PODSTAWY EDUKACJI

TOM 9

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ

RADA NAUKOWA

prof. zw. dr hab. **Olga Czerniawska**, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska

dr hab. **Dorota Gołębniak**, prof. CDV, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska

prof. dr **Gaston Pineau**, Université de Tours, Francja

dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska

prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim – Niemcy

prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia

dr hab. **Grażyna Rygał**, prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Wyższa Szkoła Zarządzania EDUKACJA we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas – Peru

dr hab. **Eligiusz Małolepszy**, prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska

prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Hiszpania

LISTA RECENZENTÓW

prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Łódzki, Polska

dr hab. **Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska

dr hab. **Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska

prof. dr **Pierre Dominicé**, Université de Genève, Szwajcaria

prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Žilinská Univerzita v Žiline, Słowacja

dr hab. **Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska

prof. dr **Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa

dr hab. **Małgorzata Muszyńska**, prof. KPSW, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Polska

prof. dr **Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja

dr hab. **Tomasz Zimny**, prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska

prof. Dr.Eu. **Miquel Ăngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario Internacional de Barcelona – Universidad de Barcelona, Hiszpania

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

PODSTAWY EDUKACJI

TOM 9

ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ

pod redakcją
AGNIESZKI KOZERSKIEJ

Częstochowa 2016

Komitet Redakcyjny

Redaktor naczelny
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni
Monika ADAMSKA-STAROŃ, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK

Redaktorzy językowi
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise IWANIUKOWICZ – język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny
Wioletta SOŁTYSIAK

Sekretarze redakcji
Anna IRASIAK, Karol MOTYL

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Paulina PIASECKA

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:
http://podstawyedukacji.ajd.czest.pl

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2016

ISSN 2081-2264

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czest.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czest.pl

Spis treści
Contents

Od redakcji: Podstawy edukacji. Zrównoważony rozwój
(Agnieszka KOZERSKA) 7

STUDIA I ROZPRAWY

Tomasz Tadeusz BRZOZOWSKI
Idea zrównoważonego rozwoju w sferze edukacji globalnej
i kulturowej 11
The idea of sustainable development in the field of global education and cultural
(Summary) 23

Jacek MALIKOWSKI
Przypadek Polski: od modernizacji imitacyjnej do zrównoważonego
rozwoju? 25
Case of Poland: the imitative modernization to sustainable development? (Summary) 63

Jacek SIERADZAN
Psychologia a buddyzm. Czego psycholodzy mogą się nauczyć
od buddystów a buddyści od psychologów 65
Psychologization of Buddhism: Chance or danger? (Summary) 80

Agnieszka KOZERSKA
Model uczenia się w okresie późnej dorosłości 81
Model of the learning process in late adulthood (Summary) 95

Maria JANUKOWICZ
Dryfujemy w stronę niezrównoważonego rozwoju 97
Drifting towards unsustainable development (Summary) 111

Jolanta LENART
Nowe koncepcje i modele całożyciowego poradnictwa kariery.
Możliwości i ograniczenia 113
New concepts and models of lifelong vocational guidance.
Possibilities and limitations (Summary) 122

Z BADAŃ

Monika ADAMSKA-STAROŃ
Rockowe narracje przestrzenią odkrywania i rozumienia samego siebie. Ku zrównoważonemu rozwojowi 125
Rock narratives as a space of self-understanding. Towards sustainable development (Summary) 151

Izabela BIEŃKOWSKA, Małgorzata KITLIŃSKA-KRÓL
Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) w opinii nauczycieli klas 1–3 153
Education for sustainable development (esd) in the opinion of teachers of classes 1–3 (Summary) 162

Wioletta SOŁTYSIAK
Metody kształcenia w e-learningu akademickim w edukacji zrównoważonego rozwoju 163
Educational methods in academic e-learning within sustainable development education – according to opinions from teachers of economic universities of the Silesian province (Summary) 182

Anna PAWIAK
Digital divide jako bariera w realizowaniu rozwoju zrównoważonego .. 183
Digital divide as a barrier for sustainable development (Summary) 198

Mateusz MARCINIAK
Konsumpcjonizm wśród młodzieży akademickiej – zagrożenie dla idei zrównoważonego rozwoju w warunkach polskich? 199
Consumerism among university students – the threat for the idea of sustainable development in Poland? (Summary) 211

Zbigniew LENART
Instytucje kultury w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1990–2015. Wprowadzenie do zagadnienia 213
Cultural institutions in the educational process of the years 1990–2015. Introduction to the problem (Summary) 221

VARIA

Danuta ŻAK
Teoria malarstwa abstrakcyjnego a Platońska koncepcja sztuki 225
Theory of abstract painting and Plato's conception of art (Summary) 237

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.01

Agnieszka KOZERSKA
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.kozerska@ajd.czest.pl
Jak cytować [how to cite]: Kozerska, A. (2016). Od redakcji: Podstawy edukacji. Zrównoważony rozwój. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 7–8.

Od redakcji: Podstawy edukacji. Zrównoważony rozwój

Idea organizująca nowy tom dotyczy koncepcji zrównoważonego rozwoju interpretowanej przez pryzmat pedagogiki lub pogranicza pedagogiki i innych nauk. Głównym zamysłem teoretycznym podejmowanych analiz jest refleksja nad sensem i znaczeniem obecności tej koncepcji w dyskursie pedagogicznym, nad kwestiami wyłaniającymi się przed naukowcami w związku z proponowaną tematyką. Pojęcie zrównoważonego rozwoju obecnie ma bardzo szeroki zakres i nie jest jednoznacznie rozumiane przez wszystkich autorów. Można je traktować wielowymiarowo, odnieść do wszystkich sfer funkcjonowania człowieka i rozumieć jako harmonijny proces wzrostu.

Tytułowe zagadnienie jest w niniejszym tomie prezentowane w dwóch uzupełniających się wymiarach. Wymiar pierwszy – pojęcie zrównoważonego rozwoju analizowane z perspektywy makro. Dotyczy kwestii związanych z ochroną środowiska, spójności społecznej i sprawiedliwości, zarządzania dobrami naszej planety, uwzględniającego potrzeby przyszłych pokoleń, a także działania na rzecz pokoju i społecznej harmonii. Wymiar drugi – zrównoważony rozwój rozpatrywany w skali mikro. Dotyczy poszczególnych jednostek, ich życia w harmonii z sobą i światem zewnętrznym; związany jest z uwzględnianiem przez jednostki w swoich działaniach różnych perspektyw – nie tylko indywidualnej, ale też stanowisk innych osób z własnego otoczenia, brania pod uwagę w decyzjach potencjalnych skutków swoich działań w różnych perspektywach czasowych.

Punktem wyjścia do rozważań na temat zrównoważonego rozwoju mogą być na przykład koncepcje filozoficzne ukazujące świat człowieka i przyrody jako całość; a także koncepcje, które podejmują wysiłek myślenia uniwersalistycznego w kategoriach globalnych i wspólnotowych; czy też postulują konieczność

całościowego, wielowymiarowego i systemowego podejścia do przedmiotu poznania (Hull, 2008, s. 29). Do zasadniczych wartości wpisujących się w tę ideę można zaliczyć za Tyburskim (2007): życie, zdrowie, sprawiedliwość, odpowiedzialność, powściągliwość–umiarkowanie, wspólnotowość–solidarność. W obszarze rozważań mieszczą się kwestie dotyczące praw człowieka, różnic międzykulturowych, marginalizacji i wykluczenia społecznego, solidarności międzypokoleniowej, sprawiedliwości międzygeneracyjnej. Kategoria zrównoważonego rozwoju koresponduje z niektórymi definicjami mądrości (por. Kałużna-Wielobób, 2004); w szczególności z definicją, w której przez mądrość rozumie się „zastosowanie ukrytej oraz jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku, przez: równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych, w krótkim i długim okresie; służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska" (Sternberg, 2001). Zrównoważony rozwój człowieka jest związany z umiejętnością odnajdywania harmonii odnoszącej się do życia wewnętrznego i życia w zgodzie ze środowiskiem zewnętrznym.

Autorzy prezentujący wyniki swoich przemyśleń w tomie, który oddajemy w Państwa ręce, rozpatrują kategorię zrównoważonego rozwoju na różnych płaszczyznach, ich teksty mogą stanowić cenne źródło wiedzy i inspiracji motywujących do podejmowania kolejnych badań i rozważań na tym polu. Z pewnością prezentowane teksty nie wyczerpują tego obszernego tematu, ale też nie to jest podstawowym celem tej pracy. Mamy nadzieję, że zawartość niniejszego tomu „Podstaw Edukacji" spotka się z zainteresowaniem Czytelników.

Bibliografia

Hull, Z. (2008). Filozoficzne i społeczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju. *Problemy Ekorozwoju: studia filozoficzno-sozologiczne*, *3*(*1*), 27–31.

Kałużna-Wielobób, A. (2014). Psychologiczne koncepcje mądrości. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *68*(*4*), 63–80.

Sternberg, R.J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational psychologist*, *36*(*4*), 227–245.

Tyburski, W. (2007). Etyczne założenia edukacji dla zrównoważonego rozwoju. *Problemy Ekorozwoju: studia filozoficzno-sozologiczne*, *2*(*1*), 41–47.

STUDIA I ROZPRAWY

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.02

Tomasz Tadeusz BRZOZOWSKI
Instytut Kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego
Zespół Szkół Akademickich Politechniki Wrocławskiej

Kontakt: 777iskander@gmail.com
Jak cytować [how to cite]: Brzozowski, T.T. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w sferze edukacji globalnej i kulturowej. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 11–23.

Idea zrównoważonego rozwoju w sferze edukacji globalnej i kulturowej

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem atrakcyjności koncepcji zrównoważonego rozwoju dla szeroko rozumianej sfery edukacji. Ta nowa idea, kojarząca się raczej ze światem biznesu i ekonomią, mieści wiele ciekawych treści, które mogą być z powodzeniem wykorzystywane w procesach nauczania. Koncepcja zrównoważonego rozwoju dotyka bowiem tak aktualnych problemów społecznych, jak m.in. świat wartości, tolerancja wobec odmienności, zjawisko wykluczenia czy harmonijny rozwój indywidualny i społeczny.

Wiele postulatów oraz rozwiązań wypracowanych w ramach koncepcji równowagi w rozwoju spotyka się z dużym zainteresowaniem edukacji. Koncepcja zrównoważonego rozwoju może okazać się inspiracją dla tworzenia nowych treści w szerokim nurcie edukacji, wpływając na poszerzenie jej pola badawczego, oraz zapoczątkować zmiany wykorzystywanych przez pedagogikę metod, tym bardziej że idea ta ma dziś zasięg wyraźnie globalny.

Słowa kluczowe: edukacja, kultura, globalność, zrównoważony rozwój.

Wprowadzenie

Współczesna, zglobalizowana, przestrzeń edukacyjna charakteryzuje się różnorodnością treści, metod przekazu informacji oraz wielością sposobów pomiaru ich skuteczności. Zauważalna jest tedy pewna prawidłowość: z jednej strony, istnieje coraz więcej sposobów przekazywania wiedzy, z drugiej – rośnie liczba możliwości sprawdzania ich skuteczności. W aktualnej debacie koncepcyjnej na temat kształtu współczesnej edukacji oraz wymagań stawianych rze-

szom jej beneficjentów często podejmowanym problemem jest poszukiwanie alternatywnych form dla klasycznego modelu procesu kształcenia. Idea zrównoważonego rozwoju znacząco przyczynia się do reinterpretacji zastanych praktyk kształcenia i wpływa na zawartość programów edukacyjnych, uwzględniających potrzeby nowoczesności.

Harmonijny rozkład treści kształcenia uwzględnia wartości zrównoważone, odchodząc od sprofilowanych modeli wąskich specjalizacji. Nowa jakość polega na równomiernym uwzględnieniu sfer ekonomicznej, społecznej i ekologicznej. Zmieniający się sposób uprawiania dydaktyki powoduje, że słabnie potrzeba budowania przewagi konkurencyjnej w świecie, a coraz bardziej docenia się potrzebę kształtowania świadomości w zakresie tworzenia przewagi konkurencyjnej dla świata. Problem jest niezwykle istotny zarówno z punktu widzenia filozoficznego, jak i pragmatycznego. Nowe idee w przestrzeni edukacyjnej wpływają tak na charakter treści przekazywanych globalnemu odbiorcy, jak też na zmiany sprawdzonych już form ich przekazu. Choć edukacja, podobnie jak inne dziedziny życia społecznego, ulega wpływowi czynników ekonomicznych, to w przypadku idei zrównoważonego rozwoju możemy mówić o jakościowo nowych treściach i ich aksjologicznym charakterze. Zmiany w – innym od dotychczasowego – rozkładzie akcentów oraz w sposobach ich przekazywania są rezonansem potrzeb rynkowych i sąsiadują z kontekstem ekonomicznym, zaś ich jakość merytoryczna otwiera się na przestrzeń nowej etyki (Laszlo, 2008, s. 45).

Określeniu „nowa etyka", które pojawiło się w tytule drugiego rozdziału polskiego przekładu książki Chrisa Laszlo *Firma zrównoważonego rozwoju. Jak wypracować trwałą wartość z uwzględnieniem efektów społecznych i ekologicznych* brakuje, jak sądzę, określenia „globalna". Idea zrównoważonego rozwoju w swych podstawach odwołuje się do treści etycznych, wskazując m.in. na potrzebę uwzględniania równego prawa innych do użytkowania zasobów naturalnych w takim stanie, w jakim zostały przekazane. Jest zachętą do większej troski o jakość zasobów naturalnych, które mają służyć także przyszłym populacjom – jako użytkownikom wspólnej planety. Przyroda, planeta, Ziemia są w równym stopniu dostępne, bez względu na różnice kulturowe, narodowość, system gospodarczy, polityczny, położenie geograficzne, stąd też na horyzoncie zainteresowań pojawia się problem sprawiedliwości społecznej. Odwołując się do szerokiego rozumienia ludzkości, domagamy się przestrzegania globalnych założeń tej idei. W sensie etycznym sprawiedliwość wraz z jej uniwersalizmem jest ideą globalną, aprobowaną przez większość. Mimo to, trzeba uwzględnić różnice w wartościowaniu i pojmowaniu wartości, które nie muszą być oczywiste. Problem ten porusza Richard Sennett:

> Przyznam się, że nigdy nie pojmowałem, czym jest „wartość". Nie jest rzeczą. Jeśli stanowi część języka, za pomocą którego ludzie racjonalizują swój świat społeczny, należałoby ją potraktować jako element ideologii. Jeżeli „wartość" to „ceniona idea", mamy do czynienia z kompletnym pomieszaniem. „Wolność" i „sprawiedliwość" to cenione idee,

które dla różnych ludzi w różnych czasach oznaczają różne rzeczy. Nazywanie ich wartościami społecznymi per se nie daje pojęcia o gruncie, na którym są cenione (Sennett, 2009, s. 64).

Solidaryzowanie się z przyszłymi pokoleniami jest dowodem dalekosiężnego uwzględniania ich prawa do niezdegradowanych zasobów naturalnych. Myślenie wedle idei zrównoważonego rozwoju opiera się już to na globalnym sposobie ujmowania przestrzeni, już to na globalnej refleksji w kategoriach czasowych. Zawężenie rozumienia idei równowagi jedynie do przestrzeni świata biznesu jest dalece nieuprawnionym sposobem konceptualizowania problematyki rozwoju zrównoważonego. Według mnie, idea równowagi rozwoju to nade wszystko propozycja zmiany myślenia. Chodzi o zmianę w logice planowania przyszłości, o odejście od wymiaru ekonomicznego na rzecz waloryzacji myślenia według wartości. Postulat dotyczy tego, by etyczny punkt widzenia stał się fundamentem, w następstwie czego każda inna sfera będzie koherentna wobec całości. Takie podejście badawcze do idei zrównoważonego rozwoju podziela m.in. Artur Pawłowski. Strukturyzując ideę, wymienia jej najważniejsze aspekty, na pierwszym miejscu umieszczając elementy etyczne. Dopiero z tej perspektywy wyłaniają się inne problemy: ekologiczne, społeczne, ekonomiczne, techniczne, prawne, polityczne itd. (Pawłowski, 2006). Tak uporządkowaną hierarchię płaszczyzn zawartych w idei zrównoważonego rozwoju Pawłowski potwierdza w 2009 roku, klasyfikując etykę na pierwszym poziomie (Pawłowski, 2009, s. 988).

Sustainable Development jako idea równowagi

Zrównoważony rozwój, *Sustainable Development* (SD) to, wedle Adamczyka:

humanitarna koncepcja globalnego rozwoju, którego podstawowym wyznacznikiem jest poprawa jakości życia i dobrobytu ludzkości w warunkach ograniczonych zasobów naturalnych, z uwzględnieniem długookresowych skutków rozwoju przemysłu. Koncepcja ta zakłada wspólną odpowiedzialność i solidarność obecnych i przyszłych pokoleń (Adamczyk, 2009, s. 66).

Momentem zwrotnym tworzenia się podstaw dla tej idei był rok 1987. Ukazał się wówczas raport *Nasza wspólna przyszłość.* Dokument został opracowany przez Światową Komisję do Spraw Środowiska i Rozwoju, której przewodniczyła lekarka i zarazem była premier Norwegii G.H. Brundtland. Skutkiem opublikowania raportu było zorganizowanie przez ONZ w 1992 w Rio w Brazylii konferencji *Środowisko i Rozwój*. Obecni na niej przedstawiciele państw parafowali protokół, wzywający sygnatariuszy do podjęcia zobowiązań w zakresie redukcji emisji gazów cieplarnianych do 5,2% poziomu w stosunku do roku 1990. Ustalono także datę okresu rozliczeniowego, który zamykał się w latach 2008–2012.

Uczestnicy konferencji zwrócili uwagę na potrzebę stworzenia spójnej strategii rozwiązywania problemów na przełomie wieków XX i XXI, która miała stanowić wyznacznik współpracy ukierunkowanej na rozpowszechnienie i implementację koncepcji zrównoważonego rozwoju gospodarki w skali globalnej. Inicjatywa położyła fundament pod późniejszy protokół z Kyoto, opracowany w ramach Ramowej Konwencji Klimatycznej ONZ (Brzozowski, 2010).

Idea zrównoważonego rozwoju z czasem utorowała sobie drogę do sfer życia gospodarczego i społecznego. Ważki dla każdej z tych dziedzin problem znalazł swoje zastosowanie także w refleksji pedagogicznej. Zainteresowanie wspólnym dobrem oraz równomiernym rozwojem edukacji, korelującym z palącymi wyzwaniami współczesności, zaczęło być coraz bardziej obecne w przestrzeni kształcenia, na różnych jej szczeblach.

Problematyka racjonalnego i harmonijnego rozwoju znalazła się w orbicie zainteresowań nauk społecznych oraz we wpisującej się w nurt pedagogiczny nauce społecznej Kościoła. Nadmierna troska współczesności o nowe możliwości technologiczne przy pewnej interpretacji zaciera swą logiczną wyrazistość, prowadząc do absurdu. Skupienie uwagi na technicznych sposobach panowania nad rzeczywistością materialną, jako źródle nieustannych praktyk pozyskiwania i dostarczania rozmaitych dóbr, skutecznie przesłoniło status wartości wyższych, m.in. kwestię dostępu kolejnych pokoleń do niezagrożonej ekosfery. Zredukowane do technicznego i wycinkowego modelu spojrzenie na uniwersum bytów, obliczone na eksploatację przestrzeni materialnej wraz z jej podstawowym miernikiem, tj. poziomem skuteczności, oddaliło nas od troski o status Ziemi w przyszłości. Nie chodzi tylko o dostęp do zasobów kopalnych, ale przede wszystkim o poziom rozwoju moralnego społeczeństwa, tego obecnego i tego w przyszłości. Swoimi obawami w tym względzie w 1970 roku dzielił się Paweł VI:

> To człowiek się zmienił, a nie związek zachodzący między człowiekiem a religią ani religia w swej treści. Oczy ludzkie dziś nie widzą, choć światło jest to samo, co dawniej […] w życiu społecznym zachodzą zmiany. Jest rzeczą zdumiewającą, że zmiany te pokrywają się na ogół z tym, co możemy nazwać postępem czy to w kulturze ludzkiej, czy to w rozwoju społeczeństwa […] Wchodzą tu w grę dwa czynniki: zacieśniony rozum i niewłaściwe ukierunkowanie woli. Rozum namiętnie zajął się wiedzą naukową, to znaczy sprawdzalną rozumowo. Byłoby wszystko w porządku, gdyby to wychowanie umysłowe nie zatrzymało się na tym stopniu wiedzy i nie odmówiło dalszego postępu, od poznania fenomenologicznego, zmysłowego i obliczalnego do poznania istoty rzeczy, czyli poznania metafizycznego […] Następnie wola maksymalnie zwróciła się do spraw praktycznych i ekonomicznych. Sfera zagadnień ziemskich, badana przez człowieka ze zbyt wielkim lub wyłącznym zainteresowaniem, utrudnia dostęp do sfery dóbr wyższych […] (Paweł VI, audiencja generalna, 26 sierpnia 1970).

Czterdzieści pięć lat później podobne obawy wysuwa papież Franciszek, podkreślający ideę zrównoważonego rozwoju jako wciąż aktualną i zarazem składową nauki społecznej Kościoła. Jest on zatroskany o „wspólny dom", jakim dla wszystkich jest Ziemia (Laudato Si, 2015). Autor encykliki pisze o współ-

czesnej dominacji „jednolitego i jednowymiarowego paradygmatu", w którym racjonalny i logiczny podmiot ustanawia metody naukowe, będące niczym innym jak „techniką posiadania, dominacji i przekształcenia":

> To, co się liczy obecnie, to wydobycie z rzeczy wszystkiego, co możliwe, przez zawłaszczenie wynikające z ignorancji człowieka lub zapomnienia o samej naturze tego, co jest przed nim. Dlatego człowiek i rzeczy przestały podawać sobie przyjazną dłoń, przechodząc do wzajemnej konfrontacji. Stąd łatwo przechodzi się do idei nieskończonego czy też nieograniczonego wzrostu, która tak bardzo zachwyciła ekonomistów, teoretyków finansistów i teoretyków technologii. Zakłada ona fałszywe przekonanie o nieskończonej dostępności dóbr naszej planety, co prowadzi do ich „wyciskania" aż do ostatecznych granic, a nawet ponad granice (Laudato Si, 2015, s. 70–71).

Franciszek wzywa do odrzucenia krótkowzrocznego i egoistycznego sposobu eksploatowania natury, apeluje, by globalizację paradygmatu technokratycznego zastąpić realną troską o wspólne dziedzictwo naszej planety: „Dziś zarówno wierzący, jak i niewierzący są zgodni, że ziemia jest zasadniczo wspólnym dziedzictwem, którego owoce powinny służyć wszystkim" (Laudato Si, 2015, s. 61). Obawy papieża budzi niekontrolowana eksploatacja złóż bogactw naturalnych. Jeśli nic się nie zmieni, sytuacja ta w niedługim czasie (już za 70–100 lat) doprowadzi do tego, że przyszłe pokolenia zostaną pozbawione niektórych surowców. Te, które dziś nie są jeszcze zlokalizowane, w niedługiej przyszłości wyczerpią się. Z powodu kończących się zasobów ludzkość podjęła technologiczny wyścig z czasem, gorączkowo poszukując i doskonaląc technologie wydobycia: „nauka i technologia również się rozwinęły. To pozwala zagospodarować złoża, które jeszcze niedawno wydawały się bezużyteczne" (Ceglarz, 2016). Kulturoznawca Jan Art Scholte mówi o zawładnięciu „supraterytorialnym" i „transplanetarnym" (Scholte, 2006).

Zrównoważony rozwój to nie tylko troska o stan natury, jakość powietrza, czystość wody. Wydaje się, że w treściach idei mieści się uwzględnienie „dóbr wyższych", o których wspominał Paweł VI; o trwałe włączenie ich w kontekst moralny społeczeństwa wychowywanego przede wszystkim w rodzinie, jako inkubatorze procesu socjalizacji, oraz w instytucjach edukacji powszechnej. Właśnie przestrzeń edukacji, tak ważna w kształtowaniu dojrzałych postaw społecznych, ukierunkowanych na solidarność międzypokoleniową, jest najważniejszym obszarem promocji i upowszechnienia idei równowagi.

Idee mają to do siebie, że z powodu swej niedookreśloności i dużego stopnia ogólności padają ofiarą nadmiernego rozciągania ich zakresu znaczeniowego. Nie inaczej jest z ideą zrównoważonego rozwoju. Na początku swej kariery określenie *Sustainable Development* odnosiło się głównie do sfery biznesu i dotyczyło świadomego budowania relacji przedsiębiorstw z interesariuszami zewnętrznymi: ze środowiskiem naturalnym i sztucznym, będącym wytworem człowieka, oraz z podmiotami, z którymi łączyła je wspólnota interesów. Idea

miała skłaniać do większej dbałości o poziom życia ludzi, o ich zdrowie, o lepsze relacje ze społecznością lokalną i sprawiedliwość społeczną. Oficjalne dokumenty ONZ wskazują na trzy płaszczyzny związane z doktryną ekonomiczną zrównoważonego rozwoju: ekologiczną (działania na rzecz redukcji zanieczyszczeń), społeczną (walka z ubóstwem, niedożywieniem, wykluczeniem społecznym) i ekonomiczną (zmiana myślenia i praktyk nierozsądnych konsumentów). (Pawłowski, 2009, s. 987). W raporcie *the World Commission on Environment and Development*, sporządzonym przez komisję kierowaną przez Gro Harlem Brundtland czytamy:

> Believing that sustainable development, which implies meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs, should become a central guiding principle of the United Nations, Governments and private institutions, organizations and enterprises (Report of the World Commission on Environment and Development, 1987)

Raport *Our Common Future*, definiując SD następująco: „Na obecnym poziomie cywilizacyjnym możliwy jest rozwój zrównoważony, to jest taki rozwój, w którym potrzeby obecnego pokolenia mogą być zaspokojone bez umniejszania szans przyszłych pokoleń na ich zaspokojenie", wskazuje na potrzebę widzenia problemów współczesności w dalszej perspektywie horyzontalnej. Stąd moja propozycja, by ideę zrównoważonego rozwoju postrzegać przede wszystkim w kategoriach etycznych, jako dyrektywę nakazującą urzeczywistnienie wartości wypływających z poczucia odpowiedzialności za innych oraz wzywającą do solidarności międzypokoleniowej.

Globalna idea w globalnej edukacji

Według niektórych badaczy, największą zaletą globalizacji jest to, „że «młodsze» gospodarki mogą uczyć się od «starszych» […] Dzięki ich doświadczeniu, dzięki uczeniu się na błędach można znacznie tę drogę skrócić. O tym, że jest to zupełnie możliwe, przekonuje nas przykład Tajwanu, który w 25 lat osiągnął to, co krajom Zachodu zajęło prawie wiek" (Norberg, 2006, s. 314). Jeśli zgodzimy się z tezą, że procesy globalne równie skutecznie zawładnęły przestrzenią edukacji, to treści idei zrównoważonego rozwoju muszą być w niej obecne. Nasuwa się pytanie: w jaki sposób funkcjonują, jak i gdzie je odnaleźć, wreszcie: jaka jest skuteczność ich oddziaływania?

Interesująca nas idea jest wyzwaniem dla sfery edukacji (Kośmicki, 2009). W szerokich ramach idei zrównoważonego rozwoju znajduje się także propozycja dla powszechnej edukacji. To *Education for sustainable Development* (ESD), czyli edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. W zakres tematów ESD wchodzą sposoby rozwiązywania problemów zagrażających życiu na naszej planecie, tj. promowanie takich postaw, jak tolerancja wobec odmienności, reduk-

cja biedy, równość płci, tolerancja społeczna, ochrona dóbr naturalnych, kultury (społeczeństw) i ekonomii. Wyzwania te powinny znaleźć trwałe miejsce w treściach współczesnej edukacji. Instytucje kształcenia, socjalizując i uposażając podmioty w potrzebne współcześnie umiejętności, mają szansę stać się platformą i nośnikiem nowych, globalnych wartości.

Dekada dla ESD koncentruje swe działania na podnoszeniu jakości edukacji, idąc w stronę kształtowania wartości oraz nabywania umiejętności niezbędnych dla polepszenia jakości życia. Mówi się także o potrzebie przeformułowania zakresu oraz tematów szkoleń, począwszy od szkoły powszechnej, na studiach wyższych kończąc. Wg reprezentantki UNESCO, Julii Heiss, w ramach grup roboczych *Consumer Citizenship Network* (Stambuł, 2007) postulowano redefinicję instytucji zajmujących się edukacją. Mają stać się one ośrodkami przekazywania wartości, na których przyszłe pokolenia będą budować zrównoważony świat. ESD postulowało także podjęcie działań na rzecz zwiększonej świadomości społecznej i rozumienia tego, czym jest ta inicjatywa. W obszar beneficjentów szeroko pojętej edukacji globalnej włącza się także osoby dorosłe i pracujące, realizując inny wymóg współczesności, mianowicie program ustawicznego kształcenia. Należy pamiętać, że inkluzywny charakter idei zrównoważonego rozwoju pozwala na włączenie w jej obszar wszystkich grup społecznych. Szczególnie ważne, by programem objąć osoby na stanowiskach kierowniczych, przedstawicieli wyższego szczebla managementu, dyrektorów handlowych oraz zarządzających sektorem przemysłu (Kostecka, 2009).

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju jest także interesującą propozycją dla osób dorosłych. Refleksja nad równomiernym rozłożeniem akcentów w obszarze rozwoju osoby dorosłej powinna być obecna w nurtach andragogiki, sprzyja ona bowiem idei ustawicznego kształcenia. Ponadto, może okazać się źródłem pożądanych działań tych środowisk na rzecz rozwiązania palących kwestii współczesności. Ujawniająca się coraz bardziej potrzeba tworzenia tzw. uniwersytetów trzeciego wieku stwarza okazję do takiego sprofilowania zajęć, podczas których poruszać można globalne problemy współczesności. Dorośli, decydując się na tę formę rozwoju najczęściej kierują się wewnętrzną potrzebą wynikającą ze świadomości deficytu w wiedzy o problemach współczesności. Profil studenta uniwersytetu trzeciego wieku wskazuje, że najczęściej uczestnikami tego typu kształcenia są to emeryci lub renciści oraz osoby zaangażowane w działalność na rzecz środowisk lokalnych na poziomie instytucjonalnym. Warto przekazywać im wiedzę o aktualnych problemach społecznych w ich wymiarze globalnym i wykorzystać ich kompetencje w tym zakresie. Poświęcając czas na działalność społeczną, ludzie ci mogą w sposób kompetentny rozpowszechniać nowe idee, docierając do środowisk, w których pracują, zachęcając do zmiany myślenia w kategoriach zrównoważonego rozwoju. Ludzie dojrzali mogliby stać się swoistą forpocztą nowych idei, upowszechniając paradygmat

„nowego myślenia" o świecie, wskazując na potrzeby wynikające z koncepcji zrównoważonego rozwoju. To potencjał intelektualny, którego nie można zaprzepaścić.

Zrównoważony rozwój ideą o zasięgu globalnym

Uważa się, że człowiek skorelowany jest ze światem przyrody. Idee, które ukazywały relacje człowiek–natura w kategoriach konfrontacji, przeciwstawiając siłę rozumu ludzkiego bezrozumnej naturze, dawno zbankrutowały. Globalna współczesność kładzie akcent na wzajemny szacunek. Świat pozapodmiotowy jest niezbędnym dopełnieniem ludzkości i odwrotnie. Stary sposób myślenia o hegemonii ludzkiego rozumu nad bezrozumnością natury doprowadził do tego, że przyroda, stawiając opór, stała się źródłem technicznych sposobów większego jej okiełznania. Współczesność ukazuje, że jest to droga donikąd. Świat, wobec podmiotu zewnętrzny, domaga się uznania jego autonomiczności i to my, ludzie, musimy zrozumieć, że podążając tropem wyzysku i eksploatacji szkodzimy nie tyle naturze, co nade wszystko sobie.

W dobie szybkich przemian oraz zachodzącego przepływu informacji idea zrównoważonego rozwoju okazuje swą przydatność w sferze edukacji na rzecz wzajemnego poznania różnorodnych kultur. Arjun Appadurai zauważa ścisłą korelację pomiędzy globalnym przepływem informacji i masowym przemieszczaniem się współczesnych społeczeństw. Dzięki nowoczesnym środkom komunikacji, które pozwalają w ciągu jednej doby dotrzeć z dowolnego miejsca do każdego zakątka globu, możemy nie tylko znaleźć się tam, gdzie aktualnie rośnie zapotrzebowanie na pracę, ale poznawać rozmaite regiony wraz z ich egzotycznymi kulturami (Appadurai, 2005). Teren edukacji powinien wykorzystywać pojemność idei zrównoważonego rozwoju w zakresie działań na rzecz głębszego zrozumienia problemu różnic kulturowych oraz tolerancji dla odmienności. Odnosi się to także do kwestii marginalizacji kulturowej i społecznej wraz ze zjawiskiem tzw. wykluczenia społecznego. W „teorii zerwania" Appadurai, zwraca uwagę na wzajemny związek procesów przemieszczania się ludzi i informacji, podkreślając, że oba zjawiska są od siebie zależne i wzajemnie się wywołują (Nobis, 2014). Dwukierunkowość tych procesów wpływa na przyspieszony kontakt z obcymi i właśnie w tym zakresie współczesne praktyki społeczno-kulturowe stają się wyzwaniem dla edukacji. Perspektywa uwrażliwiania na inność, różnorodność, transkulturowość mieści się w pojemnej koncepcji zrównoważonego rozwoju. Jej globalny zasięg sprzyja „oswajaniu" odmienności wraz z uczeniem się wzajemnego szacunku dla tego, co obce i niezrozumiałe.

W czasach, gdy coraz większe kompetencje mają transnarodowe instytucje finansowe wraz z międzynarodową siecią korporacji, migracje ludzi stają się czymś powszechnym. Stale wzrastająca rola organizacji społecznych oraz

wszelkiego typu ruchów na rzecz ograniczeń realnego wpływu państw narodowych przyczynia się do przyspieszenia wymiany populacji (Beck, 2005). Z szans, jakie otwierają procesy globalne, korzystają także siatki przestępcze i organizacje terrorystyczne. Również na tym polu zachodzą zmiany skutkujące szybką fluktuacją zasobów ludzkich. Przydatność koncepcji zrównoważonego rozwoju jako idei globalnej, upowszechniającej w większości aprobowane wartości ogólnoświatowe, jest dziś ogromna. Pozwala podjąć refleksję nad problematyką solidarności międzypokoleniowej oraz zauważa potrzebę dyskursu w kwestiach sprawiedliwości międzygeneracyjnej. Siła jej oddziaływania w przyszłości zależeć będzie od jej realnego miejsca, form oraz siły przekazu w obszarze powszechnej edukacji.

Sfera oświaty wraz z ideą równowagi rozwoju stają się ważną platformą wymiany informacji w zakresie aktywizowania współczesnej młodzieży. Pokolenie młodych określane akronimem NEET (*not in employment, education or training*) jest generacją definiowaną jako kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym (Juszczak, 2014). Nazwy tej po raz pierwszy użyto w 1999 roku w brytyjskim raporcie rządowym *Bridging the Gap*. Wskazywała ona na sytuację młodzieży w przedziale wiekowym 16–18 lat, na ludzi młodych, którzy przez minimum 6 miesięcy nie uczyli się, nie podejmowali pracy i nie uczestniczyli w żadnej z form kursowych podnoszących ich kwalifikacje[1]. Ta grupa społeczna jest dziś szczególnie zagrożona ekskluzją społeczną. Przeciwdziałać zjawisku wyłączenia z aktywnego życia zawodowego i społecznego można poprzez zwiększenie zasięgu oddziaływania potrzeby zrównoważonego rozwoju. Koncepcja, uwzględniając harmonię w kształtowaniu sfery intelektualnej jednostki, kładzie mocny akcent na potrzebę samodoskonalenia. Wydaje się, że najbardziej oczywistym terenem dla skutecznego propagowania takich idei wśród młodzieży są instytucje edukacyjne. Na każdym szczeblu kształcenia warto podkreślać potrzebę permanentnego podnoszenia swych kwalifikacji, co jest nie tyle pobożnym życzeniem, ile wymogiem czasów.

Według badań opracowanych przez Eurofound, ogólna kategoria NEET jest mocno niedookreślona. Składa się na nią co najmniej pięć grup. Każdą z nich wypełniają bardzo młodzi ludzi, spośród których da się wyodrębnić: krótko i długoterminowo bezrobotnych (*the conventionally unemployed*), chorych, niepełnospraw-

[1] Jak się szacuje, w krajach UE odsetek osób niepracujących, nieuczących się i niedokształcających się w wieku od 15 do 29 lat wzrósł z 13% w 2008 roku do 15,9% w 2013 roku. W Polsce mieliśmy także wzrost liczby takich osób o blisko 4 p.p. Najwięcej NEET-sów jest w krajach Europy Południowej. W 2013 roku w czołówce państw z największą liczbą bezczynnej młodzieży znalazły się Grecja (28,5%), Włochy (26%), Bułgaria (25,7%) oraz Hiszpania (22,5%). Do państw o najniższym odsetku osób niepracujących i nieuczących się w 2013 roku należały: Holandia (7,1%), Luksemburg (7,2%), Dania (7,5%) oraz Szwecja (7,9%). (http://www.rynekpracy.pl/artykul.php/typ.1/kategoria_glowna.32/wpis.872 [24.09.2016]).

nych i niezdolnych do jakiegokolwiek działania (*the unavailable*), znudzonych byłych pracowników różnych szczebli, niezaangażowanych i zniechęconych (*the disengaged*), poszukujących konkretnych szkoleń, które odpowiadałyby ich oczekiwaniom i aspiracjom (*the opportunity-seekers*) oraz dobrowolnie zaangażowanych w rozmaite działania, najczęściej nieprzynoszące oczekiwanego zysku ekonomicznego. To ludzie oddający się różnym formom samodoskonalenia, podróżom, sztuce, muzyce, happeningom itd. (*voluntary NEETs*) (Serafin-Juszczak, 2014).

