użyte w dziełach P. Picassa c) znajomość dziejów rozwoju matematyki i cywilizacji ludzkich, historie znanych matematyków i ich odkryć (również dzięki obejrzanym filmom – wycieczkom do kina) d) kulturowe warianty posługiwania się matematyką, np. cyfry rzymskie i arabskie, różnorodne sposoby liczenia w różnych kulturach na przestrzeni dziejów e) wprowadzenie nowych pojęć, którymi można posługiwać się w szeroko rozumianej przestrzeni kulturowej, np. skala, oś liczbowa, oś czasu, figury płaskie, figury przestrzenne f) samodzielnie wymyślone przez studenta-nauczyciela matematyczne zadania tekstowe zawierające tematykę kulturową (np. wycieczka grupy uczniów do filharmonii, kupno biletów do kina)
2. Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> a) dokonywanie obliczeń nietypowymi sposobami, np. zapoznanie dzieci ze sposobami dokonywania obliczeń na japońskim liczydło, umiejętność liczenia przy użyciu współczesnego systemu binarnego, zapisywanie liczb cyframi rzymskimi i arabskimi b) rozwiązywanie zadań nawiązujących do sztuki i kultury, np. porządkowanie kształtów i obiektów ze względu na liczbę boków, kątów itp., wykorzystanie perspektywy w sztuce, rozpoznawanie figur w sztuce i w architekturze, umiejscawianie dat na osi czasu, obliczanie średniej arytmetycznej czasu przeznaczonego na rozrywki kulturalne c) dokonywanie obliczeń, np. obliczanie ile czasu minęło od omawianych wydarzeń historycznych d) umiejętność dopasowania danego autora do odpowiedniego twierdzenia matematycznego e) odczytywanie z wykresów danych o tematyce kulturowej, np. „Młodzi i kultura” f) udział uczniów w konkursie matematycznym „Władca liczb”
3. Wartości/postawy	<ul style="list-style-type: none"> a) rozwijanie szacunku do matematyki jako królowej nauk, matematyka jako uniwersalne narzędzie symbolicznego, abstrakcyjnego i dedukcyjnego modelowania zjawisk b) ukazywanie, że matematyka może być fascynująca, np. kształtowanie ciekawości poznawczej poprzez zadawanie lektury, w której bohater rozwiązał swój problem dzięki posłużeniu się matematyką c) szacunek dla ludzi nauki, pomysłów innych osób oraz nawet dla najdrobniejszych odkryć d) poszanowanie historii oraz kultury jako naukowego i artystycznego dorobku ludzkości, w tym rozwijanie postawy tolerancji i współpracy naukowej, np. dzięki Arabom Europa poznała indyjski zapis cyfr e) uczeń wielowymiarowo docenia wartość dzieła sztuki, wyraża postawę poszanowania dzieł sztuki f) przebywając w instytucji kulturalnej uczeń utrwala zasady dobrego zachowania w miejscu publicznym, dba o kulturę osobistą, unika wulgaryzmów

<p>4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności)</p>	<p>a) odnajdywanie matematyki w kulturowych doświadczeniach uczniów, np. wycieczki do muzeów (w tym muzeum nauki i techniki), uczestnictwo w wystawach malarskich, bieg przełajowy na orientację z wykorzystaniem mapy</p> <p>b) prace własne uczniów, np. redagowanie gazetki szkolnej z zagadkami matematycznymi, dyskusja w klasie na temat miejsca matematyki w kulturze, wyjście do pracowni rzeźbiarskiej i lepienie dzbanów w kształcie walca, praca uczniów na temat „Słynni polscy matematycy”</p> <p>c) uczestnictwo uczniów w wykładach uniwersyteckich, np. „Odnaleźć piękno w matematyce – geometria fraktalna”</p> <p>d) szersze poznawanie przez ucznia postaci znaczących matematyków, np. Pitagorasa, Talesa, A. Einsteina w ramach zajęć szkolnego kółka matematycznego</p>
<p>5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce</p>	<p>a) kreatywne działania ucznia z wykorzystaniem figur geometrycznych, np. tworzenie własnych wizji architektonicznych z wykorzystaniem różnorodnych brył, projektowanie domków dla lalek o kątach prostych lub innych, projektowanie układanek z kłoców, które po właściwym złożeniu utworzą obrazek, rysunek lub inną nową jakość; samodzielne tworzenie map (geograficznych, historycznych, kulturowych), stworzenie obrazu za pomocą liczb, wykorzystanie praw matematycznych w sztuce</p> <p>b) działania ucznia w jego przestrzeni kulturowej, np. organizacja konkursu fotograficznego pt. „Piękna strona matematyki”; przedstawienie szkolne pt. „Ludzie i otaczające ich liczby” – dzieci poprzez sztukę uzmysławiają sobie, jak w różnych formach matematyka pojawia się w życiu codziennym</p> <p>c) posługiwanie się obliczeniami wobec codziennych problemów, np. obliczanie możliwości organizowania imprez kulturalnych w oparciu o budżet miasta, obliczanie długości ram potrzebnych do oprawy obrazu, obliczanie objętości rzeźb (problem transportu)</p> <p>d) wyzwania edukacyjne, np. zrealizowanie trzeciego Milenijnego Celu Rozwoju – czyli zlikwidowanie nierównego dostępu płci do edukacji, posługiwanie się przez ucznia podstawowym słownictwem matematycznym w j. angielskim, istnienie możliwości wyboru, poza matematyką, takich kierunków studiów, jak geografia, biologia, historia</p>

Filar zrównoważonego rozwoju	Środowisko naturalne/przyroda
Kategoria	
1. Wiedza	<p>a) samodzielnie wymyślone przez studenta-nauczyciela matematyczne zadania tekstowe związane z faktami przyrodniczymi</p> <p>b) poznanie przez ucznia nowych pojęć, np. jednostka masy, jednostka powierzchni, obwód, pole</p> <p>c) uczeń dostrzega, rozpoznaje i nazywa fakty matematyczne w przyrodzie, np. podstawowe figury geometryczne występujące w świecie przyrody, symetrię u zwierząt i roślin, np. symetria motyli, ciąg Fibonacciego w spiralnym kształcie muszli i w rozrastających się gałęziach drzew</p> <p>d) uczeń posiada wiedzę matematyczną odwołującą się do świata przyrody, np. procentowy skład powietrza, możliwość obliczenia wieku drzewa na podstawie jego sło</p> <p>e) poznawanie treści dotyczących ochrony środowiska, np. kwestie związane z segregacją odpadów, uczeń używając osi liczbowej, zwiększa swoją świadomość, że upływ czasu można łączyć ze zmieniającym się środowiskiem naturalnym (np. z jego degradacją)</p>
2. Umiejętności	<p>a) budowanie figur z ekomateriałów: uczeń buduje bryły przestrzenne (np. prostopadłościanny) z makulatury, materiałów wtórnych, biodegradowalnych – w ten sposób uczy się poszanowania środowiska, uczeń do budowania figur płaskich wykorzystuje naturalne obiekty: patyki, szyszki</p> <p>b) działania na konkretnych przykładach ze świata przyrody: uczeń wskazuje oś symetrii w organizmach żywych, roślinach; określa różnice w masach zwierząt, wykazuje różnice w powierzchniach parków narodowych, dostrzega bryły w przyrodzie i umie je nazwać, w ramach zajęć terenowych zbiera dane w celu obliczenia powierzchni działki, stężenia kwasów w powietrzu; uczniowie obserwują zmieniające się pory roku i liczą, ile dni ma każda z nich</p> <p>c) odczytywanie i interpretowanie wykresów, tabel: uczeń odczytuje i interpretuje wykresy dotyczące danych przyrodniczych, szacuje ilość zanieczyszczeń, które wytwarzają pojazdy spalinowe, określa liczbę i stopień zanieczyszczenia zbiorników wodnych, odczytuje z tabeli, o ile więcej zanieczyszczeń produkuje fabryki niż samochody, odczytuje dane z wykresów kołowych, np. stan zalesienia Polski, poziom zanieczyszczenia wód</p> <p>d) dokonywanie obliczeń: uczeń określa stosunek powierzchni polskich lasów do lasów w innych krajach, wylicza średnie temperatury w określonych miesiącach roku, oblicza medianę danych pogodowych, oblicza wiek drzew na podstawie sło, oblicza zmniejszającą się temperaturę powietrza wraz ze zwiększającą się wysokością (np. w górach), określa wiek psa; oblicza, ile odpadów produkuje rocznie każde gospodarstwo domowe, przelicza temperaturę w skali Celsjusza na temperaturę w skali Fahrenheita; uczeń za pomocą ułamka zwykłego i dziesiętnego potrafi przedstawić, jaką część powierzchni kraju stanowią niziny, wyżyny, góry</p> <p>e) aktywność na rzecz ochrony środowiska: dzieci zbierają zużyte baterie – wygrywa klasa, która zbiera ich najwięcej</p>

3. Wartości/ postawy	<ul style="list-style-type: none"> a) szacunek dla świata przyrody: szanowanie zieleni, życia zwierząt, ochrona środowiska, opieka nad zwierzętami domowymi b) propagowanie przez nauczyciela zachowań proekologicznych: uzmysłowienie uczniom, jak dużo energii marnujemy na co dzień, pogłębianie świadomości uczniów na temat zmniejszania się liczby gatunków – zagrożone gatunki zwierząt i roślin c) otwartość na innych ludzi: rozwijanie chęci wykorzystania różnych sposobów (doświadczeń innych ludzi) na oszczędzanie energii d) rozwijanie wyobraźni e) uczeń dostrzega, że matematyka jest nieodzownym elementem przyrody
4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności)	<ul style="list-style-type: none"> a) aktywność na rzecz ochrony przyrody w szkole: redagowanie ekologicznej gazetki szkolnej (np. przedstawiającej uzyskane przez uczniów dane na temat zanieczyszczeń), działania na rzecz ochrony zwierząt, np. budowanie karmników b) zajęcia terenowe: poszukiwanie roślin symetrycznych, zbieranie i liczenie kasztanów, zwrócenie uwagi na ciekawostki przyrodnicze w najbliższym otoczeniu c) aktywność naukowa uczniów: udział w konkursach matematyczno-przyrodniczych, udział w konferencji pt. „Złota proporcja w przyrodzie”, prowadzenie dyskusji dotyczących obecności matematyki w przyrodzie, udział w warsztatach dotyczących zanieczyszczenia środowiska d) matematyka w różnych zawodach: spotkanie z ekologiem, spotkanie z przedstawicielem ochrony środowiska e) wizyty w instytucjach pozaszkolnych: wycieczka do stacji meteorologicznej, odwiedziny w schronisku dla zwierząt
5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce	<ul style="list-style-type: none"> a) projekt założenia lokalnego parku krajobrazowego, rezerwatu przyrody b) wybór najlepszego miesiąca na wyjazd letni/zimowy na wakacje z rodziną do różnych miejsc, krajów, tworzenie własnych tabel, wykresów c) szacowanie możliwości redukcji zanieczyszczeń w najbliższej okolicy (przez redukcję kotłów CO) d) szacowanie kosztów gospodarstw domowych związanych z segregacją śmieci e) obliczanie właściwej przestrzeni dla konkretnego gatunku zwierząt f) obliczanie pożądanego wymiarów klatek dostosowanych do wielkości psów w schronisku dla zwierząt