Treści mieszczące się w koncepcji zrównoważonego rozwoju pozwalają wzbogacić także rodzimy system edukacji. W zakresie upowszechniania i zachęty do podejmowania działań na rzecz zwiększania swej konkurencyjności na zmieniającym się rynku pracy warto wykorzystać obecność w szkołach takich przedmiotów, jak m.in. podstawy przedsiębiorczości, ekonomia w praktyce czy etyka. W treści programowe można włączać informacje na temat zmieniającego się profilu zatrudnienia. Do tego celu powinniśmy wykorzystywać istniejące w naszym systemie szkolnictwa instytucje i agendy o charakterze pomocniczym. Przy niektórych placówkach oświatowych istnieją poradnie, w których pracują specjaliści z zakresu poradnictwa zawodowego. System kształcenia akademickiego wypracował programy wsparcia w ramach funkcjonujących przy uczelniach wyższych tzw. biur karier. Ośrodki te pomagają planować indywidualne ścieżki awansu zawodowego absolwentów. Wydaje się, że są to odpowiednie miejsca dla realizowania postulatów wynikających z idei zrównoważonego rozwoju.

Wśród problemów społecznych domagających się szybkiego działania występuje niepokojący wzrost liczby samobójstw, z których większość, niestety, kończy się powodzeniem. Na tle innych państw Polska wyrasta w tym niechlubnym rankingu na lidera regionu. W wywiadzie przeprowadzonym przez przedstawicielkę Medonetu Zuzannę Opolską z profesorem Bartoszem Łozą z Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego wynika, że jesteśmy w czołówce 25 państw z najwyższym odsetkiem prób samobójczych:

> Według policji, liczba zamachów samobójczych zakończonych zgonem w roku 2014 wyniosła 6155 (16 na 100 000 mieszkańców). Niestety, jest bardzo źle ze sprawozdawczością samobójstw w Polsce. W istocie są trzy statystyki. Policja opiera się na systemie sprawozdawczym (Temida), który zbiera dane, gdy istnieje podejrzenie przestępstwa. Statystyka ta ujawnia ogromny (+50 procent) wzrost samobójstw w Polsce w latach 2013–2014. Z kolei system GUS opiera się na kartach zgonu i ma opóźnienie sprawozdawcze (obejmuje obecnie rok 2013). GUS zwykle prezentuje wskaźniki wyższe niż policja, w niektórych latach nawet o kilkadziesiąt procent. W rzeczywistości liczby samobójstw odnotowanych przez GUS i policję nie odzwierciedlają stanu faktycznego. W statystykach policji i GUS wiele zgonów, które mogły być spowodowane samobójstwem, odnotowanych jest jako zgony z innej przyczyny (np. uraz, zatrucie, przyczyna nieustalona). Jedyne, co wiemy, to to, że Polska stała się jednym z liderów wśród krajów z zagrożeniem samobójczym – nie tylko w Europie, ale i na świecie (Opolska, 2016).

Jak wiadomo, idea zrównoważonego rozwoju, koncentrując się na potrzebach społecznych, uwzględnia również harmonijny rozwój jednostki w sferze

psychiki, intelektu i kompetencji społecznych. Jej treści zachęcają do zmian myślenia o ludziach ze szczególnymi potrzebami adaptacyjnymi. Odczuwany deficyt w zakresie poziomu zaufania społecznego oraz niska wrażliwość na osoby o odmiennych potrzebach społecznych są niepożądanymi dolegliwościami współczesnych społeczeństw, zwłaszcza w czasach pluralizmu moralnego, obecności licznych mikronarracji, zindywidualizowanych potrzeb oraz zmasowanego ukierunkowania na sukces. Idea równowagi kieruje swą uwagę na innych, tj. na osoby, dla których aktywność w warunkach konkurencji utraciła swą atrakcyjność. Sytuacje te nie zawsze muszą oznaczać wzrost zachowań aspołecznych, ale równie dobrze mogą być wynikiem nowych, tj. innych potrzeb. Idea konwergencji społecznej, wspierana na przesłankach wynikających z koncepcji zrównoważonego rozwoju, ma szansę pogodzić grupy społeczne w zakresie uzgodnienia ich wzajemnych potrzeb.

Idea zrównoważonego rozwoju wymogiem multikulturowości aktualnego świata

Współczesność charakteryzuje się znacznym stopniem kompresji czasu i przestrzeni. Rozwój infrastruktury informatycznej połączonej w rozmaite sieci (Castells, 2003; 2011) oraz komunikacji sprzyja częstemu przemieszczaniu się ludzi poszukujących nowych miejsc pracy oraz dogodniejszych obszarów do życia. Multikulturowość pociąga za sobą przemieszczanie się wraz z ludźmi różnych obyczajów oraz sposobów myślenia o świecie i innych. Przybywający przywożą ze sobą inne, nieznane dotąd praktyki kulturowe, co inicjuje nowe, synkretyczne zachowania w sferze społecznej. Kiedy się uobecniają zaciera się dotąd wyraźna granica między tym, co rodzime, a tym, co obce. Hybrydyzacja zachowań społecznych rodzi więc nową jakość, pomagając we wzajemnym rozumieniu jednych przez drugich.

Z idei zrównoważonego rozwoju można wyprowadzić wartości, których realizacja na poziomie życia społecznego jest nie tylko rozumiana, ale akceptowana przez odmienne narodowości. Do takich wartości o zasięgu globalnym można zaliczyć ochronę środowiska, wysiłek na rzecz osiągnięcia spójności społecznej, poczucie sprawiedliwości, racjonalne zarządzanie zasobami naturalnymi z uwzględnieniem oczekiwań przyszłych pokoleń. To także wszelkie inicjatywy o charakterze dyplomatycznym i ekonomicznym na rzecz utrzymania pokoju na świecie, co w niestabilnej współczesności jest szczególnie trudne. Tego typu koncepcje, ukierunkowane uniwersalistycznie, problematykę codzienności ujmują globalnie i wspólnotowo. Mimo odczuwanych różnic, jako społeczeństwa coraz bardziej się do siebie przybliżamy. Bliskość pozwala na wzajemne podpatrywanie się oraz refleksję na temat coraz większych obszarów wspólnych wartości, ale i problemów, które domagają się rychłego rozwiązania w XXI wieku.

Wydaje się, że coraz bliżej nam do wypracowania całościowej koncepcji etycznej, opartej na uniwersalnych i globalnych wartościach, co do których można żywić nadzieję, że uzyskałyby szerszą akceptację. Jest prawdopodobne, że koncepcja zrównoważonego rozwoju może znacząco przyczynić się do wypracowania fundamentu, na którym uda się zbudować szeroki konsensus społeczny i międzynarodowy, bowiem u jej podstaw tkwią wspólne idee i postulaty, będące wynikiem podobnych, jeśli nie identycznych, obaw, niepokojów oraz problemów.

Bibliografia

Adamczyk, J. (2009). *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw.* Warszawa: Wydawnictwo PWE.

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

Beck, U. (2005). *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej.* (przeł. J. Łoziński). Warszawa: Scholar.

Brzozowski, T.T. (2010). *Koncepcja zrównoważonego rozwoju wyzwaniem dla procesów transformacji przemysłu i usług*. W: *Procesy transformacji przemysłu usług w regionalnych i krajowych układach przestrzennych*. „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego", 15, Warszawa – Kraków, s. 219–229.

Castells, M. (2003). *Galaktyka Internetu*. (przeł. T. Mornowski). Poznań: Rebis.

Castells, M. (2011). *Społeczeństwo sieci*. (przeł. K. Pawluś, M. Maroda, J. Stawiński, S. Szymański). Warszawa: PWN.

Kostecka, J.(2009). Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – wizja, cel, strategia. *Problemy Ekorozwoju*, *4*(*2*), 101–106.

Kośmicki, E.(2009). *Zrównoważony rozwój w warunkach globalizacji gospodarczej. Podstawowe problemy teoretyczne i polityczne*. Białystok – Poznań: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.

Laszlo, Ch. (2008). *Firma zrównoważonego rozwoju. Jak wypracować trwałą wartość z uwzględnieniem efektów społecznych i ekologicznych*. (przeł. A. Rogalińska). Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

Nobis, A. (2014). *Globalne procesy, globalne historie, globalny pieniądz*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Norberg, J. (2006). *Spór o globalizację. Kto zyskuje, kto traci, ile i dlaczego?* (przeł. P. Bonisławski, J.M. Fijor). Warszawa: Fijor Publishing.

Papież Franciszek (2015). *Encyklika Laudato Si. W trosce o wspólny dom*, Kraków: Wydawnictwo M.

Papież Paweł VI, (1970). *Audiencja generalna, 26 sierpnia 1970*. W: G. Zevini, P.G. Cabra, *Lectio divina*, t. 6. (przeł. A. Spurgjasz). Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 308–309.

Pawłowski, A. (2006). Wielowymiarowość rozwoju zrównoważonego. *Problemy Ekorozwoju, Czasopismo Europejskiej Akademii Nauki i Sztuki z siedzibą w Salzburgu i Państwowej Rady Ochrony Środowiska*, *1*(*1*), 23–32.

Pawłowski, A. (2009). Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego. *Rocznik Ochrona Środowiska*, *11*(*2*), 985–994.

Scholte, J.A. (2006). *Globalizacja. Krytyczne wprowadzenie*. (przeł. K. Ślęczka). Sosnowiec: Humanitas.

Sennett, R. (2009). *Upadek człowieka publicznego*. (przeł. H. Jankowska). Warszawa: Wydawnictwo Muza.

Serafin-Juszczak, B. (2014). NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. *Folia Sociologica*, *49*.

Zasoby on-line

Ceglarz, J. (2016). *Złoża na lądzie się kończą – oto alternatywa*. http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/gornictwo-podwodne-surowce-z-dna-morza,49,0,2121777.html [25.07.2016].

Opolska, Z. (2016). *To jest kraj dla samobójców*. http://www.medonet.pl/zdrowie/zdrowie-dla-kazdego,samobojstwo-po-polsku--rozmowa-z-prof--bartoszem-loza--psychiatra,artykul,1722304.html [25.09.2016].

Pawłowski, A. (2009). *Teoretyczne uwarunkowania rozwoju zrównoważonego*, http://old.ros.edu.pl/text/pp_2009_071.pdf [17.07.2016].

Report of the World Commission on Environment and Development, (1987), http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm [14.07.2016].

The idea of sustainable development in the field of global education and cultural

Summary

The article raises the issue of attractiveness the concept of sustainable development receives in the wider sphere of education. This new idea, which is associated more with the business world and the realm of economics, contains a lot of interesting content that can be successfully used in the process of teaching. The concept of sustainable development refers to the fact that current social problems as the world of values, tolerance of diversity in society, the phenomenon of exclusion as well as harmonious personal and social development.

Many of the demands and solutions developed under the concept of balanced development is of high interest to the wider education. The concept of sustainable development may prove to be an inspiration for the creation of new content in the broad mainstream of education, the expansion of its research field and changes in the methods used by pedagogy, the more so that this idea has now clearly a global impact.

Keywords: education, culture, globality, sustainable development.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.03

Jacek MALIKOWSKI
Instytut Naukowo-Dokumentacyjny
Stowarzyszenia Autorów Polskich
Warszawa

Kontakt: jac55mal@gmail.com
Jak cytować [how to cite]: Malikowski, J. (2016). Przypadek Polski: od modernizacji imitacyjnej do zrównoważonego rozwoju? *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 25–63.

Przypadek Polski: od modernizacji imitacyjnej do zrównoważonego rozwoju?

Streszczenie

Koncepcja zrównoważonego rozwoju jako koncepcja systemowa wzbudza wiele wątpliwości poprzez zestawienie w nazwie wyrazów o sprzecznych znaczeniach. Pojęcie to, pochodząc pierwotnie z leśnictwa, w XXI wieku immanentnie związane jest z etyczno-ekonomiczną koncepcją podstawowych potrzeb i ideą ograniczonych możliwości globalnego systemu ekologicznego. Trafnie i skrótowo meritum problemu nadmiernego zużywania środowiska naturalnego i nasilającej się antropopresji oddaje określenie „granice wzrostu". Polska, przechodząc transformację systemową, jak dotąd więcej ma wspólnego z modernizacją imitacyjną niż ze zrównoważonym rozwojem. Stąd też nie do przecenienia jest rola edukacji: przyrodniczej, ekologicznej, sozologicznej i środowiskowej w działaniach na jego rzecz. Edukacja, zarówno formalna, jak i nieformalna, kształtuje pożądane społecznie potrzeby, postawy i wzory zachowań, ujmując je w oczekiwane i przydatne środowiskowo i ekologicznie wartości moralne i zasady etyczne. W oparciu o nie z kolei formułować można strategie działań wychowawczych, proekologicznych, które zorientowane byłyby na egzystencję ekohumanistyczną. Konkludując, powodzenie zrównoważonego rozwoju – nie tylko gospodarki – staje się możliwe dzięki wiedzy: przyrodniczej, ekologicznej, sozologicznej, ekonomicznej i etycznej.

Słowa kluczowe: modernizacja imitacyjna (zależna, powierzchowna), zrównoważony rozwój (trwały), świadomość ekologiczna, myślenie ekologiczne, edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Uwagi wprowadzające

Przystępując do rozważań nad ekonomiczną i ekologiczną ideą zrównoważonego rozwoju (*sustainable development*)[1], trzeba postawić na wstępie istotne pytanie: czy cywilizacja XXI wieku, czerpiąc m.in. z koncepcji społeczeństwa informacyjnego (*information society*) i gospodarki współdzielenia (*sharing economy*), umożliwia wprowadzenie nas w epokę zrównoważonego rozwoju, czy synonimicznie ekorozwoju, a właściwie trwałego rozwoju? A może wystarczy zapewnienie zdolności trwania[2] (Michnowski, 2013)?

Tym bardziej że January Weiner – i nie tylko – wyraźnie podkreśla, że:

> „Rozwój zrównoważony" to oksymoron, czyli zwrot wewnętrznie sprzeczny, tak jakbyśmy powiedzieli „rozwój stagnacyjny" (2009, s. 6–7).

Dalej uszczegóławiając: czy zmiany technologiczne i teleinformatyczne, m.in. dzięki *crowdsourcingowi* i upowszechniającemu się dostępowi do wiedzy oraz kapitału, zapoczątkowały rewolucję cyfrową i mentalną? Jak to antycypuje J. Rifkin w *Europejskim marzeniu*: czy za sprawą myślenia systemowego wkraczamy w epokę Nowego Oświecenia? (2016; 2005). Czy zatem zrównoważony rozwój należy traktować „jako współczesną wersję oświeceniowej myśli społecznej"? Czy zrównoważony rozwój jest utopią? Twierdząco tego dowodzą – choć nie bez zastrzeżeń – Z. Krasnodębski, Z. Hull, L. Gawor i Z. Piątek (Krasnodębski, 1991; Hull, 2005; Piątek, 2004). Czy też staje się rozwój zrównoważony koncepcją systemową?

Próbując na to odpowiedzieć, trzeba po pierwsze odwołać się do wielorelacyjnej interpretacji rozumienia pojęcia *sustainable development* T. Borysa. Ilustruje to diagram (rys. 1).

Pomocne w dalszych rozważaniach będzie zapewne wypunktowanie trzech zasadniczych filarów zrównoważonego rozwoju:

1) integralności ładów chroniących kapitał: środowiskowy (przyrodniczy), społeczny (ludzki) i antropogeniczny, ze szczególnym uwzględnieniem kulturowego;
2) subsydiarności (pomocniczości);
3) zrównoważonej partycypacji (Borys, 2005).

Co istotne, zrównoważony (trwały) rozwój – jako ewolucyjny, multilinearny, niestadialny i różnicujący proces zmian społecznych, oparty najpierw na kra-

---

[1] Koncepcję zrównoważonego rozwoju Anthony Giddens pojmuje – na co zgoda – jako taką, zgodnie z którą wzrost gospodarczy jest uwarunkowany stopniem recyklingu zasobów naturalnych, co więcej nie powinien prowadzić do ich wyczerpywania oraz niszczenia różnorodności gatunków i zanieczyszczania wody, powietrza i gleby. Por. Giddens, 2004.

[2] Pojęcie „zrównoważony rozwój", jak trafnie zauważa L. Michnowski – szczególnie odniesione do całej globalnej społeczności – jest oksymoronem. Stąd też zastępuje się go trafniej terminem *sustainability* – zdolność trwania.

jowych siłach społecznych oraz zasobach materialnych i nienaruszający równowagi przyrodniczej (ekorozwój) – pozostaje rozwojem alternatywnym wobec modernizacji. Szczególnie tej mimetycznej, która opiera się na importowanych technologiach, kapitałach i wzorcach organizacyjnych przez państwa półperyferyjne, jak Polska na początku transformacji ustrojowej (Szczepański, 2006).

Rys. 1
Interpretacje zrównoważonego rozwoju

Źródło: Borys, 2005, s. 67.

Przybliżywszy istotę zrównoważonego rozwoju, należy spytać: czy społeczeństwo, zarówno w wymiarze lokalnym, jaki globalnym, może w większym stopniu poczuwać się do współodpowiedzialności za swoje najbliższe otoczenie społeczne i przyrodnicze? Idąc dalej, byłoby to społeczeństwo takie, które „swoją przyszłość bierze w swoje ręce", rozwija kapitał ludzki i społeczny oraz społeczeństwo informacyjne, tj. odmaterializowane społeczeństwo usług o zrównoważonym ekologicznie poziomie konsumpcji?

Warto się zastanowić – na potrzeby niniejszego tekstu i w odpowiedzi na problem sformułowany przez Redakcję – jaką rolę miałaby odegrać w tym dziele kształtowania przyjaznego stosunku człowieka do przyrody ekologia, psychologia, etyka, a przede wszystkim edukacja sprofilowana ekologicznie. Tym bardziej że art. 5 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej zawiera następujące postanowienie:

> Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju (1997, s. 1).

Konkretyzując, czy edukacja ekologiczna i w jakim stopniu może – odwołując się do różnych idei i programów nauczania – kształtować świadomość i myślenie ekologiczne? Tym bardziej o to należy pytać, gdyż – jak wiadomo – „Edukacja ekologiczna jest najtańszą formą ochrony środowiska" (Wnuk, 1999). I można uzupełnić, iż także najskuteczniejszą, tj. trwałą i wielozakresową.

1. Koncepcja zrównoważonego rozwoju w wybranych ujęciach naukowych

W tej części zostaną przybliżone niektóre tylko z ujęć koncepcji zrównoważonego rozwoju i to dość pobieżnie, z racji redakcyjnych ograniczeń objętościowych artykułu. Kryterium ich doboru będzie przydatność dla interpretacji polskiej wersji rozwoju, zachodzącego po roku 1989. Szczególnie w zakresie opisu i wyjaśnienia rodzimej transformacji poprzez odwoływanie się do istoty prezentowanych alternatywnych teorii rozwoju oraz uwydatnienie ich wyznaczników i czynników, będących w sprzeczności z wdrażaną **wielowymiarową modernizacją**: instytucjonalną, funkcjonalistyczną i polityczno-prawną III RP[3] (Morawski, 2010), a zbieżnych z rozwojem zrównoważonym. Unaoczniają to przedstawione, mimo że pobieżnie, koncepcje od A. Schweitzera po T. Jacksona. Pierwsza istota, czyli „niesprzeczność interesów" w wymiarze czasowym, jest diachroniczna (następuje pomiędzy pokoleniami następującymi po sobie) i synchroniczna (w ramach tylko jednego pokolenia), jak również przestrzenna (lokalna, regionalna, globalna), poza tym „jednolity porządek" jest typowy dla rozwoju zrównoważonego. Ten porządek jest pojmowany jako suma ekologicznych, ekonomicznych, społecznych, przestrzennych i politycznych ładów. Taka projektowana jedność aksjologiczna – jak zauważa W. Sztumski – stoi w sprzeczności z ideą liberalnej demokracji przyjętej i realizowanej po 1989 r. w Polsce oraz w większości państw postkomunistycznych (2006).

---

[3] Modernizacja jako proces dokonuje się w ramach interakcji agencji ze strukturami, które są zapośredniczone przez instytucje. Te, jak np. rodzina, parafia, miasto, region, będąc pomostem, łączą z jednej strony struktury ekonomiczne, polityczne i społeczno-kulturowe, z drugiej zaś – agencje (podmioty, aktorów) w postaci jednostek ludzkich, firm typu przedsiębiorstwo czy bank. Zob. Morawski, 2010.

Choć w obowiązującym liberalno-demokratycznym ładzie prawnym definiuje się – na potrzeby ochrony środowiska – zrównoważony rozwój jako:

> […] rozwój społeczno-gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych, w celu zagwarantowania możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych społeczności lub obywateli zarówno współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń (Dz. U. 2001, art. 3 ust. 50).

a. Etyka czci dla życia Alberta Schweitzera

Za pioniera współczesnej ekologii i ekorozwoju można uznać A. Schweitzera, który propagował zasadę czci dla życia. W swojej etyce starał się nadać właściwą hierarchię światu, ziemi, środowisku, człowiekowi i innym przedstawicielom świata ożywionego. Stąd wypływają ujęcia kosmocentryczne, a nie geocentryczne, bio- lub pancentryczne, a nie homo- lub antropocentryczne, dalej uznanie człowieka nie za władcę Ziemi, lecz za część przyrody oraz przyjęcie konstruktywnej i destruktywnej dwoistości natury.

Nakaz czci dla życia wypływa z poznania i rozumienia własnej i cudzej woli życia. Postawa odpowiedzialności za los przyrody przejawia się uświadomieniem sobie zagrożeń różnorodnych form życia i związaną z tym potrzebą jego afirmacji.

> Jestem życiem, które chce żyć wśród innego życia, które też chce żyć. Muszę więc szanować życie! (Schweitzer, 1981, s. 144–145).

Każdego człowieka, z poczuciem odpowiedzialności za los innych stworzeń i wszelkich form życia w biosferze, powinny przekonać jego inne słowa:

> Dobrem jest utrzymywanie życia, popieranie życia, nadawanie najwyższych wartości życiu zdolnemu do rozwoju; złem niszczenie życia, szkodzenie życiu, spychanie w dół zdolnego do rozwoju życia (Schweitzer, 1981, s. 144–145, 165).

W myśl uniwersalistycznej etyki Schweitzera człowiek, kierując się sumieniem ekologicznym, powinien zdawać sobie sprawę z konsekwencji postępowania zmierzającego do hamowania rozwijającego się życia, niszczenia go i szkodzenia mu (Gaertner, 1991).

b. Systemowo-sieciowy sposób interpretacji świata Ervina Laszlo, Kevina Kelly'ego i Manuela Castellsa

W koncepcji E. Laszlo odwołującej się do pojęcia „systemu" uwypukla się ontologiczny lub epistemologiczny punkt widzenia rzeczywistości. Uszczegóławiając, zaznacza się sprzeczność między ludzkim poznaniem całości i części, tj. między porządkiem logicznym (od ogółu do szczegółu) i psychologicznym (od szczegółu do ogółu).

Specyfiką ujęcia systemowego jest m.in. wychwycenie samoorganizacji np. ekosystemu, w którym tkwi źródło jego przekształceń lub poszczególnych funkcji (Siciński, 1978).

Dociekając uchwytnego schematu rozwoju przyrody, można dostrzec jego cechy charakterystyczne: 1) rosnącą koordynację tworów pierwotnie względnie odosobnionych; 2) wyłanianie się pewnych ogólniejszych wzorców porządku; 3) łączenie się jednostek w organizacje nadrzędne oraz 4) postępujące doskonalenie różnego typu funkcji i reakcji.

Autokreację systemów w odpowiedzi na wyzwania otoczenia widać w dążeniu ewolucji ku porządkowi i integracji, złożoności i zindywidualizowaniu. Odnosząc się do biosfery, systemy oddziałują na siebie i skłaniają się do twórczych zachowań i partnerskich związków. To owocuje postępem prowadzącym aż po systemy ekologiczne.

Można, wybiegając w przyszłość, przyjąć, że stapianie się w drodze rozwoju zrównoważonego systemów – początkowo odrębnych – w złożone supersystemy da w efekcie globalną sieć (Laszlo, 1978). Albowiem za analizami m.in. K. Kelly'ego i M. Castellsa uwidacznia się nam sieciowa logika każdego systemu, który w układzie sieciowym może zawierać autentyczną różnorodność, działającą jako zrównoważona całość. Przyspieszałaby ten proces w XXI wieku: globalizacja, interkomunikacja społeczna (światowa rozległa sieć internetowa [www]), sieciowa logika struktury społecznej czy wyłaniająca się nowa forma rozwoju – informacjonizm dzięki rewolucji technologiczno-informacyjnej (Kelly, 1994; Castells, 2007).

Jak akcentuje walory sieci Kelly:

> Sieć jest najmniej uporządkowaną organizacją z tych, o których można powiedzieć, że mają jeszcze jakiś porządek. W istocie […] mnogość rozbieżnych elementów może pomieścić się obok siebie tylko w sieci […] (Kelly, 1994, s. 27).

Obecnie praktykujemy pierwszą fazę cywilizacyjnej rewolucji przechodzenia do globalnego dobrobytu – fazę budowania globalnej sieci teleinformatycznej. Jest to etap bardzo dynamicznego tworzenia się nowych nawyków cywilizacyjnych, związanych z łącznością *peer-to-peer*[4]. Co istotne, niedługo ten podstawowy etap transformacji postprodukcyjnej będziemy mieli za sobą.

c. Idea filozofii ekologicznej Henryka Skolimowskiego

Założywszy występowanie wzajemnej łączności między częścią i całością, zgodnie z teorią E. Lorenza, zwanej „efektem motyla", H. Skolimowski postuluje świadome włączanie się, empatię i głęboką identyfikację z innymi.

Rewerencja dla życia, biorąca się ze świadomości wszechogarniającej magii rozwoju ewolucji, jest dopełniana ekoetyką. Ta zaś bez wątpienia jawi się jako

[4] *Peer-to-peer* (z ang. każdy z każdym), P2P – model komunikacji w sieci komputerowej zapewniający wszystkim hostom te same uprawnienia, w odróżnieniu od architektury klient-serwer.

dziejowa konieczność wynikająca z planu wszechświata, osnutego na zasadzie antropicznej, czyli powiązania jego dziejów z losami człowieka poprzez twórczą ewolucję, umysł uczestniczący i współodczuwanie (Skolimowski, 1993).

Będący osnową eko-filozofii, humanizm ekologiczny stawia w centrum uwagi powrót jednoczącego poglądu, w którym filozofia człowieka i filozofia przyrody będą się wzajemnie uzupełniać. Tak więc humanizm ekologiczny postuluje poszerzenie pojęcia ekologii, po to by objąć nim także równowagę środowiska ludzkiego. W wyniku tej operacji świat przyrody zyskuje wartość równorzędną światu ludzkiemu (Skolimowski, 1993).

Zespół wartości ekologicznych – powstających w akcie twórczej syntezy – które umożliwiają naszą integralność, tworzy: cześć (rewerencja), odpowiedzialność, umiarkowanie, różnorodność i ekosprawiedliwość (Skolimowski, 1993).

Wychodząc z założenia, że projekcja jest częścią artykulacji, można przewidywać wyłanianie się świadomości ekologicznej ze świadomości technicznej. W przeciwieństwie do wcześniejszej świadomości technicznej – o cechach: atomizującej, ilościowej, sekularystycznej, obiektywnej, mechanistycznej i alienującej – ta oczekiwana przez nas ekologiczna składałaby się z następujących postaw: holistycznej, jakościowej, duchowej, referencyjnej, ewolucyjnej i uczestniczącej (Skolimowski, 1993).

Dla edukacji niech będzie nadzieją przekonanie, że

> większość ludzi nabędzie świadomość ekologiczną – [przyp. aut.] afirmującą i katalizującą zrównoważony rozwój – na zasadzie osmozy, poprzez rozmaite cykle *logos* i *praxis* (Skolimowski, s. 211).

d. Koncepcja sprawiedliwości dystrybutywnej w wersji Amartyi Sena

Rozwój zrównoważony, czyli zmierzający do zapewnienia dobrobytu jednostki i wspólnoty, A. Sen – twórca ekonomii dobrobytu (*welfare economics*) – postrzega jako proces rozbudowywania rzeczywistych i nieodłącznych swobód, które przysługują ludziom. Przy czym poszerzanie wartości, tj. wolności – będącej źródłem samorealizacji – traktuje on jako: 1) zasadniczy cel i 2) zasadnicze narzędzie rozwoju.

Konstytutywną rolą wolności byłoby jej znaczenie dla wzbogacania ludzkiego życia, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Do podstawowych wolności należą: zabezpieczenie przed głodem, możliwymi do uniknięcia chorobami i przedwczesną śmiercią, ale też te wynikające z wiedzy i wykształcenia, a obejmujące uczestnictwo w życiu politycznym czy swobodę wypowiedzi.

Swobody te pełnią bardzo użyteczną rolę we wspomaganiu rozwoju ekonomiczno-społecznego. Pojmowane instrumentalnie: 1) swobody polityczne (decydowanie, kto rządzi i na jakich zasadach), 2) możliwości ekonomiczne (dostępność zasobów, warunki wymiany), 3) sposobności społeczne (edukacja, ochrona zdrowia), 4) gwarancje jawności (transparentność) i 5) zabezpieczenia

(zasiłki, renty, pomoc dla ofiar głodu czy katastrof), dynamizują rozwój, ale i stabilizują go.

O zrównoważonym rozwoju można mówić w przypadku stosowania elastycznej polityki społeczno-ekonomicznej i adekwatnych działaniach publicznych w zaistniałych sytuacjach. Opiera się to na wzajemnych powiązaniach i komplementarności (Sen, 2002). I to tym bardziej, im mniej realne – co akcentuje Tim Jackson, odnosząc się do logiki argumentacji Sena – w społeczeństwie konsumpcyjnym jest osiągnięcie punktu wystarczającego nasycenia towarami materialnymi. A w ten sposób perspektywy rozwoju w granicach ekologicznych są zagrożone (2015).

Należy pamiętać, że bezpieczeństwo jest oparte na współidentyfikacji ze społecznością, w której się żyje, i na pogłębianiu pozytywnych relacji z szerszym otoczeniem. Jego bazą są subtelne tkanki rodzinne i społeczne oraz socjo- i ekosystemy tworzące żywy organizm naszej planety, które umożliwiają koegzystencję z całą przyrodą ponad siedmiu miliardom ludzi. Wolność z kolei to możliwość przekraczania tradycji i kształtowania fragmentów świata według własnych wizji, lecz bez wyrządzania szkody innym.

Wymogiem ładu zintegrowanego byłoby w takim rozwoju połączenie sprawiedliwości, wolności i odpowiedzialności, identyfikujących zagrożenia i przeciwdziałających praktycznie ich skutkom gospodarczym, społecznym i przyrodniczym (Sen, 2002).

e. Hipoteza Gai Jamesa Lovelocke'a

Według autora tej biogeochemicznej teorii, fizyczne i chemiczne warunki na powierzchni Ziemi, w powietrzu i w oceanach znajdują się pod stałą kontrolą życia, pozostając w zakresie warunków korzystnych dla żywych organizmów. Stan wzajemnego i zrównoważonego dopasowania życia i jego środowiska jest własnością całego ewoluującego układu, obejmującego antroposferę, biosferę, troposferę, litosferę i hydrosferę.

Zasadniczą cechą Gai – postrzeganej jako superorganizm, składający się ze wszystkich istot żyjących na Ziemi, pozostających w interakcjach ze związkami chemicznymi oraz podlegających wpływom warunków fizycznych i chemicznych – byłaby tendencja do utrzymywania stałych warunków odpowiednich dla całego życia na lądach. Inną – zgodność jej reakcji z prawami cybernetyki, w szczególności z takimi czynnikami, jak czas i wzmocnienie.

Lovelock wsparł się stwierdzeniem Lynn Margulis, że każdy gatunek w mniejszym lub większym stopniu zmienia swe środowisko, dążąc do optymalizacji wysiłku rozrodczego. Tak więc, niezależnie od stopnia wpływu na funkcjonowanie całego układu, jesteśmy wciągani w tryby ogólnoplanetarnego mechanizmu regulacji.

Zinterpretował on ekosystem całej planety jako silnie zintegrowany układ (homeostat), dążący do stabilnej równowagi za sprawą mocnych wzajemnych

interakcji organizmów zamieszkujących Ziemię i panujących na niej warunków (Lovelock, 2003).

f. Postęp poznania i ekonomicznej rentowności w społeczeństwie ryzyka według Ulricha Becka

Koncepcja społeczeństwa ryzyka, pojmowanego jako typu społeczeństwa postprzemysłowego, a będącego konsekwencją rozwoju społeczeństwa industrialnego, pozwala na zarysowanie trzech prawdopodobnych scenariuszy rozwoju i ewolucji stylów życia:

1. Detradycjonalizacji społeczeństwa klasowego, dającej początek emancypacji klas, które pozbywają się regionalnych i partykularnych ograniczeń. Przy wszystkich różnicach w rozpiętości zarobków i wykształcenia przybywa jednak cech wspólnych, jak wspólnota ryzyka.
2. Krystalizacji nowej przestrzeni powstawania więzi i konfliktów społecznych. Przejawia się to prywatyzacją stosunków społecznych, form życia i pracy oraz rozporządzania nimi. Rozkwit sfery prywatnej okazuje się nie tylko ideologią, lecz realnym procesem i rzeczywistą szansą samodzielnej kreacji warunków życia. Zyskująca na wartości indywidualizacja inicjuje samooświecenie i samowyzwolenie realizowane w postaci praktycznego procesu życiowego.
3. Zaostrzania się nierówności społecznych. Rzuca się w oczy rozdzielenie pełnego zatrudnienia od płynnego zindywidualizowanego systemu zatrudnienia niepełnego. Nierówności biorące się z upośledzeń (rasa, kolor skóry, płeć, przynależność etniczna), wieku i kalectwa w warunkach narastającej indywidualizacji otrzymują nowe szanse organizacyjno-polityczne. Powodem tego jest ich bezpośrednia identyfikacja (Beck, 2004).

Podsumowując swe rozważania, dostrzegł w procesie modernizacji – charakteryzującej się ciągłą innowacją – trzy możliwe warianty rozwoju, w tym dwa bliskie perspektywicznego zrównoważenia:

1. Powrót do społeczeństwa przemysłowego poprzez **reindustrializację**, wprawiającą w ruch i utrzymującą rozwój technologiczny, a tym samym i społeczny. Odbywałoby się to bez wiedzy o tym, „co" i „dokąd", i bez możliwości decydowania. Ryzyko spadałoby wówczas na państwo, zmuszając do ingerencji w warunki powstawania produkcji przemysłowej. Wynikiem tego staje się zarówno rosnąca wrażliwość na ryzyko, jak i – w takim samym – stopniu rosnące zapotrzebowanie na badania bagatelizujące je. Pierwotny błąd tej strategii, zmierzającej do przeniesienia wieku XIX w XXI wiek, polega na połowiczności takiej nowoczesności. Sama negacja ryzyka nie zwalcza go. Za to ożywiłaby stary związek pomiędzy niepewnością a radykalizmem i tęsknotę za „silną ręką".

2. **Demokratyzacja rozwoju technologiczno-ekonomicznego**. Propozycje w tym zakresie miałyby rozpoczynać się od parlamentarnej kontroli wspólnie z interdyscyplinarnymi ekspertami nad rozwojem technologii w przedsiębiorstwach, następnie „parlamentów modernizacji", aż po włączenie grup obywateli do planowania technologicznego i badawczo-politycznego procesów decyzyjnych.

Innym wariantem w tym modelu byłaby **rozbudowa państwa opiekuńczego z jego ekologicznym wariantem**. Powołane i wyposażone w odpowiednie kompetencje urzędy mogłyby skutecznie zwalczać rabunkową gospodarkę przemysłu wobec natury. Niebezpieczeństwem tak zorientowanego interwencjonizmu państwa byłby jednak autorytaryzm i nadmiernie rozrastająca się biurokracja. Pozostawałoby to w sprzeczności z modernizacją, która oznacza autonomię, rozdrobnienie i zróżnicowanie.

3. Projekt **zróżnicowanej polityki**, stosujący kontrolowaną z zewnątrz samokoordynację, demokratyzację struktur, detradycjonalizację, tj. zwiększenie wolności, równości i możliwości samodzielnego kształtowania swego życia, samoograniczenie scentralizowanej władzy państwowej poprzez rosnące znaczenie subpolityk z wbudowaną samokontrolą i samokrytyką, służącymi formułowaniu alternatyw i kontrowersji (Beck, 2004).

Jednak o tym, jak zawodne w prognozowaniu i realizowaniu mogą się okazać owe scenariusze, świadczyć może chociażby narastająca w XXI w. groźba terroryzmu:

> […] niebezpieczeństwa terroryzmu mnożą się proporcjonalnie do samego postępu technicznego. Wraz z technologiami przyszłości – genetyką, nanotechnologią i robotyką – otwieramy „nową puszkę Pandory" (Beck, 2004, s. 350)

– przewiduje autor. Albowiem rozwój nauki i jej technik wizualizacji nie zmniejsza znacząco ryzyka, ale wyostrza świadomość jego istnienia (Beck, 2004, s. 349).

g. Model ekohumanizmu i ewolucji ultraintelektualnej Lechosława Michnowskiego

Zgodnie ze stanowiskiem L. Michnowskiego, warunkiem przezwyciężenia kryzysu globalnego – datującego się od roku 2007 – jest mądrze kierowany wzrost i trwały rozwój ludzkości. O takim natomiast można pisać w sytuacji doprowadzenia do integracji trzech dotąd odrębnie realizowanych filarów: rozwoju gospodarczego, rozwoju społecznego i ochrony środowiska przyrodniczego (Michnowski, 2013).

Według tego ujęcia globalny ekosystem, składający się z Ziemi i Universum, jest zbudowany z systemów życia o postaci „otwartej, dynamicznej (w tym inercyjnych), samoorganizujących się, z homeostatyczną zdolnością zapewniania im ultrastabilności". Człowiek wyposażony w intelekt, który pojawił się w wyniku

ewolucji biologicznej, włączył się w nią, budując mechanizmy socjal-darwinistycznej ewolucji intelektualnej. Opanował on szczególnie umiejętność synergicznego[5] efektu rozwoju, wykorzystując intuicję oraz technikę, w tym organizację. Jednak wojny o zasięgu światowym spowodowały zagrożenie deficytem zasobów naturalnych, a w konsekwencji degradację środowiska przyrodniczego. Podstawową formą życia społeczno-gospodarczego stał się układ centrum–peryferie oraz totalitaryzm à la Orwell, utrzymujący w ryzach peryferie (Michnowski, 2013).

Stan zmian i ryzyka, który utrwalił się – jako skutek rozwoju nauki i techniki – na przełomie XX i XXI wieku uświadomił konieczność globalnej współpracy zamiast dotychczasowej śmiercionośnej walki państw i cywilizacji oraz „wyścigu szczurów". Dla powstrzymania negatywnych konsekwencji zachodzącej moralnej degradacji socjaldarwinizmu coraz bardziej potrzebna jest zdolność do działań wyprzedzających – w postaci ekohumanizmu i ewolucji ultraintelektualnej – cechujących się „kulturą życia" – metanoią[6], zamiast „kultury śmierci" (Kołakowski, 1995).

Stałoby się to realne po zastosowaniu czynników ewolucji ultraintelektualnej:

— „dostępności wiedzy;
— powszechnej mądrości […];
— komputerowych metod poznawania przyszłych skutków ludzkich zamierzeń i działań oraz innych zmian w uwarunkowaniach życia ludzi i przyrody;
— elastycznych metod wyprzedzającego eliminowania przewidywanych zagrożeń;
— tworzenia rezerw zasobów intelektualno-materialnych «na wszelki wypadek» […];
— ekonomiki trwałego rozwoju i ekospołecznej sprawiedliwości;
— podatnej innowacyjnie i informacyjnie infrastruktury społeczno-gospodarczej" (Michnowski, 2013, s. 62);
— „socjoróżnorodności: subtelne tkanki rodzinne i społeczne oraz socjo- i ekosystemy, potencjał intelektualny i wiedza, swobodna ekspresja społeczna i twórcza – będącej podstawowym tworzywem synergii rozwoju" (Lewandowski, 2015, s. 95).

h. Wizja dobrobytu bez wzrostu Tima Jacksona

Odnosząc się do globalnego kryzysu finansowego, T. Jackson prezentuje wizję gospodarki „kopciuszkowej", czyli samoograniczającej się. Byłoby to możliwe m.in. dzięki:

---

[5] Synergia (gr.) – współdziałanie, współpraca. Zob. Colman, 2009, s. 722.

[6] Metanoia (gr.) – radykalna zmiana sposobu myślenia i postępowania (mentalności), prowadząca do obudzenia się świadomości moralnej. Zob. Kołakowski, 1997, s. 60.

— ustaleniu ograniczeń ekologicznych (określenie pułapu zużycia zasobów i emisji zanieczyszczeń oraz celów redukcyjnych; reforma podatkowa dla zrównoważonego rozwoju; wsparcie dla transformacji ekologicznej);
— odnowie modelu gospodarczego (rozwinięcie makroekonomii ekologicznej; inwestycja w pracę, aktywa i infrastrukturę, zwiększenie roztropności finansowej i fiskalnej; zmiana krajowych wskaźników gospodarczych);
— zmianie logiki społecznej (zmiana polityki czasu pracy; zwalczanie nierówności systemowej; mierzenie możliwości i rozwoju; wzmacnianie kapitału społecznego; dekonstrukcja kultury konsumpcjonizmu).

Co do szczegółów dotyczących działań istotnych dla rozwoju zrównoważonej gospodarki, to muszą one spełniać trzy zasady operacyjne: pozytywne przyczynianie się do rozwoju, zapewnianie środków utrzymania na odpowiednim poziomie i odznaczanie się niskim poziomem zużycia.

Do osiągnięcia stabilności ekologicznej i zrównoważenia gospodarczego mogą doprowadzić następujące działania makroekonomiczne: strukturalne przejście do działalności usługowej, inwestycje w aktywa ekologiczne i traktowanie polityki czasu pracy jako mechanizmu stabilizacyjnego (Jackson, 2015). Dociekając sedna trwającego kapitalizmu, zrównoważony rozwój wymaga

> […] zrewidowania pojęć wydajności, rentowności, własności aktywów i kontroli nad dystrybucją profitów (Jackson, 2015, s. 240).

Po zestawieniu i porównaniu niektórych ujęć filozoficzno-społecznych koncepcji zrównoważonego rozwoju można dostrzec jako ich podmiot człowieka. To jego decyzjami uwarunkowana jest organizacja i działalność ludzka, niezależnie od czasu i miejsca. Wszystkie z zarysowanych koncepcji akcentują zdolność sprawczą podmiotu (sprawstwo podmiotowe): jednostki-obywatela, społeczności lokalnej, zbiorowości regionalnej, ruchu społecznego, organizacji pozarządowej – jako siły oddolnej – predestynowanej do zmieniania otoczenia, w wyniku podejmowania działań wyrażających się opozycją wobec niekontrolowalnych czynników globalnych: rynków finansowych, korporacji globalnych, elit władzy i biznesu. Te pierwsze działają, kierując się „niesprzecznością interesów" i zabiegając o „ład zintegrowany", w ramach swoistego enwironmentalizmu[7]; drugie natomiast preferują nieograniczoną pogoń za zyskiem, czerpiąc z mechanizmu „niewidzialnej ręki globalizacji"[8] i pozbawionej wszelkiej kontroli efektywności rynkowej (turbokapitalizm).

W kontekście minionych 27 lat III RP nieodparcie pojawia się pytanie: czemu po 44 latach od pojawienia się idei zrównoważonego rozwoju[9] tak niezau-

[7] Enwironmentalizm – filozofia środowiska życia, akcentująca fizyczną, biologiczną, psychologiczną i kulturową ochronę przyrody. Zob. Wilson, 1997.

[8] „Niewidzialna ręka globalizacji" – według J. Staniszkis mechanizm logiki globalizacji, którego skutkiem jest „przemoc strukturalna", m.in. wobec państw postkomunistycznych, objawiająca się przyjęciem rozwiązań nie służących ich rozwojowi. Por. Staniszkis, 2003.

[9] Genezy idei zrównoważonego rozwoju można szukać w raporcie Klubu Rzymskiego pn. *Granice wzrostu* (*Limits to Growth*) z 1972 r.

ważenie funkcjonuje ona w polskiej kulturze i gospodarce? Odpowiedzią na to może być prześledzenie jej adekwatności i przydatności dla rzeczywiście realizowanych zmian ładu społeczno-ekonomicznego na terytorium Polski.

2. Interpretacje polskiej wersji rozwoju

a. Modernizacja – rozwój zależny czy zrównoważony

Przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych różnie postrzegają oraz wyjaśniają polskie przeobrażenia 27-lecia III RP. Stosują do opisu zewnętrznych oddziaływań ekonomicznych, politycznych albo społecznych mających wpływ na zachodzący rozwój różne teorie i wizje, także zrównoważonego rozwoju.

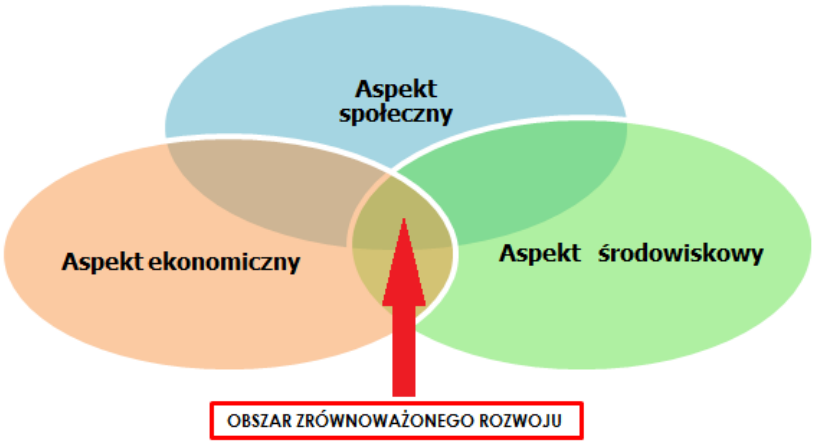
Szczególne znaczenie w interpretacjach zyskało rozumowanie modernizacyjne, nie zawsze niedostrzegające długotrwałe polskie zacofanie gospodarcze i cywilizacyjne, sięgające nawet XVII w. Wtedy to bowiem Polska dostosowała się do potrzeb wiodących państw i regionów Europy. Ta trwająca wiele wieków scheda ulokowała ją w innym miejscu na starcie transformacji niż mniej zapóźnione Czechy, Węgry albo Słowenię. Warto dodać, że zwolennicy teorii modernizacji nasze zacofanie traktują jako naturalną fazę rozwoju.

Sporo tłumaczyć więc może w utrwalonej sytuacji zapóźnienia możliwości i uwarunkowania rozwoju Polski koncepcja rozwoju zależnego. Według niej współczesny świat – w największym skrócie – jest niejednorodnym systemem, obejmującym trzy elementy: centrum, półperyferie i peryferie. Nasz kraj wraz z innymi państwami postkomunistycznymi tworzy obszar półperyferyjny, znajdujący się na peryferiach wysoko rozwiniętych państw gospodarki rynkowej, mogąc zarazem stanowić centrum dla słabo rozwiniętych krajów Trzeciego i Czwartego Świata. Co istotne, Polska w swych dziejach przeszła wszystkie trzy historyczne formy zależności: kolonialną, finansowo-przemysłową i aktualnie – technologiczno-przemysłową.

Obie teorie – modernizacji i zależności – w odniesieniu do oddziaływań zewnętrznych są organicznie powiązane. Jest tak, albowiem modernizacja – także w przypadku Polski – prowadzi do zależności gospodarczej, politycznej czy kulturowej, natomiast rozwój zależny staje się na zasadzie odbicia efektem modernizacji. W procesie długiego trwania gospodarki kapitalistycznej Polska, zajmując pozycję w rzeczy samej marginalną, doświadczała na przemian – zarówno w II, jak i III RP, ze względu na następstwa – modernizacji zależnej i imitacyjnej lub zależności zmodernizowanej.

System wartości społeczeństwa polskiego znalazł się pod silną presją charakteru naśladowczego wobec społeczeństw zachodniego kręgu cywilizacyjnego, szczególnie w aspekcie ekonomicznym. Ograniczeniu uległo pole autonomii

w społeczeństwie, osłabiono zdolności dostosowawcze i rozpoznawania oraz wykorzystania zasobów własnych. Ograniczono się w toku powierzchownej i zależnej modernizacji do sektora prywatnego, minimalizując znaczenie sektorów: obywatelskiego i państwa. Tymczasem pozostają one współzależne, umożliwiając zrównoważenie rozwoju. Z jednej strony Polacy – przystosowując się do współczesnego kapitalizmu – nasiąkali cudzymi wzorami i ulegali zewnętrznym wpływom, wbrew własnej woli, z drugiej – pewne rozwiązania demokratyczno-liberalne sami chcieli naśladować i stosować w życiu (Ziółkowski, 2006; Hausner, 2016).



Rys. 2
Zrównoważony rozwój jako współzależność trzech składowych: ekonomii, społeczeństwa i środowiska

Źródło: *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce* (2010), s. 56.

Po przełomie 1989 r. – jak zauważa A. Szahaj w recenzji książki Krasnodębskiego *Demokracja peryferii* –

> Wzięliśmy z praktyki i teorii krajów zachodnich to, co wydawało się określać ich rzeczywistość polityczną i społeczną, abstrahując od kontekstów, w jakich owo coś występuje i wcieliliśmy w życie, abstrahując z kolei od kontekstu naszej własnej sytuacji społecznej, historycznej, czy szerzej – duchowej. Rezultat okazał się niezwykle ułomny (2004, s. 85).

Tymczasem za niezwykle ważny wymóg rozwoju zrównoważonego trzeba uznać, za E. Laszlo i M. Castellsem, autokreację systemów, w wymiarze struktur, agencji i instytucji, ujawniającą się w odpowiedzi na wyzwania otoczenia.

Są też podejmowane próby tłumaczenia polskich przemian zrównoważoną teorią rozwoju, podkreślającą znaczenie wspólnotowości, dobra wspólnego, so-

lidarności i subsydiarności, wyrosłych na gruncie tradycji i historii narodowej, w tym nie do przeceniania roli Kościoła katolickiego. Już w 1990 r. powstał dokument programowy „Polityka ekologiczna państwa", przyjęty do wdrożenia uchwałą Sejmu RP w maju 1991 r. Akcentowano w nim szczególną odpowiedzialność ze strony organów administracji rządowej i organów samorządowych. Zakładano, że **ekorozwój (zrównoważony rozwój)** będzie opierał się na zasadach ekologiczno-społecznej gospodarki rynkowej (Jan Paweł II, 1991; Monitor Polski, 1991, nr 18, poz. 118). Przypisywano w nim szczególne znaczenie oddolnemu rozwojowi lokalnemu, opartemu na zasadzie zmiany immanentnej Pitirima Sorokina. Rozwój alternatywny odwołuje się do samorządności i podmiotowości pracowniczej oraz zaawansowanej samoorganizacji obywatelskiej na poziomie społeczności lokalnych. Nie bez powodu samorząd terytorialny i rozwój lokalny uznawane są za wizytówkę transformacji. Tytułem przykładu, reforma samorządowa umożliwiła decydowanie o wydatkowaniu tylko w 2014 r. 196 754 mln zł przez miasta i gminy, przy dysponowaniu przez budżet centralny ponad 470 mld zł. Skierowała ona do gmin, powiatów i województw znaczną część pieniędzy podatników, bo ¼ (GUS, 2015).

Pomimo przyjętych i wdrażanych programów i strategii ekologicznych od 2001 r., zarówno w skali ogólnopolskiej, jak i regionalnej, dawały się odczuć rosnąca intensywność i zasięg przestrzenny **antropopresji**[10], najczęściej o aspekcie negatywnym, tj. w postaci: hałasu, zanieczyszczenia powietrza i wód, wyrębu lasów, wypasu nadmiernej liczby zwierząt itd. Do najczęściej występujących w minionych latach rodzajów antropopresji należały: zanieczyszczenie wody, emisja hałasu, zaśmiecanie odpadami niepoddawanymi recyklingowi, nielegalne porzucanie odpadów w środowisku, wycinanie lasu, ubytek terenów chronionych, emisja zanieczyszczeń powietrza tlenkami azotu, dwutlenku siarki, pyłu, spalin z zawartością tetraetyloołowiu, rozprzestrzenianie się substancji toksycznych. Wywoływały ją: podmioty gospodarcze, firmy usługowe, instytucje administracyjne i konsumenci (Janikowski, 2004). **Myślenie ekologiczne** było zepchnięte na dalszy plan, w obliczu ciągłego dążenia do obniżenia kosztów w zaostrzającej się konkurencji rynkowej (i to za wszelką cenę, także ponoszonych kar za zatruwanie środowiska przyrodniczego) przedsiębiorstw, firm usługowych, przewoźników i gospodarstw rolnych. Stąd też równoważenie przestrzeni i struktur społecznych jako zasobów nieodnawialnych było wolnozmiennie poddawane recyrkulacji i odzyskiwaniu (Janikowski, Korcz, 2001).

Przy opisywaniu kolejnych dziesięcioleci transformacji użyteczna wydaje się także teoria chaosu, której egzemplifikacją była „terapia szokowa" Balcerowicza. Wiele przebiegających procesów o znamionach żywiołowości było zjawi-

[10] Antropopresja – ogół działań człowieka (zarówno planowych, jak i przypadkowych) mających wpływ na środowisko przyrodnicze. Zob. Janikowski, 2004, s. 73–74.

skami i procesami spontanicznymi. Do takich zaliczyć można zapewne dezindustrializację, serię bankructw zakładów wysokiej techniki, „dziką" prywatyzację przedsiębiorstw, dezurbanizację, degradację obszarów poprzemysłowych, marnotrawstwo zasobów naturalnych, masowe bezrobocie, dezorganizację społeczną, patologie zarządzania publicznego, pauperyzację ogółu, ekspansję ubóstwa i powstawanie społecznej underclass, wykluczenie społeczne, gettoizację, wzrost przestępczości, lawinę towarów importowanych (22% wzrost w latach 1990–1996), hiperinflację, masową migrację ekonomiczną, szczególnie młodych Polaków (Szczepański, 2006; dos Santos, 1970, Kieżun, 2013).

Polska niezrównoważona „modernizacja imitacyjna"

Poczucie konieczności modernizacji uruchamia w pierwszej kolejności instynkt imitacyjny. Plan modernizacyjny zakładał imitację nowoczesnego porządku liberalno-demokratycznego (neoliberalizmu), wypełnienie luki cywilizacyjnej lub wykorzystanie historycznej i geopolitycznej szansy na społeczno-ekonomiczne dogonienie Zachodu. Na oddziaływanie specyfiki współczesnego światowego kapitalizmu Polska została obiektywnie wystawiona. W efekcie nasiąkaliśmy wzorami i ulegaliśmy wpływom niejednokrotnie wbrew naszej woli, a nawet świadomości, jednak niektóre rozwiązania sami chcieliśmy naśladować i wprowadzać je w życie. Naśladujemy zatem po dziś dzień instytucje, wzory zachowań i wartości typowe dla społeczeństwa rozwiniętego kapitalizmu przemysłowego.

Opozycja demokratyczna, przejąwszy władzę, rozstała się z marzeniami projektu „Rzeczpospolitej Samorządnej" i poszukiwaniem „trzeciej drogi", innej niż socjalizm i kapitalizm, wybierając budowę tego, co zostało sprawdzone na Zachodzie. W sytuacji bankructwa socjalizmu państwowego elity postsolidarnościowe dokonały uprawomocnienia reformatorskich posunięć jako jedynej możliwej drogi. Podjęły one decyzje o dalekosiężnych konsekwencjach, nie starając się wypracować konsensualnego kształtu reform. Nie było jednak wtedy – poza raportem grupy studyjnej o modelu skandynawskim (współopracowanym przez Tadeusza Kowalika), analizami Janosa Kornaia, Włodzimierza Brusa i Kazimierza Łaskiego – żadnej realnej alternatywy programowej wobec makroekonomicznej „terapii szokowej". Projekt neoliberalny postrzegano jako bezalternatywny. W tej wersji kapitalizmu nierówną dystrybucję dóbr i napięcia ekonomiczne zaczęto łączyć z indywidualną odpowiedzialnością (Kowalik, 2009). Szczególną rolę odegrało wówczas zachowanie umiarkowanych elit postsolidarnościowych i postkomunistycznych, będących esencją liberalnej demokracji, które były zwolennikami mechanizmu transakcjonizmu (Morawski, 2010).

Zarówno reformy Balcerowicza, jak i Buzka zostały narzucone społeczeństwu, próbując zapanować nad głęboką niesterownością systemu społeczno-ekonomicznego. Kult wielkiej reformy przesłonił reformatorom intencję reformowania posiadającego aprobatę społeczną. W konsekwencji elity polityczne, te

postsolidarnościowe i postkomunistyczne, utraciły kontrolę nad społeczeństwem. To zaś doświadczało pogłębiającego się podziału na bogatych i biednych, który zaczęto traktować jako efekt indywidualnych osiągnięć. Winą za nierówności społeczne, strukturalne bezrobocie i biedę elity obciążały nie system, ale nieskuteczne jednostkowe strategie zaradcze. W aplikowanej restytucji kapitalizmu społeczeństwu wyznaczano mało podmiotową rolę, starając się ograniczać znaczenie protestów społecznych i strajków (Lewandowski, 2010).

Zaakceptowana politycznie wizja **modernizacji** opierała się na nadrobieniu dystansu dzielącego Polskę i Zachód. Elity polityczne i biznesowe, redukując do minimum refleksję nad możliwymi wariantami modernizacji, za jej istotę przyjęły dostosowanie się do standardów europejskich. Nie skorzystano ponadto z możliwości wyboru spośród różniących się modeli, kopiując neoliberalne rozwiązania, które były oceniane jako jedynie możliwe. Mianowicie nasz wskaźnik całościowego zapotrzebowania materialnego gospodarki i konsumpcji (TMR – *Total Material Requirement*) wnosił w 1999 r. 31,7 t , czyli był 4-krotnie wyższy niż w Niemczech, Holandii czy USA, podobnie było z bezpośrednim zużyciem zasobów materialnych (DMI – *Direct Material Input*) i balastem materialno-ekologicznym. Zatem proces odmaterializowania produkcji i konsumpcji – w oparciu o zasadę ekorozwoju, tj. redukcję materiało- i energochłonności – przebiegał żywiołowo i nieskoordynowanie. Tymczasem globalnie ludzkość wykorzystuje już aż 130% rocznych mocy produkcyjnych biosfery i pora na radykalne ograniczenie nakładochłonności czerpiącej z zasobów naturalnych (Kassenberg, Stodulski, Wójcik, 2000).

Po czasie, w wyniku badań nad rzeczywistym przebiegiem transformacji ustrojowej, widać, że liberalny model demokracji przeniesiony został do Polski z Zachodu w sposób selektywny i zbyt powierzchowny. Polska formuła neoliberalnej modernizacji – najkrócej określając – stała się w zasadzie libertynizmem skrzyżowanym z leseferyzmem, przy całkowitym zaniku elementów wspólnotowych, republikańskich, niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Dobro wspólne, zbiorowa tożsamość czy odpowiedzialność za środowisko społeczno-przyrodnicze były niejednokrotnie traktowane jako pozostałości kolektywistycznej i komunistycznej mentalności. Co więcej, przejście do nowego ładu społecznego znacząco odbiega od oczekiwań inicjatorów neoliberalnej modernizacji. Ten neoliberalny kapitalizm polityczny wdrażany przez państwo w istocie prowadzi najczęściej do woluntaryzmu kulturowego i obyczajowego, graniczącego ze skrajnym permisywizmem, który staje się destrukcyjny dla ogółu społeczeństwa. Wywołuje on nieprzyjazny sobie układ klasa polityczna – społeczeństwo (Staniszkis, 2003; Krasnodębski, 2003; Ziółkowski, 2006; Jasiecki, 2013).

Z perspektywy minionych 27 lat polskie społeczeństwo wzbogaciło się (odnotowano wzrost PKB na głowę mieszkańca z 31,4% średniej unijnej w 1989 r.

do 62,8 % w 2010 r. i 68 % w 2014 r.), znacznie rozwarstwiając się przy tym dochodowo, ale zarazem niezbyt zmodernizowało społeczno-zawodowo. Na rzecz tego wyraźnie świadczy spadek udziału robotników wykwalifikowanych w strukturze zatrudnionych (1982 r. – 25,7 %, a 2013 r. – 12,1%), z jednoczesnym wzrostem tych niewykwalifikowanych. Ich odsetek w tym czasie wzrastał nieznacznie, osiągając poziom 13,5%. Średnia pensja w Polsce wynosi ponad 450 euro, w Grecji – 935, we Włoszech – 1531. Niskie koszty produkcji uczyniły na wiele lat z Polski tani rezerwuar siły roboczej. Ponad milion osób pracuje w tzw. szarej strefie, wykonując nisko płatne, proste zajęcia. Okres III RP trudno jak dotąd uznać za lata rozwoju nowoczesnych technologii, szczególnie technologii najnowszej generacji (*hi-tech*) czy proekologicznych (nisko- i bezemisyjnych, bezodpadowych i niskoodpadowych), pakietów fachowej wiedzy (*know-how*) i ekspansywnego poszerzenia sfery usług, tak typowych dla wysoko rozwiniętych gospodarek (Domański, 2004; GDP per capita in PPS, 2010; GUS, 2014).

Elementem składowym opisywanej **modernizacji imitacyjnej** były także reformy edukacji, zarówno strukturalna, jak i programowe. Ta wprowadzona w 1999 r. wywołała „efekt gimnazjum" – egalitarna edukacja po szkole podstawowej okazała się rozwiązaniem skutecznym. Zmniejszyło się ogólne zróżnicowanie indywidualne uczniów. Nastąpiło „równanie większości w górę", tj. poprawa wyników najsłabszych grup uczniów z zaniedbanych kulturowo środowisk, bez pogorszenia wyników najlepszych. Choć jednocześnie przysporzyło to problemów wychowawczych na tym etapie kształcenia. Uczniowie gimnazjów – jak wynika z badań Instytutu Badań Edukacyjnych – lepiej współpracują w zespole niż absolwenci dawnej 8-letniej szkoły podstawowej. Dzieje się tak za sprawą realizacji przez nich projektów problemowych, także w zakresie ekologii. Reforma Handkego zaszczepiła też wśród wielu młodych Polaków pęd do kształcenia ogólnego. Ponad połowa maturzystów od 4–5 lat wybiera studia na uczelniach (IBE, 2011).

O czym nie można zapomnieć, startowaliśmy z podobnego poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego co Ukraina, a dziś ścigamy Grecję i Portugalię. Natomiast Ukraina zatrzymała się na poziomie sprzed ćwierćwiecza, tj. niestabilności społeczno-gospodarczej oraz niezdolności obsługi długu publicznego. Majątek przeciętnego Polaka jest porównywalny do takich krajów jak Słowacja, Węgry czy Litwa, a Czesi mają majątek o 70% większy niż Polacy. Majątek najbiedniejszych krajów starej Unii – Portugalii, Grecji i Hiszpanii – jest od 3 do 4 razy większy, a najbardziej zamożni mieszkańcy Europy, Norwegowie czy Szwedzi, mają majątki przeciętnie 12 razy większe niż Polacy (Lewandowski, 2016; Chądzyński, 2016). I to skłania przeciętnego Polaka – lokującego się w fazie dorabiania – do preferowania wartości materialistycznych i udziału w gonitwie za pieniędzmi i dobrami materialnymi oraz przyzwolenia na wyzysk ekonomiczny czy nawet zagrożenia ekologiczne, a także objawia się niską skłonnością do angażowania się w sprawy publiczne. Potwierdzeniem jest masowa migracja eko-

nomiczna, bo przekraczająca 2,5 mln osób (2015 r.) w wieku produkcyjnym do Wielkiej Brytanii, Niemiec, Holandii, Irlandii, Norwegii, Włoch i innych krajów. Dotyczy to szczególnie ludzi młodych, dynamicznych i przedsiębiorczych. Emigracja osłabia Polskę demograficznie, ekonomicznie, gospodarczo i społecznie, choć stabilizuje ekologicznie.

Proces modernizacji imitacyjnej petryfikuje niedobór jej drugiej warstwy, tj. agencji pojmowanej jako podmiotowość sprawcza, czyli zdolność podmiotu do zmieniania otoczenia, w wyniku podejmowania działań mających źródło w nim samym, np. jednostce czy firmie. Wydobył to empiryczny panel z lat 2000 i 2008 przeprowadzony przez Bogdana W. Macha. A przecież podmiotowo nastawiona i działająca w społeczeństwie jednostka – w myśl podejścia A. Sena – jest nie tylko celem, lecz także narzędziem rozwoju zrównoważonego. Takiego, w którym możliwe jest układanie życia zgodnie z własnymi osądami i pragnieniami (Mach, 2010).

I choć Polska odegrała główną rolę w przezwyciężeniu komunizmu, otwierając drogę dla nowego ładu, to zawiodła w zakresie dystrybucji praw własności oraz utrzymania demokracji właścicielskiej, co czynić należało poprzez alokację, stabilizację i transfer (Kowalik, 2009)[11]. Bliższe prawdy jest więc twierdzenie, że Polska zmieniła status „prowincji komunistycznego imperium" na pozycję półperyferii światowego systemu gospodarczego i kulturowego, z niebezpieczeństwem powrotu – w przypadku zahamowania procesu integracji europejskiej – do swojej poprzedniej sytuacji na początku kształtowania się kapitalizmu w XVI w. Adaptując się zatem do pozycji „półperyferii", przyjmuje ona w drodze **imitacji** sposoby wytwarzania, kreowania – co widać wyraźnie w gospodarce, ale i edukacji – właściwe dla jej współczesnej pozycji (Wallerstein, 2007).

b. Specyfika polskiej rekonstrukcji demokratycznej

Specyfika postkomunistycznej rekonstrukcji demokratycznej brała się w przypadku polskim z istniejących warunków wprowadzenia ładu demokratycznego, społecznych kosztów transformacji, traumy kulturowej w społeczeństwie postkomunistycznym wywołanej przez tzw. terapię szokową (Black, 2008). Co decydujące, nie istniały wtedy reguły, warunki i środki zakorzeniające ład demokratyczny, niezagrażający życiu w symbiozie z przyrodą, tj. instytucjonalne rozwiązania oraz dominujące kategorie społeczne zainteresowane żywotnie podtrzymywaniem owych instytucjonalnych stabilizatorów systemu rynkowego.

Specyficznie polskie było wcześniejsze zastosowanie przez opozycję taktyki samoograniczającej się rewolucji po Sierpniu '80, zastąpione taktyką samoogra-

[11] Warunkiem utrzymania równowagi warunków społecznych i ekonomicznych, ale i środowiskowych składających się na trwały rozwój państwa jest „stopniowe i ciągłe korygowanie podziału bogactwa i zapobieganie koncentracji władzy, godzącej w autentyczną wartość wolności politycznej i równości szans". Zob. J. Rawls, 2009, s. 381.

niczającej się demokracji po 4 czerwca 1989 r., łączone z polityką tzw. grubej kreski. Ustępstwo komunistycznych władz wobec NSZZ „Solidarność" w obliczu klęski wyborczej dotychczasowego reżimu zamieniło się w ustępstwo nowej demokracji wobec komunistów.

Odmienności polskie decydujące o szczególnym charakterze tej transformacji były następujące:

— „odrzucenie poprzedniego ustroju odbyło się w drodze «rewolucji wynegocjowanej»;
— kształt nowego ustroju nie był przesądzony;
— warunkami początkowymi były – brak prawa własności jako czynnika strukturotwórczego oraz proces urynkowienia gospodarki, który był zarazem procesem wycofywania się państwa z redystrybucji;
— dziedzictwo politycznego modelu «emancypacji bez liberalizacji»;
— odziedziczenie w sferze kultury «mitologii socjalizmu realnego»" (Wnuk-Lipiński, 1996, s. 80–81).

W okresie wczesnej transformacji społeczeństwo polskie nie obfitowało – w ocenie A. Podgóreckiego – zbyt bogato w bezosobowe rodzaje interakcji międzyludzkich, w konsekwencji nie traktowało ich jako zwykłych środków rozwiązywania problemów społecznych, środowiskowych. Miało i ma trudności z akceptowaniem sformalizowanych instytucji związanych z demokracją oraz prawnych i administracyjnych procedur, w których prowadzi się konsultacje, mediacje i wydaje konsensualne rozstrzygnięcia, uwzględniające m.in. aspekt środowiskowo-przyrodniczy. Powstające społeczeństwo demokratyczne kładzie bardziej nacisk na pewnego rodzaju „wolę zbiorową" niż określone reguły postępowania. Rodząca się z dużymi oporami świadomość demokratyczna charakteryzuje się małym i zmiennym zaufaniem do wybieralnych organów władzy publicznej oraz brakiem zdolności do świadomego, krok po kroku, budowania instytucji publicznych, stowarzyszeń i organizacji społecznych (Podgórecki, 1995).

W okresie trwającej transformacji ustrojowej M. Ziółkowski wyróżnił dwa zasadnicze okresy: wspólnotę wartości „miodowego miesiąca transformacji" oraz porządek normatywny „mozolnej codzienności transformacji". Obecna faza transformacji cechuje się tym, że w odczuciu znacznej części obywateli budowa demokracji utraciła w sporej mierze swój aksjologiczno-ideowy wymiar i etyczne fundamenty. Definiując pragmatycznie demokrację, artykułowali oni przez kilkanaście lat postawy roszczeniowe, aktualnie wysuwając partykularne żądania modernizacyjne. W odniesieniu do władzy w sytuacji postępującej pragmatyzacji świadomości społecznej o stosunku do niej decyduje w coraz większym stopniu nie jej legitymizacja, ale czysto instrumentalnie rozumiana efektywność. Postępująca pragmatyzacja świadomości zachodzi w różnych wymiarach. Najpowszechniej występującą obecnie postacią świadomości społecznej jest dążenie do awansu zawodowego i sukcesu finansowego, inną – nadal częstą – obrona zagrożonej pozycji społecznej, coraz widoczniejszą – nastawienie na konsumpcję

oraz – stosunkowo najrzadziej – pragmatyzacja realistyczna (Ziółkowski, 2000). Szczególnie ta czwarta, będąc próbą realizacji indywidualnych i grupowych interesów społeczno-gospodarczych – na gruncie konsensusu środowiskowego – może dać szansę rozwiązania ogólnospołecznych problemów ekologicznych.

Skąd biorą się nasze zawikłane i chwiejne postawy oraz zachowania? Ronald Inglehart zwraca uwagę, że ważnym czynnikiem wpływającym na postawy społeczne jest historia danego społeczeństwa i jego kultura, w tym religia. Podobnie jak w pozostałych państwach dawnego bloku wschodniego, z racji sytuacji gospodarczej, w Polsce dominują wartości materialistyczne. Towarzyszy im bardzo duże znaczenie tradycyjnych źródeł autorytetu: religii, rodziny i narodu. W tym sensie nie można mówić o tym, że w Polsce zaistniała modernizacja – autorytet państwa jest zbyt słaby, a samo państwo traktowane jest raczej jako adresat kolejnych roszczeń, a nie partner. Stąd zmiany zachodzące w Polsce przebiegają dwutorowo: z jednej strony jest to zmiana modernizacyjna (dążenie do sukcesu materialnego, konsumpcjonizm, pogoń za pieniędzmi i dobrami materialnymi, poczucie bezpieczeństwa socjalnego, niska skłonność do angażowania się w sprawy publiczne), a z drugiej – postmodernizacyjny wzrost znaczenia wartości postmaterialistycznych (indywidualizm, relatywizm moralny, większa wrażliwość na prawa człowieka, różnorodność form ekspresji politycznej, powstanie nowych ruchów społecznych, w tym ekologicznych, dbanie o lepszą jakość życia, w tym o środowisko naturalne) (Inglehart, 1997; 2006).

W okresie „mozolnej codzienności transformacji", przy niezmienionych, dość tradycyjnych, postawach i zachowaniach uwidacznia się modernizacja powierzchowna i pozorna. Daje się ją zauważyć w wielu dziedzinach życia: stosunku do pracy (niska produktywność pracowników), stylu konsumpcji (nierealistyczne aspiracje względem standardu życia), czy także ochrony środowiska naturalnego („dzikie" wysypiska odpadów i śmieci). Przyczyną jest przejmowanie w przyspieszonym trybie standardów i narzędzi zachodnich, bez odpowiednio rozwiniętej infrastruktury oraz nieprzemodelowanych postaw mentalnych. (Giza-Poleszczuk, 2004). Przykładem „odgórnej postmaterializacji" świadomości społecznej może być tzw. ustawa śmieciowa, która ma zachęcać – za pomocą argumentów finansowych – do segregowania odpadów i pomóc zlikwidować „dzikie" wysypiska śmieci (Drozdowski, 2014).

Pojawiającą się przeszkodą okazuje się w Polsce nikły poziom zaufania społecznego. Opierając się na badaniach *European Social Survey 2008* – oscyluje ono w granicach 17,9%, co daje nam przedostatnie miejsce wśród krajów objętych sondażem. W 2012 r. znaleźliśmy się na poziomie średniej europejskiej (30,0%, tj. 12,8 pkt. na 30 pkt. możliwych), po części pewnie dzięki napływowi środków unijnych. Nie jesteśmy wrażliwi na dobro wspólne i otoczenie przyrodnicze. Choć dostrzega się jaskółki zmiany postaw, najpierw na poziomie lokalnym – szczególnie wiejskim – za sprawą wdrażania gminnych programów (Do-

mański, 2014; Mularska-Kucharek, 2001). Przyjęliśmy model rozwoju, który można określić jako „dyfuzję naśladowczą". Kupujemy i kopiujemy wymyślone gdzieś indziej rozwiązania – ale ich nie rozwijamy. Narasta też przeświadczenie o wyczerpywaniu się prostych rezerw, w postaci względnie tanich pracowników i restrukturyzacji wielu obszarów gospodarki opartej na inwestycjach zagranicznych. A to zwróciło uwagę i wprowadziło do debaty publicznej zagrożenie dryfem rozwojowym i narastającą pułapką średniego rozwoju (Hausner, 2012; Bukowski i in., 2012; Jasiecki, 2013; 2016). Imitacyjny charakter polskiej transformacji – kontynuowanej jako modernizacja – w jej dotychczasowym, jak i przewidywanym na najbliższe lata kształcie może zbliżyć nas nieuchronnie do pułapki średniego rozwoju (Drozdowski, 2014).