Filar zrównoważonego rozwoju	Gospodarka/ekonomia
Kategoria	
1. Wiedza	a) samodzielnie wymyślone przez studenta-nauczyciela matematyczne zadania tekstowe związane z tematyką ekonomiczną (np. zadania, w których dane wyrażone są w jednostce walutowej) b) znajomość pojęć, np. kredyt, oprocentowanie kredytu, hossa, bessa, aktualna stopa inflacji c) znajomość graficznego przedstawienia danych w postaci wykresów, diagramów słupkowych i kolistych d) wiedza ucznia: o przydatności zastosowania procentów w obliczeniach finansowych, o realnej stopie oprocentowania kredytów konsumpcyjnych, wiedza na temat zasad racjonalnego gospodarowania pieniędzmi, na temat zasad funkcjonowania gospodarki
2. Umiejętności	a) uczeń rozwija umiejętność logicznego myślenia i przewidywania skutków decyzji finansowych, czyta ze zrozumieniem zestawienia statystyczne b) ekonomia w obliczeniach matematycznych ucznia: uczeń rozwija umiejętności liczenia pamięciowego, oblicza prawdopodobieństwo w prostych grach losowych, wylicza zadłużenie przypadające na jednego Polaka, przedstawia na wykresie zależności między dochodami a wielkością wydatków c) uczeń wykonuje obliczenia pieniężne, np. obniżki, podwyżki, odsetki, kursy walut, promocje bankowe, obliczanie oprocentowania kredytu, lokaty, wylicza PKB danego kraju i określa jego wpływ na gospodarkę, szacuje przedziały wartości dodatnich i ujemnych d) uczeń i rynek bankowy: odczytywanie wykresów giełdowych, umiejętność porównywania ofert bankowych, kontrolowanie/śledzenie cen na rynku
3. Wartości/postawy	a) uczciwość b) gotowość pomocy ludziom biedniejszym c) przedsiębiorczość i gospodarność w życiu codziennym d) umiejętność oszczędzania pieniędzy: rozsądne planowanie budżetu domowego, podejmowanie ekonomicznych decyzji podczas zakupów, refleksja nad konsumpcjonizmem, racjonalne wydawanie pieniędzy, kształtowanie nawyku oszczędzania e) etyka zarządzania zarobkami: szacunek do pracy, szacunek dla zarobionych pieniędzy, postawa jednostki wobec kryzysu ekonomicznego, świadomość, że każdy ma wpływ na sytuację ekonomiczną państwa f) mądre i przemyślane wybory życiowe: logiczne myślenie, umiejętność negocjacji raty kredytu, podejmowanie trudnych i ryzykownych decyzji, ograniczone zaufanie do ofert kredytowych, umiejętność pogodzenia się z przegraną
4. Lokalne projekcje (wydawnictwa, spotkania, aktywności)	a) aktywność matematyczna uczniów w szkole: korzystanie z gier planszowych o tematyce ekonomicznej – poprzez zabawę dzieci poznają ekonomię i uczą się logicznego myślenia; korzystanie z gier komputerowych w formie giełdy, analizowanie informatorów statystycznych o stanie gospodarki polskiej, analizowanie danych o zadłużeniu naszego kraju, nauka rozliczania PIT-u b) aktywność ekonomiczno-charytatywna uczniów w szkole: akcja „Góra grosza” związana z pomocą najuboższym krajom, szkolne zbiórki pieniędzy dla najuboższych w Polsce, zachęcanie uczniów do oszczędzania w SKO

4. Lokalne propozycje (wydawnictwa, spotkania, aktywności)	<ul style="list-style-type: none"> c) aktywność naukowa uczniów: udział w konkursie matematycznym pt. „Zastosowanie matematyki w bankowości i finansach”, uczestnictwo w warsztatach „Lekcja ekonomii dla młodzieży”, udział w pozaszkolnych konkursach dotyczących wiedzy ekonomicznej (np. w TVP) d) spotkanie z doradcą giełdowym, z przedstawicielem bankowym, z pracownikiem GUS-u, ubezpieczycielem, zajęcia z edukatorem NBP pod nazwą „Historia pieniądza” e) bezpośrednie poznawanie świata finansów: wyjście z uczniami do banku, warsztaty w instytucjach finansowych, uczestnictwo w targach pracy związanych z rynkiem bankowym
5. Perspektywy – możliwości wykorzystania w praktyce	<ul style="list-style-type: none"> a) praca w instytucjach finansowych b) były uczeń klientem instytucji finansowych: umiejętność grania i zarobienia na giełdzie, zakładanie właściwej lokaty bankowej, rozeznanie na rynku kredytów i lokat c) zarządzanie własnymi pieniędzmi, prowadzenie tygodniowego dzienniczka wydatków domowych, planowanie remontów, efektywne oszczędzanie d) umiejętność rozliczenia się z Urzędem Skarbowym e) nawiązanie współpracy z lokalną prasą w celu tworzenia wykresów i analizy danych przez uczniów f) porównywanie polskiej gospodarki z gospodarką światową, analiza gospodarek innych państw

Aneks 4

Tytuły podstron i ich uszczegółowionych części w ramach projektu *YouthXchange*

Lp.	Tytuły podstron	Tytuły części
1.	Szacunek dla ciała	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zdrowie jest bogactwem (samospelnienie, odpowiedzialny sport, bezpieczny seks, medycyna alternatywna, mniej chemikaliów, uszkodzenia ciała) 2. Jedz i pij produkty naturalne (to, co mam na talerzu, śmieciowe jedzenie, rynek spożywczy) 3. Piękny świat (ekokosmetyki)
2.	Ubiór	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ofiara mody (logo – nie logo, wszechmocne media, „opakowany” przez kulturę, zdrowie i błysk) 2. Wyglądać na luzie i być uczciwym (sklepy z towarami produkowanymi przez ludzi niegodnie opłacanymi, praca najemna dzieci, natura na krawędzi, sprawdzaj etykiety i wszywki) 3. Mniej rzeczy, więcej wartości (zrównoważona moda, ponowne użycie i recycling, technologia w ubiorze)
3.	Przebudzenie duszy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Duchy globalizacji (być sobą, ale nie samolubem, fundamentalne prawa człowieka przeciw fundamentalizmowi, nasiona prostoty) 2. Praca nad sobą („otwieranie okien”, wyrażanie siebie, zainteresowania) 3. Kultury i mity (niezmordowany duch, magia i fantastyka, ukryta manipulacja)
4.	Własne domostwo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mój drogi dom (zrównoważone budownictwo, dom zdrowy i przyjazny środowisku, więcej niż schronienie) 2. Przemieszczanie się i opuszczanie domu (chodzenie i jazda na rowerze, wzajemne użyczenie sobie samochodu, transport publiczny, zrównoważona turystyka) 3. Zmuszeni do życia poza domem (bezdomni, imigranci, uchodźcy i przesiedleńcy)
5.	Kaganek oświaty	<ol style="list-style-type: none"> 1. Budowanie wiedzy (edukacja formalna i nieformalna, obywatelnia, analfabetyzm, rzut oka na konsumpcję, korzystanie z mediów) 2. Zachowywanie różnorodności (przyrodnicza i kulturowa różnorodność, zagrożone miejsca, pamięć, wymiana kulturalna) 3. Kształtowanie jutra (tworzenie rodziny, międzynarodowa wymiana, projektowanie wspólnot)
6.	Oczyszczona zabawa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fiesta! Wspólnie się bawimy (zrównoważone przyjęcie, pop i nie tylko, muzyka a zgiełk, nic się nie marnuje – to przyjemność, umiemy się bawić, dbając o środowisko) 2. Baw się i odkrywaj (kino i teatr, sztuka i rękodzieło, komiks i gry, parki tematyczne) 3. Nie pędź tylko idź (spotykaj się z przyjaciółmi, uczestniczenie w posiłkach, gry i zabawy grupowe)

7.	Społeczna przynależność	<ol style="list-style-type: none"> 1. Płaty i okna (bycie obywatelem, budowanie solidarności społecznej, pokój i sprawiedliwość, przezwyciężanie rasizmu, równość płci) 2. Silni pracownicy (dostęp do pracy, narzędzia obrony, żądanie zmian) 3. Społeczni akcjonariusze (przebudzeni dzięki kulturze, zrównoważone miasta, globalna sieć)
8.	Sprawiedliwa cena	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kto ostatecznie płaci rachunek (zachowywanie bioróżnorodności, minimalizowanie odpadów, oszczędzanie i ochrona wody, obezwładniające zanieczyszczenie) 2. Uczciwie i z szacunkiem (uczciwy handel, ekowydajność, odpowiedzialność korporacji, publiczne dostawy, certyfikowana sprzedaż, konsumenci w akcji) 3. Finansowanie zrównoważonego rozwoju (mikrokredyty, etyczne inwestycje)
9.	Spojrzenie w przyszłość	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nauka z duszą (wolny dostęp do informacji, odpowiedzialne badania, biotechnologia a etyka, zrównoważona technologia informacyjna) 2. Energia dla przyszłości (dostęp do energii, oszczędzanie energii, źródła odnawialne, globalne ocieplenie) 3. Lepszy świat (realizacja utopii, panowanie nad technologią, prosta technologia a wysokie rezultaty, innowacyjne materiały)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *YouthXchange. Towards Sustainable Lifestyles*, www.youthxchange.net/main/home.asp [dostęp: 14.11.2013].

Aneks 5

Relacje Jana hrabiego Potockiego z jego podróży i spotkań z przedstawicielami innych kultur oraz wspomnienia innych osób o hrabim

List do matki

Napełniłem całe dwa listy opowiadaniem Ci zabaw tureckich; sądziłem albowiem iż naród lepiej się w nich maluje, niż we wszystkich innych okolicznościach domowego życia. Nie mówiłem Ci dotąd o ich obyczajach i narodowym charakterze, odkładałem rzecz o tem do czasu, w którym dłuższy pobyt da mi sposobność poznania ich lepiej; lecz dziś wieczór wyjeżdżam i nie mogę się odważyć kraj ten porzucić, żebym się nie starał wzbudzić w Tobie jakiegokolwiek zainteresowania się do narodu, który w nim mieszka. Turcy dzicy niegdyś i wojenni, zdają się dziś powracać do tej słodyczy i spokojności, która jest cechą wszystkich Azji narodów. Ten umysł pokoju, który zakazuje Braminom nastawać na życie zwierząt, zdaje się zarówno napełniać mieszkańca Bosforu. Słyszałaś zapewne, jakie staranie mają w Stambule o psach i kotach, które ulice miasta tego zaludniają; lecz nie te jedne tylko zwierzęta prawo mają do hojności tureckiej¹.