Co za tym idzie, problemem do rozwiązania pozostaje wykształcenie w Polakach kapitału **trwałego rozwoju**, kreatywności i innowacyjności – wspartych **myśleniem ekologicznym** – zamiast kapitału przetrwania rodem z PRL-u i kapitału adaptacji, wytworzonego i preferowanego w minionych 27 latach, prowadzącego do zjawiska klientelizmu wobec Unii i Zachodu. I tu właśnie niepoślednią rolę do odegrania pozostawia się procesowi edukacyjnemu, tworzącemu standardy współdziałania oparte na doświadczeniach, dobrych praktykach i refleksji ekohumanistycznej.

c. Polska jako miejsce do życia?

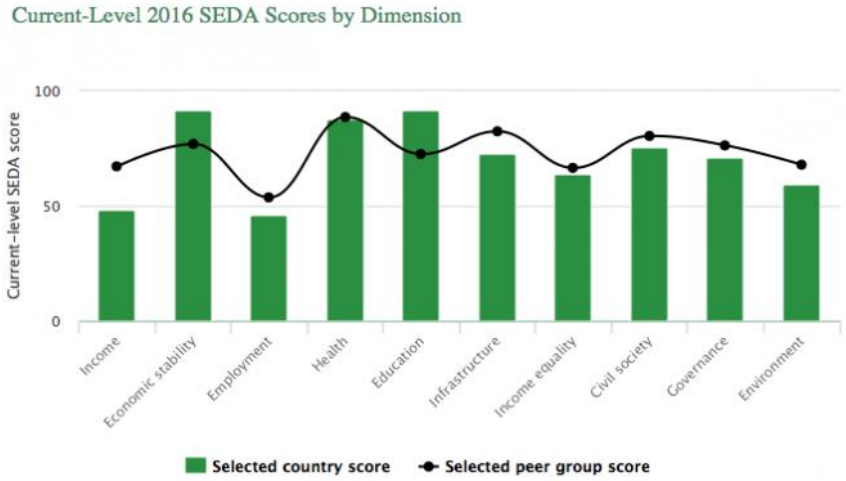
Oceniając z perspektywy czasu, od 1989 r. w Polsce nie pojawił się jak dotąd duży popyt na **zrównoważony rozwój** w skali planistycznej, urbanistycznej czy przestrzennej. To samo dotyczy sfery inwestycji gospodarczych i środowiskowych, ale także istnienia hiperkonsumpcji, polegającej na kompulsywnym kupowaniu w nadmiarze przez *homo consumens*. Albowiem

> świadomość [przeciętnego konsumenta – przyp. aut.] kształtowana jest przez kult [nowych – przyp. aut.] rzeczy. Nadmiar rzeczy sprawia wrażenie, że powstają one z niczego i do tego bardzo łatwo je wyprodukować (Kostecka, 2010, s. 20).

Psychiczna cena owego materializmu, żywiącego się takimi wartościami, jak: popularność, wizerunek i sukces finansowy, nie dość, że jest wysoka, to pozostaje także w sprzeczności z wartościami społecznymi, takimi jak samoakceptacja, przynależność i poczucie bycia częścią wspólnoty. Paradoksalnie, wyniki badań sugerują, że im bardziej jednostka wiąże swoje szczęście i satysfakcję z osiąganiem materialnych celów, tym bardziej jest nieszczęśliwa. Ludzie preferujący wartości duchowe i społeczne są szczęśliwsi i okazują większą odpowiedzialność wobec środowiska i jego zrównoważenia niż osoby skłaniające się ku wartościom materialistycznym (Kasser, 2002). I tu pojawia się pole do działania dla ekoedukacji czy edukacji suspensywnej[12].

[12] Edukacja sustensywna – edukacja środowiskowa poszerzona o ideę zrównoważonego rozwoju, określana też edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. Por. Domeracki, Tyburski, 2011, s. 248–249.

Odnosząc się do ostatnich lat, warto odnotować najnowszy **indeks zrównoważonego rozwoju**[13], który wskazuje na Polskę jako lidera Europy. Według niego pod względem poprawy jakości życia gonimy Zachód. W tej chwili wyprzedzamy już Włochy oraz Grecję i depczemy po piętach Hiszpanii i Portugalii. Indeks zrównoważonego rozwoju SEDA (z ang. *sustainable economic development assessment*) 2016, który opracowali eksperci z Boston Consulting Group, wskazuje, że Polska jest w tej chwili 30 najlepszym miejscem do życia na świecie.



Rys. 3
Rozkład wyników SEDA 2016 w różnych wymiarach

Źródło: http://www.newsweek.pl/biznes/ranking-seda-polska-wyzej-niz-wlochy-standard-zycia-polakow-rosnie,artykuly,395978,1.html [23.08.2016].

Zestawienie pokazuje pozycję Polski (zielone słupki) w najważniejszych obszarach rozwoju społeczno-ekonomicznego zbadanych przez analityków z Boston Consulting Group. Linia na wykresie oznacza medianę dla wszystkich krajów Unii Europejskiej. Jednak w dużej mierze awans zawdzięczamy problemom innych. Edukacja plasuje się wskaźnikowo powyżej mediany unijnej. Odstajemy przede wszystkim w kwestii dochodów (*income*), infrastruktury, poziomu zatrudnienia (*employment*) i ochrony środowiska (*environment*).

Co szczególnie ważne, do naszych osiągnięć jako państwa można zaliczyć również przełamanie typowej, negatywnej zależności pomiędzy wzrostem go-

[13] Wskaźniki jakości życia SEDA: PKB, stabilność gospodarki, sytuacja na rynku pracy, jakość edukacji i opieki zdrowotnej, infrastruktura, administracja, zrównoważenie dochodów, społeczeństwo obywatelskie i stan środowiska naturalnego.

spodarczym i stanem środowiska – w Polsce, równolegle z rozwojem ekonomicznym, następuje poprawa stanu środowiska (ograniczenie zanieczyszczeń, w tym niskiej emisji pyłów i szkodliwych gazów (smog), segregacja odpadów, zanik tradycyjnych gałęzi przemysłu ciężkiego, dewastujących i degradujących przyrodę).

3. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju (EZR)

Edukacja, zarówno formalna (szkolna), jak i nieformalna (organizacje pozarządowe, mass media), wywołuje zmiany psychiczne, tj. kształtuje pożądane społecznie potrzeby, postawy i wzory zachowań, ujmuje je w oczekiwane i przydatne środowiskowo i ekologicznie wartości moralne (przyjazny stosunek do przyrody, szlachetność, bezinteresowność, doświadczenie ekologiczne, odpowiedzialność pokoleniowa, empatia środowiskowa, solidarność) i zasady etyczne, by w oparciu o nie formułować strategie działań wychowawczych, proekologicznych, które zorientowane byłyby na egzystencję ekohumanistyczną (Konarzewski, 1987; Piątek, 2005; Kuzior, 2005).

Odróżniając **edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju (EZR)** nazewniczo i znaczeniowo, odnosimy ją przedmiotowo do kilku obszarów edukacji: przyrodniczej, ekologicznej, sozologicznej i środowiskowej. Z tym że – jak trafnie wypunktowuje to T. Borys – rozszerzamy jej formułę o treści edukacji społecznej, ekonomicznej, etycznej, estetycznej i kulturalnej. Dzięki takiej holistycznej perspektywie staje się realne propagowanie i wdrażanie nowego paradygmatu, który generuje wizję ładu zrównoważonego (2006).

W przypadku **EZR** zachodziłoby to w sprzężeniu z autentyczną zmianą wartości zachodzącą pod wpływem kształcenia ekologicznego, odnoszącego się do trzech sfer: emocjonalnej, wiedzy i umiejętności praktycznych, szczególnie przy użyciu metod perswazyjnych i zadaniowych oraz grupowych metod wychowania poprzez nacisk grupowy, role społeczne i ekohumanistyczny wzór życia (Adamkiewicz-Drwiłło, 2008; Walosik, 2013).

Stosując owe metody, można uwrażliwić ludzi i zwiększyć ich zaangażowanie w proces poszukiwania rozwiązań dotyczących problemów środowiska i rozwoju. Jak przypominają tezy Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 r. K. Kafel i W. Lenart:

> Edukacja może ukształtować świadomość, jeśli chodzi o kwestie środowiska i etykę, wartości i postawy, umiejętności i zachowania umożliwiające rozwój zrównoważony. W celu osiągnięcia tego zamierzenia edukacja powinna obejmować nie tylko środowisko fizyczne i biologiczne, lecz także zagadnienia środowiska społeczno-gospodarczego oraz rozwój człowieka (Batorczak, 2013, s. 30).

U nas, odnosząc się do Globalnego Programu Działań Agenda 21 z Rio de Janeiro, zarysowano kierunki działań ekoedukacyjnych w dokumentach stano-

wiących przełożenie porozumień Okrągłego Stołu: I „Polityka ekologiczna państwa na lata 2003–2006, z uwzględnieniem perspektywy na lata 2007–2010" z 1991 r. i „Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej" (2001) oraz w przyjętej w czerwcu 2001 r. „II Polityce Ekologicznej Państwa (z perspektywą do 2025 roku)" i najświeższej daty, bo z 2006 r. „III PEP 2007–2010, z perspektywą do roku 2016" (Kuzior, 2005; NFOŚiGW, 2012).

EZR jawi się – nie tylko w wymienionych dokumentach – jako proces trwający całe życie, od wczesnego dzieciństwa do kształcenia wyższego oraz osób dorosłych, które wychodzi poza edukację formalną. Definicja, która określa EZR jako

> edukację, która rozwija wiedzę, wartości i umiejętności umożliwiające ludziom świadome podejmowanie decyzji dotyczących tego, jak działamy zarówno indywidualnie, jak i zespołowo, lokalnie, jak i globalnie, tak aby nasze działania mogły poprawiać jakość życia dzisiaj, bez niszczenia zasobów planety na przyszłość (ESD in the UK in 2010, s. 14)

będzie przydatna w dalszej części.

Podobnie jak sformułowanie jej zakresu znaczeniowego i teleologicznego przez W. Tyburskiego:

> […] jest całokształtem czynności i procesów, które mają na celu uświadomienie i zmotywowanie jej potencjalnych odbiorców do podejmowania działań, przejawiania zachowań i przyjmowania postaw, które pośrednio lub bezpośrednio przyczyniać się będą do zaprowadzania, upowszechniania, utrwalania i ochrony ładu, przejawiającego się kompleksowo w wymiarach społecznym, gospodarczym, politycznym, kulturowym i przyrodniczym, opartego na idei zrównoważonego rozwoju (Tyburski, 2011, s. 250).

Kryzys szkoły lat 90. – będący m.in. pokłosiem trwającej transformacji ustrojowej Polski i rozchwiania systemu autotelicznych wartości ludzkich – wywołał rozbicie koncepcji szkoły-wspólnoty, z wychowawcą w roli mistrza, a w konsekwencji rezygnację szkoły z funkcji wychowania na rzecz tylko nauczania (Sławiński, 2004). To zachęciło środowiska reformatorów pedagogicznych do wszczęcia prac programowych i zainicjowania działań organizacyjnych. Począwszy od reformy gimnazjalnej z 1999 r., aż po projektowany w 2009 r. obowiązek nauki dla sześciolatków i następne lata, systemowo promowano holistyczne zdrowie i zrównoważony rozwój, wspierające wszystkie sfery funkcjonowania człowieka. Preferując i propagując paradygmat holistyczny i humanistyczny, odwoływano się do dorobku naukowego m.in. R. Steinera, V. Kinga, R. Assagiolego, J.C. Pearce'a, L. Wygotskiego, E. Eriksona, D. Haya i R. Nye'a czy A.S. Neilla. Jeszcze niedawno, wraz ze wdrażanymi zmianami systemowymi nauczania i wychowania, tj. organizacyjnymi i programowymi, wprowadzając nauczanie zintegrowane i blokowe (przyroda), stawiano na przejście od nauczania informacyjnego do pedagogiki doświadczania emocji, w tym strachu i odreagowywania go, kontroli emocji, zarządzania sobą i poszukiwania wartości (Białek, 2009).

Wychowanie i współbrzmiąca z nim edukacja – jak oczekiwano – miały zakorzeniać ucznia w rzeczywistości. Ta zaś, będąc punktem odniesienia, pozwalałaby na zrównoważony, tj. harmonijny, proces rozwoju, powiązany ze wszystkimi sferami funkcjonowania ucznia (wychowanka), który prowadziłby w konsekwencji do uformowania zdrowej osobowości dziecka, rodziny, społeczności lokalnej i środowiska przyrodniczo-kulturowego (Najder-Stefaniak, 2002). Pamiętając o wcześniej przywołanych trzech zasadach operacyjnych zrównoważonego rozwoju T. Jacksona, trzeba zaakcentować trzy komplementarne zakresy zadaniowe **EZR**, tj.

— „w zakresie ładu społecznego (solidaryzm, egalitaryzm społeczny, zrównoważona i sprawiedliwa konsumpcja, sprawiedliwość dystrybutywna, postęp, subsydiarność, demokratyzacja życia i uspołecznienie decyzji, respektowanie praw człowieka, jakość życia ludzkiego nadrzędnym celem rozwoju i sprawiedliwość retrybutywna[14]),
— na rzecz zrównoważonej produkcji i konsumpcji (świadomość konsumencka, konsumpcja zrównoważona: proekologiczna i etyczna);
— w kształtowaniu ładu środowiskowego na trzech zasadniczych poziomach: kognitywnym, emocjonalno-wolitywnym i behawioralnym (nastawienie holistyczne i systemowe; zdolność kojarzenia i integrowania wiedzy interdyscyplinarnej; bezpieczna kontrola przyrody; utrzymanie zdolności samoodnowienia świata przyrody; postawa pojednania, opiekuńczości i partnerstwa człowieka wobec przyrody; respektowanie ludzkiego myślenia «programowo aksjologicznego»" (Tyburski, 2011, s. 272–281).

Narastający globalny kryzys ekologiczny, zwielokrotniony od 2008 r. wpływem kryzysu finansowego, a następnie kryzysu na rynku pracy i surowców, zrodził przekonanie, iż nie będzie można go przezwyciężyć, kierując się regułami i wartościami dominującego paradygmatu technokratycznego. Nie powinien więc dziwić formułowany przez środowiska eksperckie i opiniotwórcze postulat edukacji ekologicznej na wszystkich etapach kształcenia. Takiej z centralną pozycją szkoły, pobudzającej krytyczną mądrość społeczną, epistemologiczną i ekologiczną oraz wiedzę refleksyjną, w tym szczególnie wrażliwość na los słabszych intelektualnie i zmarginalizowanych kulturowo osób, grup społecznych (Hull, 1997).

Dotychczasowe rozważania na użytek niniejszego tekstu, wskazują niepoślednią rolę **myślenia ekologicznego** i etyki środowiskowej – kształtowanej w toku edukacji ekologicznej, zarówno tej szkolnej, jak i pozaszkolnej – na model zrównoważonego rozwoju Polski, Europy czy świata i odejście od *status quo* fundującego działania odbywające się kosztem dobrostanu przyszłych pokoleń oraz odległych „obcych". Albowiem – jak uczy nas psychologia ewolucyjna, ale i historia powszechna – nie jesteśmy jako ludzie wyposażeni genetycznie w ce-

[14] Retrybucja (ang. *retribution* – kara) – sprawiedliwa odpłata za wyrządzone zło, proporcjonalna do czynu i winy sprawcy. Zob. *Encyklopedia prawa* (2004), s. 678.

chy prospołeczne, pozwalające uczynić zjawiskiem codziennym kontynentalną czy globalną interakcję międzygatunkową i współdziałanie społeczne. Chociaż – co istotne dla skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego i socjalizacji wtórnej – posiadamy wrodzone skłonności do altruizmu i współpracy w małej grupie rodziny, klanu lub plemienia (Malinowski, 2016; Weiner, 2003; Weiner, 2009).

Jednym z wyzwań etycznych, przed którym stoi **EZR,** jest formowanie i promowanie współdziałania, konstruktywnego partnerstwa i zwykłej międzyludzkiej solidarności, nie tylko w krótkim okresie, lecz także międzypokoleniowej. Bez ukształtowania tych kompetencji nie będzie możliwe równoważenie rozwoju, tj. ograniczenie pętli obiegu materii w systemie gospodarczym. A dalej – nawiązując do F. Fukuyamy, M. Carleya i Ph. Spapensa – nie stanie się możliwe uzyskanie interakcyjnego efektu redukującego presję konsumpcji na środowisko, bez pomniejszającego go współdziałania i równoważenia poprzez motywację świadomościową i stosowanie imperatywu ekologicznego (Janikowski, 2004).

Specyfika i zakres przedmiotowy **myślenia ekologicznego** o nastawieniu systemowym, potrzebującym podejścia transdyscyplinarnego i ram koncepcyjnych – zarysowanych w pierwszej części – obejmowałyby

> […] wszelkie kwestie związane z pojmowaniem i wartościowaniem przyrody, z pozycją człowieka w niej, wzajemnymi współzależnościami i oddziaływaniem między biosferą a człowiekiem […] (Hull, 2011, s. 141).

Co więcej, dotyczyłoby to wielorakich aspektów stosunków i mechanizmów społeczno-politycznych, mających wpływ na powiązania człowieka z przyrodą.

Przybliżając wielowymiarowość **myślenia ekologicznego**, wyróżnić w nim trzeba następujące orientacje i treści:

— podejście holistyczne i systemowe, które pociąga konieczność myślenia globalnego i uniwersalistycznego, współwystępującego z rezygnacją z dzielenia świata na niezależne fragmenty o proweniencji nacjonalistycznej i partykularnej;
— przekonanie o istotności holograficznego objaśniania rzeczywistości, czyli respektowania wielostronnych ujęć dokonywanych z różnych punktów widzenia, zarówno teoretycznych czy opisowych, jak i emocjonalnych czy wartościujących;
— świadomość bycia podmiotu poznania i działania integralną częścią badanej rzeczywistości, tj. współtworzenia jej;
— interdyscyplinarność, tj. umiejętność kojarzenia i integrowania elementów pochodzących z różnych dziedzin wiedzy i praktyki;
— perspektywiczność ujmowania rzeczywistości w długookresowym wymiarze czasowym, która pozwala dostrzec integralną jedność dynamicznej równowagi ekosystemów z procesami tworzenia się nowych form rzeczywistości;
— programowa aksjologiczność, czyli utożsamianie myślenia ekologicznego z myśleniem odwołującym się do wartości;

— preferowanie poszukiwania i osiągania mądrości – umożliwiającej właściwe postępowanie, rozpoznawanie i realizowanie dobra, życie w harmonii z innymi i z przyrodą – kosztem samego przyrostu wiedzy czy informacji (Hull, 1997).

Doświadczając akceleracji rozwoju nauki i techniki, który wywołuje stan permanentnych zmian i narastającego ryzyka, stajemy w obliczu wdrożenia nowego systemu edukacyjnego. Zadaniem dla rodziny, szkoły, wspólnot religijnych i mediów byłoby promowanie środowiska jako dobra wspólnego poprzez wychowanie ekologiczne odwołujące się do uczenia będącego podstawą dla skutecznego działania, współdziałania, prawdomówności i ukochania (*loving*) (Meadows, Randers, Meadows, 2006; Meadows, Randers, Meadows, 1995). Co za tym idzie, edukacja zorientowana ekohumanistycznie jest niezbędna dla upowszechnienia i zwiększania skuteczności aktywności poznawczo-innowacyjnej oraz kreowania możliwości wysokiej ludzkiej elastyczności środowiskowo-przyrodniczej. Taki system pozwoliłby zastąpić kształcenie elitarne powszechnym kształtowaniem kultury informacyjnej i mądrości – jako podstawowych edukacyjnych przesłanek – warunkujących trwały rozwój. Te zaś byłyby zdolnością:

1) „obserwowania zdarzeń zachodzących w układzie podmiot życia społeczno-ekonomicznego – środowisko społeczno-przyrodnicze;
2) rozpoznawania procesów, których te zdarzenia dotyczą;
3) przewidywania przebiegu tych procesów;
4) ich ekohumanistycznego wartościowania;
5) wspomagania procesów pozytywnych i przeciwstawiania się procesom negatywnym" (Michnowski, 2013, s. 57–58).

Kolejnym działaniem edukacyjnym byłoby kształtowanie – z odwołaniem do sumienia – **świadomości ekologicznej**, zyskiwanej poprzez internalizację na psychicznej osi jaźni zdolności do uświadamiania sobie i dokonywania moralnej oceny następstw własnego działania i jego potencjalnych skutków dla środowiska społeczno-przyrodniczego (Papuziński, 1997). Już I. Kant pisał:

> sumienie to świadomość, że istnieje w człowieku trybunał wewnętrzny (2001, s. 123).

Sumienie oznacza zatem również świadomość wewnętrzną, wiedzę o czymś, współwiedzę.

Istnieje współzależność miedzy kształtowaniem świadomości ekologicznej a kształtowaniem sumienia. Historyk kultury Theodore Roszak w *Person/Planet* ujął to następująco:

> Sumienie i świadomość, jakże zdumiewające jest podobieństwo tych dwóch słów (w języku angielskim *conscience* oznacza sumienie, a *consciosuness* – świadomość). Z tej nowej świadomości, którą zyskujemy wzajemnie od siebie jako ludzie, uda nam się być może stworzyć jeszcze jakąś nową formę sumienia, taką, której wrażliwość etyczna nastrojona byłaby na wielkie dobro, wielkie zło (1976, s. 42).

Czerpiąc z funkcji instytucjonalnych i założeń programowych rodziny, szkoły, Kościoła, mass mediów, organizacji społecznych i politycznych oraz instytu-

cji publicznych państwowych, można oczekiwać od edukacji ekohumanistycznej, misji chrześcijańskiej i polityki państwa propagowania i popularyzacji idei ekologicznych, w tym budzenia **sumienia ekologicznego** – głoszonego już przez A. Schweitzera, a zarysowanego wcześniej. Z kolei A. Papuziński łączy sumienie ekologiczne z uświadomieniem sobie przez człowieka odpowiedzialności za życie w każdej postaci, za cały potencjał genetyczny na Ziemi oraz za utrzymanie liczebności populacji wszystkich form życia (Papuziński, 1997).

Prowadzenie edukacji ekologicznej powinno mieć na celu przestawienie myślenia ludzi z pozycji „zdobywcy" na pozycję „partnera" środowiska naturalnego. Wiedza tego typu, szczególnie jest potrzebna kadrom odpowiedzialnym za wprowadzenie i sterowanie procesami gospodarczymi, społecznymi i ochroną środowiska. Ważnym zadaniem w tym względzie jest doprowadzenie do ekologizacji programów kształcenia na kierunkach ekonomicznych i prawnych oraz ekonomizacji (humanizacji) na kierunkach przyrodniczych i technicznych.

Szukając wsparcia w rozbudzaniu sumienia ekologicznego, trzeba odwołać się do wychowania, które opierać się powinno na trzech podstawowych zasadach, wywiedzionych z encykliki *Centesimus Annus*:

— „zasada dobra wspólnego, zgodnie z którą środowisko społeczno-przyrodnicze ujmowane jest jako takie;
— zasada życia, w której życie jest wartością najwyższą;
— zasada życia i zdrowia człowieka, w myśl której stanowią one również wartości najwyższe" (Dołęga, 1997, s. 52).

Powiązane ze sobą myślenie ekologiczne, świadomość ekologiczna i sumienie ekologiczne, które są formowane w procesie edukacji i wychowania ekologicznego, kształtują odpowiedzialność za stan środowiska społeczno-przyrodniczego. Zaszczepiane przez nie wartości i paradygmaty mogą stać się nośnikiem rozwoju cywilizacyjnego, o obliczu zrównoważonym i pokojowym.

W zaistniałej sytuacji prawomocnym staje się pytanie: czy może w ogóle istnieć taka wiedza – czyli doktryna, zespół sądów – która mogłaby człowieka uczynić szczęśliwym, spełnionym egzystencjalnie i wspólnotowo? Innymi słowy – czy szczęście człowieka zależy od jego wiedzy, określonej wiedzy, którą można posiąść, edukując się? W tym między innymi od zagadnień zrównoważonego rozwoju, który miałby stanowić podstawę kształtowania się nowego typu świadomości, zwanej świadomością zrównoważonego rozwoju. Ta zaś byłaby rozumiana jako integralna część **świadomości ekologicznej** i szerzej – społecznej.

Szansą na trwały rozwój, przy spełnieniu wielu warunków, może stać się – jak ją nazywa L. Michnowski – ekohumanistyczna cywilizacja informacyjna. Istotną jej częścią powinien być system edukacji ze szkołą kształtującą mądrość, zawierającą rozum, uczucia – w tym empatię – i intuicję. Jest nadzieja, że pojawiłaby się wtedy szansa na zmianę *modusu* posiadania u podmiotów wychowania na *modus* „bycia", skoncentrowany na odpowiedzialnej i zrównoważonej

konsumpcji oraz sprawiedliwości środowiskowej (*enviromental justice*). Albowiem *modus* „mieć" nakierowany jest przede wszystkim na wartości materialne – *modus* „być" na wartości humanistyczne, czyli na miłość, kreatywność, odpowiedzialność za środowisko społeczno-przyrodnicze, afirmację i radość życia. Tak pojęta edukacja umożliwiłaby uzupełnienie ewolucji naturalnej o ewolucję intelektualną. Innym warunkiem **zrównoważonego rozwoju** byłaby powszechna, ekospołecznie użyteczna praca o charakterze intelektualnym, poznawczym i innowacyjnym, oczywiście na różnym poziomie i różnym zakresie (Michnowski, 1989; Fromm, 1989, Malinowski, 2016).

Konkludując, w kwestii kształtowania świadomości i myślenia ekologicznego zarówno poprzez edukację w formie szkolnej, jak i pozaszkolnej warto przypomnieć, że do 2008 r. była ona realizowana w postaci międzyprzedmiotowych ścieżek dydaktycznych. Wiedzę dotyczącą ochrony środowiska przekazywano uczniom na lekcjach różnych przedmiotów nauczania: na chemii, fizyce, biologii, geografii i technice. Co do szczegółów – program był dostosowany do ich specyfiki. W 2009 r. weszło w życie nowe rozporządzenie Ministerstwa Edukacji dotyczące realizacji treści związanych z edukacją ekologiczną (Rozporządzenie, 2009). Nowa podstawa programowa zastąpiła dotychczasowe standardy wymagań. Nie przewidziano ścieżek edukacyjnych, natomiast treści z edukacji ekologicznej znalazły się w podstawach programowych przedmiotów szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych w zakresie podstawowym i w zakresie rozszerzonym.

Obecnie treści programowe obejmują m.in.: elementy ekologii i ochrony środowiska (czynniki kształtujące różnorodność biologiczną i sprzyjające jej utrzymywaniu), sposoby ochrony różnorodności biologicznej, ekonomiczne i społeczne aspekty związków między człowiekiem i jego działalnością a środowiskiem, wartość środowiska oraz korzyści i straty związane z jego eksploatacją, zasoby odnawialne i nieodnawialne.

Uzyskana w szkole wiedza z zakresu ochrony środowiska jest niejednokrotnie pogłębiana i utrwalana poprzez różnorodne, uzupełniające się, formy edukacji pozaszkolnej. W minionych kilkunastu latach przeprowadzono wiele akcji edukacyjnych, zarówno o zasięgu lokalnym, regionalnym, jak i ogólnokrajowym. Dzieje się tak pomimo tego, że przygotowanie skutecznych programów edukacyjnych, przewodników, które znajdują rezonans społeczny, jest sprawą trudną i wymagającą współpracy specjalistów z zakresu gospodarki odpadami, sozologii, psychologii, socjologii, pedagogiki (Pawul, Sobczyk, 2011). W edukację pozaszkolną zaangażowane były dotąd urzędy różnych szczebli administracji państwowej i samorządowej, pozarządowe organizacje ekologiczne (Polska Zielona Sieć, Greenpeace, Kub Gaja, Polska Akcja Humanitarna, Fundacja Aeris Futuro), regionalne ośrodki edukacji ekologicznej, parki narodowe i krajobrazowe, a także media.

Trzeba odnotować w tym miejscu, że w związku z zapowiadaną od września 2017 r. reformą oświatową Ministerstwo Edukacji Narodowej – w ramach pre-

konsultacji – opublikowało nową podstawę programową dla reaktywowanej po 17 latach 8-letniej szkoły powszechnej. Do końca pierwszego kwartału 2017 r. ma być gotowy projekt podstaw programowych dla liceów i techników. Z projektu rozporządzenia o ramowych planach nauczania niewiele jeszcze wynika szczegółów dotyczących edukacji ekologicznej.

Uwagi końcowe

Przypadek Polski jako społeczeństwa postprzemysłowego, na tle sąsiadujących z nią państw Europy Środkowo-Wschodniej – z punktu widzenia socjologa i edukatora – nie jest odosobniony pod względem rozwoju cywilizacyjnego. Ewolucja systemu postkomunistycznego jest długotrwałym procesem zmian, jak dotąd mającym więcej wspólnego z modernizacją imitacyjną o cechach zależności, powierzchowności niż ze zrównoważonym rozwojem. Choć pojawiały się różne alternatywy rozwojowe, jak „samorządna Rzeczpospolita", „trzecia droga", czy – ostatnio – „odpowiedzialny rozwój". Próbą przezwyciężenia deficytów i zacofania minionych czasów stawały się wizje cywilizacyjne – często futurystyczne czy zgoła utopijne – jak: społeczeństwo rynkowe, społeczeństwo konsumpcyjne, społeczeństwo medialne, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo sieciowe, społeczeństwo wiedzy, a także społeczeństwo ryzyka. Zwraca uwagę to, że polskie społeczeństwo minionego 27-lecia w różnym natężeniu zawierało cechy uwidocznione w przytoczonych nazwach.

W projektowaniu działań społecznych sposób myślenia samoograniczającego się w materialnej ekspansji i konsumpcji, w tym m.in. w odrzuceniu obsesji nowości oraz aprobacie ekocentrycznego rozumienia idei równoważonego rozwoju, prowadzi do formułowania wizji społeczeństwa ery ekologicznej. Poczucie bezpieczeństwa i wolności jest oparte w nim na współidentyfikacji ze społecznością, w której się żyje, i na pogłębianiu pozytywnych relacji z szerszym otoczeniem. Jego osnową są subtelne więzi rodzinne i relacje społeczne oraz socjo- i ekosystemy tworzące socjoorganiczną wspólnotę, niczym – klasyczną już – *Gemeinschaft* Tönniesa.

Samonarzucające się pytanie musi brzmieć: czy idea **zrównoważonego rozwoju** może być wizją realistyczną, możliwą w wdrożenia, czy też pozostaje utopią, będącą narzędziem perfidnej manipulacji społecznej w rękach elit rządzących? (Hull, 2007; Sztumski, 2006). Niewątpliwie stwarza ona szansę na realizację idei komplementarności racjonalistyczno-mechanistycznego sposobu myślenia z systemowym myśleniem holistycznym. Bowiem to osobliwością właśnie gatunku ludzkiego jest tworzenie jedności w różnorodności kulturowej (Piątek, 2005). Podstawą strategii rozwoju zrównoważonego jest zaś informacja integrująca wiedzę i dane, które można podzielić na pięć zbiorów: informacje

bazowo-inwentaryzacyjne, informacje realizacyjne, informacje identyfikacyjne, informacje doskonalące i te będące efektem, czyli informacje (wiedzę) finalne (Czaja, 2009). Konkludując, powodzenie zrównoważonego rozwoju – nie tylko gospodarki – staje się możliwe dzięki wiedzy: przyrodniczej, ekologicznej, sozologicznej, ekonomicznej i etycznej.

Kumulujące się w ostatnich kilku latach kryzysy dają pewne powody do ostrożnego optymizmu co do zrównoważonego rozwoju – współwystępującego w skali globalnej, regionalnej i lokalnej – który może zastąpić paradygmat wzrostu gospodarczego. Rośnie nadzieja na narastającą świadomość zagrożeń agresywnego materializmu i konsumpcjonizmu oraz wiedza o ich negatywach w postaci alienacji, strachu, nieufności i samotności. Można przychylić się do opinii J. Rifkina, że za sprawą Internetu powstają rozproszone sieci globalnej współpracy równorzędnych użytkowników, które zaczynają przełamywać materialistyczny syndrom. Internet przedmiotów łączący każdą rzecz z każdą osobą staje się wydarzeniem przełomowym w dotychczasowych dziejach. Dlaczego? Bo po raz pierwszy umożliwia się współpracowanie naszemu gatunkowi niczym w rodzinie, poprzez odczuwanie empatii (2016).

Edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju można postrzegać jako szansę na sukces we wprowadzaniu jego zasad. Zachodziłoby to w drodze – jak oczekuje L. Zacher – jej sprofilowania i uwzględniania jako interfejsu między ekologią, rozumem i kulturą (2009). Tym samym racjonalność ekologiczna włączałaby też emocje, uczucia, pasje, wartości, wizje i praktyki, które pozwoliłyby na ugruntowanie idei trwałego rozwoju w antroposferze.

Bibliografia

Adamkiewicz-Drwiłło, H.G. (2008). *Współczesna metodologia nauk ekonomicznych*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora".

Batorczak, A. (2013). *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii* (niepublikowana rozprawa doktorska). Warszawa. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/457/Praca%20doktorska.pdf?sequence=1 [1.09.2016].

Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka*. (tłum. S. Cieśla). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Białek, E. (2009). *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań*. Kraków: Impuls.

Black, J. (2008), *Słownik ekonomii*. (tłum. E. Freyberg, M. Mokrogulski i in.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Borys, T. (2006). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie globalne. W: T. Borys (red.), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Białystok: Wyd. Ekonomia i Środowisko.

Borys, T. (2005). Wąskie i szerokie interpretacje zrównoważonego rozwoju oraz konsekwencje wyboru. W: A. Papuziński (red.), *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta".

Bukowski, M., Szpor, A., Śniegocki, A. (2012). *Potencjał i bariery polskiej innowacyjności*. Warszawa: Instytut Badań Strukturalnych.

Chądzyński, M. (2016). W Polsce przybywa milionerów. Jesteśmy bogatsi, ale jeszcze nie bogaci. *Dziennik. Gazeta Prawna*, *154*, *4*.

Colman, A.M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: PWN.

Czaja, S. (2009). Informacja jako podstawa kształtowania zrównoważonego rozwoju i gospodarki opartej na wiedzy. W: B. Poskrobko (red.), *Zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy*. Białystok: Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej.

Dołęga, J.M. (1997). Dialog i wychowanie w ujęciu Jana Pawła II. W: J.L. Krakowiak (red.), *Ziemia domem człowieka*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Uniwersalizmu.

Domański, H. (2004). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Domański, H. (2014). Zaufanie między ludźmi. W: P.B. Sztabiński i F. Sztabiński (red.), *Polska–Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002–2012*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN, s. 8–17.

Domeracki, P., Tyburski, W. (2011). Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju. W: W. Tyburski (red.), *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju*. Toruń: Wyd. Nauk. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Drozdowski, R. (2014). Polska u progu drugiej fazy modernizacji, czyli jak jednocześnie doganiać i uciekać. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, LXXVI, *2*, 77–88.

Education for Sustainable Development in the UK in 2010 (2010). Published by the UK National Commission for UNESCO. http://se-ed.co.uk/edu/wp-content/uploads/2014/02/Report_-ESD-in-the-UK_2010_UKNC-UNESCOv4.pdf [1.09.2016].

Fromm, E. (1989). *Mieć czy być*. (tłum. J. Miziński).Warszawa: Klub Otrycki, „Colloquia Communia", Wydział Propagandy ZSP, Oficyna Universitas.

Gaetner, H. (1991). Albert Schweitzer i jego zasada czci dla życia a współczesna ekologia. *Zielone Brygady*, *2*. http://www.zb.eco.pl/zb/20/schweitz.htm# [31.08.2016].

GDP per capita in PPS, 29.03.2010, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?=tab&init=18plugin=18language... [7.09.2016].

Giddens, A. (2004). *Socjologia*. (tłum. A. Szulżycka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Giza-Poleszczuk, A. (2004). Brzydkie kacząteko Europy, czyli Polska po czternastu latach transformacji. W: A. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja?* Warszawa: Wyd. Nauk. „Scholar".

GUS (2015). Gospodarka finansowa jednostek samorządu terytorialnego 2014, Warszawa: http://stat.gov.pl.

GUS (2014). *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*. Warszawa: http://stat.gov.pl.

Hausner, J. (red.). (2012)*Kurs na innowacje. Jak wyprowadzić Polskę z dryftowego rozwoju?* Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.

Hull, Z. (2007). Czy idea sustainble development ukazuje nową drogę rozwoju cywilizacyjnego? *Problemy Ekorozwoju, 2, 1,* 49–57. http://ekorozwoj.pol.lublin.pl/no3/g.pdf.