Fragment z dziennika podróży

W południe dopłynęliśmy do tołoniańskich gór piaskowych, częściowo już zmytych przez wodę Wołgi. Minąwszy je spostrzegliśmy wieże Astrachania, do którego przybyliśmy po czterech godzinach. Pierwszym człowiekiem, jakiego ujrzalem wyszedłszy na ląd, był Hindus z wytatuowanym na czole żółtym kwiatem. Nie miałem już odtąd wątpliwości, że znajduję się w Azji².

Fragment z dziennika podróży

Wizyta przeciągnęła się. Podano wódkę pędzoną z kobylego mleka oraz herbatę przyprawioną masłem. [...] Herbata [...] sprowadzana przez Kałmuków specjalnie z Chin, wcale nie przypomina naszej. Kupuje się ją w dużych taflach prawie tak twardych i spoistych jak cegły. Każda tafla opakowana jest w cienki papier opatrzone napisem. Kałmucy gotując tą herbatę z mlekiem i masłem, otrzymują napój zdrowy i posilny, do którego z łatwością można się przyzwyczaić³.

Relacja Josepha Auberta, rezydenta Francji w Polsce z 18 kwietnia 1788 r., po tym, jak rozeszły się pogłoski o wkroczeniu Prusaków do Polski

Niejaki hrabia Jan Potocki, świeżo przybyły z Francji, Holandii i Anglii od chwili swego powrotu stał się przedmiotem zainteresowania wszystkich kręgów.

¹ J. hr. Potocki, *Podróż do Turcji i Egiptu*, Nakład Towarzystwa Miłośników Książki, Kraków 1924, s. 50.

² J. Potocki, *Podróże*, przekł. J.U. Niemcewicz, J. Olkiewicz, L. Kukulski, Czytelnik, Warszawa 1959, s. 295.

³ *Ibidem*, s. 305–306.

Król okazał mu entuzjazm, o jakim trudno dać wyobrażenie z daleka. Nikt dotąd nie był równie błyskotliwy, nie wyrażał się lepiej, lepiej nie pisał, ponieważ ów młody człowiek co napisał i poczynił głębokie i ciekawe spostrzeżenia. Nie było dotąd równie urodziwej postaci; nigdy nikogo nie zasypano taką ilością pochwał i pochlebstw. Jeszcze wczoraj byłem tego świadkiem, jedząc z nim kolację u Jego Królewskiej Mości, a już dzisiaj rano, ku powszechnemu zdumieniu, tenże adonis, z głową wyzbytą gęstych pukli, które miał jeszcze poprzedniego wieczoru, przepasany wielką szablą i ubrany w dawny strój sarmacki, zjawia się w tym przebraniu domagając się audiencji u Króla, otrzymuje ją i wręcza władcy manifest czy też memoriał, który pachnie wojną⁴.

Wspomnienia księdza Stanisława Chołoniewskiego, wtedy dziesięcioletniego chłopca, z pierwszego spotkania z J. Potockim

Jedną z postaci, najpierwszą rolę grającą w mojej dziecinnej fantazji, była Jana Potockiego, krajczyca koronnego; druga, zaraz po niej, komisarza jego, Turka Ibrahima. Jakżeby mogło być inaczej? Pierwszy, kawaler maltański w purpurowym mundurze, z złotymi, prześlicznymi haftami i szlifami. [...] Muzułmanin z fezem na głowie, w janczarskim aksamitnym, pąsowym, misternie wyszywanym kaftanie, z gołą szyją i spodnią bielizną, jakby z pajęczyny wysnutą, a białą jak śnieg, z kosztownym jataganem, z ogromnymi batystowymi szarawarami i papuciami kanarkowymi. [...] Turek ten po francusku gadał, a greczny był jak pierwszy szarmant w salonie paryskim. Obaj [...] byli niepospolitej urody. P. Potocki [...] mógł mieć lat 40 z górą. Rysy twarzy jego były najforemniejsze. Czoło wysokie, pogodne, pełne szlachetnego blasku. [...] Był to pan wspaniały, dobroczynny, hojny, nawet do rozrzutności⁵.

Wypowiedź pewnego Infantczyka, który około 1795 r. odwiedził Warszawę

Najznakomitszym z nowo podróżujących Polaków jest teraz pewien Hrabia Jan Potocki. Długo on przebywał w rozmaitych krajach Europy, i jest jak w domu, we Francji, we Włoszech, Anglii i Hiszpanii. Zwiedził Turcję, był w Arabii, Syrii i wielką część Persji objechał. Wiadomość o zmianach w rodzinnym kraju zwróciła go do Polski; doniesienie o tem w Maroko otrzymał. Ubiór jego był częścią wschodni a częścią polski. Zwiedziwszy wielką część kuli ziemskiej, zapragnął widzieć ją także u stóp swoich, i wtenczas właśnie gdy Blanchard ze swoim balonem przybył do Warszawy, wzniósł się z nim nad ziemię z ogrodu Marszałka nadwornego Mniszcha. Do balonu zabrał z sobą zwyczajnych towarzyszy podróży, to jest ulubionego Turka i białego pudła, z którymi szczęśliwie spuścił się na Woli⁶.

⁴ F. Rosset, D. Triaire, *Jan Potocki. Biografia*, przekł. A. Wasilewska, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2006, s. 134.

⁵ Ibidem, s. 300–301.

⁶ M. Baliński, *Pisma historyczne*, t. III, Nakładem Sennewalda Księgarza, Warszawa 1843, s. 151.

Aneks 6

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka

Trzecia Sesja Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradująca w Paryżu, uchwaliła 10 grudnia 1948 roku Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Dokument ten stanowi niewątpliwie jedno z największych i najtrwalszych osiągnięć ONZ. Przetłumaczona na większość języków świata Powszechna Deklaracja Praw Człowieka zbiera oraz porządkuje osiągnięcia i postulaty człowieka, który od wielu setek lat toczy nieskończoną jeszcze walkę o swoją wolność i swoją godność.

ZWAŻYWSZY, że uznanie przyrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków wspólnoty ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości i pokoju świata,

ZWAŻYWSZY, że nieposzanowanie i nieprzestrzeganie praw człowieka doprowadziło do aktów barbarzyństwa, które wstrząsnęły sumieniem ludzkości, i że ogłoszono uroczyście jako najwznioślejszy cel ludzkości dążenie do zbudowania takiego świata, w którym ludzie korzystać będą z wolności słowa i przekonań oraz z wolności od strachu i nędzy,

ZWAŻYWSZY, że konieczne jest zawarowanie praw człowieka przepisami prawa, aby nie musiał/doprowadzony do ostateczności/uciekać się do buntu przeciw tyranii i uciskowi,

ZWAŻYWSZY, że konieczne jest popieranie rozwoju przyjaznych stosunków między narodami,

ZWAŻYWSZY, że Narody Zjednoczone przywróciły swą wiarę w podstawowe prawa człowieka, godność i wartość jednostki oraz w równouprawienie mężczyzn i kobiet, oraz wyraziły swe zdecydowanie popierania postępu społecznego i poprawy warunków życia w większej wolności,

ZWAŻYWSZY, że Państwa Członkowskie podjęły się we współpracy z Organizacją Narodów Zjednoczonych zapewnić powszechne poszanowanie i przestrzeganie praw człowieka i podstawowych wolności,

ZWAŻYWSZY, że jednakowe rozumienie tych praw i wolności ma olbrzymie znaczenie dla ich pełnej realizacji,

PRZETO ZGROMADZENIE OGÓLNE

ogłasza uroczyście niniejszą Powszechną Deklarację Praw Człowieka jako wspólny najwyższy cel wszystkich ludów i wszystkich narodów, aby wszyscy ludzie i wszystkie organy społeczeństwa /mając stale w pamięci niniejszą Deklarację/ dążyły w drodze nauczania i wychowywania do rozwijania poszanowania tych praw i wolności i aby zapewniły za pomocą postępowych środków o zasięgu krajowym i międzynarodowym powszechne i skuteczne uznanie i stosowanie tej Deklaracji zarówno wśród Państw Członkowskich, jak i wśród narodów zamieszkujących obszary podległe ich władzy.

Artykuł 1

Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa.

Artykuł 2

Każdy człowiek posiada wszystkie prawa i wolności zawarte w niniejszej Deklaracji bez względu na jakiegokolwiek różnice rasy, koloru, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych i innych, narodowości, pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek innego stanu. Nie wolno ponadto czynić żadnej różnicy w zależności od sytuacji politycznej, prawnej lub międzynarodowej kraju lub obszaru, do którego dana osoba przynależy, bez względu na to, czy dany kraj lub obszar jest niepodległy, czy też podlega systemowi powiernictwa, nie rządzi się samodzielnie lub jest w jakikolwiek sposób ograniczony w swej niepodległości.

Artykuł 3

Każdy człowiek ma prawo do życia, wolności i bezpieczeństwa swej osoby.

Artykuł 4

Nie wolno nikogo czynić niewolnikiem ani nakładać na nikogo służebności; niewolnictwo i handel niewolnikami są zakazane we wszystkich swych postaciach.

Artykuł 5

Nie wolno nikogo torturować ani karać lub traktować w sposób okrutny, nie-ludzki lub poniżający.

Artykuł 6

Każdy człowiek ma prawo do uznawania wszędzie jego osobowości prawnej.

Artykuł 7

Wszyscy są równi wobec prawa i mają prawo, bez jakiegokolwiek różnicy, do jednakowej ochrony prawnej. Wszyscy mają prawo do jednakowej ochrony przed jakąkolwiek dyskryminacją, będącą pogwałceniem niniejszej Deklaracji, i przed jakimkolwiek narażeniem na taką dyskryminację.

Artykuł 8

Każdy człowiek ma prawo do skutecznego odwoływania się do kompetentnych sądów krajowych przeciw czynom stanowiącym pogwałcenie podstawowych praw przyznanych mu przez konstytucję lub przez prawo.

Artykuł 9

Nikogo nie wolno samowolnie aresztować, zatrzymać lub wygnać z kraju.

Artykuł 10

Każdy człowiek ma na warunkach całkowitej równości prawo, aby przy rozstrzyganiu o jego prawach i zobowiązaniach lub o zasadności wysuwanego przeciw niemu oskarżenia o popełnienie przestępstwa być słuchanym sprawiedliwie i publicznie przez niezależny i bezstronny sąd.

Artykuł 11

1. Każdy człowiek oskarżony o popełnienie przestępstwa ma prawo, aby uznawano go za niewinnego dopóty, dopóki nie udowodni mu się winy zgodnie z prawem podczas publicznego procesu, w którym zapewniono mu wszystkie konieczne środki obrony.

2. Nikt nie może być skazany za przestępstwo z powodu działania lub zaniechania niestanowiącego w chwili jego dokonania przestępstwa według prawa krajowego lub międzynarodowego. Nie wolno także wymierzać kary wyższej niż ta, która była przewidziana w chwili popełnienia przestępstwa.

Artykuł 12

Nie wolno ingerować samowolnie w czyjekolwiek życie prywatne, rodzinne, domowe ani w jego korespondencję, ani też uwłaczać jego honorowi lub dobremu imieniu. Każdy człowiek ma prawo do ochrony prawnej przeciwko takiej ingerencji lub uwłaczaniu.

Artykuł 13

1. Każdy człowiek ma prawo swobodnego poruszania się i wyboru miejsca zamieszkania w granicach każdego Państwa.

2. Każdy człowiek ma prawo opuścić jakikolwiek kraj, włączając w to swój własny, i powrócić do swego kraju.

Artykuł 14

1. Każdy człowiek ma prawo ubiegać się o azyl i korzystać z niego w innym kraju w razie prześladowania.

2. Nie można powoływać się na to prawo w przypadku ścigania wszczętego rzeczywiście z powodu popełnienia przestępstwa pospolitego lub czynu sprzecznego z celami i zasadami Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Artykuł 15

1. Każdy człowiek ma prawo do posiadania obywatelstwa.

2. Nie wolno nikogo pozbawiać samowolnie obywatelstwa ani nikomu odmawiać prawa do zmiany obywatelstwa.

Artykuł 16

1. Mężczyźni i kobiety bez względu na jakiegokolwiek różnice rasy, narodowości lub wyznania mają prawo po osiągnięciu pełnoletności do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny. Mają oni równe prawa w odniesieniu do zawierania małżeństwa, podczas jego trwania i po jego ustaniu.

2. Małżeństwo może być zawarte jedynie za swobodnie wyrażoną pełną zgodą przyszłych małżonków.

3. Rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa i ma prawo do ochrony ze strony społeczeństwa i Państwa.

Artykuł 17

1. Każdy człowiek, zarówno sam, jak i wspólnie z innymi, ma prawo do posiadania własności.

2. Nie wolno nikogo samowolnie pozbawiać jego własności.

Artykuł 18

Każdy człowiek ma prawo wolności myśli, sumienia i wyznania; prawo to obejmuje swobodę zmiany wyznania lub wiary oraz swobodę głoszenia swego wyznania lub wiary bądź indywidualnie, bądź wspólnie z innymi ludźmi, publicznie i prywatnie, poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i przestrzeganie obyczajów.

Artykuł 19

Każdy człowiek ma prawo wolności opinii i wyrażania jej; prawo to obejmuje swobodę posiadania niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania

i rozpowszechniania informacji i poglądów wszelkimi środkami, bez względu na granice.

Artykuł 20

1. Każdy człowiek ma prawo spokojnego zgromadzenia i stowarzyszenia się.
2. Nikogo nie można zmuszać do należenia do jakiegoś stowarzyszenia.

Artykuł 21

1. Każdy człowiek ma prawo do uczestniczenia w rządzeniu swym krajem bezpośrednio lub poprzez swobodnie wybranych przedstawicieli.

2. Każdy człowiek ma prawo równego dostępu do służby publicznej w swym kraju.

3. Wola ludu jest podstawą władzy rządu; wola ta wyraża się w przeprowadzanych okresowo rzetelnych wyborach, opartych na zasadzie powszechności, równości i tajności, lub na innej równorzędnej procedurze, zapewniającej wolność wyborów.

Artykuł 22

Każdy człowiek ma jako członek społeczeństwa prawo do ubezpieczeń społecznych; ma również prawo do urzeczywistniania /poprzez wysiłek narodowy i współpracę międzynarodową oraz zgodnie z organizacją i zasobami każdego Państwa/ swych praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych, niezbędnych dla jego godności i swobodnego rozwoju jego osobowości.

Artykuł 23

1. Każdy człowiek ma prawo do pracy, do swobodnego wyboru pracy, do odpowiednich i zadowalających warunków pracy oraz do ochrony przed bezrobociem.

2. Każdy człowiek, bez względu na jakiegokolwiek różnice, ma prawo do równej płacy za równą pracę.

3. Każdy pracujący ma prawo do odpowiedniego i zadowalającego wynagrodzenia, zapewniającego jemu i jego rodzinie egzystencję odpowiadającą godności ludzkiej i uzupełnianego w razie potrzeby innymi środkami pomocy społecznej.

4. Każdy człowiek ma prawo do tworzenia związków zawodowych i do przystępowania do związków zawodowych dla ochrony swych interesów.

Artykuł 24

Każdy człowiek ma prawo do urlopu i wypoczynku, włączając w to rozsądne ograniczenie godzin pracy i okresowe płatne urlopy.

Artykuł 25

1. Każdy człowiek ma prawo do stopy życiowej zapewniającej zdrowie i dobrobyt jego i jego rodziny, włączając w to wyżywienie, odzież, mieszkanie, opiekę lekarską i konieczne świadczenia socjalne, oraz prawo do ubezpieczenia na wypadek bezrobocia, choroby, niezdolności do pracy, wdowieństwa, starości lub utraty środków do życia w inny sposób od niego niezależny.

2. Matka i dziecko mają prawo do specjalnej opieki i pomocy. Wszystkie dzieci, zarówno małżeńskie, jak i pozamałżeńskie, korzystają z jednakowej ochrony społecznej.

Artykuł 26

1. Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata tech-

niczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych.

2. Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju.

3. Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze nauczania, które ma być dane ich dzieciom.

Artykuł 27

1. Każdy człowiek ma prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestniczenia w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw.

2. Każdy człowiek ma prawo do ochrony moralnych i materialnych korzyści wynikających z jakiegokolwiek jego działalności naukowej, literackiej lub artystycznej.

Artykuł 28

Każdy człowiek ma prawo do takiego porządku społecznego i międzynarodowego, w którym prawa i wolności zawarte w niniejszej Deklaracji byłyby w pełni realizowane.

Artykuł 29

1. Każdy człowiek ma obowiązki wobec społeczeństwa, bez którego niemożliwy jest swobodny i pełny rozwój jego osobowości.

2. W korzystaniu ze swych praw i wolności każdy człowiek podlega jedynie takim ograniczeniom, które są ustalone przez prawo wyłącznie w celu zapewnienia odpowiedniego uznania i poszanowania praw i wolności innych i w celu uczynienia zadość słusznym wymogom moralności, porządku publicznego i powszechnego dobrobytu demokratycznego społeczeństwa.

3. Z niniejszych praw i wolności nie wolno w żadnym przypadku korzystać w sposób sprzeczny z celami i zasadami Organizacji Narodów Zjednoczonych.

Artykuł 30

Żadnego z postanowień niniejszej Deklaracji nie można rozumieć jako udzielającego jakiegokolwiek Państwu, grupie lub osobie jakiegokolwiek prawa do podejmowania działalności lub wydawania aktów zmierzających do obalenia któregokolwiek z praw i wolności zawartych w niniejszej Deklaracji.

Aneks 7

Propozycje ofert doształcania nauczycieli z zakresu edukacji międzykulturowej i zrównoważonego rozwoju w latach 2008–2014

1. Studia:

- a) Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, studia II stopnia stacjonarne i niestacjonarne: *Edukacja międzykulturowa*⁷;
- b) Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie, studia II stopnia stacjonarne i niestacjonarne: *Kulturoznawstwo i komunikacja międzykulturowa*⁸;
- c) Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie, Wydział Zamiejscowy w Lublinie, studia I stopnia niestacjonarne: *Edukacja międzykulturowa z profilaktyką społeczną*⁹.

2. Studia podyplomowe:

- a) *Edukacja międzykulturowa* – Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2012; 370 godz. zajęć; słuchacze studiów podyplomowych uzyskują kwalifikacje i kompetencje Trenera Kompetencji Międzykulturowych uprawniające do prowadzenia szkoleń i doradztwa z zakresu kompetencji międzykulturowych dla dorosłych, dzieci i młodzieży¹⁰;
- b) *Edukacja międzykulturowa i regionalna z wychowaniem obywatelskim* – Uniwersytet Śląski, Cieszyn; 351 godz. zajęć; absolwenci uzyskują kwalifikacje do prowadzenia edukacji: europejskiej, międzykulturowej, regionalnej. Są też przygotowani do pełnienia funkcji lidera – propagatora wychowania obywatelskiego¹¹;
- c) *Dialog międzykulturowy* – Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Bydgoszczy, 2012/2013; 260 godz. zajęć¹²;

⁷ *Edukacja międzykulturowa*, <http://wns.sggw.pl/pedagogika/specjalnosci/edukacja-miedzykulturowa/> [dostęp: 15.10.2013].

⁸ *Kulturoznawstwo i komunikacja międzykulturowa*, <http://www.swps.pl/warszawa/oferta-edukacyjna/ii-stopnia/kulturoznawstwo-i-komunikacja-miedzykulturowa> [dostęp: 15.10.2013].

⁹ *Edukacja międzykulturowa z profilaktyką społeczną*, <http://lublin.wspkorczak.eu/pl/oferta/kierunki/pedagogika-i-st-niestacjonarne/edukacja-miedzykulturowa-z-profilaktyka-spoeczna> [dostęp: 15.10.2013].

¹⁰ *Edukacja międzykulturowa*, <http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/799016.html> [dostęp: 21.01.2013].

¹¹ *Edukacja międzykulturowa i regionalna z wychowaniem obywatelskim*, <http://www.pracuj.pl/edukacja/studia/podyplomowe-edukacja-miedzykulturowa-i-regionalna-z-wychowaniem-obywatelskim-cieszyn/oferta,20772482?pn=5&s=8&t=1> [dostęp: 21.01.2013].

¹² *Dialog międzykulturowy*, <http://wsinf.edu.pl/bydgoszcz/Oferta/Studia-podyplomowe/Podyplomowe-Studia-Dialog-Mi%C4%99dzykulturowy.html> [dostęp: 21.01.2013].