Hull, Z. (2011). Ekozoficzna filozofia przyrody. W: W. Ługowski, I.K. Lisiejew (red.), *Filozofia przyrody – dziś*. Warszawa: IFiS PAN.

Hull, Z. (2005). Filozofie zrównoważonego rozwoju. W: A. Papuziński (red.), *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Bydgoszcz: Branta.

Hull, Z. (1997). *Kształtowanie myślenia ekologicznego*. W: J.L. Krakowiak (red.). *Ziemia domem człowieka*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Uniwersalizmu.

IBE, (2011). *Raport o stanie edukacji 2010. W drodze do społeczeństwa wiedzy*, M. Federowicz, M. Sitek (red.). http://eduentuzjasci.pl/pl/raport-o-stanie-edukacji-2010.html?start=1 [25.08.2016].

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, Political Change in 43 Societes*. Princeton: University Press.

Inglehart, R. (2006). Pojawienie się wartości postmaterialistycznych. (przeł. S. Czarnik). W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wyd. Znak.

Jackson, T. (2015). *Dobrobyt bez wzrostu. Ekonomia dla planety o ograniczonych możliwościach*. (przeł. M. Polakowski). Toruń: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Janikowski, R. (2004). *Zarządzanie antropopresją: w kierunku zrównoważonego rozwoju społeczeństwa i gospodarki*. Warszawa: „Difin".

Janikowski, R., Korcz, M. (2001). Zarządzanie oczyszczaniem terenów poprzemysłowych, *Ekonomia i Środowisko, 1* (*18*), 103–112.

Jan Paweł II (1991). *Encyklika Centesimus Annus*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/encykliki/centesimus_1.html#m0 [6.09.2016].

Jasiecki, K. (2013). *Kapitalizm po polsku. Między modernizacją a peryferiami Unii Europejskiej*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.

Jasiecki, K. (2016). Nowa peryferyjność w perspektywie różnorodności kapitalizmu. Przykład posocjalistycznych państw Unii Europejskiej. W: T. Zarycki (red.), *Polska jako peryferie*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

Kalina-Prasznic, U. (red.). (2004). *Encyklopedia prawa*. Warszawa: Wyd. C.H. Beck.

Kant, I. (2001). *Uzasadnienie metafizyki moralności*. (tłum. M. Wartenberg). Kęty: Antyk.

Kassenberg, A., Stodulski, W., Wójcik, B. (2000). Podział zasobów świata, także wyzwaniem dla Polski w XXI wieku. W: M. Carley, Ph. Spapens, *Dzielenie się światem*. (tłum. J. Bałdyga). Białystok – Warszawa: Instytut na rzecz Ekorozwoju, Wyd. Ekonomia i Środowisko.

Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge Massachusetts: The Massachusetts Institute Technology Press.

Kelly, K. (1994). *Out of control: the new biology of machines, social systems and the economic world*. Menlo Park: Addison-Wesley. http://kk.org/mt-files/books-mt/ooc-mf.pdf [21.08.2016].

Kieżun, W. (2013). *Patologia transformacji*. Warszawa: Wyd. Poltext.

Kołakowski, L. (1995). Introductory Remarks, *Dialogue and Universalism* 1995, no 1.

Kołakowski, L. (1997). Mała etyka. O tym, co dobre i złe. Czy zawsze i wszędzie? W: J. Dołęga, J. Kuczyński, A. Woźnicki (red.), *Szkoła przeżycia cywilizacyjnego*. Warszawa: Wyd. Nauk. „Scholar".

Konarzewski, K. (1987). *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz. U. 1997 nr 78 poz. 483. http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id= WDU19970780483 [4.09.2016].

Kostecka, J. (2010). Wybrane oblicza retardacji przekształcenia zasobów przyrody. W: R. Masztalski (red.), *Homo naturalis: człowiek, przyroda, przestrzeń w myśl zrównoważonego rozwoju*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej.

Kowalik, T. (2009). *WWW.Polska transformacja.pl.* Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie.

Krasnodębski, Z. (2003). *Demokracja peryferii*. Gdańsk: Wyd. słowo/obraz terytoria.

Krasnodębski, Z. (1991). *Upadek idei postępu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kronenberg, J., Bergier, T. (red. nauk.). (2010). *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*. Kraków: Fundacja Sendzimira.

Kuzior, A. (2005). Zrównoważony rozwój w edukacji ekologicznej. W: A. Papuziński (red.), *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta".

Laszlo, E. (1978). *Systemowy obraz świata*. (przeł. U. Niklas). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Lewandowski, J. (2016). Ile kłamstwa zmieści Polska? *Gazeta Wyborcza*, *106* (*8736*), 23.

Lewandowski, J. (2010). Nie było czasu na trzecią drogę. *Gazeta Wyborcza*, *19* (*6237*), 16–17.

Lewandowski, K. (2015). Postekonomia robotów. *Polityka Polska*, *1*, 93–99. http://geopolityka.net/wp-content/uploads/2015/05/Polityka_Polska_nr_1_2015.pdf [2.09.2016].

Lovelock, J. (2003). *Gaja: nowe spojrzenie na życie na Ziemi*. (tłum. M. Ryszkiewicz). Warszawa: Prószyński i S-ka.

Mach, B.W. (2010). Jednostka jako przedmiot i podmiot transformacji. W: W. Morawski (red.), *Modernizacja Polski: struktury – agencje – instytucje*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.

Malinowski, M. (2016). Grajmy w zielone! Ochrona środowiska a interes narodowy. *Nowy Obywatel*, *20* (*71*), 54–63.

Meadows, D.H., Randers, J., Meadows, D.L. (1995). *Przekraczanie granic: globalne załamanie czy bezpieczna przyszłość?* (tłum. Z. Dobrska i in.). Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim.

Meadows, D.H., Randers, J., Meadows, D.L. (2006). *Synopsis Limits to Growth. The 30-Year Update*. London: Earthscan: http://www.peakoilindia.org/wp-content/uploads/2013/10/Limits-to-Growth-updated.pdf [26.08.2016].

Michnowski, L. (2013). Ekohumanizm w przezwyciężaniu globalnego kryzysu. W: J. Sokołowski (red.), *Episteme 71*. Łomża – Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Michnowski, L. (2000). Ekohumanizm jako aksjologiczna podstawa wychowania dla przyszłości. W: I. Wojnar (red.), *Etos edukacji w XXI wieku: zbiór studiów*. Warszawa: „Elipsa".

Morawski, W. (2010). Prometeusz spętany? Próby analiz instytucjonalnych polskiej modernizacji. W: W. Morawski (red. nauk.), *Modernizacja Polski: struktury – agencje – instytucje*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.

Mularska-Kucharek, M. (2011). Zaufanie jako fundament życia społecznego, na przykładzie badań w województwie łódzkim. *Studia Regionalne i Lokalne*, *2* (*41*), 76–91.

Najder-Stefaniak, K. (2002). Pedagogika czasu przemian. W: E. Białek (red.), *Dokąd zmierzasz człowieku? Model edukacji dla przyszłości*. Warszawa: Stowarzyszenie „Edukacja dla przyszłości".

NFOŚiGW (2012). Lokalna polityka ekologiczna, programy i strategie, gminny program ochrony środowiska, http://ekorozwoj.ews21.pl/files/prezentacje/4_pep.ppsx [30.08.2016].

Papuziński, A. (2006). Filozoficzne problemy zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie. *Problemy Ekorozwoju*, vol. *1*, *2*, 25–32. http://ekorozwoj.pol.lublin.pl/no2/c.pdf [31.08.2016].

Papuziński, A. (1997). Polityka a perspektywy sumienia ekologicznego. W: J.L. Krakowiak (red.), *Ziemia domem człowieka*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Uniwersalizmu.

Papuziński, A. (2014). Zrównoważony rozwój w kontekście teorii sprawiedliwości międzygeneracyjnej. Próba konkretyzacji. *Studies in Global Ethics and Global Education*, *2*, 12–27. sgege.aps.edu.pl/fulltxt.php?ICID=1134202. http://dx.doi.org/10.5604/23920890.1134202 [30.08.2016].

Pawul, M., Sobczyk, W. (2011). Edukacja ekologiczna w zakresie gospodarki odpadami jako narzędzie realizacji zrównoważonego rozwoju. *Problemy Ekorozwoju*, *6* (*1*), 147–156. http://ekorozwoj.pol.lublin.pl/no12/o.pdf [26.12.2016].

Piątek, Z. (2005). Człowiek jako podmiot zrównoważonego rozwoju: konsekwencje filozoficzno-społeczne. W: A. Papuziński (red.), *Zrównoważony rozwój Od utopii do praw człowieka*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta".

Piątek, Z. (2004). Czy koncepcja zrównoważonego rozwoju jest utopijna. W: A. Pawłowski (red.), *Filozoficzne, społeczne i ekonomiczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju*. Lublin: Seria Monografie KIŚ PAN, nr 26.

Podgórecki, A. (1995). *Społeczeństwo polskie*. (przeł. Z. Pucek). Rzeszów: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Prawo ochrony środowiska, Dz. U. 2001, nr 62 poz. 627.

Rawls, J. (2009). *Teoria sprawiedliwości*. (przeł. M. Panufnik i in.). Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.

Rewolucja u bram, z Jeremym Rifkinem rozmawia S. Stodolak (2016), *Dziennik. Gazeta Prawna*, *141*, A 22–A 23.

Rifkin, J. (2005). *Europejskie marzenie. Jak europejska wizja przyszłości zaćmiewa american dream*. (przeł. W. Falkowski, A. Kostarczyk). Warszawa: Wyd. NADIR.

Rifkin, J. (2016). *Społeczeństwo zerowych kosztów krańcowych: internet przedmiotów-ekonomia współdzielenia-zmierzch kapitalizmu*. (przeł. A.D. Kamińska). Warszawa: Wyd. Studio EMKA.

Roszak, Th. (1978). *Person/Planet. The Creative Disintegration of Industrial Society*. Lincoln: Incorporated iUniverse. https://books.google.pl/books?id=BwDCKb5aGMYC&pg=PP1&lpg=PP1&dq=theodore+roszak+persona+planeta&source=bl&ots=Q0SA_3CNlX&sig=QLSxjmIcJUDTNc4_W6LHw3IrfLU&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKEwjV-ePGhLXOAhXBlCwKHQ_SDxMQ6AEIcjAQ#v=onepage&q=theodore%20roszak%20persona%20planeta&f=false [29.08.2016].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (*Dz. U. Nr 54 poz. 442*).

dos Santos T. (1970). Structure of Dependence. *American Economic Review*, *60*, 231–236.

Schweitzer, A. (1981). *Z mojego życia…* (przeł. I. Salamon). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Sejm RP (1991). *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 maja 1991 r. w sprawie polityki ekologicznej*. Monitor Polski, nr 18, poz. 118.

Sen, A. (2002). *Rozwój i wolność*. (tłum. J. Łoziński). Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.

Siciński, A. (1978). Przedmowa. W: E. Laszlo, *Systemowy obraz świata*. (przeł. U. Niklas). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Skolimowski, H. (1993). *Filozofia żyjąca. Eko-filozofia jako drzewo życia*. (przeł. J. Wojciechowski). Warszawa: Wyd. Pusty Obłok.

Sławiński, S. (2004). O wspólny kierunek wychowania. W: *Program „Edukacja dla Rozwoju": strategia wychowania młodzieży do odpowiedzialności za siebie i społeczeństwo: materiały z konferencji Rzecznika Praw Obywatelskich i Fundacji „Świat na Tak"*. Łódź: „Master".

Staniszkis, J. (2003). *Władza globalizacji*. Warszawa: Wyd. Nauk. „Scholar".

Szczepański, M.S. (2006). Ani Elizjum, ani Hades. Piętnastolecie polskiej transformacji w perspektywie socjologicznych teorii zmiany. W: J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar".

Szahaj, A. (2004). Nostalgia za jednością. *Przegląd Polityczny*, *67/68*, 85–89.

Sztumski, W. (2006). Idea zrównoważonego rozwoju a możliwości jej urzeczywistnienia. *Problemy Ekorozwoju*, vol. *1, 2*, 73–76. http://ecodevelopment.pollub.pl/no2/h.pdf [26.12.2016].

Święty Grall rozwoju nie istnieje, rozmowa P. Augustyniaka z Jerzym Hausnerem. *Liberté!*, XXIII, 056–067.

Wallerstein, I. (2007). *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*. (tłum. K. Gawlicz i M. Starnawski). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.

Walosik, A. (2013). *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju*. Kraków: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Weiner, J. (2009). Czy istnieje równowaga w przyrodzie? Fakty i mity. *Wszechświat, 110, 7–9*, 4–9.

Weiner, J. (2003). Posłowie. W: J. Lovelock, *Gaja: nowe spojrzenie na życie na Ziemi*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Wilson, E.O. (1997). *Różnorodność życia*. Warszawa: PIW.

Wnuk, Z. (1999). Edukacja ekologiczna w Polsce. W: J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski (red.), *Ochrona środowiska w filozofii i teologii*. Warszawa: Wydaw. Akademii Teologii Katolickiej.

Wnuk-Lipiński, E. (1996). *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.

Zacher, L.W. (2009). Modele, strategie, uwarunkowania i konteksty trwałego rozwoju. W: B. Poskrobko (red.), *Zrównoważony rozwój gospodarki opartej na wiedzy*. Białystok: Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej.

Ziemba, W. (2013). Ku zrównoważonemu społeczeństwu informacyjnemu. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych*, *29*, 401–425. Warszawa: rocznikikae.sgh. waw.pl/p/roczniki_kae_z29_28.pdf [09.09.2016].

Ziółkowski, M. (2000). *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*. Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.

Ziółkowski, M. (2006). Zmiany systemu wartości. W: J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*. Warszawa: Wyd. Naukowe „Scholar".

Case of Poland: the imitative modernization to sustainable development?

Summary

The concept as the system concept is arousing the sustainable development a lot doubts by comparing expressions in the name about contrary meanings. This notion coming originally from the forest administration region, in the 21st century immanently is connected with the ethical-economic concept of essential needs and with the idea of limited possibilities of the environmental global system. Accurately and briefly essence of the problem of exaggerated consuming the natural environment and intensifying antropopression is returning the determination "border of height". Poland undergoing a systemic transformation so far more has common to the imitative modernization than the sustainable development. Hence also not there is a role of the education for overrating: natural, ecological, sozological and environmental in action to his thing. The both formal and unofficial education is shaping desired socially needs, attitudes and patterns of behaviour, including them in expected and useful environmentally and ecologically moral values and ethical principles. Based on not next to formulate it is possible strategies of education, environment-friendly action which would be well up to ecohumanistic existence. Concluding, success of the sustainable development – not only economies – is becoming possible thanks to the knowledge: natural, ecological, sozological, economic and ethical.

Keywords: imitative (dependent, superficial) modernization, sustainable development (lasted), environmental awareness, ecological thinking, education for the sustainable development.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.04

Jacek SIERADZAN
Uniwersytet w Białymstoku

Kontakt: j.sieradzan@uwb.edu.pl
Jak cytować [how to cite]: Sieradzan, J. (2016). Psychologia a buddyzm. Czego psycholodzy mogą się nauczyć od buddystów a buddyści od psychologów? *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 65–80.

Psychologia a buddyzm. Czego psycholodzy mogą się nauczyć od buddystów a buddyści od psychologów?

Streszczenie

Artykuł przedstawia stanowiska psychologów, buddystów oraz psychologów-buddystów w kwestii podobieństw i różnic między metodami psychologii zachodniej i buddyzmu. Istnieją trzy zasadnicze punkty widzenia: (1) buddyzmu rozumianego jako religia nie da się pogodzić z psychologią; (2) medytacja buddyjska może stanowić uzupełnienie praktyki psychoterapeutycznej; (3) psychologia zachodnia stanowi formę buddyzmu. Ponieważ jednak psychologia (rozumiana jako terapia bądź nauka) operuje w innych wymiarach niż buddyzm będący religią, dlatego korzystanie przez buddystów z metod psychologii zachodniej i *vice versa* ma ograniczony charakter.
Słowa kluczowe: buddyzm, psychologia, ego, narcyzm, osobowość.

Chaos terminologiczny

Już przy próbie wyjaśnienia podstawowych terminów pojawia się szereg problemów. Etymologicznie psychologia to „nauka o duszy (*psyche*)". Psycholodzy współcześni, a także buddyści, kwestionują jednak istnienie duszy. Dlatego wymienia się szereg sanskryckich pojęć, które mogą uchodzić za buddyjskie odpowiedniki greckiego *psyche*, w tym *dżiwa* (*jīva*), *atman* (*ātman*), *pudgala* i *purusza* (*puruṣa*) (Collins, 2005, s. 8551).

Ze względu na to, że buddyzm zajmuje się umysłem, a nie duszą, buddolog Andrew Olendzki (2003, s. 9) uważa, iż psychologia to „nauka o umyśle i zachowaniu". Na Zachodzie zwykło się źródeł emocji szukać w sercu, a myśli

w umyśle, jednak sanskryckie *citta* oraz chińskie *xin* oznaczają zarówno ‘umysł’, jak i ‘serce’, zaś niemieckie *Geist* to tak ‘duch’, jak i ‘umysł’. W ten sposób dochodzimy do wniosku, że psychologia zajmuje się i duszą, i duchem, i umysłem, i sercem.

Sprawę dodatkowo komplikuje to, że wprawdzie buddyści therawady odrzucili istnienie upaniszadowego ducha (skt. *ātman*), ale idea ta powróciła w pojęciu natury buddy (stanu buddy) i jej rozlicznych metamorfoz w mahajanie (Sieradzan, 2007, s. 24–25). Stąd w mahajanie natura (stan) buddy = duch = umysł = pustka (Sieradzan, 2011, 420–422).

Psycholog Hayao Kawai (2005, s. 143) utożsamił psyche z pustką. Powołał się przy tym na słowa C.G. Junga (1969, s. 217): „psyche jest osią świata […] wielką przyczyną zaistnienia świata”. Kawai (2005, s. 135) uważa, że Jung utożsamił psyche z ‘ja’. Ale równie prawdopodobne jest to, że Jung zrównał tutaj psyche człowieka jako twórcy swego świata z bogiem-stwórcą religii teistycznych. Gdyby tak rzeczywiście było, oznaczałoby to postawienie znaku równości:

natura buddy = stan buddy = pustka = duch = umysł = psyche = Bóg = ja

Jeżeli wszystkie te pojęcia są tożsame, to mamy dwie możliwości: albo w umysłach badaczy panuje kompletny chaos terminologiczny, czyli każdy z nich tworzy sobie własne, odrębne definicje, albo wszystkie te koncepcje (w końcu twory ludzkiego umysłu) na jakimś poziomie są tożsame.

Nie sposób też stwierdzić, czy to, co Freud nazwał podświadomością, Jung kolektywną nieświadomością, D.T. Suzuki (2000, s. 30–33) „kosmiczną nieświadomością”, a co Moriya Okano (2005, s. 220) i Akira Onda (2005, s. 238) utożsamili ze świadomością zbiorczą, czyli *alają* (skt. *ālaya*) filozofii jogaćary – to są zjawiska tożsame, pokrewne, czy różne. W tym kontekście warte uwagi jest to, że Erich Fromm (2000, s. 154) – podobnie jak buddyści therawady – odrzucał pojęcia świadomości i nieświadomości. Pisał o powiększaniu świadomości w znaczeniu większego zrozumienia siebie poprzez zetknięcie się z rzeczywistością i z prawdą o niej.

Kolejny problem dotyczy pojęcia osobowości. Buddyści nie mówią o osobie (*pudgala*) ani osobowości (*skandha*), gdyż w buddyzmie nie ma definicji człowieka. Mówią natomiast o czujących istotach (*sattva*). W buddyzmie nie ma więc pojęcia rozwoju osobowości, kluczowego dla psychologii. O osobowości możemy mówić wyłącznie w płaszczyźnie konwencjonalnej, jako osobowym ‘ja’ (zwanym przez niektórych psychologów *self*), pamiętając, że w buddyzmie jest ono uważane za główną przeszkodę na drodze do oświecenia (nirwany). Oświecenie to oczyszczenie umysłu/serca z intelektualnej niewiedzy i konfliktowych emocji.

Ale w opinii Calvina S. Halla i Gardnera Lindzeya (1998, s. 345), klasyków psychologii osobowości, nirwana to „droga ku zdrowej osobowości”. Zachodnia psychologia osobowości i psychologia buddyjska mają więc całkowicie odmien-

ne założenia: ego, które dla buddystów jest źródłem problemów, dla psychologów osobowości jest celem samym w sobie, a nirwana, która dla buddystów jest rozwiązaniem problemów i celem, dla psychologa osobowości jest środkiem do celu.

Buddyści nie kwestionują istnienia ego, mówią tylko, że nie istnieje ono w sposób, w jaki sobie zazwyczaj je wyobrażamy, czyli, że nie jest ono niczym trwałym ani substancjalnym. Oświecenie – cel praktyki – to zdanie sobie sprawy z fałszywej percepcji własnej jaźni. Jest ono nie do pogodzenia z narcyzmem. Z perspektywy buddyjskiej postulowany przez większość zachodnich psychologów rozwój osobowości to po prostu pogłębianie narcyzmu. Obserwujemy to w praktyce dnia codziennego, widząc młodych ludzi idących ulicą i wpatrzonych w ołtarze swoich telefonów komórkowych. Ilustracją tych dwóch skrajnie odmiennych wizji świata może być kadr z filmu: na pierwszym planie widzimy kobietę wpatrzoną w swój telefon komórkowy, a na drugim planie osobę religijną zatopioną w modlitwie (*Rainbow Children*, w przygotowaniu).

Inny problem polega na tym, że osoba zdrowa według psychologów zachodnich nie jest zdrowa według buddystów, gdyż nawet jeśli nie doświadcza żadnego cierpienia psychicznego i fizycznego (co trudne do wyobrażenia), to doświadcza cierpienia złożoności – co wynika z samej natury bycia czującą istotą.

Ponadto w zgodnej opinii buddystów ze wszystkich kierunków – therawady, mahajany i tantrajany – nie ma ludzi zdrowych psychicznie (Sieradzan, 2005, s. 428–429). W oparciu o stwierdzenie Buddy Śakjamuniego, że on sam nie ma ani normalnej (naturalnej), ani anormalnej (szalonej) świadomości (Mills, 2015, s. 276, wers 881), buddyści uważają, że tylko stan buddy jest poza szaleństwem. Budda nie uważał się za człowieka, ani boga, tylko za buddę, a więc istotę

oświeconą (Woodward, 1992, s. 44–45). Zatem z buddyjskiego punktu widzenia tylko istoty oświecone (a więc buddowie) są zdrowe; czujące istoty zaś zdrowe nie są.

Tych, którzy zajmują się porównywaniem metod psychologii zachodniej i buddyzmu, można z grubsza podzielić na trzy kategorie. Do pierwszej zaliczają się ci, którzy mniemają, że ponieważ ich cele są odmienne, nie da się ich pogodzić; do drugiej – ci, którzy uważają, że medytacja buddyjska może stanowić uzupełnienie praktyki terapeutycznej; do trzeciej zaś ci, dla których psychologia zachodnia stanowi formę buddyzmu.

1. Psychologii i buddyzmu nie da się pogodzić

Jung (2009a, s. 540) był przeciwnikiem stosowania na Zachodzie wschodnich technik medytacyjnych, gdyż uważał, że „my, Europejczycy, nie jesteśmy tak ukształtowani, by w sposób naturalny właściwie korzystać z jej metod". Zamiast tego proponował odnaleźć własną ścieżkę duchowego rozwoju. Zdaniem Junga (2009b, s. 488):

> Powinniśmy dążyć do wartości Wschodu od wewnątrz, nie od zewnątrz, powinniśmy ich szukać w sobie, w naszej nieświadomości. A wówczas odkryjemy, jak wielka jest nasza bojaźń przed nieświadomością, jak silne są nasze opory. To właśnie ze względu na opory kwestionujemy akurat to, co Wschodowi wydaje się takie oczywiste: siłę umysłowości introwertycznej na drodze do samowyzwolenia.

Te słowa Junga, pisane w 1939 roku, straciły na aktualności. Od tego czasu Zachód bardzo się zmienił. Religie Wschodu od lat 60. trwale zadomowiły się w krajach zachodnich. Miliony ludzi praktykują różne formy wschodnich dyscyplin ascetyczno-religijnych. Jest to głównie joga, co Junga prawdopodobnie przyprawiłoby o ból głowy. Tylko w USA w 2011 roku jogę praktykowało – jeśli wierzyć internetowemu źródłu – około 20 milionów Amerykanów (*Yoga*, b.d.).

Dzogczienpa Namkhai Norbu uważa, że praktyki buddyjskiej nie da się pogodzić z psychologią, gdyż o ile psychoterapia służy poprawieniu życia w samsarze (świecie cierpienia), to buddyzm ma na celu wyjście poza samsarę, całkowitą realizację i odnosi się do wszystkich żywotów. Łączenie z sobą buddyzmu i psychoterapii oznacza w praktyce przyznanie, że buddyzm jest niedoskonały, czyli że czegoś w nim brakuje (Namkhai Norbu, 1991, s. 115–116). O ile w psychoterapii celem jest zdrowe ego, czyli zapewnienie człowiekowi właściwego funkcjonowania w świecie, to z perspektywy buddyjskiej samo ego jest źródłem problemów, ponieważ tworzy „iluzję oddzielenia, złudzenie podmiotu i przedmiotu" (s. 119). Dlatego celem praktyki buddyjskiej jest „rozpuszczenie ego" (s. 119).

Buddyzm przekracza psychologię, tak jak stan kontemplacji przekracza zwykłe stany świadomości:

> Psychoterapia jest jak pigułka czy lekarstwo na szczególną dolegliwość, ale jak lekarstwo, tak psychoterapia może pomóc tylko na miejscowe schorzenia, nie może natomiast wyleczyć duszy. […] Zachodnia idea mówiąca, że psychoterapia jest dla każdego, wyda-

> je mi się błędna. To tak jakby każdemu aplikować chemioterapię, bez względu na to, czy jest chory na raka, czy też nie (s. 115).

Tutaj widać zasadniczą różnicę między psychoterapią a buddyzmem. Według buddystów przyczyną cierpienia jest dualizm, czyli postrzeganie innych i świata w kategoriach podmiot/przedmiot, właściwe/niewłaściwe, pozytywne/negatywne itd. (s. 119). Stąd na Zachodzie wszelka odmienność jest postrzegana jako zagrożenie idealnego wzorca zdrowia i traktowana jako choroba (s. 117).

Także członkowie brytyjskiej organizacji Triratna, której założycielem jest Dennis Lingwood, były mnich therawady znany jako Sangharakshita, uważają łączenie psychoterapii z buddyzmem za nieporozumienie (*Społeczność Buddyjska Triratna* (*i Wspólnota Buddyjska Triratna*), b.d.).

Zdaniem Daniela Golemana (1998, s. 198–199), psychologa, buddologa i buddysty, główna różnica między psychologiami zachodnimi a psychologią buddyjską polega na tym, że psycholodzy zachodni (tacy jak Gordon Allport, Erik Eriksson czy Abraham Maslow) kładą ogromny nacisk na silne ego, a buddyzm podaje metody uwolnienia się od ego.

Psychoanalityk Franz Alexander (1961) w napisanym w 1931 roku tekście *Trening buddyjski jako sztucznie wywołana katatonia* argumentował, że medytacja buddyjska prowadzi od melancholii poprzez katatonię do schizofrenii. Mimo negatywnej wymowy artykułu, Goleman (1998, s. 201) dostrzegł w nim „uderzające podobieństwo pomiędzy metodą psychoanalizy a doktryną buddyzmu w zakresie przezwyciężania rzeczywistego oporu i narcyzmu tak, że jest się zdolnym do przypomnienia sobie przeszłości zamiast powtarzania jej w procesie regresji". Jednak podobieństwo jednej z technik nie oznacza – według niego – znaczących analogii między psychoanalizą a buddyzmem. Jeśli bowiem spojrzeć na psychoanalizę z punktu widzenia najstarszej psychologii buddyjskiej, zawartej w abhidhammie (Nyanaponika, 1976), to zobaczy się, że operuje ona na „najniższym poziomie wglądu" i nie daje możliwości trwałej przemiany osobowości (Goleman, 1998, s. 201–202).

Christa Anbeek, religioznawczyni i kapelanka chrześcijańska, oraz psychiatra Peter de Groot skupili się głównie na różnicach między buddyzmem a psychoterapią: „Buddyzm należy do dziedziny *religijno-filozoficznych systemów znaczących*, podczas gdy psychoterapia należy do dziedziny *psychologiczno-medycznych metod* pracujących z zaburzeniami" (Anbeek, de Groot, 2005, s. 184). Religia zajmuje się fundamentalnymi kwestiami związanymi z życiem i śmiercią, a psychoterapia zaburzeniami psychicznymi, które utrudniają właściwe funkcjonowanie w świecie. Ponadto psychologia jest produktem rozwoju nauki, a religia nie jest formą nauki, jej dogmaty nie poddają się zasadzie naukowej weryfikacji (s. 184).

Anbeek i de Groot (2005, s. 185–186) przeanalizowali buddyzm i psychoterapię pod kątem punktu wyjścia, celu, najważniejszych reguł i technik oraz generalnej zasady:

— Punktem wyjścia zarówno buddyzmu jak i psychoterapii jest cierpienie.
— O ile celem buddyzmu jest wygaśnięcie cierpienia (co rozumie się najczęściej jako osiągnięcie trwałego spokoju umysłu), to celem psychoterapii jest redukcja cierpienia.
— Najważniejsze metody buddyjskie to trzy treningi: moralności, medytacji i mądrości.
— Psychoterapeuci korzystają z wielu różnych metod.
— Ogólna zasada w buddyzmie to ufność, że nauki Buddy prowadzą do celu, czyli wygaśnięcia cierpienia. W psychoterapii nie ma jednej ogólnej zasady.

Psychiatra Padmal de Silva (1990) nie widzi możliwości integracji psychologii zachodniej z buddyjską, dostrzega jedynie możliwość wpływu buddyzmu na psychologię, co miało miejsce np. w psychologii transpersonalnej.

Buddolog Richard Payne (2005, s. 177) zwrócił uwagę na niebezpieczeństwo wykorzystania praktyki medytacyjnej jako techniki psychoterapeutycznej. Prowadzi to do przedmiotowego jej traktowana. Amerykanie mają tendencję do traktowania metod przejętych z innych kultur jako psychotechnologii służących rozwojowi własnego ego. Ceną jest odarcie ich z kontekstu religijnego i filozoficznego, w którym wyrosły. W związku z tym stawia ważne pytanie: „Czy praktyka uważności pozbawiona celu, jakim jest nirwana, jest wciąż buddyjska?".

W podobny sposób psychoterapeuta Robert Palusiński (2009) uważa, iż buddyzm jest podejściem głębszym, gdyż pokazuje, że źródło problemów człowieka tkwi w dualistycznym postrzeganiu świata, a jedyną metodą wyleczenia się z dualizmu jest oświecenie. Pomocna w tym może być praca z emocjami psychiki.

Psychiatra i psychoanalityk Dale Mathers (2005, s. 204) oraz religioznawca Łukasz Trzciński (b.d.) uważają, że traktowanie buddyzmu jako formy psychoterapii jest nieporozumieniem, gdyż buddyzm jest religią, a psychologie zachodnie religiami nie są, gdyż nie odpowiadają na fundamentalne pytania dotyczące ludzkiego życia.

2. Buddyzm zawiera elementy psychoterapii

Tradycja buddyjska od początku porównywała Buddę do wielkiego lekarza, a jego naukę do terapii, która zgodnie z kanonami medycyny indyjskiej określa: chorobę (cierpienie), przyczynę choroby (niewiedzę), proces leczenia prowadzący do wyzdrowienia (medytację) i samo zdrowie (oświecenie).

Już pierwsi buddolodzy zwracali uwagę na istnienie silnego strumienia psychologii w pierwotnym buddyzmie. Caroline Rhys Davids (1900) zatytułowała swoje tłumaczenie *Dhamma sangani*, pierwszej księgi abhidhammy, *Buddyjskim podręcznikiem etyki psychologicznej*. Wasubandhu (IV w.), kodyfikator nauk abhidhammy i jeden z klasyków mahajany, został przez Stevena Anackera (2005, s. 63–64), który przełożył jego pisma na angielski, nazwany „buddyjskim psychologiem".

Psychoanalityk Jeffrey Rubin (2003, s. 34) pisał, że buddyzm to „psychologia etyczna o wysoce rozwiniętych metodach badania siebie".

Psycholog i badacz Junga Shoji Muramoto (2005, s. 17) odnalazł w buddyzmie elementy psychoterapeutyczne, a przykładem tego są dialogi mistrzów dzenu z uczniami.

2a. Psychologię zachodnią i buddyzm da się pogodzić

Psycholog i psychoanalityk Melvin E. Miller (2005, s. 81, 87) uważa, że proces psychoanalityczny nie różni się zasadniczo od medytacji dzen. Psychoanalitycy i dzeniści mogą współpracować nad duchowym rozwojem człowieka. Za kres tego rozwoju Miller uznaje doświadczenie pustki (*śūnyatā*) umysłu, jeden z celów buddyzmu mahajany. To tak jakby mówił, że buddyzm zaczyna się tam, gdzie kończy się psychoterapia: na podbudowie solidnego ego można zacząć to ego „rozpuszczać".

Psychiatra i psychoanalityczka Adeline van Waning (2005) wyróżniła szereg podobieństw między psychoanalizą a buddyzmem, w tym zainteresowanie cierpieniem i stosowanie odpowiednich metod w celu jego zmniejszenia. Istotna jest też rola związku emocjonalnego między nauczycielem (terapeutą) a uczniem (klientem). Buddyjskiej medytacji uważności odpowiada metoda wolnych skojarzeń oraz jej zwierciadlane odbicie w umyśle terapeuty, a przeszkodom, jakie napotyka medytujący buddysta (*kleśa*), odpowiada obrona i opór klienta psychoanalityka. Rezultaty praktyki w buddyzmie i psychoanalizie pojawiają się nie od razu. W obu wypadkach oczekuje się początkowego podziału w ego, aby jednostka mogła uświadomić sobie, czego wtedy doświadcza (s. 91–92). O ile dla buddysty głównym problemem jest odcięcie przywiązania do trwałego, niezależnego obrazu własnego 'ja', to celem praktyki psychoanalitycznej jest polepszenie stosunków międzyludzkich (s. 93–94). Za najbardziej istotny wkład buddyzmu do psychoterapii uważa wezwanie do bycia „przebudzonym" (s. 101). Zachodnim odpowiednikiem tego jest „proces oddzielenia-indywiduacji" (s. 93).

Psycholożka i psychiatra Polly Young-Eisendrath (2005, s. 76) zauważyła, że wspólny sens psychoterapii i buddyzmu polega na uświadomieniu sobie znaczenia cierpienia, iluzoryczności trwałej, stabilnej jaźni, transformacji umysłu oraz wzbudzenia współczucia wobec wszystkich istot.

Zdaniem psychologa Tomasza Olchanowskiego (2010, s. 355–356), tym, co wspólne w buddyzmie oraz u Freuda i Junga, jest tradycja nieoszukiwania samego siebie.

Psycholożka Magdalena Rydzewska (2012, s. 141, 152) uważa, że zarówno psychologia zachodnia, jak i buddyzm są zainteresowane poprawą życia człowieka jako jednostki. Medytacje buddyjskie pomagają w rozwoju szczodrości i zwiększaniu pozytywnych emocji.

2b. Medytacja buddyjska jako uzupełnienie praktyki terapeutycznej

Goleman (1998, s. 227) pisał, że psychoterapia nie wyklucza medytacji. Wręcz przeciwnie – wzajemnie się uzupełniają: „Terapia przyszłości może połączyć obie te techniki, tworząc w osobie bardziej radykalną i potężniejszą przemianę niż każda z nich osobno".

Zdaniem Katherine Masís (2005), filozofki, psychoterapeutki i buddystki, medytacja dzen może być elementem psychoterapii. Wśród pożytków płynących z medytacji dzen w terapii wyróżniła: redukcję stresu i lęku, tolerancję dla procesów mentalnych i wyzbycie się niezdrowych wzorców nawykowych. Widząc korzyści płynące z medytacji, niektórzy terapeuci zaczynają praktykować buddyzm (s. 150–153).

Masís zauważyła też jednak szereg pułapek wiązania terapii z medytacją: pojawienie się stanów mentalnych i medytacyjnych, nad którymi trudno będzie zapanować, niewiedza nauczycieli buddyzmu i psychoterapeutów, przeniesienie (projekcja) na nauczyciela lub terapeutę własnych problemów (np. negatywnych stanów emocjonalnych) i oczekiwań (np. wyobrażanie go sobie jako istoty oświeconej), unikanie analizy własnej psychiki (co czyni psychoterapia), a zamiast tego ucieczka w medytację (s. 154–159).

Masís uważa, że najlepszym wyjściem jest zintegrowanie psychoterapii z medytacją. Polegać to ma przede wszystkim na potraktowaniu terapii jako punktu wyjścia dla praktyki medytacji mającej cele duchowe (s. 161). Niektórzy terapeuci uczą swoich klientów elementów medytacji (w tym relaksacji, świadomości ciała, powolnego, świadomego oddechu, wizualizacji itp.), traktowanych jako techniki psychologiczne. Wiąże się z tym wspomniane wyżej niebezpieczeństwo przeniesienia (s. 161–162). Jednak jej zdaniem medytacja buddyjska prowadzona pod kierunkiem kompetentnego nauczyciela może wzbogacić praktykę psychoterapeutyczną i przynieść znacznie lepsze rezultaty niż redukcjonistyczne i laboratoryjne podejście psychoterapii (s. 163–164).