- d) *Komunikacja międzykulturowa w dziedzinie bezpieczeństwa międzynarodowego* – Instytut Studiów Międzynarodowych Uniwersytet Warszawski, 2012/2013; 216 godz. zajęć¹³.
3. Warsztaty i szkolenia:
- a) wrzesień–listopad 2008, cykl 4 spotkań – szkoleń dla nauczycieli klas I–III posiadających w klasach dzieci romskie – stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków – *Nauczanie integrujące w kontekście europejskim*¹⁴;
- b) wrzesień 2009 – jednodniowe warsztaty międzykulturowe dla nauczycieli i bibliotekarzy *Techniki prowadzenia zajęć w edukacji międzykulturowej* – biblioteka publiczna w Ursusie¹⁵;
- c) luty 2011 – jednodniowe warsztaty *Edukacja międzykulturowa*, Stowarzyszenie Vox Humana, Warszawa¹⁶;
- d) marzec 2012 – 10-godzinne warsztaty dla nauczycieli *Wielokulturowość w praktyce szkolnej*, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi¹⁷;
- e) maj 2012 – dwudniowe szkolenie *Praca z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole* dla studentów, Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom Polska Akcja Humanitarna – Warszawa¹⁸;
- f) listopad 2013 – jednodniowe warsztaty *Rozwiązywanie konfliktów w międzykulturowej szkole*, Centrum Pomocy Uchodźcom i Repatriantom Polska Akcja Humanitarna – Warszawa¹⁹.
4. Konferencje:
- a) 14 grudnia 2011, Warszawa, międzynarodowa konferencja *Learning for a just and sustainable world. Global Education and Education for Sustainable Development in Initial Teacher Training*, przeznaczona dla nauczycieli edukacji początkowej²⁰;
- b) 19 marca 2012, Warszawa, seminarium *Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w zakresie edukacji globalnej w Polsce*, adre-

¹³ *Komunikacja międzykulturowa w dziedzinie bezpieczeństwa międzynarodowego*, <http://www.pl.ism.uw.edu.pl/komunikacja-miedzykulturowa-w-dziedzinie-bezpieczenstwa-miedzynarodowego/> [dostęp: 21.01.2013].

¹⁴ *Nauczanie integrujące w kontekście europejskim*, <http://villa.org.pl/villa/aktualnosci-post/metoda-nike-nauczanie-integracyjne-w-kontekscie-europejskim/> [dostęp: 25.08.2012].

¹⁵ *Techniki prowadzenia zajęć w edukacji międzykulturowej*, <http://portal.bpursus.waw.pl/news/view/457> [dostęp: 25.08.2012].

¹⁶ *Edukacja międzykulturowa*, <http://www.bezuprzedzen.org/aktualnosci/art.php?art=574> [dostęp: 25.08.2012].

¹⁷ *Wielokulturowość w praktyce szkolnej*, http://www.wodn.lodz.pl/wodn/index.php?option=com_content&view=article&id=242:edukacjamiedzykulturowa&catid=43:edukacjamk&Itemid=151 [dostęp: 25.08.2012].

¹⁸ *Praca z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole*, <http://www.uchodzczydoszkoly.pl/index.php?pid=4&id=156> [dostęp: 25.08.2012].

¹⁹ *Rozwiązywanie konfliktów w międzykulturowej szkole*, <http://www.uchodzczydoszkoly.pl/index.php?pid=4&id=119> [dostęp: 17.05.2014].

²⁰ *Learning for a just and sustainable world. Global Education and Education for Sustainable Development in Initial Teacher Training*, <http://zagranica.org.pl/Confrence-on-Global-Education/> [dostęp: 17.05.2014].

sowane do przedstawicieli instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem kadry nauczycielskiej, do organizacji pozarządowych, które mają doświadczenie we współpracy z uczelniami i placówkami doskonalenia nauczycieli i do innych instytucji mających wpływ na kształt oferty dydaktycznej kierowanej do nauczycieli lub przyszłych nauczycieli²¹;

- c) 5 kwietnia 2013, Warszawa, konferencja *Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, przeznaczona dla nauczycieli języków obcych²²;
- d) 19 czerwca 2013, Warszawa, konferencja *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi – migrantami i w klasie wielokulturowej*, Międzynarodowa Organizacja do spraw Migracji (IOM)²³.

5. Program Erasmus (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*), a obecnie (na lata 2014–2020) Program Erasmus+:

- a) program wymiany studentów i mobilności nauczycieli akademickich, a także pracowników uczelni (wyjazdy szkoleniowe), realizujący projekty wielostronne, kursy intensywne, kursy językowe Erasmusa, wykorzystujący punktację ECTS. Działał od 1987 do 2013 r. Obecnie w programie uczestniczą 33 państwa (członkowie Unii Europejskiej oraz Islandia, Liechtenstein, Norwegia, Szwajcaria i Turcja). Polska jest jednym z najbardziej aktywnych krajów – w r. ak. 2011/2012 zajęła piąte miejsce w mobilności wyjazdowej studentów. Najczęściej Polacy wyjeżdżali do Hiszpanii, a następnie do Niemiec, Włoch, Francji i Portugalii. Jednak, jeśli przyjrzeć się liczbom, to ta wymiana międzykulturowa dotyczy zaledwie garstki polskich studentów: na 1,76 mln osób studiujących z Polski wyjechało jedynie 15 tys.

6. Letnie szkoły i wizyty studyjne nauczycieli:

- 6.1. Uczestnictwo w szkole letniej to dla studenta-cudzoziemca znakomita okazja, by poznać miasto i uczelnię, na której być może będzie studiować, by poznać podstawy języka, a także, by w atrakcyjny sposób spędzić wakacje. Z roku na rok cieszą się one coraz większym zainteresowaniem studentów zagranicznych:

- a) HOWBET – *How to Become a European Teacher – Challenges for the present and the future* – to szkoła letnia organizowana przez Campus Europae, który jest paneuropejską siecią uniwersytetów działającą na rzecz wymiany i rozwoju studentów w Europie. Szkoła trwała 10 dni w Aveiro, w Portugalii, w lipcu 2014 r. Zajęcia obej-

²¹ *Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w zakresie edukacji globalnej w Polsce*, <http://zagranica.org.pl/Seminarium-EG-szkolnictwo-wyzsze/> [dostęp: 17.05.2014].

²² *Wielojęzyczność i wielokulturowość w polskiej szkole*, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_content&view=article&id=3022:konferencja-wielojzyczno-i-wielokulturowo-w-polskiej-szkole&catid=100:rozwoj-komeptencji-jzykowych-aktualnoci&Itemid=1065 [dostęp: 17.05.2014].

²³ *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi – migrantami i w klasie wielokulturowej*, <http://www.pedagog.uw.edu.pl/KONF/konferencje.php?id=3045> [dostęp: 17.05.2014].

mowały 9 wykładów oraz prace w grupach narodowych (z 7 krajów) i międzynarodowych. Niestety, z Polski pojechało tylko 5 studentów²⁴.

6.2. Wizyty studyjne nauczycieli (realizowane w tych samych krajach, co Erasmus/Erasmus+):

- a) Udział w wizycie studyjnej umożliwia wymianę innowacyjnych idei i doświadczeń, nawiązanie kontaktów zawodowych, w zakresie tematów stanowiących przedmiot wspólnego zainteresowania na poziomie europejskim. Dzięki temu uczestnicy promują jakość i przejrzystość ich systemu edukacji i kształcenia. Spotkania są krótkie (trwają zwykle 3–5 dni) i odbywają się w małych grupach (10–15 osób). Ułatwia to wzajemne poznawanie się oraz wymianę informacji merytorycznych w gronie uczestników, a także pomiędzy uczestnikami a przedstawicielami kraju goszczącego²⁵. Niedawne propozycje wizyt studyjnych dla nauczycieli (na lata: 2013 i 2014) dotyczące jakichkolwiek zagadnień związanych z edukacją międzykulturową obejmują zaledwie 7 obszarów, a w nich od 1–3 możliwych wyjazdów (łącznie 11). Są to:

obszar 1.: **Edukacja do aktywnego obywatelstwa i zrównoważonego rozwoju**

wizyta: *Godziny międzykulturowego dialogu* – Słowenia, 22–25.10.2013;

obszar 2.: **Uczenie się mobilności w edukacji i kształceniu**

wizyta: *Najlepsze praktyki w międzynarodowym kształceniu i szkoleniu zawodowym nauczycieli. Ku projektom mobilności* – Niemcy, 14–18.10.2013,

wizyta: *Edukacja międzykulturowa w projektach edukacyjnych* – Polska, 15–18.10.2013,

wizyta: *Wzmacnianie całościowego uczenia się przez międzynarodowe programy edukacyjne* – Hiszpania, 27–30.01.2014;

obszar 3.: **Współpraca pomiędzy instytucjami kształcącymi i szkolącymi, przedsiębiorstwami i społecznościami lokalnymi**

wizyta: *Charakterystyka i odmienność edukacji regionalnej: wielokulturowość, tradycje, innowacje* – Łotwa, 4–8.11.2013,

wizyta: *Zwiększanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych na rzecz rynku pracy* – Liechtenstein, 23–27.09.2013;

²⁴ HOWBET – *How to Become a European Teacher – Challenges for the present and the future*, <http://wnow.uni.lodz.pl/index.php/component/content/article/2-uncategorised/2-lorem2> [dostęp: 3.06.2014].

²⁵ *Nowy program edukacyjny na lata 2014–2020. Wizyty studyjne*, http://www.sv.org.pl/o_programie [dostęp: 14.11.2013].

obszar 4.: **Edukacja na rzecz aktywnego obywatelstwa i zrównoważonego rozwoju**

wizyta: *Edukacja – Uczestnictwo – Obywatelstwo*, Holandia, 20–24.01.2014,

wizyta: *Budowanie sieci dla Europy – Projektowanie europejskiego programu nauczania dla młodych obywateli* – Niemcy, 19–23.05.2014;

obszar 5.: **Edukacja podstawowa, nabór i ewaluacja nauczycieli i trenerów**

wizyta: *Innowacyjność i współpraca w pedagogice przedszkolnej* – Węgry, 7–11.04.2014;

obszar 6.: **Rozwijanie kreatywności w uczeniu się i nauczaniu**

wizyta: *Korzystanie z narzędzi internetowych dla giętkiego, innowacyjnego i kreatywnego nauczania i uczenia się* – Hiszpania, 16–20.06.2014;

obszar 7.: **Środki wykorzystywane w profilaktyce przedwczesnego porzucania szkoły**

wizyta: *Działania artystyczne instrumentem społecznej inkluzji i promocji kultury* – Włochy, 5–9.05.2014²⁶.

²⁶ *Study Visits Catalogue 2013/2014*, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg 2013, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4123_en.pdf [dostęp: 14.11.2013].

Aneks 8

Projekt FREPA – deskryptory z podziałem na wiedzę, umiejętności i postawy, które nawiązują do problematyki międzykulturowości

WIEDZA (ang. *Knowledge*):

Część VIII – Kultury: charakterystyka ogólna

- K 8. Posiada wiedzę o tym, jakie są kultury i jak działają
- K 8.4. Wie, że członkowie każdej kultury określają (do pewnego stopnia) charakterystyczne dla niej prawa/normy/wartości dotyczące działań społecznych i zachowania
- K 8.4.2. Wie, że niektóre z tych norm mogą współtworzyć tematy tabu
- K 8.6. Wie, że każda kultura, przynajmniej w pewnym zakresie, określa/wpływa na postrzeganie/pogląd na świat/sposób myślenia swoich członków
- K 8.6.1. Wie, że fakty/zachowania/mowa mogą być odmiennie postrzegane/rozumiane przez reprezentantów różnych kultur
- K 8.7.1.1. Zna pewne praktyki społeczne/zwyczaje z kultury sąsiadów

Część IX – Kulturowa i społeczna różnorodność

- K 9.1. Wie, że kultura jest zawsze złożona i zbudowana z, bardziej lub mniej pozostających ze sobą w konflikcie, subkultur
- K 9.4.1. Zna przykłady wariantowości działań kulturowych zależnych od społecznej/grupowej/pokoleniowej przynależności

Część X – Kulturowe i międzykulturowe relacje

- K 10.2. Wie, że kultury i tożsamości wpływają na interakcje podczas komunikacji
- K 10.4.3. Jest świadom istnienia kulturowych uprzedzeń

Część XI – Rozwój kultur

- K 11.3.1. Zna wybrane fakty historyczne (dotyczące relacji między narodami/ludźmi, dotyczące migracji ...)/geograficzne, które wpływały/wpływają na stwarzanie lub rozwój konkretnych kultur

Część XII – Różnorodność kulturowa

- K 12. Zna wiele zjawisk ukazujących różnorodność kulturową
- K 12.5. Wie, że różnorodność kultur nie oznacza wyższości/niższości w relacjach między nimi

Część XIII – Podobieństwa i różnice między kulturami

- K 13.1.1. Wie, że te same działania mogą mieć różne znaczenie/wartość funkcję w zależności od kultury

Część XIV – Kultura, język i tożsamość

- K 14.1. Wie, że tożsamość posiada wiele poziomów (społeczny, narodowy, ponadnarodowy)

Część XV – Kultura i chłonięcie jej/uczenie się jej

- K 15.3. Wie, że nie jest się zobligowanym okazywać zachowania/wyznawać wartości innej kultury.

UMIEJĘTNOŚCI (ang. *Skills*):**Część I – Umie obserwować/umie analizować**

S 1.1.3. Umie wspomagać się znanym językiem/kulturą podczas analizy drugiego języka/kultury

Część II – Umie rozpoznać/zidentyfikować

S 2.8.1. Umie zidentyfikować/rozpoznać specyfikę kulturową/odniesienia/nawiązania innych uczniów w klasie/innych członków grupy

S 2.9.1. Umie rozpoznać ryzyko niezrozumienia wynikające z różnic komunikujących się ze sobą kultur

Część III – Umie porównywać

S 3.1.2. Umie formułować hipotezy na temat językowych i kulturowych różnic i podobieństw

S 3.9.2. Umie porównywać repertuar używany do komunikacji w różnych językach i kulturach

Część IV – Umie rozmawiać na temat języków i kultur

S 4.1.1. Umie rozmawiać o kulturowych uprzedzeniach

Część V – Umie korzystać z tego, co wie o języku, aby zrozumieć inny język lub samemu coś powiedzieć

S 5. Umie posługiwać się wiedzą i nabytymi umiejętnościami z jednego języka, aby rozumieć/porozumiewać się w innym języku

Część VI – Umie wchodzić w interakcje

S 6.3.4. Umie używać wyrażenia metaforyczne/idiomatyczne właściwie dla tła kulturowego swojego rozmówcy

Część VII – Wie, jak się uczyć

S 7.3.1. Umie korzystać z doświadczeń z zakresu wiedzy i umiejętności z własnego języka podczas nauki nowego

POSTAWY (ang. *Attitudes*):**Część I – Uwaga/wrażliwość/ciekawość (zainteresowanie)/pozytywna akceptacja/ otwartość/szacunek/oszacowanie z poszanowaniem języków, kultur i różnorodności językowej i kulturowej**

A 2.5.2. Bycie wrażliwym, świadomym językowej/kulturowej różnorodności wśród uczniów w klasie

A 4.8. Akceptowanie zakresu i złożoności językowych/kulturowych różnic (i faktu, że nie można wiedzieć wszystkiego)

Część II – Zdolność/motywacja/chęć/życzenie, aby zaangażować się w działalność związaną z językami/kulturami i różnorodnością językową/kulturową

A 7.3. Gotowość stanąć twarzą do przeciwności wynikającymi z wielojęzycznych/wielokulturowych sytuacji i interakcji

Część III – Postawy/stanowiska względem: zadawania pytań – dystansowania się – odsuwania się od centrum kulturowego – odnawiania

A 11.2 Dyspozycja do zawieszenia osądu o czyjejs kulturze/języku

Część IV – Gotowość do adaptacji

A 13. Chęć/dyspozycja do zaadaptowania pewnych elementów/płynność

A 15.2. Uznawanie każdego języka/kultury jako „czegoś” osiągalnego (dzięki elementom, które już znamy)

Część V – Tożsamość

A 16.3. Traktowanie swojej tożsamości historycznej z przekonaniem/dumą i jednocześnie respektowanie innych

Część VI – Postawy wobec uczenia się

A 17.1. Wrażliwość na doświadczenie

Aneks 9

Przykłady wykorzystania tradycyjnych metod kształcenia²⁷ podczas realizacji tematów z zakresu edukacji międzykulturowej i problematyki zrównoważonego rozwoju²⁸

1. Metody podające/asymilacji wiedzy: opowiadanie baśni, tradycyjnych i ludowych opowieści, techniki analizy tekstów.
2. Metody problemowe/heurystyczne/samodzielnego dochodzenia do wiedzy: dyskusja klasowa, debata, studiowanie przypadków, symulacja, przedstawienie (teatralizacja), nauczanie problemowe.
3. Metody waloryzacyjne/impresyjne i ekspresyjne: drama, sztuka teatralna.
4. Metody praktyczne/ćwiczebne/realizacji zadań wytwórczych:
 - „Szkolne ogrody” – zakładanie ogródków przyszkolnych (filar zrównoważonego rozwoju: środowisko przyrodnicze);
 - „Nasza okolica” (monitorowanie przestrzeni lokalnej) – sprawdzanie, diagnozowanie i podejmowanie kroków na rzecz usunięcia nieprawidłowości stwierdzonych przez uczniów w najbliższej okolicy, np. stan czystości plaży, liczba drastycznie poprzycinanych drzew, poziom natężenia ruchu ulicznego (filar zrównoważonego rozwoju: środowisko przyrodnicze);
 - doradztwo uczniowskie – wzajemna pomoc i konsultacje rówieśnicze (filar zrównoważonego rozwoju: społeczeństwo);
 - specjalne wydarzenia – zaprezentowanie przez uczniów swoich talentów podczas festiwali, spotkań międzyszkolnych, pikników; uczniowie mogą np. zaprezentować umiejętności reporterskie lub pomysły na ponowne wykorzystanie różnych materiałów (filar zrównoważonego rozwoju: kultura, środowisko przyrodnicze, społeczeństwo, ekonomia);
 - działalność na rzecz osób z najbliższej okolicy – działalność w ramach wolontariatu, np. praca uczniów w kuchni dla bezdomnych, pomoc w domu opieki społecznej (filar zrównoważonego rozwoju: społeczeństwo, ekonomia);
 - plastyka, teatr, muzyka i taniec – organizacja koncertów, prowadzenie działalności artystycznej, komponowanie piosenek i pisanie tekstów na temat zrównoważonego rozwoju, np. o potrzebie ochrony zmniejszającej się populacji wróbli i bocianów (filar zrównoważonego rozwoju: kultura, środowisko przyrodnicze).

²⁷ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 253–274; F. Berezniński, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 260–325; J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 119–157.

²⁸ Por. *Education for Sustainable Development. Sourcebook*, Learning & Training Tools no. 4, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, Paris 2012, s. 15–32, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216383e.pdf> [dostęp: 13.05.2014]; por. G. Jutvik, I. Liepina (red.), *Edukacja ku zmianie. Podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, przekł. M. Szkudlarek, Program Uniwersytet Bałtycki, Gdynia 2008, s. 35–71.

Aneks 10

Przykłady metod przekształconych i dopasowanych do nowych zadań dydaktycznych z obszaru edukacji międzykulturowej i problematyki zrównoważonego rozwoju²⁹

1. Metody nawiązujące do metod podających – praca ze źródłem drukowanym/analiza tekstów i korzystanie z innych źródeł informacji: metody poszukiwania wiedzy o innych, metody poszukiwania wspólnych korzeni (metoda chronologiczna, metoda kręgów, metoda szlaków kulturowych, metoda mapy kontaktów), metody poszukiwania współczesnych powiązań (metoda mandali, metoda róży wiatrów).

2. Metody nawiązujące do metod problemowych – aktywizujących/gier dydaktycznych: „Niedokończone zdania”, „Ranking”, „Stanie na linii”, „Cztery kąty”, „Gorące krzesło”, symulacja przyszłości.

3. Metody nawiązujące do metod problemowych – dyskusji/debat: „Wolna przestrzeń” (ang. *Open Space*), „Wolna przestrzeń dociekań i dialogu w klasie” (ang. *Open Space for Dialogue and Enquiry* – OSDE), „Oczyrna kogoś innego” (ang. *Through Other Eyes* – TOE), filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą (ang. *Philosophy for Children* – P4C), metoda negocjacji.

4. Metody nawiązujące do metod problemowych – samodzielnego dochodzenia do wiedzy: „Sześć kapeluszy myślowych”, metody zrozumienia i poszanowania odmienności, metoda drzewa decyzyjnego, metoda ścieżek decyzyjnych, metoda budowania scenariuszy przyszłości.

5. Metody nawiązujące do metod problemowych – dyskusji wraz z metodami waloryzacyjnymi – impresyjnymi: „Żywa biblioteka” (ang. *Human Library*).

6. Metody nawiązujące do metod waloryzacyjnych – ekspresyjnych: teatr forum i teatr niewidzialny (zwany też zabawą w forum), praca ze stereotypami (drama, wyjazdy – wymiana międzynarodowa).

²⁹ Por. G. Jutvik, I. Liepina (red.), *Edukacja ku zmianie. Podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*, przekł. M. Szkudlarek, Program Uniwersytet Bałtycki, Gdynia 2008, s. 35–71; K. Jasikowska, M. Klarenbach, G. Lipska-Badoti, R. Łuczak, *Edukacja globalna. Poradnik metodyczny dla nauczycieli II, III i IV etapu edukacyjnego*, ORE, polska pomoc, Warszawa 2015, s. 46–80; M. Sielatycki, *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej*, [w:] A. Klimowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2004, s. 31–34.