Olendzki (2003, s. 26) uważa, że od buddystów można się nauczyć sposobów uspokojenia umysłu. Podejście buddyjskie kwestionuje dogmat psychologów zachodnich, mówiący, że ekspresja emocji jest ważna, gdyż tłumione prowadzą do problemów natury psychosomatycznej, mogą skutkować chorobami itp. Przykładowo, nieokazywanie gniewu jest uważane przez psychiatrów za cechę osobowości schizoidalnej (choroba o kodzie F60.1, w: Wciórka, 1998, s. 116).

2c. Psychologiczna egzegeza buddyzmu

Buddyjski tantryk Chögyam Trungpa zinterpretował nauki tantry tybetańskiej w pryzmacie psychologii. Trungpa już w 1974 roku zauważył, że „buddyzm pojawił się na Zachodzie jako psychologia" (cyt. w *Buddhism and psychology,* b.d.). Udało mu się stworzyć formułę wyjaśniającą niezwykle skomplikowany system rytualny, jakim jest tantrajana, poprzez odwołanie się do zachod-

niej psychologii. Przykładowo, sześć sfer samsary, tradycyjnie rozumianych jako sześć światów buddyjskiego kosmosu, pojmował psychologicznie – jako stany umysłu człowieka.

Próbę psychologicznego wyjaśnienia podstawowych nauk buddyjskich (karmy, współzależnego powstawania, czterech szlachetnych prawd) przez pryzmat buddyzmu podjął też Tomasz Olchanowski (2010, s. 215–327). Wcześniej James Low (2005, s. 44), psychoterapeuta i dzogczienpa, pokazał jak w prosty sposób zinterpretować koło życia, odwołując się do stanu zakochania się:

> Można na przykład zakochać się w kimś, odczuwać wielkie pożądanie i myśleć, jaki ten ktoś jest wspaniały. Wkrótce jednak obiekt waszej miłości robi coś, co uraża waszą dumę. Macie wówczas do wyboru jeszcze inne smaki, w których możecie się pogrążyć. Przestajecie się nurzać w pożądaniu, i dajecie upust swojej dumie. Duma jednak nie trwa zbyt długo i wpadacie w gniew. Pod jego wpływem robicie coś, co później oceniacie jako głupie, pogrążacie się więc z kolei w głupocie. Wówczas osoba, którą kochaliście, widząc, jak głupi jesteście, odchodzi z kimś innym, więc przychodzi pora na nieco zazdrości.

3. Psychologia zachodnia jako forma buddyzmu

Chociaż Jung w cytowanym wyżej tekście z 1939 roku wyrażał sceptycyzm względem korzystania na Zachodzie z metod wypracowanych na Wschodzie, to w rozmowie z filozofem i dzenistą Shin'ichi Hisamatsu (2005c, s. 112), która miała miejsce w 1958 roku, powiedział: „Cel psychoterapii jest dokładnie taki sam jak cel buddyzmu" – jest nim uwolnienie się od namiętności.

Psycholog Seth Robert Segall (2003, s. 168–169, 176) uważa, że psychoterapia – jeśli jest właściwie prowadzona – może być formą praktyki buddyjskiej, ponieważ terapeuta powinien podczas niej zachowywać uważność, wystrzegać się negatywnych stanów umysłu (przywiązania i awersji), kultywować współczucie wobec klienta, co jest niezbędne, jeśli chce się przynieść mu ulgę w cierpieniu, a przede wszystkim koncentrować się na kliencie, a nie na sobie samym.

Erichowi Frommowi (2000, s. 151) udało się uchwycić to, co także dla buddystów ma prymarne znaczenie: „widzimy rzeczywistość w sposób wypaczony. Wierzymy, że widzimy jakąś osobę taką, jaka ona jest, podczas gdy w rzeczywistości widzimy naszą projekcję obrazu tej osoby, nie zdając sobie z tego sprawy". Pacjent (klient) nie widzi psychoanalityka, lecz projekcję własnych oczekiwań i lęków. W podobny sposób buddyści zwracają uwagę na to, że nie widzimy świata, tylko jego odbicie w naszym umyśle, a więc nie widzimy nauczyciela (guru), lecz ideał zbudowany z naszych wyobrażeń o istocie doskonałej.

Na tej podstawie powstała buddyjska koncepcja reprezentacji (*vijñapti*), wedle której zwykły człowiek nigdy nie widzi innego takim, jakim on jest, lecz poprzez pryzmat swoich uprzedzeń, stereotypowych wyobrażeń. Jego wiedza jest więc „tylko wyobrażeniem" (*vijñapti-mātra*). Ktoś taki nie widzi innego człowieka, lecz swój własny umysł zabarwiony przez wyobrażenia na jego temat.

Fromm (2000) wyszczególnił podobieństwa między dzenem a psychoanalizą:

1) Drugorzędna rola etyki. Jego zdaniem: „Zarówno zen, jak i psychoanaliza dążą do czegoś, co wykracza poza etykę, jednak ich dążenie nie może być spełnione, dopóki nie nastąpi przemiana etyczna" (s. 173).
2) Stosunek do autorytetu. Odrzucenie transcendentalnego autorytetu (Boga przez Freuda, Buddy przez mistrzów dzen) nie oznacza odrzucenia autorytetu psychoterapeuty albo mistrza dzen. Ich znaczenie jest jednak drugorzędne – po wyleczeniu się obaj przestają być potrzebni (s. 173–176).
3) Zmuszanie pacjenta (w psychoanalizie) i praktykującego dzen (w dzenie) do przedzierania się przez zasłony fikcji i iluzji – aż do osiągnięcia całkowitego wyzwolenia od nich, czyli uświadomienia sobie tego, czego przedtem nie było się świadomym. Chcąc wyzdrowieć, człowiek musi pozbyć się fałszywej świadomości, nabytej w trakcie socjalizacji, i zyskać świadomość niemowlęcia, które nie zna podziału na 'ja' i 'nie ja' (s. 178–179).

Dla buddyzmu likwidacja dualizmu podmiotowo-przedmiotowego ma kluczowe znaczenie. Jednak o ile celem dzen jest oświecenie, to celem psychoanalizy jest zastąpienie nieświadomych instynktów i popędów (*id*) przez świadome ego. Odmienne są też metody prowadzące do tych celów. Metoda analityczna, w której pacjent cofa się do dzieciństwa i próbuje przypomnieć i uświadomić sobie wyparte do podświadomości treści psychiczne, nie jest medytacją nad koanem, jaką posługują się niektórzy dzeniści, aby odciąć wszelkie myślenie.

Choć według Fromma psychoanaliza jest „całkowicie odmienna" od dzen (s. 194), to jednak uznał on jej przydatność dla praktykującego dzen, np. jako pomoc w zyskaniu umiejętności rozpoznania fałszywego oświecenia (s. 196).

3a. Od psychoterapii do medytacji

Skoro część autorów uważa psychologię zachodnią za formę buddyzmu, to niektórzy psychoterapeuci uznają terapię za wstępną formą medytacji. Ci psycholodzy zwracają uwagę na to, że praktyka medytacji nie jest lekiem na całe zło, a jednostki mające problemy psychiczne powinny najpierw poddać się psychoterapii, czyli zbudować silne ego, a dopiero potem rozpoznać iluzję tego „ja" (Nydahl, 1995; Jabłoński, 2011, s. 4). Psycholog Jack Engler (1993, s. 119) wyraził to słowami: „musisz być czymś, zanim staniesz się nikim".

Namkhai Norbu (1991, s. 119) zgadza się z tymi psychologami, którzy uważają, że aby porzucić ego, najpierw trzeba je umocnić. Punktem wyjścia praktyki medytacyjnej jest więc zdrowe ego.

Enko Else Heynekamp (2005, s. 254–255), psychoanalityczka i mniszka buddyjska, uważa, że psychoterapeuci powinni wykorzystać w swojej praktyce buddyjską medytację uważności.

Mark Epstein (2009), amerykański psychiatra i therawadin, pisał, że Budda wyprzedził psychoanalizę o 2500 lat, a medytacja buddyjska wzmacnia syntetyzującą funkcję ego, co prowadzi do większego rozumienia własnego *self*

(s. 334). W jego przekonaniu kurczowe przywiązanie do ‘ja’ jest formą narcyzmu, a narcyzm to całkowite przeciwieństwo oświecenia (s. 322–326). Jak zauważył psychiatra Roberto Assagioli: „Jesteśmy zdominowani przez wszystko, z czym się utożsamiamy. Możemy zdominować i kontrolować wszystko, z czym się nie utożsamiamy” (cyt. w: Vaughan, 1980, s. 186). Fromm (1996, s. 84–85) wskazywał natomiast, że Budda jest osobą przebudzoną, która całkowicie przezwyciężyła swój narcyzm poprzez pozbycie się iluzji trwałego, substancjalnego ‘ja’.

3b. Synteza psychologii analitycznej i buddyzmu

Psycholog Moriya Okano od początku lat 70. pracował nad syntezą psychologii zachodniej, zwłaszcza szkoły Junga, i buddyzmu, szczególnie filozofii jogaćary. Nie ma on wątpliwości, że „buddyzm ma charakter terapeutyczny” (Okano, 2005, s. 220). Jungowskie pojęcia nieświadomości i jaźni utożsamił z *alają* jogaćary. Jednak jungowska jaźń nie jest prawdziwą jaźnią mahajany, gdyż jej naturą jest pustka. Jego zdaniem, jogaćarze brakuje wglądu w teorię archetypów, natomiast psychologii analitycznej – umiejętności realizacji mądrości poprzez wyzwolenie się z kręgu życia i śmierci (s. 227–228).

Także inny psycholog – Akira Onda (2005) porównał nieświadomość do *alaji*, a jogaćarę uznał „za buddyjską wersję psychologii głębi” (s. 238). Chociaż w jego opinii celem buddyzmu i psychoterapii jest wyzwolenie ze złudzeń, to jednak istnieją między nimi różnice. O ile według buddyzmu źródłem wszystkich problemów człowieka jest on sam, to według psychologów zachodnich problemy powstają także w interakcji z innymi ludźmi (s. 241–242).

Jedną z prób połączenia medytacji z psychoterapią jest trening Śambhali, wprowadzony przez Chögyama Trungpę (Gimian, 2005, s. 337–345). Praktykowana w niej medytacja ma charakter bezforemny i pozareligijny. Częścią treningu jest też grupowe spotkanie zwane w psychoterapii encounterem, podczas którego osoby uczestniczące w nim opowiadają o swoich problemach.

Wnioski

O ile Freud (1984, s. 353) negował możliwość zyskania pełnego zdrowia psychicznego, o tyle Shoji Muramoto (2005b, s. 129) uwolnienie się od egoizmu uznaje za możliwe. Powoływał się przy tym na rozmowę Junga z Hisamatsu, podczas której twórca psychologii analitycznej wskazał na identyczność celów psychoterapii i buddyzmu: w obu przypadkach jest to uwolnienie się od namiętności (Muramoto, 2005c, s. 112). Jednak z perspektywy buddyjskiej, aby stać się istotą oświeconą, potrzeba jeszcze uwolnić się od niewiedzy, czyli od dualistycznej percepcji.

Powyżej przedstawiono stanowiska psychologów, psychoterapeutów i psychiatrów (z których część jest również buddystami), oraz buddystów w kwestii podobieństw i różnic między metodami psychologii zachodniej i buddyzmu. Część autorów uważa, że buddyzmu rozumianego jako religia nie da się pogodzić z psychologią. Inni głoszą, że medytacja buddyjska może stanowić uzupełnienie praktyki terapeutycznej. Jeszcze inni twierdzą, że między nimi istnieje zgodność, a psychologia zachodnia stanowi formę buddyzmu.

Na pytanie, czego psycholodzy mogą nauczyć się od buddystów, a buddyści od psychologów, można odpowiedzieć najprościej i najbanalniej, że wiedza pozytywna jeszcze nikomu nie zaszkodziła. Psychologia (rozumiana jako terapia bądź nauka) operuje w innych wymiarach niż buddyzm, będący religią (choć jest on także psychologią i filozofią życia). Buddyści – jeśli zechcą – mogą użyć metod analitycznych zaczerpniętych z psychologii zachodniej. A na pytanie, czy ktoś bardziej potrzebuje terapii czy medytacji, czy może obu, każdy musi sobie odpowiedzieć sam.

Bibliografia

Alexander, F. (1961). Buddhistic Training as an Artificial Catatonia: The Biological Meaning of Psychic Occurences. W: F. Alexander, *The Scope of Psychoanalysis: Selected Papers 1921–1961*. New York: Basic Books, 74–89.

Anacker, S. (tłum.). (2005). *Seven Works of Vasubandhu: The Buddhist Psychological Doctor*. Delhi: Motilal Banarsidass.

Anbeek, C.W., de Groot, P.A. (2005). Buddhism and Psychotherapy in the West: Nishitani and Dialectical Behavior Therapy. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 183–199.

Buddhism and psychology (b.d.). https://en.wikipedia.org/wiki/Buddhism_and_psychology [31.10.2015].

Collins, S. (2005). Soul: Buddhist Concepts. W: L. Jones (gen. red.), *Encyclopedia of Religion*. Farmington Hills: Thomson Gale, *12*, 8550–8554.

Engler, J.H. (1993). Becoming Somebody and Nobody: Psychoanalysis and Buddhism. W: R.N. Wash, F. Vaughan (red.), *Paths Beyond Ego: The Transpersonal Vision*. New York: Jeremy P. Tarcher, 118–121.

Epstein, M. (2009). Struktura braku struktury: Koncepcja nieintegracji Winnicotta a buddyjska doktryna o nie-ja. W: D.M. Black (red.), *Psychoanaliza i religia w XXI wieku: Współzawodnictwo czy współpraca?*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 321–335.

Freud, S. (1984). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Fromm, E. (1996). *Serce człowieka: Jego niezwykła zdolność do dobra i zła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fromm, E. (2000). Psychoanaliza a buddyzm zen. W: E. Fromm, D.T. Suzuki, R. De Martino, *Buddyzm zen a psychoanaliza*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 111–201.

Gimian, C.R. (2005). From Cowards to Warriors: The Origins of Shambala Training. W: F. Midal (red.), *Recalling Chögyam Trungpa*. Boston: Shambala Publications, 337–345.

Goleman, D. (1998). *Medytujący umysł*. Bydgoszcz: Limbus.

Hall, C.S., Lindzey, G. (1998). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Heynekamp, E.E. (2005). Coming Home: The differences it makes. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 245–255.

Jabłoński, S. (2011), *Psychoterapia czy buddyzm?*. http://www.wotuw.malopolska.pl/uploads/Dokumenty%20MOSTU/Eseje%20uczestnik%C3%B3w%20SPU%202/Szymon%20Jab%C5%82o%C5%84ski%20-%20Psychoterapia%20czy%20Buddyzm.pdf [11.11.2015].

Jung, C.G. (1969). On the Nature of the Psyche. W: C.G. Jung, *The Structure and Dynamics of the Psyche*. London: Routledge, 159–234.

Jung, C.G. (2009a). Joga i Zachód. W: C.G. Jung, *Psychologia a religia: Zachodu i Wschodu*. Warszawa: Wydawnictwo KR, 535–543 (1936[1]).

Jung, C.G. (2009b). Komentarz psychologiczny do Tybetańskiej Księgi Wielkiego Wyzwolenia. W: C.G. Jung, *Psychologia a religia Zachodu i Wschodu*. Warszawa: Wydawnictwo KR, 479–515 (1939[1]).

Kawai, H. (2005). What is I? Reflections from Buddhism and psychotherapy. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 133–145.

Low, J. (2005). *Być tu i teraz: Zwierciadło jasnego znaczenia. Terma dzogczen Nudana Dordże z komentarzem Jamesa Low*. Kraków: Wydawnictwo A.

Masís, K.V. (2005). American Zen and Psychotherapy: An ongoing dialogue. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 147–167.

Mathers, D. (2005). Karma and individuation: The boy with no face. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 203–217.

Miller, M.E. (2005). Zen and Psychotherapy: From neutrality, through relationship, to the emptying place. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 79–89.

Mills, L.K. (2015). *Sutta-nipāta*. Sutta Central.

Muramoto, S. (2005a). Buddhism, Religion and Psychotherapy in the World Today. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 15–28.

Muramoto, S. (2005b). Jung and Buddhism. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 119–131.

Muramoto, S. (tłum.). (2005c). The Jung-Hisamatsu Conversation. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 105–118.

Namkhai Norbu (1991). Buddyzm a psychologia. W: *Dzogczen ścieżka samowyzwolenia*. Vol. 3, Kraków, 110–123.

Nyanaponika, T. (1976). *Abhidhamma Studies: Researches in Buddhist Psychology*. Kandy: Buddhist Publication Society.

Nydahl, O. (1995). *Filozofia, psychologia czy religia?* http://www.buddyzm.edu.pl/cybersangha/page.php?id=27 [12.11.2015].

Okano, M. (2005). The Consciousness-Only School: An Introduction and a brief comparison with Jung's psychology. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 219–228.

Olchanowski, T. (2010). *Wola i opętanie: Enancjodromia a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.

Olendzki, A. (2003). Buddhist Psychology. W: S.R. Segall (red.), *Encountering Buddhism: Western Psychology and Buddhist Teachings*. Albany: State University of New York Press, 9–30.

Onda, A. (2005). The Development of Buddhist Psychology in Modern Japan. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 235–244.

Palusiński, R. (2009). *Buddyjska psychologia*. http://robertpalusinski.blogspot.com/2009/05/buddyjska-psychologia.html [11.11.2015].

Payne, R.K. (2005). Locating Buddhism, Locating Psychology. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 169–182.

Rhys Davids, C.A.F. (tłum.). (1900). *A Buddhist Manual of Psychological Ethics of the Fourth Century B.C.: Dhamma-Sangani*. London: Royal Asiatic Society.

Rubin, J.B. (2003). Close Encounters of a New Kind: Toward an Integration of Psychoanalysis and Buddhism. W: S.R. Segall (red.), *Encountering Buddhism: Western Psychology and Buddhist Teachings*. Albany: State University of New York Press, 31–60.

Rydzewska, M. (2012). Buddyzm i psychologia, czyli o psychologicznych mechanizmach medytacji ofiarowania mandali. *The Polish Journal of the Arts and Culture*, *2*, 139–155.

Segall, S.R. (2003). Psychotherapy Practice as Buddhist Practice. W: S.R. Segall (red.), *Encountering Buddhism: Western Psychology and Buddhist Teachings*. Albany: State University of New York Press, 165–178.

Sieradzan, J. (2005). *Szaleństwo w religiach świata: Szamanizm, religia starogrecka, judaizm, chrześcijaństwo, hinduizm, buddyzm, islam*. Kraków: Inter Esse, Wydawnictwo Wanda.

Sieradzan, J. (2007). Koncepcja umysłu w buddyzmie. *Idea: Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych*, *19*, 13–32.

Sieradzan, J. (2011). Przestrzeń (chōra), różnia (différance) i ślad (trace) Derridy a buddyjska pustka (śūnyatā) i jej synonimy jako próby opisu rzeczywistości pozapojęciowej. W: B. Banasiak, K.M. Jaksender, A. Kucner (red.), *Foucault, Deleuze, Derrida*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 420–433.

Sieradzan, J. (2014). Inicjacja w szaleństwo. *Albo/albo*, *1*, 37–45.

Silva, P. de (1990). *Buddhist Psychology: a Review of theory and practice*. http://enlight.lib.ntu.edu.tw/FULLTEXT/JR-ADM/silva.htm [3.07.2011].

Społeczność Buddyjska Triratna (*i Wspólnota Buddyjska Triratna*) (b.d.). http://www.buddyzm.info.pl/fwbo [5.12.2015].

Suzuki, D.T. (2000). Wykłady o buddyzmie zen. W: E. Fromm, D.T. Suzuki, R. De Martino, *Buddyzm zen a psychoanaliza*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 9–109.

Trzciński, Ł. (b.d.). *Granice psychologii w buddyzmie*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/psychologia_buddyzm.html [11.11.2015].

Vaughan, F. (1980). Transpersonal Psychotherapy: Context, Content, and Process. W: R.N. Wash, F. Vaughan (red.), *Beyond Ego: Transpersonal Dimensions in Psychology*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, 182–189.

Waning, A. van (2005). A Mindful Self and Beyond: Sharing in the ongoing dialogue of Buddhism and psychoanalysis. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 91–102.

Wciórka, J. (tłum.). (1998). *ICD-10: Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10: Badawcze kryteria diagnostyczne*. Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius", Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Wellings, N. (2005). *The Jung – Hisamatsu Conversation May 16 1958: Further Commentary*. http://www.contemplativeforum.co.uk/wordpress/?p=279 [1.11. 2015].

Woodward, F.L. (tłum.). (1992). *The Book of the Gradual Sayings* (*Aṅguttara-nikāya*) *or More-numbered Suttas*, *2*, Oxford: Pali Text Society.

Yoga (b.d.). https://en.wikipedia.org/wiki/Yoga [12.06.2016].

Young-Eisendrath, P. (2005). The Transformation of Human Suffering: A Perspective from psychotherapy and Buddhism. W: P. Young-Eisendrath, S. Muramoto (red.), *Awakening and Insight: Zen Buddhism and Psychotherapy*. Taylor & Francis e-Library, 65–77.

Filmografia

Rainbow Children, w przygotowaniu, film dokumentalny, reż. J. Sieradzan.

Psychologization of Buddhism: Chance or danger?

Summary

The article presents positions of psychologists, Buddhists and psychologists being Buddhists concerning similarities and differences between methods of Western psychology and Buddhism. In general there are three main points of view: (1) Buddhism is religion and as such cannot be reconciled with psychology; (2) Buddhist meditation can be supplied with psychotherapy; (3) Western psychology is form of Buddhism. Psychology regarded as therapy or science works in another dimensions than Buddhism being religion. Buddhists can use methods of Western psychology in limited way.

Keywords: Buddhism, psychology, ego, narcissism, personality.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.05

Agnieszka KOZERSKA
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: a.kozerska@ajd.czest.pl
Jak cytować [how to cite]: Model uczenia się w okresie późnej dorosłości. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 81–95.

Model uczenia się w okresie późnej dorosłości

Streszczenie

W artykule opisany został model uczenia się człowieka w okresie późnej dorosłości. Model powstał w oparciu o przegląd literatury dotyczącej tematu uczenia się osób starszych, kształtowania mądrości w okresie późnej dorosłości oraz tematu pomyślnego starzenia się. W dużej mierze opiera się na teorii Petera Jarvisa, a także koncepcji mądrości autorstwa Moniki Ardelt.
Słowa kluczowe: uczenie się osób starszych, trzeci wiek, model uczenia się.

Doświadczenie życiowe jako kategoria andragogiki

W dyskursach o edukacji osób dorosłych, a w szczególności o edukacji w okresie późnej dorosłości, jedną z centralnych kategorii pojęciowych staje się *doświadczenie życiowe*. Ranga tego pojęcia wzrosła w andragogice wraz z pojawieniem się idei całożyciowego uczenia się. Zdaniem Malewskiego (2013), wzrost znaczenia kategorii *doświadczenia życiowego* powoduje przesunięcie na drugi plan terminu *dorosłość* – dotychczas traktowanego jako fundament andragogiki, jako pojęcie decydujące o jej dyscyplinowej tożsamości. Wątek ten podjęty został także podczas dyskusji w trakcie obrad plenarnych IX konferencji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (*Doświadczanie dorosłości współcześnie i w przeszłości – konteksty andragogiczne*, 19–20 maja 2016). Według Malewskiego (2013), na zmianę podejścia andragogów do kwestii dorosłości wpłynęła między innymi popularność perspektywy społeczno-kulturowej w badaniach nad edukacją dorosłych, zgodnie z którą uczenie się jest lokowane w praktykach społecznych, w światach społecznego uczestnictwa ludzi. Dla każdego człowieka edukacja (uczenie się) jest czymś odmiennym, bo światy

społecznego życia ludzi różnią się. Wyraźnie widać to, gdy porównamy, czym jest edukacja dla przedstawicieli różnych pokoleń, żyjących w różnych systemach społeczno-kulturowych. W badaniach Illerisa (2006, za: Malewski, 2013) każde pokolenie dysponuje innymi doświadczeniami życiowymi, co ma istotny wpływ na sposób rozumienia uczenia się oraz charakter uczenia się. Doświadczenie życiowe decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju w ciągu całego życia człowieka (Malewski, 2013). Osoby starsze zwykle mają za sobą więcej doświadczeń życiowych w porównaniu do osób młodych, co ma implikacje edukacyjne. Uczenie się ma bowiem związek z biografią, jest uwarunkowane przez wcześniejsze doświadczenia.

Kategoria doświadczenia odgrywa ważną rolę w znanych teoriach uczenia się osób dorosłych, o czym pisze bardziej szczegółowo Bron (2006). Jedną z ważnych koncepcji podkreślających rolę doświadczenia w procesie uczenia się jest model stworzony przez Kolba (1984). W koncepcji tej nawiązuje się do prac Piageta, Lewina, Freire i przyjmuje się, że *de facto* każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie, jest procesem polegającym na przekształcaniu doświadczenia. Uczenie się rozumiane jako nabywanie lub transformacja doświadczenia jest też elementem teorii Mezirowa (1991). Mezirow tę transformację postrzega jednak przede wszystkim w wymiarze kognitywnym, co zostało zakwestionowane przez Jarvisa (2012), który uczenie się definiuje szerzej. Według tego autora uczy się cała osoba. Uczenie się zachodzi także w wymiarze działaniowym i emocjonalnym. Definicja uczenia się sformułowana przez Jarvisa brzmi następująco: jest to „kombinacja całożyciowych procesów, w ramach których osoba ciałem (geny, fizjologia, biologia) i umysłem (wiedza, umiejętności, postawy, wartości, emocje, znaczenia, przekonania i odczucia) **doświadcza sytuacji społecznych**, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie lub praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń) osoby" (Jarvis, 2009, s. 25). W teorii Jarvisa uczenie się jest reakcją człowieka na pojawienie się dysjunkcji, będącej rozbieżnością pomiędzy tym, co aktualnie postrzegamy, z czym jesteśmy konfrontowani, a tym, co już wiemy na podstawie naszej wiedzy biograficznej. W przypadku pojawienia się dysjunkcji korygujemy nasze działanie, dostosowując je do nowej sytuacji. Czasami potrzebne korekty są drobne i nie powodują dezorientacji. W takich przypadkach pojawienie się dysjunkcji może nawet nie prowokować nas do stawiania pytań, korekta zachowania może odbywać się poza naszą świadomością. W przypadku kiedy dysjunkcja jest duża, zaczynamy stawiać pytania i świadomie uczyć się. Najwyższy poziom dysjunkcji jest przez Jarvisa nazwany nieusuwalną luką, sytuacją kryzysową. Jeżeli taką sytuację potraktujemy jak wyzwanie, prowadzi to do transformacji. Człowiek zmienia się pod wpływem owej sytuacji. Przy czym, w odróżnieniu od podejścia, jakie proponuje Mezirow w teorii transformatywnego uczenia się, Jarvis mówi nie tylko o transformacji

w sferze poznawczej, ale też dostrzega ją w sferze emocjonalnej i działaniowej. Warto też podkreślić spostrzeżenie Jarvisa, że sytuacja kryzysowa dotyczy nie tylko osoby jej doświadczającej, ale wszystkich osób z jej otoczenia. One też doświadczają w takich warunkach dysjunkcji, też się zmieniają, przechodzą transformację.

Uczenie się w oparciu o doświadczenie życiowe nie zawsze przynosi pozytywne dla osoby uczącej się skutki. Innymi słowy, nie zawsze podjęte próby poradzenia sobie z dysjunkcją kończą się powodzeniem. Na negatywne skutki uczenia się zwraca uwagę Brookfield (2003). Przykładem może być doświadczanie problemów emocjonalnych w sytuacji, w której to, co dotychczas było przyjmowane jako oczywiste, zostaje zakwestionowane w wyniku uczenia się. Zauważmy jednak, że brak reakcji osoby znajdującej się w sytuacji doświadczania dysjunkcji nie chroni jej przed potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami, o których mówi Brookfield. Bierność jednostki w sytuacji kryzysowej nie jest bowiem zawsze równoznaczna z sytuacją nieuczenia się. Zdaniem Jarvisa (2012), w wyniku przedłużającej się sytuacji kryzysowej radzenie sobie przez unikanie prowadzi niekiedy do wytwarzania (uczenia się) nowych wzorów zachowania, które mogą też mieć niekorzystne dla jednostki konsekwencje.

Cel uczenia się w okresie późnej dorosłości: życie w harmonii z sobą i światem zewnętrznym

Mówiąc o uczeniu się z doświadczenia życiowego, niektórzy autorzy podejmują też równolegle temat mądrości. Zdaniem Jarvisa (2011), mądrość jest połączeniem wiedzy i doświadczenia, które człowiek zdobywa w trakcie życia codziennego, i które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Jak zauważa Thornton (1986, za: Ardelt, 2000), w okresie dzieciństwa i wczesnej dorosłości stawiane są cele edukacyjne związane głównie z nabywaniem kompetencji, opanowaniem umiejętności społecznych i rozwiązywania problemów, natomiast cele edukacyjne w okresie starości są inne. Pożądanym rezultatem uczenia się w okresie późnej dorosłości jest mądrość i związana z nią umiejętność życia w harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Mądrość jest przez niektórych badaczy kojarzona z wysokim poziomem rozwoju poznawczego (np. Pietrasiński 2001). Jednak przegląd piśmiennictwa na ten temat dokonany przez Kałużną-Wielobób (2014) dowodzi, że aktualnie badacze częściej skłonni są traktować to pojęcie szerzej. Rozwój poznawczy jest tylko jednym z czynników branych pod uwagę w rozważaniach na temat mądrości. Podkreśla się też znaczenie rozwoju emocjonalnego, społecznego, moralnego, duchowego, ale sam rozwój może okazać się niewystarczający do osiągnięcia mądrości (Kałużna-Wielobób, 2014, s. 74). Jednym ze sposobów rozpatrywania mądrości jako przedmiotu badań jest traktowanie tego pojęcia jako jakości, którą człowiek może nabywać

i rozwijać, i która w różnym stopniu jest przez ludzi posiadana (Kałużna-Wielobób, 2014).

Ardelt (2000), podejmując temat uczenia się w okresie późnej dorosłości, zauważa, że w tym okresie życia wzrasta znaczenie wiedzy opartej na mądrości oraz wyróżnia dwa rodzaje wiedzy: opartą na mądrości oraz wiedzę intelektualną. Ten drugi rodzaj wiedzy jest pomocny ludziom starszym w angażowaniu się w aktualne sprawy codziennego życia, zapobiega wykluczeniu społecznemu osób starszych. Jednak wraz z wiekiem często współwystępuje pogarszanie się funkcji poznawczych oraz wzrost znaczenia wiedzy opartej na mądrości. W wyniku analizy literatury przedmiotu, w szczególności analizy wielu koncepcji i definicji mądrości, Ardelt opisała różnice pomiędzy tymi dwoma rodzajami wiedzy. Przedstawię wybrane na podstawie lektury tego tekstu spostrzeżenia autorki. Przede wszystkim inne są cele związane ze zdobywaniem każdego z dwóch rodzajów wiedzy. Wiedza intelektualna jest ilościowa, związana z gromadzeniem informacji, odkrywaniem nowych prawd, zmienianiem rzeczywistości. Jest to rodzaj wiedzy w dużym stopniu zależny od zdolności poznawczych osoby poznającej. Wiedza oparta na mądrości jest jakościowa, związana z dążeniem do głębszego zrozumienia najistotniejszych zjawisk, dążeniem do akceptacji rzeczywistości, do zgody na istnienie w tej rzeczywistości niepewności, nieregularności, nieprzewidywalności. Wiedza intelektualna jest bezosobowa. Cechą charakterystyczną jest założenie o niezależności tego rodzaju wiedzy od osoby poznającej, dzięki czemu można się nią dzielić, korzystając na przykład z możliwości przedstawiania jej w formie tekstu pisanego. Natomiast wiedza oparta na mądrości jest osobista, społeczna, wiąże się z empatycznym rozumieniem. Ważne jest spostrzeżenie, że wiedza oparta na mądrości jest pozyskiwana przez doświadczenie, z czego wynika, że osoby starsze mają w tym zakresie przewagę nad młodszymi. Ponadto wiedza tego rodzaju jest ponadczasowa, ponieważ dostarcza uniwersalnych odpowiedzi na pytania dotyczące człowieka (np. Jak radzić sobie z cierpieniem? Jak stać się lepszym człowiekiem? Jaki jest cel i sens życia?). Wiedza oparta na mądrości umożliwia ocenę własnego zachowania i własnych interakcji z innymi w sposób obiektywny, biorąc pod uwagę różne perspektywy. Nie byłoby to możliwe bez autorefleksji, która jest koniecznym warunkiem powstania tej wiedzy. Nie byłoby to też możliwe bez pozostania otwartym na doświadczenie, w tym: doświadczenie czegoś dla jednostki negatywnego, nieprzewidywalnego, sprzecznego. Aby to osiągnąć, potrzebne jest zrównoważenie, spokój umysłu, do których można dążyć, w zależności od preferencji jednostki: przez modlitwę, medytację, techniki redukcji stresu. Jak zauważa Ardelt (2000, s. 781), osoby starsze mają większe szanse na osiągnięcie tego stanu w porównaniu do osób młodych, na przykład z tego powodu, że są już zwolnione z obowiązku utrzymywania rodziny i zarobkowania, dysponują większą ilością tak zwanego wolnego czasu. Z przeglądu literatury dokonanego przez Ardelt wynika ponadto wniosek, że osoby posiadające wiedzę opartą na mądro-

ści charakteryzują się mniejszym poziomem egocentryzmu i większą pokorą, co z kolei prowadzi do większego zainteresowania problemami innych osób, mniejszego przywiązywania wagi do własnego dobrego samopoczucia.

Wybrane konceptualizacje pojęcia mądrości

Mądrość jest pojęciem trudnym do zdefiniowania. W literaturze funkcjonują co najmniej trzy perspektywy rozpatrywania mądrości (Kunzmann, 2004). Pierwsza z nich polega na ujmowaniu mądrości w aspekcie rozwoju osobowości w okresie dorosłości. W koncepcji Eriksona (2002) mądrość jest osiągana w ósmym stadium rozwoju człowieka, jest rezultatem starcia między rozpaczą a integralnością, jest zadaniem, jakie stoi przed człowiekiem w ostatniej fazie życia. Mądrość wiąże się w koncepcji Eriksona z odnalezieniem sensu i celu życia człowieka, akceptacją perspektywy własnej śmierci. Do perspektywy ujmującej mądrość w aspekcie rozwoju osobowości człowieka Kunzmann zalicza też podejście badawcze, jakie prezentują Wink i Helson (1997). Wyróżnili oni dwa typy mądrości: praktyczną i transcendentalną. Wyniki przeprowadzonej przez tych autorów analizy statystycznej danych będących efektem pomiaru mądrości praktycznej i transcendentalnej sugerują, że są to dwa odrębne typy mądrości. Mądrość praktyczna jest skorelowana między innymi z takimi zmiennymi, jak generatywność, empatia. Mądrość transcendentalna z kolei współwystępuje z intuicją, kreatywnością, otwartością na doświadczenia. Przy czym, na podstawie badań podłużnych, które przeprowadzili Wink i Helson (tamże), został zauważony wzrost poziomu mądrości praktycznej wraz z wiekiem. Nie przeprowadzono natomiast analogicznych badań podłużnych dla mądrości transcendentalnej. Jednakże późniejsze prace badawcze prowadzone między innymi przez jednego ze współautorów tych analiz (Wink, Dillon, 2002) pokazują, że niezależnie od płci, począwszy od wieku około 50 lat, rośnie poziom duchowości badanych osób. U kobiet ten wzrost jest szybszy niż u mężczyzn. Duchowość osób starszych jest uwarunkowana ich aktywnością religijną, cechami osobowości i obecnością negatywnych doświadczeń życiowych (tamże). Do grupy koncepcji rozpatrujących mądrość w aspekcie rozwoju osobowości dodałabym jeszcze koncepcję Ardelt (2003), która odwołując się do badań Clayton i Birren (1980), przyjmuje trójwymiarowy model mądrości. Na model ten składa się wymiar poznawczy (rozumienie sensu i znaczenia zjawisk i wydarzeń), refleksyjny (umożliwia rozpatrywanie zjawisk i wydarzeń z różnych perspektyw) i afektywny (wiąże się z rozumieniem innych ludzi, empatią). Komponent refleksyjny pełni istotną rolę, gdyż wpływa na rozwój dwóch pozostałych.

Drugi sposób rozumienia mądrości, który wymienia Kunzmann, to utożsamianie jej z osiągnięciem postformalnego rozwoju poznawczego (np. Labouvie-Vief,

1990). W koncepcji Labouvie-Vief (1990, za: Falewicz, 2015) mądrość pojawia się, gdy istnieje dialog pomiędzy sferą poznawczą, związaną z procesem przetwarzania informacji, i emocjonalną. Inaczej mówiąc, mądrość opiera się na współdziałaniu sfery *logos* (myślenia krytycznego) i *mythos* (myślenia refleksyjnego).