Aneks 11

Prace dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i prace młodzieży ze specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego wykonane turecką metodą EBRU

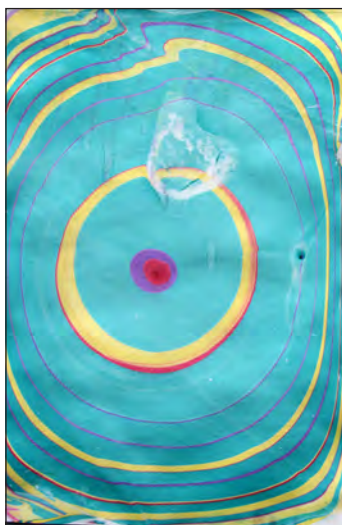
Prace dzieci z Miejskiego Przedszkola nr 15 w Zgierzu:



Fot. 1

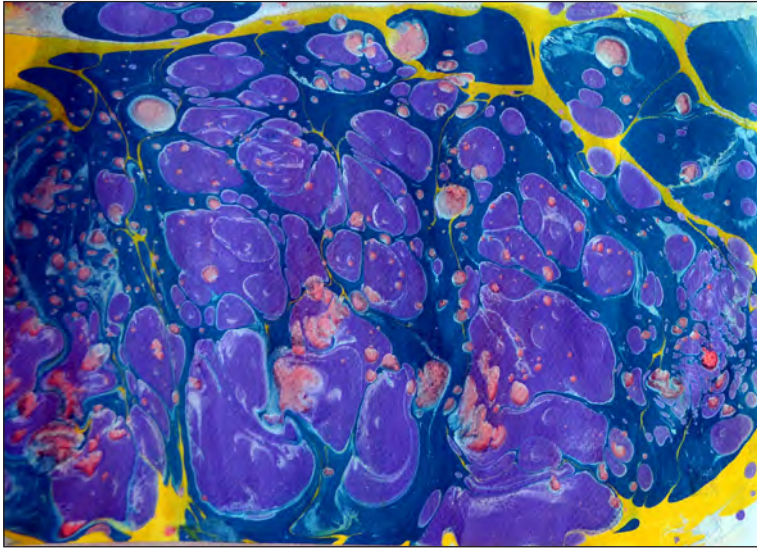


Fot. 2



Fot. 3

Prace uczniów ze Szkoły Podstawowej nr 1
w Zgierzu, kl. 1–3:



Fot. 4

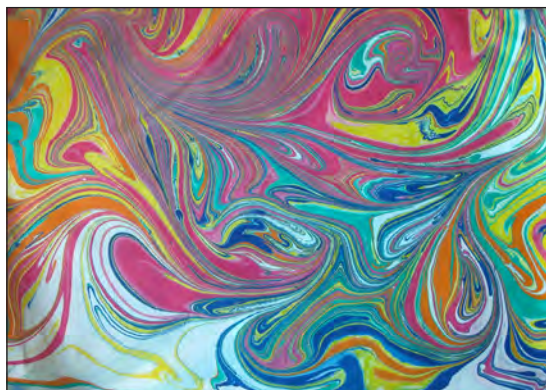


Fot. 5

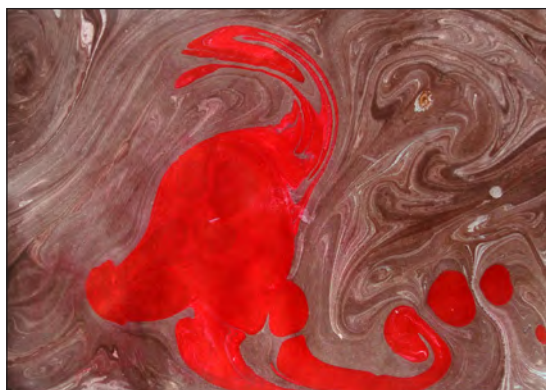


Fot. 6

Prace wychowanków ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego
w Zgierzu, 12–15 lat:



Fot. 7



Fot. 8



Fot. 9

Fotografie: Cezary Marasiński

Aneks 12

Fragmety *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*, odnoszące się do prawa człowieka do formowania siebie jako jednostki wolnej, mogącej kształtować swą osobowość poprzez uczestnictwo w społecznym, gospodarczym i kulturowym środowisku życia człowieka oraz dzięki rozwijaniu pokojowych kontaktów między narodami:

Artykuł 19

Każdy człowiek ma **prawo wolności opinii i wyrażania jej**³⁰; prawo to obejmuje swobodę posiadania **niezależnej opinii, poszukiwania, otrzymywania i rozpowszechniania informacji i poglądów** wszelkimi środkami, bez względu na granice.

Artykuł 22

Każdy człowiek ma [...] **prawo do urzeczywistnienia** – poprzez wysiłek narodowy i współpracę międzynarodową oraz zgodnie z organizacją i zasobami każdego Państwa – swych **praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych**, niezbędnych dla jego godności i swobodnego rozwoju jego osobowości.

Artykuł 26

1. Każdy człowiek ma **prawo do nauki**. [...]
2. **Celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej** i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności. Krzewi ono **rozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi**; popiera działalność Organizacji Narodów Zjednoczonych zmierzającą do utrzymania pokoju. [...]

Artykuł 27

1. Każdy człowiek ma **prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa**, do **korzystania ze sztuki**, do uczestniczenia w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw.

2. Każdy człowiek ma **prawo do ochrony moralnych i materialnych korzyści** wynikających z jakiegokolwiek jego działalności naukowej, literackiej lub artystycznej³¹.

³⁰ Wszystkie pogrubienia w tekście *Deklaracji* pochodzą od autorki.

³¹ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, s. 3–5, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 12.05.2013].

Aneks 13

Fragmenty *Konwencji o prawach dziecka*, podkreślające, iż każde dziecko ma prawo do nauki, swobodnego rozwoju, szacunku ze strony innych, korzystania z dóbr własnej kultury i różnorodnych form wypoczynku, a także do współtworzenia wolnego, międzykulturowego społeczeństwa globu:

Artykuł 17

Państwa-Strony uznają ważną rolę spełnianą przez środki masowego przekazu i zapewniają, aby **dziecko miało dostęp do informacji oraz materiałów pochodzących z różnorodnych źródeł krajowych i międzynarodowych**³², a szczególnie do tych, które mają na **uwadze jego dobro w wymiarze społecznym, duchowym i moralnym** oraz jego zdrowie fizyczne i psychiczne.

W tym celu Państwa-Strony będą:

a) zachęcały środki masowego przekazu do **rozpowszechniania informacji i materiałów korzystnych dla dziecka w wymiarze społecznym oraz kulturalnym**, zgodnie z duchem artykułu 29;

b) zachęcały do rozwoju współpracy międzynarodowej w dziedzinie wytwarzania, wymiany oraz rozpowszechniania **tego rodzaju informacji i materiałów, pochodzących z różnorodnych kulturowych źródeł krajowych oraz międzynarodowych**; [...]

Artykuł 28

1. Państwa-Strony uznają **prawo dziecka do nauki** i w celu stopniowego realizowania tego prawa na zasadzie równych szans, w szczególności: [...]

3. Państwa-Strony będą popierały i rozwijały międzynarodową współpracę w dziedzinie oświaty, w szczególności w celu **przyczyniania się do zlikwidowania ignorancji i analfabetyzmu na świecie**, oraz ułatwienie dostępu do wiedzy naukowo-technicznej i nowoczesnych metod nauczania. W tym zakresie należy w szczególności uwzględniać potrzeby krajów rozwijających się.

Artykuł 29

1. Państwa-Strony są zgodne, że **nauka dziecka będzie ukierunkowana na:**

- a) **rozwijanie** w jak najpełniejszym zakresie **osobowości, talentów** oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
- b) **rozwijanie szacunku dla praw człowieka i podstawowych swobód** oraz dla zasad zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych;
- c) rozwijanie **szacunku dla rodziców dziecka, jego tożsamości kulturowej, języka i wartości, dla wartości narodowych kraju, w którym mieszka** dziecko, kraju, z którego dziecko **pochodzi**, jak i innych kultur;
- d) **przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równowartości płci oraz przyjaźni** pomiędzy wszystkimi narodami, gru-

³² Wszystkie pogrubienia w tekście *Konwencji* pochodzą od autorki.

pami etnicznymi, narodowymi i religijnymi oraz osobami rdzennego pochodzenia;

e) rozwijania **poszanowania środowiska naturalnego**. [...]

Artykuł 30

W tych państwach, w których istnieją mniejszości etniczne, religijne lub językowe bądź osoby pochodzenia rdzennego, **dziecku należącemu do takiej mniejszości lub dziecku pochodzenia rdzennego nie można odmówić prawa do posiadania i korzystania z własnej kultury**, do wyznania i praktykowania **swojej religii** lub używania **własnego języka**, łącznie z innymi członkami jego grupy.

Artykuł 31

1. Państwa-Strony uznają **prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego**, do uczestniczenia **w zabawach i zajęciach rekreacyjnych**, stosownych do wieku dziecka oraz **do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym**.

2. Państwa-Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego **uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym** oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i **równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej** oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego³³.

³³ *Konwencja o prawach dziecka*, s. 5–9, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf [dostęp: 12.05.2013].

Intercultural Education for Sustainable Development

(Summary)

The main reason to write the monography *Intercultural Education for Sustainable Development* was the need to share my observations, worries, and scientific consideration on the contemporary reality and man's ability to create it (or only passively exist in it), with the readers. At the time of opening the work on my dissertation I have never thought that many dramatic actions and diverse problems from the near future would ensure me that I have made a right decision to undertake those issues. The present complex matters show the need to recover interpersonal and intercultural relations thanks to the common acceptance of undertaking the idea of sustainable development. I treat it as the most fundamental goal and imperative obligation of the contemporary and future global society.

I perceive the category of sustainable development as a challenge placed in front of the 21st century human society which has reached the last border of its existence. The decision what future we will choose utterly belongs to us. Thus I suggest to use the intercultural education, which offers enormous possibilities and gives various instruments to help the multicultural global society to change its habits and attitudes, and choose the reconstruction of all the main fields of man's existence, according to the idea of harmony and cooperation, instead of profit domination, plunder economy, coercion of competition, and hostility towards others.

In spite of long-term contacts between nations (Herodotus' journeys have clearly proved it), it was only just in the 20th century that people expressed their common need to educate themselves in the field of multiculturalism and intercultural challenges. Regrettably the present 21st century formula of intercultural education has reached the deadlock level, totally drained its potential, and has nothing else to offer. Round the world, especially in Europe, people experience horrifying moments of terrorist attacks emerging from religious background, participate in an intercultural speech of hate, and take polarised sides of axiological discourse. Every day culture of war and domination, instead of culture of peace and creative coexistence, becomes stronger. So in my book I express the conviction that intercultural education, which I constantly treat as an inevitable and prerequisite educational activity, needs to be profoundly updated, needs to gain new direction and course, arising from the aims and goals of sustainable

development. Thus the multicultural global society instead of wasting its energy on mutual fights could be able to harness it for indispensable for the whole human race endeavour to revitalise all of the destroyed or even annihilated spheres of human existence: natural environment, culture, society, and economy.

In front of enormously capacious and complex structure of relations between intercultural education and sustainable development I have narrowed my scientific interests to cultural dimension. First of all, such a decision emerged from my longstanding fascination of different cultures. Secondly, it expresses my music competences to interpret folk and ethnic music. And at last, in culture I have seen one of the main commonalities between intercultural education and sustainability. In my opinion, culture is that dimension of human existence which offers everyone, regardless of his/her identity, origin, or educational status, the possibility to express himself/herself throughout the world of symbols, to figure human inside and accepted norms and values, which shape his/her social life. Thus I have concentrated my research interests on a profound problem: **How to create a sustainable society basing on intercultural education?**

The answer to that scientific question became my prime research goal. I wanted to verify a thesis assuming that it is still possible to reach such a state of global consciousness which will be characterized by constructive, innovative, and non-schematic actions. Thus creativity could become a real field of human acting in which local consciousness would interpenetrate the global one, and at the same time global responsibility on human future would express itself throughout obligatory, commonly accepted, and everyday undertaken practise. Those initial assumptions led me to more precise research tasks. I have decided to: a) show, that all of the four basic human environments (nature, culture, society, and economy) have been driven to such a state of imbalance that an immediate change is indispensable, b) suggest philosophical and anthropological consideration on possible changes of human habits and acting, c) explain stages of shaping the idea of sustainable development and its cultural pillar, d) present intercultural education as a chance to form young generations in the need to look for mutual understanding, e) list possibilities of in-service teacher education and training to help educators to support their students in self-development for a sustainable change, and f) help students to become new builders of a "human friendly" world thanks to their knowledge of international law and order in the topic of human rights, and to create themselves as responsible individuals and members of global society.

The realization of my goals proceeded in three directions, what had the fundamental influence on the structure of my monography. I organized my ideas, conclusions, and final standpoints in three separate chapters. Each of them concentrates on one of key problems of my research.

Chapter I – *Diagnosis of Imbalanced World in the Light of Voices of Some Intellectuals* – presents characteristics of contemporary global society done by myself according to critical conclusions formulated by some philosophers, sociologists, and politicians about liberal order and dominating neoliberal ideology. No longer the unrestrained enterprise and competitive market can be the only milestones of social order and life/education plans for each individual develop-

ment. Unfortunately, the lack of real human freedom is the source of individually and commonly experienced crisis. Each person becomes more and more torn in many ways, and feels his entire life lost, what generates the lack of balance in social and interpersonal relations. The practise of creating a feeble-minded consumer of goods and services, and at the same time – a worker constantly uncertain about his work and vocational future is the reason of enlarging feeling of meaninglessness of existence among many people. In addition advanced technologies and technocratic civilization make a person more and more solitude, increasing distance between him and other people, disturbing human, face-to-face contacts. A man stops to take care of his culture, and does not worry about natural environment and its ecosystems. His acting against nature leads to the loss of biodiversity. The use of pesticides and GMOs causes global ecological crises.

Chapter II – *The Idea of Sustainable Development in Multicultural Societies* – is my own interpretation of sustainable development, which I perceive as a concept of changing wrong human habits and practices into better life in the near future. Thus my deliberations about sustainable development, its stages and formulated expectations and requirements, I precede and supplement by philosophical and anthropological perspective. I recognise the idea of sustainability as a long term project, which logically derives from humanists' statements deeply concerned about man's fate and future. F. Schiller presented the aesthetical concept of developing "humanity of the human-being", and advocated joining reason and sentiment in aesthetical game to make a man to be prepared to noble and important actions. C. Levi-Strauss was interested in field research of primeval cultures, and discovered that there is a collection of universal cultural elements (*mitems*). They differ a lot but only in their external and cultural "coat". If you take that coat off, the essence appears to be the same. E. Laclau argued that in the field of cultural differences we are still obliged to base on universal values, but we also need to widen and upgrade their interpretation by referring to other cultures' understandings. The western and protestant model of cultural interpretation of values is not the only one benchmark of axiological life. Thus cultural issues have proved to be the most important elements of multicultural challenges. At last the fourth element of sustainable development – culture, emerging from different attitudes and cultural perspectives, has led to common acceptance its indispensable and equally important position. Thanks to that, now there is a chance to give a man opportunity to bring back harmony in his life in a holistic (including spiritual, symbolic, and artistic) manner. Such profound change needs intentionally planned and implemented education – education for sustainable development. It brings such an educational novelty that it needs a serious backup in the form of a new educational paradigm. So now, taking into account the whole perspective, it becomes easier to understand many international attempts to adjust school systems round the world to realize goals planned to be achieved up to 2030.

Chapter III – *Intercultural Challenges in Education for Sustainable Development* – discusses the participation of intercultural education in school practise under the aim of preparing each student to live in accordance with the sustainable development principles. Looking for the solution what would be the best way to

educate contemporary generations to make them keen and able to create a better future I penetrate three main problematic areas. First of all I present the theoretical foundation for such educational challenges which refer to humanistic axiology and hermeneutical dialogue with the Other. Secondly I try to show intricacies and complexities of different approaches to intercultural education which arise from the convictions about the construction of multicultural societies, and thus refer to educational expectations, often compliant with embedded beliefs and attitudes. So developing the intercultural competence becomes a significant element of educational processes. Thanks to them a man will be able to “translate” one culture into another. The third field of my research I connect with school environment as the most proper to speak about educational practise. Thinking about intercultural problems, practical, not declarative changes come out as the most desirable. Thus now, the most important educational task is to prepare teachers to help their students to develop multicultural attitudes and their will to intercultural cooperation. Teachers’ intercultural competence is a holistic competence which embraces many specific teaching skills and knowledge, known as teacher’s competences for sustainable development. They should be formed throughout the whole preparation processes, and later through teachers’ in-service development and training courses. All of those activities should finally serve a student who thanks to his/her knowledge and attitudes, will be able to realize all of the goals of sustainable development. Such endeavour demands good acquaintance of human rights and adequate laws dealing with position of children and grown-up people in various societies. Theoretical knowledge about possibilities of changing the world enables young generations to use it in practise. If they meet with obstacles, they should know how to react and how to remove them. Such conditions give hope that education for mutual understanding will foster intercultural communication and will encourage people of different races to start a joint work and to undertake efforts for sustainability.

In my dissertation I wanted to present the idea of sustainable development as a sophisticated model of complex social life, a new paradigm which is more and more clearly emerging from a contemporary social chaos. Its meaning, importance, and strength depend on its principal premises. Sustainable development is not an another, postmodern ideology overlapping and mixing with some previous, short-time ones, but it is a particular solution, a distinctive social and political doctrine, which is built on assumptions emphasising human welfare. That is why sustainable development has a chance to become an absolutely unique human life project raising mankind to the highlands of its existence, bringing back chances to dream, and giving people possibilities of making plans and realizing them. In addition, the paradigm for sustainable development is very much opened and capacious to culturally various interpretations of different challenges. Thanks to that possibility the realization of chosen aims of sustainable development may easily correspond with local cultural contexts and perspectives favouring appearing multiple, different, and culturally diverse interpretations, ideas, and solutions.

Translation: Aneta Rogalska-Marasińska

Od Redakcji

Aneta Rogalska-Marasińska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (poprzedzony uzyskaniem stopnia magistra sztuki w Akademii Muzycznej w Łodzi oraz magistra pedagogiki w Uniwersytecie Łódzkim), adiunkt w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Stopień doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki uzyskała w 2001 r. na podstawie rozprawy *Muzyczny dorobek kultur świata w ogólnokształcącej edukacji muzycznej młodzieży*, napisanej pod opieką prof. dr. hab. Jacka Piekarskiego.

Krąg zainteresowań i aktywności naukowej A. Rogalskiej-Marasińskiej dotyczy interdyscyplinarnej problematyki dialogu kultur, wychowania humanistycznego, moralnego i estetycznego oraz szeroko rozumianej dydaktyki kształcenia ogólnego z uwzględnieniem wyzwań stojących przed współczesną szkołą. Obecnie zasadniczym obszarem aktywności naukowej autorki jest wielowątkowo postrzegana edukacja międzykulturowa, która wpisuje się w ideę zrównoważonego rozwoju jako globalnego projektu przywracającego człowiekowi szansę na godne i sensowne życie.

Powyższe stanowiska wyraziła w pięciu monografiach autorskich (*Magiczny świat flamenco*, 1999; *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, 2010) i wydanych pod jej redakcją (*Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku*, 2009; *Uczeń wobec wyzwań współczesności*, 2010; *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania – realizacje – efekty*, 2012). Brała aktywny udział w kilkudziesięciu konferencjach i seminariach naukowych (także poza granicami Polski), z czego pięć miało szczególny międzynarodowy charakter. Jedną z nich była konferencja światowa (Warszawa, 2003), zatytułowana *Dialog Among Civilizations – the Key to a Safe Future* (tłum. *Dialog pomiędzy cywilizacjami kluczem do bezpiecznej przyszłości*), na której nie tylko wygłosiła referat, lecz także była moderatorem sekcji (w języku angielskim), zatytułowanej *Communication Through the Arts. The Arts and non-verbal communication: toward deeper understanding* (tłum. *Komunikacja poprzez sztukę. Sztuka i komunikacja niewerbalna: w stronę lepszego porozumienia*). Jest autorką blisko 20 artykułów w czasopiśmie naukowych i ponad 30 tekstów w monografiach zbiorowych w językach polskim i angielskim. Współpracuje jako *blind reviewer* z czasopismami „International Journal of Educational Policy Research and Review” i „The International Journal on Language, Literature and Culture in Education”.

Za swą działalność naukową i dydaktyczną otrzymała nagrody Rektora Uniwersytetu Łódzkiego (za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze, 2006; za cykl publikacji dotyczących problemu kształtowania tożsamości współczesnego Polaka, 2010; za książkę *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, 2011), Medal Brązowy za Długoletnią Służbę – przyznany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej (2013) oraz Medal Komisji Edukacji Narodowej – przyznany przez Ministra Edukacji Narodowej (2016).