Z perspektywy trzeciej, zdaniem Kunzmann, mądrość jest rozszerzoną formą inteligencji (Baltes, Staudinger, 2000; Baltes, Glűck, Kunzmann, 2004, Sternberg 1998). W koncepcji opracowanej przez zespół P.B. Baltesa mądrość jest konceptualizowana jako „znawstwo w zakresie sensu i sposobu życia" (Baltes, Glűck, Kunzmann, 2004, s. 125). Znawstwo to jest rozumiane jako „wiedza o istocie ludzkiej kondycji oraz o sposobach planowania, kierowania i pojmowania dobrego życia (tamże, s. 125). W ramach prac empirycznych zespół opracował kryteria służące do oceny mądrości (tamże, s. 128). Za kryteria podstawowe są uważane: bogata faktograficzna (deklaratywna) i proceduralna wiedza dotycząca pragmatyki życiowej. Te dwa kryteria są uważane przez zespół Baltesa za konieczne do oceny mądrości. Oprócz tego istotne są: wiedza kontekstualna zdobyta w trakcie życia, uznanie indywidualnych i kulturowych różnic w zakresie wartości oraz świadomość braku pewności (odnosi się do wiedzy o własnych ograniczeniach związanych z przetwarzaniem informacji) i umiejętność radzenia sobie z niepewnością. Omawiane wyniki badań empirycznych pokazują, że wiek jest warunkiem koniecznym dla wzrostu liczby zachowań, które można określić jako spełniające kryteria mądrości, ale nie jest to warunek wystarczający. Potrzebne są też inne czynniki wewnętrzne i zewnętrzne oraz ich współdziałanie. Do koncepcji rozpatrujących mądrość z perspektywy trzeciej można zaliczyć Zrównoważoną Teorię Mądrości Sternberga. W ramach tej teorii mądrość jest rozumiana jako: „zastosowanie ukrytej oraz jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku, przez: równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych, w krótkim i długim okresie; służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska" (Reznitskaya, Sternberg, 2007, s. 133, za: Kałużna-Wielobób, 2014).

Przeprowadzone dotychczas badania w różnych grupach wiekowych nie dają jednoznacznych wyników w kwestii przyrostu mądrości z wiekiem (Oleś, 2011). U wielu osób jest obserwowany przyrost poziomu zmiennej, jaką jest *mądrość*, ale część badań nie potwierdza takich zmian, a nawet zauważa się u niektórych zjawisko odwrotne: skostnienie osobowości polegające na traceniu zdolności patrzenia na świat z wielu punktów widzenia (Oleś, 2011).

Mądrość a satysfakcja z życia

Poszukiwania zmiennych towarzyszących zmiennej, jaką jest mądrość, prowadzą do wniosku, że jednym z korelatów mądrości jest satysfakcja z życia. Ar-

delt (1997) wykonała badania wśród osób starszych z wykorzystaniem kwestionariusza zbudowanego w oparciu o definicję mądrości pojmowanej jako połączenie trzech komponentów: poznawczego, refleksyjnego i afektywnego. Autorka pokazała, że mądrość jest istotnym predyktorem satysfakcji z życia, niezależnie od obiektywnych warunków życia, takich jak na przykład sytuacja finansowa, zdrowie fizyczne itp. Ponadto badania Ardelt (2003, za: Etezadi, Pushkar, 2012) pokazały dodatnią i istotną statystycznie korelację pomiędzy mądrością i dobrostanem oraz ujemną, istotną statystycznie, korelację pomiędzy mądrością i symptomami depresji. Związek pomiędzy dobrostanem a mądrością mierzoną za pomocą skali składającej się z trzech komponentów – metapoznawczego, osobowości, zachowania – został potwierdzony w badaniach Brugmana (2000, za: Brugman, 2006, s. 457). Kramer (2000) także potwierdza ten związek, pokazując na podstawie wyników badań, że osoby charakteryzujące się mądrością są mniej skłonne do rozpaczy i niezadowolenia z życia, potrafią nadać sens niekorzystnym doświadczeniom życiowym. Związek pomiędzy mądrością a poczuciem szczęścia osób będących na emeryturze był też wyjaśniany za pomocą metody modelowania równań strukturalnych przez Etezadi i Pushkar (2012). Z tych analiz wynika, że zmienną pośredniczącą w relacji pomiędzy mądrością a dobrostanem jest: radzenie sobie skoncentrowane na problemie (*problem-focused coping*), pozytywne przewartościowanie (*positive reapraisal*), poczucie kontroli (*perceived control*), zaangażowanie w życie (*life engagement*). W tych badaniach osoby mądre potrafią wpływać na swój dobrostan, aktywnie kierując swoim życiem, a także oddziałując na środowisko zewnętrzne.

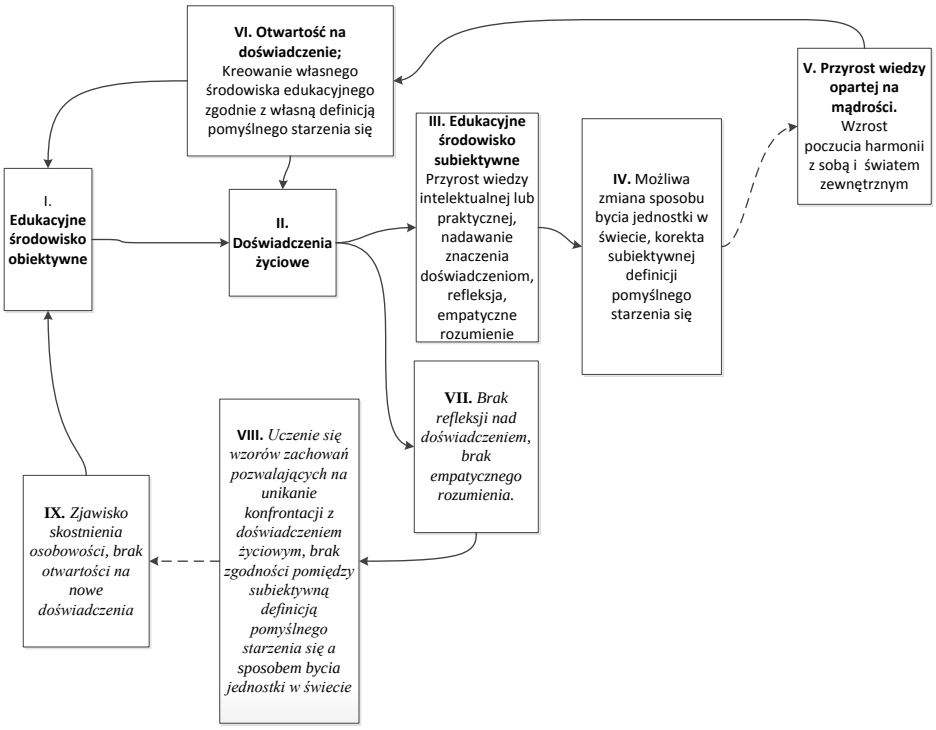
Model procesu uczenia się *pomyślnego starzenia się*

Uczenie się w okresie późnej dorosłości jest częścią życia codziennego. Jest to ciągła przemiana człowieka pod wpływem przeżytych doświadczeń (Jarvis, 2012). Intencjonalne uczenie się osób starszych może towarzyszyć podejmowanym przez nich próbom dążenia do *pomyślnego starzenia się* (Kozerska, 2015b). Można przyjąć, że owo dążenie do pomyślnego starzenia się jest równoznaczne z dążeniem do osiągnięcia stanu harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Tę harmonię można wyobrażać sobie na różne sposoby, podobnie jak na różne sposoby można definiować pojęcie *pomyślnego starzenia się*. W opracowaniach naukowych dotyczących tematu pomyślnego starzenia się często przyjmowany jest biomedyczny model Rowe i Kahna (1998), w którym na pomyślne starzenie się składają się trzy komponenty: brak choroby i niepełnosprawności, wysoki poziom funkcjonowania poznawczego i fizycznego oraz aktywne zaangażowanie w życie. Model Rowe i Kahna ma wielu zwolenników, jest popularny w polskich opracowaniach i często przyjmowany jako podstawa teoretyczna analiz,

jednak spotkał się też z krytyką (Martinson, Berridge, 2015; Kozerska, 2015a). W niniejszym opracowaniu nie odrzucam modelu biomedycznego Rowe i Kahna, ale przyjmuję, że nie jest on uniwersalny, że jest jednym z kilku (wielu?) funkcjonujących w społeczeństwie modeli pomyślnego starzenia się (por. Kozerska, 2015b).

Pod wpływem przeżytych doświadczeń oraz w wyniku refleksji i empatycznego rozumienia człowiek nabywa wiedzę opartą na mądrości, która pozwala zbliżyć się do ideału, jakim jest życie w harmonii z sobą i światem zewnętrznym (*pomyślne starzenie się*). Opisywane zależności zostały przedstawione na rysunku 1.

Prezentowany model powstał w oparciu o przegląd literatury dotyczącej tematu uczenia się osób starszych, kształtowania mądrości w okresie późnej dorosłości oraz zagadnienia pomyślnego starzenia się. W dużej mierze opiera się na rozważaniach Petera Jarvisa. U podstaw teorii uczenia się egzystencjalnego, zbudowanej przez tego autora, przyjęte jest założenie o społecznym usytuowaniu procesu uczenia się. Centralnym elementem tej teorii jest pojęcie *doświadczenia*.



Rys. 1
Model uczenia się w okresie późnej dorosłości

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanej literatury.

Poniżej opisane zostały poszczególne elementy modelu. Liczby od I do IX w opisie poniżej odpowiadają liczbom umieszczonym na schemacie (rys 1).

I. Uczenie się człowieka przebiega zawsze w kontekście społecznym. Poprzez kontakty społeczne dokonuje się internalizacja kultury, a także możliwe jest uzewnętrznianie w konkretnych działaniach motywacji, postaw ukształtowanych przez kulturę (Jarvis, 2012). Poza tym uczenie się odbywa się w kontekście materialnym. Składają się na ten kontekst na przykład elementy związane z miejscem zamieszkania (takie jak zabudowa i ukształtowanie terenu, krajobraz), status ekonomiczny i determinowane przez niego materialne warunki życia. Są to także materialne wytwory kultury znajdujące się w otoczeniu człowieka lub wytwory kultury, do których człowiek ma dostęp. Przyjmijmy, że kontekst społeczny i materialny, w którym ma miejsce uczenie się, to obiektywne środowisko uczenia się. Na podstawie lektury prac Jankowskiego (2006; 2012), Sroczyńskiego (2007), Znanieckiego (1988) można przyjąć, że na środowisko uczenia się osób starszych składa się środowisko obiektywne i subiektywne. Przez ś*rodowisko obiektywne* będziemy rozumieć „czynniki materialne i wytwory kultury znajdujące się w otoczeniu człowieka lub do których ten człowiek ma dostęp […]. Ponadto jest to rzeczywistość społeczna, w której człowiek żyje, i związane z nią: typy nawiązywanych interakcji z innymi ludźmi i grupy społeczne, do których jednostka należy oraz funkcjonujące w ich ramach obiektywne reguły, wzorce działania, ustalenia, normy kulturowe, habitusy uczenia się, wzory orientacji edukacyjnych, style konstruowania wiedzy. Do środowiska obiektywnego można też zaliczyć kierowaną do osób starszych ofertę edukacyjną" (Kozerska, 2015, s. 220).

Środowisko uczenia się stanowi kontekst, w którym człowiek buduje swoją tożsamość i koncepcję własnego życia. Od kontekstu, jakim jest środowisko uczenia się, w dużej mierze zależy też sposób, w jaki człowiek starszy rozumie pojęcie *pomyślnego starzenia się*. Przegląd literatury na ten temat i analiza dyskursów edukacyjnych o starości (Kozerska, 2015b) dają podstawy do stwierdzenia, że w środowisku obiektywnym (w literaturze przedmiotu) istnieją co najmniej trzy sposoby rozumienia *pomyślnego starzenia się*. Pierwszy z nich polega na przyjmowaniu założenia, że źródłem satysfakcji z życia, czynnikiem wpływającym na poczucie harmonii z sobą i światem zewnętrznym jest życie we wspólnocie, troska o innych, poświęcenie się dla nich, przekazanie im swojej filozofii życiowej. Drugiego źródła harmonii i satysfakcji z życia upatrywać można w otwarciu się na rzeczywistość pozamaterialną, duchową. Trzeci sposób to rozumienie *pomyślnego starzenia się* jako możliwości troszczenia się o siebie, aktywnego życia w zdrowiu. Opisane sposoby rozumienia pomyślnego starzenia się nie są rozłączne. W rzeczywistości występują różne kombinacje tych trzech typów, z akcentem na jeden albo dwa z nich lub z przyjęciem wszystkich trzech jako równie ważnych.

II. W kontekście, jakim jest środowisko obiektywne, pojawiają się doświadczenia człowieka. Uczenie się zawsze odnosi się do jego doświadczenia, ma miejsce w sytuacji, kiedy zachodzi dysjunkcja – rozbieżność pomiędzy tym, czego człowiek oczekuje w obrębie danego sposobu doświadczania świata (co jest oparte na jego uprzednim uczeniu się), a tym, z czym jest on aktualnie konfrontowany (Jarvis, 2012b). Mówiąc o doświadczeniu, mamy na myśli nie tylko doświadczenia pierwotne, ale także wtórne, odbywające się z udziałem nauczyciela bądź innej osoby przekazującej wiedzę lub wspomagającej osobę uczącą się w zdobywaniu wiedzy.

III. W trakcie swojego życia człowiek, w wyniku refleksji, nadaje znaczenia doświadczeniom życiowym i włącza je w zakres biograficznych struktur doświadczenia (Alheit, 2015). Tak rozumiana struktura biograficzna konstytuuje indywidualność jednostki (tamże). Wskutek nadawania znaczeń doświadczeniom człowiek kreuje nową wiedzę, umiejętności. Można powiedzieć, że w ten sposób tworzy swoje subiektywne środowisko uczenia się. Przyjmijmy, że „*środowisko subiektywne* stanowią informacje z otoczenia będące treścią samoświadomości jednostki. Na środowisko subiektywne składają się czynniki, które jednostka sama postrzega jako mające dla niej charakter edukacyjny" (Kozerska, 2015, s. 220; Znaniecki, 1988). Uczenie się zachodzi też w obszarze emocji, uczuć, wartości, wierzeń itp. To, jakie znaczenie człowiek nada swoim doświadczeniom, zależy od obiektywnego środowiska uczenia się tego człowieka, ale też od wcześniejszych doświadczeń i znaczenia, jakie te doświadczenia dla niego mają (czyli zależy od dotychczas stworzonego subiektywnego środowiska uczenia się). Dla nadania sensu doświadczeniom potrzebny jest przede wszystkim kontekst społeczny. To właśnie kontekst społeczny, w jakim człowiek żyje, wyposaża go w pojęcia i znaczenia tych pojęć (Jarvis, 2012a; 2012c). W artykułach naukowych podejmujących zagadnienie rozwijania mądrości podkreśla się znaczenie myślenia refleksyjnego, w szczególności autorefleksji. Myślenie refleksyjne pomaga zaakceptować ograniczoność ludzkiej wiedzy i uświadomić sobie, że zwykle istnieje więcej niż jeden sposób patrzenia na zjawiska i wydarzenia (Ardelt, 2003). Myślenie refleksyjne, autorefleksja, zdaniem Ardelt (2000), toruje drogę do uwolnienia się od lęków, wrogości wobec innych osób oraz współwystępuje z wiedzą opartą na mądrości. Alheit (2012) mówi o biograficznej refleksyjności, która „dotyczy uczenia się rozumianego jako proces tworzenia doświadczeń i konstrukcji znaczeń, w którym podmiot odnosi się do własnych doświadczeń, kreując nową wiedzę i zdarzenia" (tamże, s. 29). Warto podkreślić spostrzeżenie Alheita (tamże, s. 30), że poprzez uczenie się kształtuje się biografia człowieka, ale jest też relacja odwrotna: biografia refleksyjnie wpływa na procesy uczenia się. Wcześniejsze doświadczenia życiowe i sposób, w jaki został im nadany sens, wpływają na uczenie się w wyniku kolejnych doświadczeń.

W efekcie przeżytych doświadczeń pierwotnych i wtórnych może nastąpić przyrost wiedzy intelektualnej (w znaczeniu, jakie nadała temu pojęciu Ardelt (2000)) lub wiedzy praktycznej („wiem, jak…").

W przypadku nadawania znaczenia doświadczeniom życiowym, kiedy mówimy o uczeniu się życia w harmonii z sobą i światem zewnętrznym, istotna jest zdolność do empatycznego rozumienia innych osób, branie pod uwagę także ich perspektywy, dzięki czemu możliwe jest osiągnięcie wspólnego dobra. Autorzy zajmujący się tematem mądrości zauważają, że mądrość przejawia się między innymi w rozumieniu siebie i innych ludzi (Greene, Brown, 2009; Ardelt, 2000; Sternberg, 1998).

IV. Jako wynik refleksji nad doświadczeniem możliwa jest korekta własnych wyobrażeń na temat sensu i celu życia. Możliwa jest też korekta subiektywnej definicji *pomyślnego starzenia się*. W konsekwencji może to prowadzić do zmiany sposobu bycia jednostki w świecie. Przykładem opisywanym w literaturze może być doświadczanie utraty zdrowia, kryzysu życiowego, w wyniku którego następuje przyrost duchowości i podejmowanie przez jednostkę działań mających na celu budowanie środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na duchowość (Tornstam, 2005, 2011; Fabiś, 2015; Semków, 2007). Innym przykładem może być doświadczenie spotkania z osobami będącymi słuchaczami UTW, w wyniku którego następuje zmiana subiektywnej definicji pomyślnego starzenia się i podjęcie większej niż dotychczas aktywności w zakresie budowania środowiska edukacyjnego ukierunkowanego na dobro własne (np. realizowanie własnych zainteresowań, zmiana stylu życia na bardziej sprzyjający zdrowiu itp.).

V. W wyniku przeżywania doświadczeń życiowych i podejmowanej nad nimi refleksji, a także przy wykorzystaniu posiadanej lub nabywanej wskutek aktualnego doświadczenia wiedzy intelektualnej i praktycznej, człowiek uczy się, jak osiągnąć równowagę pomiędzy własnym interesem, a potrzebami otoczenia. Dzięki autorefleksji i empatycznemu rozumieniu innych ludzi dokonuje wglądu w siebie, co w konsekwencji może prowadzić do ograniczenia koncentracji na sobie samym. Każde nowe doświadczenie, któremu towarzyszy refleksja i próba spojrzenia na zjawiska nie tylko z własnej perspektywy, może mieć następstwo w postaci przyrostu wiedzy opartej na mądrości (por. Sternberg, 1998; Baltes, Glűck, Kunzmann, 2004; Ardelt, 2003). Kałużna-Wielobób (2014, s. 70) podaje przykłady badań, z których wynika, że osoby mądre mają zdolność nadawania znaczeń doświadczeniom w sposób dający im poczucie sensu i afirmujący życie. Nie zawsze próby wypracowania nowych sposobów radzenia sobie z dysjunkcją kończą się sukcesem w postaci osiągnięcia harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Na wykresie zostało to przedstawione za pomocą przerywanej linii łączącej element IV i V. Jak wynika z lektury opracowań dotyczących kształtowania wiedzy opartej na mądrości, nie wystarczy wielokrotne przeżywanie doświadczeń, aby nabyć tę wiedzę. Ponadto, nabywanie wiedzy opartej na mądrości jest procesem, który nigdy się nie kończy. „Nabywanie mądrości jest procesem, który wymaga czasu, wymaga wielu doświadczeń, refleksji, sprawdzania wiedzy

i dystansu wobec siebie, innych ludzi i świata" (Oleś, 2012, s. 266). Poczucie harmonii z sobą i światem jest ideałem, do którego można dążyć przez całe życie.

VI. Jednym z ważnych predyktorów mądrości jest otwartość na doświadczenie (Kramer, 2000, Brugman, 2000, za: Brugman, 2006). Człowiek może też sam kreować nowe zdarzenia, nowe konteksty, w których zachodzi jego uczenie się. Może to robić świadomie – stawiając sobie za cel uczenie się w jakimś konkretnym obszarze – i wtedy mówimy o kreowaniu przez podmiot środowiska edukacyjnego. Z perspektywy nauk o edukacji interesujące może być zbadanie możliwości tworzenia warunków sprzyjających kształtowaniu różnych aspektów mądrości; zbadanie sposobów kształtowania środowiska edukacyjnego pomagającego żyć w harmonii z sobą i światem zewnętrznym. Wyniki analiz (Kozerska, 2016) dotyczących osób starszych zaangażowanych w uczestnictwo w organizacjach upowszechniających wiedzę i uczestników organizacji religijnych sugerują, że osoby starsze wybierają taki styl życia, który koresponduje z ich własną definicją *pomyślnego starzenia się*. Sposób, w jaki jednostka rozumie *pomyślne starzenie się*, ma związek z tym, jak kreuje swoje środowisko edukacyjne (stawia sobie ona inne cele w zależności od tego, jak rozumie, co to znaczy starzeć się pomyślnie). W cytowanych badaniach (Kozerska, 2016) każda z analizowanych organizacji (upowszechniająca wiedzę i religijna) posiadała własną definicję pomyślnego starzenia się i gromadziła w swoich szeregach osoby o podobnym rozumieniu tego pojęcia. Ponadto, na podstawie wyników tych analiz można przypuszczać, że u osób starszych aktywność w zakresie kreowania środowiska edukacyjnego, zgodna z własną definicją pomyślnego starzenia się, może wpływać na subiektywne poczucie szczęścia, poczucie harmonii z sobą i światem zewnętrznym. To z kolei może mieć związek z większą otwartością na nowe doświadczenia związane z danym typem środowiska edukacyjnego.

VII. W niektórych przypadkach, kiedy brak jest refleksji nad doświadczeniami życiowymi, kiedy człowiek nie podejmuje próby spojrzenia na zdarzenia z różnych perspektyw, dochodzi do radykalizowania się przekonań i postaw. Nowe doświadczenia, niezgodne z dotychczasowym obrazem świata, mogą też zostać przez jednostkę odrzucone, zanegowane, unieważnione lub może ona przyjąć uproszczoną wersję wydarzeń.

VIII. Nowe doświadczenia niezgodne z dotychczasowym obrazem świata (również te przeczące dotychczasowej subiektywnej definicji pomyślnego starzenia się) powodują pojawienie się reakcji obronnej w postaci uczenia się wzorów pozwalających na unikanie konfrontacji z tymi doświadczeniami.

IX. Zachowania składające się na element VIII mogą z kolei prowadzić do zjawiska skostnienia osobowości. Jak to opisuje Oleś (2012), polega ono na utracie zdolności patrzenia na świat z wielu punktów widzenia, towarzyszy mu tendencja do stereotypowych przekonań, formułowania uprzedzeń, negatywnych ocen wobec grup „obcych". Możliwych przyczyn zjawiska usztywnienia osobowości można poszukiwać, biorąc pod uwagę różne kategorie wyjaśniające (Oleś,

2012). Jedną z nich jest teoria społecznego uczenia się Bandury (2001, za: Oleś, 2012). Zgodnie z tą teorią dwa nakładające się procesy: radykalizowanie się uogólnionych przekonań i modelowanie zachowań społecznych nie są równoważone aktywnością metapoznawczą i autorefleksją (tamże, s. 268).

Zakończenie

Uczenie się w okresie późnej dorosłości związane jest z biografią człowieka, ze sposobem, w jaki człowiek odnosi się do własnych doświadczeń, ze znaczeniami, jakie tym doświadczeniom nadaje. Uczenie się przebiega zawsze w kontekście społecznym. Pożądanym rezultatem uczenia się jest mądrość i związana z nią harmonia z sobą i światem zewnętrznym. Przedstawiony model pokazuje, że nie zawsze udaje się ją osiągnąć. Istotne znaczenie ma tutaj myślenie refleksyjne, które współwystępuje z wiedzą opartą na mądrości.

Bibliografia

Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *52*(*1*), 15–27.

Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, *26*(*8*), 771–789.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on aging*, *25*(*3*), 275–324.

Baltes, P., Glück, J., Kunzmann, U. (2004). Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia. W: J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.

Baltes, P.B., Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, *55*(*1*), 122.

Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *4*(*36*), 7–24.

Brookfield, S. (2003). Adult cognition as a dimension of lifelong learning. W: J. Field, M. Leicester (red.), *Lifelong learning: Education across the lifespan*, New York: Routledge, 89–101.

Brugman, G.M. (2006). Wisdom and aging. *Handbook of the psychology of aging*, *6*, 445–476.

Clayton, V.P., Birren, J.E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-span development and behavior*, *3*, 103–135.

Etezadi, S., Pushkar, D. (2013). Why are wise people happier? An explanatory model of wisdom and emotional well-being in older adults. *Journal of happiness studies*, *14*(*3*), 929–950. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-012-9362-2.

Fabiś, A. (2015). Rozwój duchowy jako atrybut dojrzałości w starości. *Biblioteka Gerontologii Społecznej*, *1*(*9*), 11–18.

Falewicz A. (2015). Geneza i przegląd psychologicznych koncepcji mądrości. *Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie*, (*22*), 243–254.

Greene, J.A., Brown, S.C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. *The International Journal of Aging and Human Development*, *68*(*4*), 289–320. http://dx.doi.org/10.2190/AG.68.4.b.

Jankowski, D. (2006). Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*, 47–65.

Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja: współzależność, konteksty, twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Jarvis, P. (2009). Learning to be a Person in Society, London.

Jarvis, P. (2011). Teaching, learning, and the human quest: Wisdom. *New directions for adult and continuing education*, *2011*(*131*), 85–93. http://dx.doi.org/10.1002/ace.424.

Jarvis P. (2012a). Learning from everyday life. *Human & Social Studies. Resarch and Practice*, *1*, 1–20.

Jarvis, P. (2012b). Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *3*.

Jarvis, P. (2012c). Wisdom and the Quest for Meaning. *Intergenerational Solidarity and Older Adults' Education in Community*, *20*.

Kozerska, A. (2015a). Edukacja seniorów w kontekście paradygmatu pomyślnego starzenia się – kontrowersje i wątpliwości. *Edukacja Dorosłych*, *2*, 23–36.

Kozerska, A. (2015b). Kształtowanie własnego środowiska edukacyjnego w okresie późnej dorosłości. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, *8*, 217–237. http://dx.doi.org/10.16926/pe.2015.08.16.

Kozerska, A. (2016). Educational aspects of Polish seniors' participation in religious organisations as well as organisations promoting knowledge. *Studies in the Education of Adults*, *48*(*1*), 4–22. http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2016.1149354.

Kramer, D.A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of social and clinical psychology*, *19*(*1*), 83.

Kunzmann, U. (2004). Approaches to a good life: The emotional-motivational side to wisdom. *Positive psychology in practice*, *31*, 504–517.

Malewski, M. (2013). „Dorosłość" – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, *3*, 23–40.
Martinson, M., Berridge, C. (2015). Successful aging and its discontents: A systematic review of the social gerontology literature. *The Gerontologist*, *55*(1), 58–69. http://dx.doi.org/10.1093/geront/gnu037.
Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego: ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: PWN.
Rowe, J.W., Kahn, R.L. (1998). *Successful aging*. New York: Pantheon Books.
Semków, J. (2007). Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 35–40.
Sroczyński, W. (2007). „Środowisko niewidzialne" w andragogice. Środowisko z punktu widzenia andragogiki humanistycznej. W: B. Juraś-Krawczyk (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki*. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 23–45.
Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence. A developted theory of positive aging*, New York.
Tornstam, L. (2011). Maturing into gerotranscendence. *The journal of Transpersonal Psychology*, *43*(*2*), 166–180.
Wink, P., Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, *4*(*1*), 1–15.
Wink, P., Dillon, M. (2002). Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study. *Journal of Adult Development*, *9*(*1*), 79–94. http://dx.doi.org/10.1023/A:1013833419122.
Znaniecki, F. (1988). *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN.

Model of the learning process in late adulthood

Summary

The article deals with the model of learning in late adulthood. The model is based on a wide range of literature on the learning process among the elderly, shaping their wisdom in late adulthood and successful ageing. Moreover, the model is largely based on both Peter Jarvis's theory and the concept of wisdom presented by Monika Ardelt.

Keywords: older adult learning, third age, model of the learning process.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.06

Maria JANUKOWICZ
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: mariajanuk2@gmail.com
Jak cytować [how to cite]: Janukowicz, M. (2016). Dryfujemy w stronę niezrównoważonego rozwoju. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 97–111.

Dryfujemy w stronę niezrównoważonego rozwoju

Streszczenie

Od dawna teorię zrównoważonego rozwoju uważa się za pryncypialną dla istnienia świata. Zwykle postrzegana jest ona w perspektywie społeczno-kulturalnej, środowiskowej i ekonomicznej. Na tym tle mówi się też o potrzebie integralnego rozwoju osobowości człowieka. Niestety, staje się on coraz bardziej niemożliwy, na co wskazuje autorka tekstu. Nietrudno zauważyć, że jesteśmy świadkami wirtualnego szaleństwa, które odziera istotę ludzką z jej człowieczeństwa. Pędzimy w kierunku nowych technologii, nabieramy coraz większych umiejętności zdobywania informacji, korzystania z nowinek technologicznych, nie dostrzegając obok siebie drugiego człowieka. Zawężeniu ulegają kontakty interpersonalne, które w największym stopniu kształtują naszą duchowość. Dokonujemy coraz śmielej podboju świata wirtualnego, izolując się od realnie otaczającej nas rzeczywistości, a to nie sprzyja znów zrównoważonemu rozwojowi człowieka.
Słowa kluczowe: cyberkultura, techno, człowieczeństwo, cyberczłowiek.

Wprowadzenie

W powszechnie znanej historii myśli filozoficznej często natrafiamy na pytanie o naturę człowieka. Śmiało formułowane przez myślicieli zafascynowanych człowiekiem pytania typu: kim jest człowiek, jaka jest jego natura, co decyduje o jego wielkości, wciąż prowokowały do poszukiwania odpowiedzi. Powstawały w ten sposób opasłe rozprawy, eseje, szkice, dysertacje, ale w gruncie rzeczy nie uzyskano jednomyślności w poglądach na naturę człowieka. Erazm z Rotterdamu przypisywał mu naturę zwierzęcości, zważywszy na obecność ciała, które jest bezrozumnym pierwiastkiem zwierzęcym (Erazm z Rotterdamu, 1965, s. 50–52). F. Nietzsche traktował go jako „linę rozpiętą pomiędzy zwierzęciem i nadczłowiekiem – linę ponad przepaścią" (Suchodolski, Wojnar, 1988,

s. 316). Subtelni myśliciele, jak M. Montaigne i F. Nietzsche, nie ukrywali też, że człowiek jest drapieżnikiem. Oznacza to maksimum wolności dla innych i dla siebie, maksimum odpowiedzialności za siebie, samotności, skrajną konieczność utrzymania się przy życiu przez walkę, zwyciężanie, niszczenie (Suchodolski, Wojnar, 1988). C.K. Norwid pisze o człowieku, że jest on najniewdzięczniejszym tworem na świecie (za: Glenskowie, 1986, s. 247). Z natury swej jest więc człowiekiem i nieczłowiekiem (*homo non homo*). Jest, jak powiada F. Dostojewski, katem demokratycznie podzielonym, konstruktorem dobra i zła w jednej osobie (za: Krejči, 1994, s. 35). Nie tylko potrafi zadawać ból aż po uśmiercenie, ale też bronić, pomagać. Nie tylko potrafi być autodestrukcyjny, ale też autokreatywny. Może nawet wcielić się w anioła. Nie można więc patrzeć na działania człowieka tylko jako na konstruktora zła. Znajdują się w nim bowiem ogromne pokłady dobra. Zauważał to G. Pico Della Mirandola, pisząc, że „człowiek jest wielkim cudem, istotą najbardziej godną czci" (za: Suchodolski, Wojnar, 1988, s. 118), ale też Protagoras, twierdząc, że „człowiek jest miarą wszystkich rzeczy" (Suchodolski, Wojnar, 1988, s. 30), i wreszcie A. Pare, mówiąc o nim, że jest „pewną jakby sztuczną odbitką i wzorem boskiego majestatu" (za: Suchodolski, Wojnar, 1988, s. 134). To paradoksalna istota, wewnętrznie rozdarta między wiedzą a niewiedzą, pewnością a niepewnością, dobrem a złem. Z natury jednak niesłychanie słaba, krucha, potrzebująca pomocy, narażona na wszelkie zniewagi losu, ale wciąż zachwycająca, tajemnicza i niezmiennie przeobrażająca się w swoim jestestwie. Choć w swej naturze człowiek pozostał taki sam, to jego fizyczność, wymiar intelektualny i duchowy stały się odmienne. W porównaniu z poprzednią epoką człowiek wydaje się istotą jakościowo inną, zorientowaną na specyficzny świat wartości, lansującą swoisty styl życia i edukowaną na przekór zasadom harmonijnego rozwoju.

Efekt rozstrojenia mózgu

W kulturze kofiguratywnej dominującym wzorem dla członków społeczeństwa jest zachowanie rówieśników (Mead, 2000, s. 59). Pokolenie rodziców i dziadków przejmuje rolę osób towarzyszących w rozwoju, lecz nieodgrywających znaczącej roli w ich wychowaniu. Młodzi opierają się na takich doświadczeniach, które nie mają odpowiednika w zachowaniach rodziców i dziadków. Pokolenie przodków nie dostarcza im wzoru zachowania odpowiedniego dla ich wieku. Tworzą własny styl zachowania, oparty na osobistym doświadczeniu, który najczęściej pozostaje w konfrontacji z dotychczasową tradycją. Łatwiej jest im utożsamić się z wzorami podsuwanymi przez rówieśników aniżeli przez starsze pokolenie. Dziś, zdaniem M. Mead, „dzieci żyją w świecie, o którym starsi nie mają pojęcia i tylko niewielu dorosłych mogło przypuszczać, że sytuacja taka mogła się zdarzyć" (Mead, 2000, s. 95). To jest świat szalony, pełen atomizacji, automatyzacji, ekspansji elektronicznych maszyn. Do tego dochodzi

jeszcze natłok informacji, nieustające newsy, sensacje, tempo wydarzeń. Wszystko to jest poważnym zagrożeniem dla rozwoju intelektualnego człowieka. Rodzący się na naszych oczach cyberczłowiek „tworzy taki rodzaj kultury, która czyni istotę ludzką automatycznym, bezmyślnym jej odbiorcą, ze wszech miar zniewolonym" (Romanowska-Łakomy, 2009, s. 219). Intensywny kontakt z wirtualnym światem sprawia, że ludzkie mózgi ulegają korozji. Z teorii atrofii mózgu wynika, że „liczba fal beta odpowiedzialnych za uwagę maleje wprost proporcjonalnie do ilości spędzanych godzin przy komputerze" (Mieleszczenko, 2012, s. 213). Niewielką liczbę fal beta zauważa się głównie u pasjonatów gier komputerowych. „U tych, którzy systematycznie grają, zanotowano szczątkową liczbę tych fal, przy jednoczesnym wzroście fal alfa, co wskazuje na stan ciężkiej demencji" (za: Mieleszczenko, 2012, s. 213). Cyfrowe media sprzyjają też odciążaniu pamięci i ograniczaniu samodzielnego myślenia. Dość lekkomyślnie nadużywamy komputerowej funkcji „zapisz". Nie musimy kodować w pamięci szeregu faktów, zdarzeń, wystarczy, że naciśniemy ten klawisz i ponownie wszystko odnajdujemy w sieci. Ta czynność jest prosta dla człowieka, ale dla mózgu jest destrukcyjna. „Z czasem pozbawiamy się w ten sposób fachowej wiedzy tak bardzo potrzebnej dla rozsądnego obchodzenia się z internetem. To z kolei odbiera nam możliwość samodzielnego myślenia (w sieci i nie tylko) oraz korzystania z własnej pamięci […]. Przyjmując taką postawę wobec internetu i przyzwyczajając się do takiego korzystania z sieci, pozbywamy się ostatecznie kontroli nad własnym myśleniem" (Spitzer, 2016, s. 95–96). Dzisiejsza technologia oferuje nośniki pamięci o niewyobrażalnych pojemnościach. Na popularnej małej płytce CD możemy zapisać wszystko, co tworzymy każdego dnia. Maszyny potrafią zanalizować ogromne strumienie informacji i wyłowić z nich elementy interesujące lub ważne dla człowieka. Ale zastępująca pamiętanie tekstów i namysł nad nimi erudycja jest tylko pozorem mądrości. Don Tapscott, opisując zachowania młodego cyfrowego pokolenia zanurzonego w cyberprzestrzeni, twierdzi, że dziś młodzi ludzie „są mniej inteligentni niż my w ich wieku" (Tapscott, 2010, s. 39). Jeszcze mocniejsze stwierdzenie znajdujemy u M. Bauerleina, który konstatuje: „Nastolatkowi XXI wieku, podłączonemu do sieci i wykonującemu wiele zadań równocześnie, autonomicznemu, a równocześnie dążącemu do partnerstwa, nie udało się wykonać ogromnego kroku naprzód w dziedzinie ludzkiej inteligencji, globalnego myślenia i obywatelstwa sieci. Młodzi użytkownicy nauczyli się tysiąca nowych rzeczy, co do tego nie ma wątpliwości. Pobierają i wysyłają pliki, surfują i rozmawiają na czatach, postują i projektują, ale nie potrafią analizować skomplikowanych tekstów, zapamiętywać faktów, zrozumieć decyzji dotyczących polityki zagranicznej, wyciągać wniosków z historii, pisać bez błędów ortograficznych" (za: Tapscott, 2010, s. 44–45). Kłopotliwe są dla nich pytania syntetyczne, analityczne, bo wymagają głębokiego namysłu, refleksji. Młode pokolenie mało czyta, cierpi na zespół de-

ficytu uwagi, nie potrafi się na niczym skoncentrować. „Człowiek poznający świat za pomocą myszy komputerowej zastanawia się nad nim mniej dogłębnie niż wtedy, gdy pojmuje […] wszystkimi zmysłami otaczającą go rzeczywistość. Kto na temat wyuczonego tekstu podyskutuje z dwiema realnymi osobami, zapamięta go lepiej, niż gdyby czatował z nimi za pośrednictwem monitora i klawiatury" (Spitzer, 2016, s. 68–69). Słabnące procesy zapamiętywania, uwagi i myślenia spowodowane są tym, że komputery wyręczają nas w pracy umysłowej.

Mózg domaga się zrównoważenia wszystkich jego czynności i funkcji. Ale intensywna konsumpcja mediów rozpoczynająca się od wczesnych lat dzieciństwa uniemożliwia tę równowagę. Potwierdzają to badania J. Izdebskiej, które wskazują, że „kontakt z mediami rozpoczyna się od najwcześniejszych lat i przybiera charakter codzienny, permanentny, wielogodzinny" (Izdebska, 2000, s. 35). Większość pierwszych doświadczeń dzieci ma charakter wizualno-medialny. Ich rozwój zaczyna się od obcowania w kulturze obrazu. Zdaniem T. Gobana-Klasa, „młode pokolenie to pokolenie, któremu puls bije szybko. Bombardowani obrazami mają stałą, niesłabnącą potrzebę odbierania nowych wrażeń" (Goban-Klas, 2002, s. 46). Kontakt z człowiekiem coraz częściej wypierany jest przez kontakt z obrazem. Kulturę słowa zastępuje kultura obrazu. Jest on wszechobecny, dominuje zarówno w domu rodzinnym, jak i w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Wszędzie wykorzystuje się technologiczny kanał transmisji, skłaniając ludzi do koncentracji uwagi na obrazie, a nie na tekście. W przestrzeni społecznej obraz zyskuje znaczące miejsce. Mamy właściwie do czynienia ze światem, „który odbieramy jako ekran, na którym obserwujemy przebieg następujących po sobie obrazów" (Hudzik, 2005, s. 43). Mają one atrakcyjną formę, przyciągają kolorystyką, prostotą, symboliką. Są łatwe w odbiorze, nie wymagają większego wysiłku intelektualnego. Ale ta „percepcja obrazu staje się substytutem myśli" (Krzysztofek, 2006, s. 46). Obrazy rozleniwiają mózg. Konsumujemy je bez konieczności aktywizowania pracy mózgu. „Patrzenie – nieodłączny atrybut nowych mediów – jest bezrefleksyjne, przyzwyczaja do kierowania się głównie odczuciami i odruchami, nie do refleksji" (Krzysztofek, Szczepański, 2005, s. 184). Obrazy są groźne zwłaszcza gdy występują w nadmiarze, bo to „zubaża nasze rozumowanie" (Sartori, 2005, s. 26). Jak to się ma do tych obrazów, które postrzegamy w realnym świecie? Ich percepcja z pewnością jest inna. W opinii B. Kosmalskiej, „ruchome obrazy naśladują rzeczywistość, wcale nią nie będąc, jednakże znaczna liczba bodźców wzrokowych docierających do nas z ekranu, wywiera dużo większy wpływ na odbiorcę niż percepcja obrazów w rzeczywistości" (Kosmalska, 2006, s. 278). Być może dlatego młode pokolenie ma trudności ze zrozumieniem informacji przekazywanych słownie, z wyrażaniem swoich myśli, używaniem języka dialogu. Duża koncentracja obrazów nie tylko upośledza umiejętności językowe, ale osłabia też zmysł wzroku. Badania naukowe C. Lippmana pokazały, iż „praca przy monitorze komputerowym powoduje powstawanie przemijającej krótko-

wzroczności oraz dolegliwości odczuwane subiektywnie jako zaburzenia wzroku, czyli rozmywanie się obrazu i widzenie podwójne, […] pieczenie, kłucie, ucisk czy ból. Ponadto można zauważyć takie dolegliwości, jak bóle głowy" (za: Mieleszczenko, 2012, s. 212–213). Symptomy te pojawiają się dość wcześnie. Wynika to z faktu, że edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest już prowadzona za pośrednictwem komputerów.

Mózg domaga się zrównoważenia wszystkich jego czynności i funkcji. Tymczasem od dzieciństwa równowaga ta jest zaburzona poprzez intensywną konsumpcję mediów. Zdaniem M. Spitzera, w szkole podstawowej komputery nie są jeszcze potrzebne, a ich stosowanie przynieść może więcej szkód niż pożytku, „w tym okresie szkolnym należy opanować podstawowe umiejętności, takie jak pisanie, czytanie, liczenie, znajomość otoczenia […]. Uczone czy ćwiczone powinny być jeszcze ważniejsze zdolności: słuchania i przyzwolenia na to, by ktoś się wypowiedział, koncentracji na jednej rzeczy, dyscypliny […] i współpracy" (Żylińska, 2013, s. 214–215). Warto więc powstrzymać się od pomysłu wyposażenia pierwszoklasistów w laptopy czy tablety. Klikanie w klawisze klawiatury nie aktywizuje dzieci tak jak pisanie ręką. Prezent w postaci konsoli do gier komputerowych „prowadzi do obniżenia szkolnych osiągnięć, szczególnie w odniesieniu do sprawności czytania i pisania" (za: Żylińska, 2013, s. 215). Uczniowie korzystający z komputerów uczą się gorzej, czego dowodzi eksperyment, który prowadzili Joshua Angrist i Victor Lavy. Ich zdaniem, „po wprowadzeniu komputerów w izraelskich szkołach wśród uczniów czwartych klas nastąpiło pogorszenie wyników z matematyki, a wśród uczniów klas wyższych także z innych przedmiotów" (za: Spitzer, 2016, s. 76). Ograniczeniu ulegają też doświadczenia sensoryczne, albowiem dominuje pisemna forma przekazu. Zanurzanie dzieci w wirtualną rzeczywistość od najwcześniejszych lat ich życia sprawia, że dokonuje się przemiana komórek mózgowych. Oprzyrządowane cyfrowo mózgi nie mogą rozwinąć swojego twórczego potencjału. Wcześnie rozpoczęta, a potem zintensyfikowana praca z komputerem, smartfonem, korzystanie z wyszukiwarek internetowych – nie są przyjazne dla rozwoju mózgu. Torują drogę w kierunku analfabetyzmu i społecznej izolacji. J. Miąso uważa, że „większość młodzieży to medialni analfabeci […]. Obserwuje się przede wszystkim u dzieci i młodzieży przerażający spadek sprawności werbalnej i umiejętności czytania" (J. Miąso, 2012, s. 49). Czas wolny jest czasem obcowania z komputerem, a nie z książką. Znacznemu ograniczeniu ulega nie tylko czas przeznaczony na czytanie książek, ale też na odrabianie pracy domowej. Maleje kultura czytelnicza. Obszerne badania H. van der Lahr dowodzą, iż „w ostatnich latach wartość lektury książki spadła bardzo wyraźnie […]. Amerykańscy naukowcy Jerome i Dorothy Singer […] stwierdzają, że dzieci, którym dużo opowiadano i które wcześniej nauczyły się czytać, rozwijają nie tylko język, lecz także bardziej precyzyjne wyobrażenia o świecie, a aktywni czytelnicy

to ludzie aktywnie myślący" (za: Miąso, 2012, s. 48–49). Im mniej czytania, tym mniej myślenia. Kierunek ten jest coraz bardziej widoczny w rozwoju młodego pokolenia. Coraz silniej zaznaczają się typy umysłów, o jakich pisał W. James. „Są nimi «pobieżny empiryk» i «subtelny teoretyk». Są bliscy intelektu komputerowego – pierwszy przypomina perceptron (elektroniczne urządzenie rozpoznające), drugi maszynę Turinga, ponieważ operuje tylko symbolami" (Nosal, 1997, s. 14). Współczesna technika komputerowa sprzyja kształtowaniu umiejętności selekcjonowania informacji, a przecież znacznie ważniejszym jest to, co wiemy, ile wiemy i w jaki sposób dowiedzieliśmy się o czymś. Abyśmy mogli świadomie obserwować i przeżywać to, co dzieje się wokół nas, mózg musi nie tylko wyszukiwać informacje, ale także przetwarzać je w tym samym rytmie. Korzyści dla potencjalnego rozwoju mózgu nie przynoszą też gadżety, które wypełniają każdą wolną chwilę. Bombardują taką liczbą bodźców, że przesuwa się próg naszej wrażliwości. Potrzebujemy coraz silniejszej stymulacji. Dlatego szybciej popadamy w znudzenie i jest ono dla nas bardziej dotkliwe niż kiedyś. Ataki znudzenia są jednak tak krótkie, że trudno pobudzić kreatywność czy refleksję. Młodych ludzi „nic nie szokuje, są zmęczeni stale napływającym strumieniem informacji, lecz nie potrafią bez niego żyć […]. Nic nie robi na nich większego wrażenia" (Goban-Klas, 2002, s. 46). Może się więc okazać, że w perspektywie czasu jedynym sposobem na twórcze myślenie będzie uwolnienie się od odtwarzaczy mp3 i telefonów komórkowych podłączonych do internetu.

Efekt spłaszczonej komunikacji interpersonalnej

Atrybutem człowieka zakotwiczonego w społeczeństwie informacyjnym jest umiejętność pozyskiwania, gromadzenia i wykorzystywania informacji. Poszukiwanie ich staje się powszechną czynnością codziennego życia. Dziś już trudno sobie wyobrazić dzień bez newsów internetowych, a klikanie w klawiaturę jest tak powszechne jak zaparzanie herbaty. Nawet wyjazd na wakacje, na świąteczny odpoczynek jest niemożliwy bez laptopa. Sanatoria, hotele, ośrodki wczasowe wyposażone są w łącza internetowe i stanowiska do pracy z komputerem, tak aby każdy czuł się jak u siebie w domu. Cywilizowany świat naszpikowany jest nimi w możliwie jak największym zasięgu. W zasadzie można mówić o infokomputeryzacji lokalnej, regionalnej i globalnej (Murach, 2009, s. 261). Bez względu na jej poziom zmienia to w znacznym stopniu stosunki interpersonalne. Łatwy dostęp do stanowisk komputerowych sprawia, że rodzi się większe zainteresowanie informacją aniżeli drugim człowiekiem. Żyjemy w epoce, w której więcej czasu poświęcamy maszynom, gadżetom niż ludziom. Poświęcamy też więcej czasu dla siebie aniżeli dla innych. Pojawia się swoista dysharmonia pomiędzy komunikacją społeczną a komunikacją ze światem cybernetycznym. Cyberkultura staje się nieporównywalnie silniejsza i bardziej masowa niż oddzia-

ływanie kultury wysokiej, elitarnej. Konsumujemy banalność i miałkość informacji, zamiast rozkoszować się głębią rozmowy z drugim człowiekiem. Jego funkcjonowanie, życie prywatne i zawodowe coraz bardziej uzależnione jest od ciągłego poszukiwania informacji. Powoduje to społeczną izolację, ucieczkę przed spotkaniem z innymi ludźmi. Dążymy do spędzania czasu w samotności. Bronimy się przed tym, aby ktoś przeszkodził w surfowaniu po sieci, wysyłaniu wiadomości esemesowych, przeglądaniu portali społecznościowych. Wyniki wnikliwych badań dowodzą, że „niestety więcej niż połowa ludności przekonana jest obecnie, że komputer, telefon, odbiornik telewizyjny razem wzięte powodują rosnącą samotność przy aparatach. W możliwościach, jakie niosą nowe multimedia, wielu widzi raczej uwięzienie w samotności niż postęp komunikacji" (Miąso, 2012, s. 48). Ludzie szukają miejsc wolnych od kontaktu z innymi osobami, choćby najbliższymi, za cenę przeżywania wspólnej samotności w wirtualnym świecie.

Uczestnictwo w cyberkulturze sprzyja pustce duchowej. Człowiek rozwija się w dialogu z drugim człowiekiem, ale niestety nie znajdujemy czasu na spotkanie z nim i na rozmowę. Nie potrafimy też prowadzić rozmów, bo są one tak urzeczowione jak kontakt z maszyną. „Nasza cywilizacja zaciążyła na kulturze do tego stopnia, że uczyniła człowieka duchowym ślepcem, istotą uwarunkowaną tylko zewnętrznością, nieznającą nawet własnego wnętrza i tłumaczącą swoje zachowania z pozycji przedmiotowej, a nie podmiotowo-twórczej" (Romanowska-Łakomy, 2009, s. 219). Czy można więc mówić o harmonii osobowości, skoro duchowość ulega coraz większej degradacji? Obserwujemy obojętność wobec ludzi i problemów najbliższej społeczności. Bez relacji z nią, bez uczestnictwa w wartościach będziemy spełniać jedynie akty funkcjonalne w polu życia wyznaczonym przez skrajne możliwości. Im bardziej będziemy otwierać się na cybernetyczną komunikację, tym intensywniej będziemy zamykać się na drugiego człowieka. Wartość informacji stała się cenniejsza od wartości dobra, prawdy, piękna, które urzeczywistniane są tylko w relacji z innymi osobami. Uciekamy od realnego świata, bo wirtualny wydaje się ciekawszy, prostszy, niczego od nas nie wymaga. Z innymi trudniej nam być, bo pragną naszego zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego. Oczekują wzajemnego przepływu słów, myśli i uczuć. Częstokroć jest to ograniczone subkulturą techno.

„[…] świat […] «spłaszczył się i uzwyczajnił», utracił głębię i «trzeci» uzasadniający wymiar […]" (Wileczek, 2010, s. 77). Zdaniem Z. Baumana, jawi się niczym „zbiór pozbawiony głębi czy sedna" (Bauman, 2009, s. 84). „Strategia wobec takiego stanu, przyjmowana przez młodych ludzi – dzisiejszych podmiotów czynności edukacyjnych, wiąże się z rezygnacją z całościowych, dalekosiężnych projektów (także edukacyjnych) na rzecz umiejętności «surfowania» po powierzchni problemów" (Wileczek, 2010, s. 77). Ginie głębia rozmów, tak w sensie merytorycznym, jak i językowym. Przenosimy z cyberprzestrzeni na grunt kontaktów międzyosobniczych potoczność językową, „niskie" rejestry ję-

zykowe, zapominając o języku literackim. Dialog międzyosobniczy stał się nudny, bo nie przeżywa się wielkiego odlotu, szamańskiego transu, jakiego dostarcza cywilizacja techno. Niektórzy twierdzą, że „techno to przeżycie duchowe, niekiedy nawet mistyczne. Bardziej wymagający i wyrafinowani entuzjaści sądzą wręcz, że może pełnić funkcję swoistego katharsis, zabiegu oczyszczającego, umożliwiającego pobudzenie naszego «ciała energetycznego», powodującego uwalnianie się napięć i «wyzwolenie», czemu towarzyszy rezygnacja z racjonalnego myślenia" (Zarębska-Piotrowska, 1998, s. 15). Chorzy na techno propagują nowy styl myślenia, jakim jest unikanie myślenia. Dlatego odpowiadają im nie realne wspólnoty społecznościowe, lecz społeczności internetowe, nazywane często cyberspołecznościami czy też społecznościami wirtualnymi. „Są to grupy osób mające te same zainteresowania, potrzeby i styl życia […]. Tworzą swoje własne zasady, prawa, reguły, zwyczaje i tradycje, których stosowanie jest równie obowiązkowe, jak w każdej innej społeczności" (Murach, 2009, s. 263). W przeważającej mierze cyberspołecznościami zainteresowani są licealiści, na co wskazują badania M. Wasylewicz, z których wynika, że „wśród licealistów aż 87% z wszystkich badanych ma konto na przynajmniej jednym portalu społecznościowym […]. Licealiści nie ograniczają się do posiadania swojego konta tylko i wyłącznie na jednym portalu. Czasem maja ich dwa, a nawet więcej. Fakt posiadania profilu/profilów na takich serwisach wiąże się bezpośrednio z ich «odwiedzaniem», śledzeniem i kontaktowaniem się ze znajomymi, wymianą zdjęć, komentowaniem i poszerzaniem grona swoich wirtualnych przyjaciół" (Wasylewicz, 2012, s. 130–131). Otrzymane wyniki badań mogą świadczyć o tym, że większość kontaktów młodzieży ze znajomymi czy też przyjaciółmi ma charakter pośredni, a nie bezpośredni. Do spotkania w realnej rzeczywistości trzeba się przygotować, czasami przemieścić w czasie i przestrzeni, a potem jeszcze wykazać się empatią i podtrzymać dialog. Relacja zapośredniczona przez media jest dużo łatwiejsza. Tu „obowiązuje zasada typowa dla restauracji typu fast food: wchodzę – wychodzę – nigdy mnie tu nie było. Nic, co medialne, nie jest nam obce" (McLuhan, 2004, s. 40). Obowiązuje tu powierzchowność, prosta wymiana myśli, bez głębi doznań pozytywnych. Taka forma komunikowania się z innymi staje się coraz bardziej powszechna. „Polską młodzież wyróżnia wysokie uczestnictwo w serwisach społecznościowych. Korzystanie z tego typu portalu deklaruje 43% młodych internautów. Większy poziom intensywności wykazują tylko nieliczne kraje europejskie" (Raport, 2011, s. 256). Zaistnienie i utrzymanie swojej obecności na portalach społecznościowych odbywa się niejednokrotnie kosztem nauki, absorbuje czasowo i uzależnia. „Przeciętny polski nastolatek jest prawie 20 godzin tygodniowo on-line" (Raport, 2011, s. 255). Sieć obdarza czymś, o co trudno w świecie analogowym, pozwala na dużo więcej, aniżeli pozwalają dorośli. Można zamanifestować rozmaite postawy i nie być za to ukaranym. „Sieć – daje wolność, można wyrażać swoje poglądy, przekonania, wartości. Nie udawać, żyć w zgodzie z sobą. Jest oazą wol-

ności" (Raport, 2011, s. 257). Ta konstatacja nasuwa pesymistyczne wnioski w kontekście życia w realnej rzeczywistości. Okazuje się, że ta zdecydowanie bardziej młodzież krępuje, ogranicza, nie wzbudza zaufania. Oni po prostu źle się czują wśród ludzi ich otaczających, może nie są zrozumiani, inni nie mają dla nich czasu, są obojętni, zanadto krytyczni. A może powód jest zgoła inny. „Nowe media pozwalają na przeżywanie własnego Ja. Ekspozycja w sieci wywołuje reakcje innych, a te zmuszają do przyglądania się własnemu Ja. W ten sposób nowe technologie komunikowania stają się również «technikami siebie». Sieciowa towarzyskość, społecznościowe grona tworzą nową platformę do bycia zauważonym przez ludzi" (Raport, 2011, s. 257). Być może w realnej rzeczywistości nie doświadczają takiego zainteresowania ze strony dorosłych, a może sami są na tyle wycofani, że nie chcą być przez nich zauważeni. Zdaniem S. Turyle, „Członkom takich społeczności internetowych może wydawać się, że są one w stanie zaoferować więcej niż doświadczenia świata realnego" (za: Wasylewicz, 2012, s. 125). To jednak pułapka. Najpełniejszym jest kontakt face to face, bo znajdujemy w nim wszelkie bodźce pozwalające na odnajdywanie siebie w swoim człowieczeństwie. Zaangażowanie się w sieć z powodu potrzeby silnego przeżywania własnego Ja jest zgoła narcystyczne. Ma to zły wpływ na stosunki z innymi ludźmi. Zdaniem D. Tapscotta, „Pokolenie Ja często zaniedbuje podstawowe potrzeby – stabilnych związków z bliskimi, poczucia przynależności do wspólnoty, poczucia bezpieczeństwa, prostej drogi prowadzącej w dorosłość" (Tapscott, 2010, s. 156).

Jeśli bezgranicznie zaangażujemy się w portale społecznościowe, może zgasnąć wola spotykania się z ludźmi w realnie otaczającym nas świecie, język komunikacji stanie się kanciasty, a przestrzeń komunikacji stanie się naznaczona kodowaniem i dekodowaniem tekstów. Utracimy bliskość bycia z drugim człowiekiem i umiejętność kochania go. Czy będziemy jeszcze istotami integralnymi? Wszystko zależy od tego, jak szybko i w jakim zakresie będziemy tracić człowieczeństwo, jak dalece uwikłamy się w odurzający świat techno i zaangażujemy w gry komputerowe. Współczesny rynek gier komputerowych zrewolucjonizowały pokemony, a zwłaszcza *Pokemon Go*. Z badań wynika, że już teraz „gracze spędzają w wirtualnym świecie pokemonów więcej czasu niż na Instagramie, Facebooku, Snapchacie. Gra jest obecnie uruchamiana na smartfonach częściej niż popularny serwis Twitter" (Luzak, 2016, s. 30). Wirtualne stworki z Japonii mają moc narkotyku, który jest silniejszy od spaceru z ukochaną osobą czy spektaklu teatralnego obejrzanego w gronie rodzinnym. Pozostawanie w nierealnym świecie stanowić może nawet problem kliniczny. Gracz odrywa się od świata realnego, przenosi w świat fikcji i ostatecznie granice między życiem realnym a fikcyjnym zacierają się. Gry są przedmiotem masowej rozrywki, wejście do alterrzeczywistości jest stosunkowo łatwe, ale po jej opuszczeniu mogą wystąpić poważne zmiany w osobowości młodych osób. W grach komputero-

wych zawierających znaczny poziom przemocy młodzież często nie znajduje emocjonalnego oczyszczenia (katharsis) i odreagowuje później w trakcie interakcji w grupie rówieśniczej. W wielu grach komputerowych, które wykorzystuje młodzież, jest dużo brutalności, przemocy i seksu (Braun-Gałkowska, 2002). Korzystanie z nich jest jedną z przyczyn rosnącego współcześnie zjawiska agresji. Niejednokrotnie użytkownik gry przenosi komputerowe obrazy do rzeczywistości, wcielając się w role wirtualnych bohaterów, co staje się groźne w skutkach dla otoczenia. „Młody gracz częściej i dłużej ma kontakt z bohaterem gry komputerowej niż z rodzicami – co osłabia więzi rodzinne" (Jędrzejko, 2008, s. 232). Świat gier dostarcza mocnych wrażeń, łącznie z technikami i środkami zabijania innych. Szczególnie niebezpieczne są gry strategiczne i symulacyjne, które prowadzą de negacji zasad życia w rzeczywistości i do nadwrażliwości na innych. Warto jednak zauważyć, że gry są przestrzenią, w której występują tylko bohaterowie fikcyjni. Można ich obserwować, naśladować ich, wcielać się w ich role, ale też całkowicie wykluczyć ich z życia, przestać z nimi obcować, redukując tym samym stopień agresji. Dużo trudniejsze jest to w przypadku, gdy doświadcza się agresji realnie istniejących „bohaterów", poprzez ekrany innych mediów. Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w przypadku zjawiska cyberbullyingu, gdy urzędnikami realizacji agresji są nowe media.

R.S. Tokunaga definiuje cyberbullying jako „[…] każde zachowanie realizowane za pomocą elektronicznych lub cyfrowych mediów przez jednostki lub grupy, które regularnie komunikują wrogie lub agresywne wiadomości, mające na celu spowodowanie krzywdy lub dyskomfortu u innych" (za: Pyżalski, 2012, s. 123). Dotyczy to głównie grup rówieśniczych. Sprawcami są młodzi ludzie, którzy dobrze znają swoje ofiary, bo znajdują sie na ogół w bliskim ich otoczeniu. Mogą to być rówieśnicy z klasy, z podwórka, z bloku, których się na tyle zna, że wie się, jak skutecznie ich zaatakować. Elektroniczny atak, którego celem jest skrzywdzenie osoby, odbywa się poprzez „grożenie, obrażanie, straszenie, wysyłanie okrutnych tekstów/zdjęć" (Pyżalski, 2012, s. 122) z wykorzystaniem głównie internetu i telefonów komórkowych. Sfera cyberbullyingu coraz bardziej rozszerza się, a najbardziej znanymi jej rodzajami są: flaming, prześladowanie, kradzież tożsamości, upublicznianie tajemnic, śledzenie, happy slapping, poniżenie, wykluczenie, agresja techniczna (Pyżalski, 2012, s. 125–128). Nie chodzi tu tylko o akt jednorazowy, lecz o notoryczne nękanie ofiary. Nowe technologie komunikacyjne potrafią być narzędziem większego okrucieństwa od tego, które jest w świecie offline. Fizyczne bezpieczeństwo odczuwane w domu rodzinnym niejednokrotnie współwystępuje z brakiem bezpieczeństwa psychicznego spowodowanym uczestnictwem w elektronicznych mediach. Czasem jest ono bardzo dotkliwe, ale trudno jest się przyznać do cyberbullyingu rodzicom. Wyniki badań polskich autorów wskazują, że co dziesiąta ofiara przemocy offline informuje o tym swoich rodziców, a bardzo nieliczni – nauczycieli (za: Pyżalski, 2012, s. 135). Pojawiają się obawy, ze to może pogorszyć sytuację,

zwłaszcza jeśli w grę wchodzi szantaż. Lęk przed tym, że rodzice mogą zablokować możliwości korzystania z internetu skazuje ich na milczenie, budując jeszcze większy mur w relacji z dorosłymi. Ośmieszanie, poniżanie, obrażanie jest szczególnie dotkliwe, gdy komunikaty trafiają do szerszej społeczności. Nigdy nie wiadomo, kiedy i ilu internautów się z nimi zapoznało. „Akty cyberbullyingu, którym towarzyszy tzw. nieskończona publiczność, mogą pozostawiać rany na całe życie" (za: Pyżalski, 2012, s. 127). Cierpienie, które wywołuje ta forma agresji, odziera ich z duchowości i izoluje od świata offline. Samotność zintensyfikowana jest jeszcze bardziej, jeśli członkowie rodzin są aktywnymi użytkownikami sieci. „W wielu polskich domach w każdym z pokoi znajduje się już nie tylko telewizor, ale także komputer, rodzina taka żyje w «medialnej separacji», każdy z jej członków po wykonaniu określonych czynności i wymianie niezbędnych komunikatów rozchodzi się do swoich pokoi i zajmuje się wybranymi czynnościami w świecie wirtualnym, pozostając samotnym" (Kaczmarek, 2012, s. 290). Natężenie przeżywanej samotności jest jednak diametralnie inne w pokoleniu rodziców i pokoleniu dzieci. Wynika to z zaistniałych zmian społeczno-kulturowych, na co wskazuje Marc Prensky. Autor dzieli użytkowników internetu na dwie grupy: cyfrowych tubylców (*digital natives*) i cyfrowych imigrantów (*digital immigrants*). Dla tych pierwszych, urodzonych po 1983 roku, świat cyfrowy jest naturalnym środowiskiem życia, urodzili się już z umiejętnościami posługiwania się technologią cyfrową. Wzrastając, są przyzwyczajeni do Google'a, Wikipedii, YouTube'a. Cyfrowi tubylcy sprawnie posługują się wszelkimi nowościami technologicznymi. Ich przeciwieństwem są cyfrowi imigranci (np. rodzice), którzy urodzili się w epoce precyfrowej i dla nich poruszanie się w cyberprzestrzeni jest niepotrzebne, męczące, anachronicznie. Aby dogonić młode pokolenie, muszą wciąż uczyć się obsługi komputera, internetu, korzystania z portali społecznościowych. Nietrudno to przecież zrozumieć, bo przybyli ze świata mediów analogowych (Prensky, Digital Natives, 2001). Szczególną podgrupę w obrębie cyfrowych tubylców stanowi pokolenie „C". To osoby urodzone po 1990 roku, które nie potrafią już żyć poza siecią (Sendrowicz, 2011). W internecie poszukują informacji, nawiązują nowe kontakty, dokonują zakupów, słuchają muzyki. Wchodzenie w relacje z innymi osobami w realnym świecie stanowi dla nich przeszkodę w realizacji powziętych celów. To pokolenie sieci, które mówi: Sieć nie jest dla nas technologią, której musieliśmy się nauczyć i w której udało się nam odnaleźć. Sieć jest procesem, który dzieje się i nieustannie przekształca na naszych oczach: z nami i przez nas (Manifest, 2012). Ci, którzy tego nie rozumieją, są im obcy, nie próbują ich nawet przekonywać, że przyszłość będzie rozgrywać się w przestrzeni internetu. Jeśli rodzice nie nadążą za pokoleniem *digital natives*, dialog między nimi będzie obumierać. Jeszcze większe wyzwanie stoi przed nauczycielami. Jeśli nie zrozumieją języka młodych ludzi, nie dostosują stylu nauczania do cyfrowych tubyl-

ców, nie nawiążą z nimi porozumienia. Zdaniem M. Jędrysik, szkoła nie powinna już uczyć, kim był Platon, tylko właściwie jak filtrować informacje. Człowiekiem kulturalnym nie jest ten, kto zna datę urodzin Napoleona, ale ten, który potrafi ją znaleźć w ciągu minuty (Jędrysik, 2011). Czy w ten sposób nie ukształtujemy pokolenia, które posiądzie umiejętności techniczne, a będzie nieporadne w życiu i bezmyślne w pracy? Już dziś określa się je pokoleniem „kciuka", pokoleniem „kopiuj-wklej". Machanie kciukiem po smartfonie to marnowanie czasu, pożyteczniejsze byłoby spotkanie z człowiekiem w świecie offline. Ale to dla cyfrowych tubylców okazuje się nudne. Rzeczywiste relacje zawsze są czymś ograniczone, a oni potrzebują swobody. „Pokolenie sieci upaja się wolnością" (Tapscott, 2010, s. 45–46). Chodzi tu oczywiście o wolność specyficznie rozumianą, bez ograniczeń. Taką właśnie dają elektroniczne media, można swobodnie wybierać programy, kanały, profile, segmenty teoretyczne, surfować bez jakiejkolwiek kontroli. Powoli „młodzi ludzie odrzucają zastaną kulturę kontroli i zastępują ją kulturą przyzwolenia" (Tapscott, 2010. s. 45–46).

Świat wirtualny odbiera im wrażliwość na wartości kardynalne. Liczą się zasadniczo tylko wolność i równość. Reszta jest pozbawiona znaczenia. Co prawda mają oni świadomość istnienia wartości ważnych, ale inaczej je rozumieją. K. Krzysztofek we wprowadzeniu do książki *Kody McLuhana* pisze: „wyrasta pokolenie ukształtowane w hiperspołeczeństwie, które przechodzi proces innej socjalizacji – pierwotnej i wtórnej. Inaczej niż starsze pokolenia rozumie ono pewne kluczowe pojęcia, takie jak wolność, kontrola, prywatność (tak jak my inaczej je rozumiemy w porównaniu do ludzi epoki feudalnej)" (Krzysztofek, 2009, s. 21), Wartości takie jak odpowiedzialność szacunek, sprawiedliwość są dla cyfrowych tubylców pojęciami abstrakcyjnymi, bo nie mają obrazowych odpowiedników. Przyszłość wygra tylko ten, kto połączy znajomość nowych technologii ze światem tradycyjnych wartości (Santorski, 2005). Tych ostatnich doświadczamy jedynie w realnie budowanych relacjach międzyludzkich. Dlatego świat online nie może być jedynym, programującym nasze życie, bo wówczas staniemy się automatami pozbawionymi uczuć, emocji i doznań estetycznych. Stracimy z pola widzenia drugiego człowieka. Już dziś przestrzega się „przed zanurzaniem dzieci w internetowym świecie od dzieciństwa, bo przypominać będą ludzi chorych na autyzm" (Nikodemska, 2011, s. 34). Wielogodzinna aktywność medialna grozi przyjęciem postawy stagnacji wobec tego, co dzieje się w świecie, a nawet w najbliższym lokalnym środowisku. Cyfrowi tubylcy adaptują się do zastanej rzeczywistości, nie są zainteresowani dokonywaniem zmian. Zauważa ten fakt Z. Melosik, pisząc: „pokolenie wychowane w sieci […] wykazuje sceptycyzm wobec idei większego zaangażowania – głębszego uczestnictwa (nie ma zamiaru dokonywać rebelii czy zmieniać świata w imię jakkolwiek rozumianych alternatyw)" (Melosik, 2003, s. 85). Brak zaangażowania oznacza adaptację do każdych zastanych warunków, nawet najbardziej chaotycznych. Internet coraz bardziej niszczy też kulturę. Ostro pisze o tym A. Keen: „tworzenie

zawartości treściowej przez «sieciowe tłumy» prowadzi do niszczenia, a nawet zabijania kultury, gdyż składają się one z autorów w najbardziej negatywnym rozumieniu tego słowa – po prostu ignorantów i nieuków" (Keen, 2007, s. 11). Skoro tak, to w jakim kierunku dryfujemy?

Przyszłość należeć będzie wyłącznie do cyfrowych tubylców. Ich naturalnym środowiskiem będzie świat online. Będą w nim tak mocno zakotwiczeni, że grozić im będzie cyfrowe uzależnienie. Kontakty społeczne będą ograniczone, a samotność coraz bardziej odczuwana. Dużo wysiłku będą musieli włożyć rodzice i nauczyciele w to, aby znaleźć czas na pomoc w urzeczywistnianiu ich człowieczeństwa. Warto pamiętać, że „prawdziwe życie i doświadczenie znaczą więcej niż wszystko, co może dać modem" (Sokołowski, 2005, s. 109).

Zakończenie

Poddane analizie źródła, pozyskane z literatury naukowej, także sygnalne materiały z zakresu publicystyki społecznej, pozwalają na stwierdzenie, że XXI wiek jest epoką, w której dostrzega się niezrównoważony rozwój osobowości człowieka. Filozofia „mieć" zwycięża nad „być", komunikacja z maszynami wypiera komunikację z ludźmi, duchowość przegrywa z zewnętrznością i konsumpcją. Wirtualne szaleństwo wkracza tak daleko w nasze życie, że kontakty międzyludzkie są spłaszczone, odarte z bliskości i wrażliwości na drugiego człowieka. Zasypujemy dzieci i młodzież informacjami, obrazami, dźwiękami, karmimy nadmierną ilością wiedzy, a nie szlifujemy ich duchowości. To najbardziej osierocone pokolenie, dla którego rodzice nie mają czasu na pomaganie im w urzeczywistnianiu człowieczeństwa.

Bibliografia

Bauman, Z. (2009). Niecodzienność nasza codzienna. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna.* Warszawa.

Braun-Gałkowska, M., Ulfik-Jaworska, I. (2002). *Zabawa w zabijanie.* Lublin.

Erazm z Rotterdamu (1965). *Podręcznik żołnierza Chrystusowego nauk zbawiennych pełny.* (tłum. J. Domański). Warszawa.

Glenskowie, Cz. i J. (oprac.). (1986). *Myślę, więc jestem… Aforyzmy. Maksymy. Sentencje.* Opole.

Goban-Klas, T. (2002). Edukacja wobec pokolenia SMS-u. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji.* Poznań.

Hudzik, J. (2005). Niepewność realnego: o nowoczesnym życiu w świecie iluzji. W: M. Ostrowicki (red.), *Estetyka wirtualności.* Kraków.

Izdebska, J. (2000). Dominacja mediów w środowisku wychowującym dziecka. *Edukacja, 4.*

Jędrysik, M. (2011). Wszyscy mamy paranoję. *Książki. Magazyn do czytania, 2.*

Jędrzejko, M. (2008). Zabijanie jako zabawa – na przykładzie gier komputerowych i sieciowych. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Media w edukacji – szanse i zagrożenia.* Toruń.

Kaczmarek, R. (2012). Cyberprzestrzeń z samotnością w tle. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń.

Keen, A. (2007). *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę.* Warszawa.

Kosmalska, B. (2006). Telewizja – nierzeczywista rzeczywistość. W: M. Sokołowski (red.), *Definiowanie McLuhana. Media a perspektywy rozwoju rzeczywistości wirtualnej*. Olsztyn.

Krejči, J. (1994). Europejski nauczyciel – kto to taki? W: Z. Jasiński (red.), *Niektóre aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej.* Opole.

Krzysztofek, K. (2006). Okno na e-świat. W: J. Kurczewski (red.), *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu.* Warszawa.

Krzysztofek, K., Szczepański, S. (2005). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych.* Katowice.

Luzak, B. (2016). Pokemony w Auschwitz. *Angora, 30,* s. 30.

Maj, A., Derda-Nowakowski M. z udziałem D. de Kerckhove'a (2009). *Kody McLuhana. Topografia nowych mediów*. Katowice.

Manifest dzieci sieci, http://www.sdp.pl/manifest-dzieci-sieci-przegląd-mediów-polityka [15.03.2012].

McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa.

Mead, M. (2000). *Kultura i tożsamość. Studium dysonansu międzypokoleniowego*. Warszawa.

Melosik, Z. (2003). Kultura popularna jako czynnik socjalizacji. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa.

Miąso, J. (2012). Cyberprzestrzeń wyzwaniem dla głębi bytowania i poznawania w nurcie krytycznego realizmu filozoficznego (kształcenie filozoficzne – konieczność chwili). W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń.

Mieleszczenko, W. (2012). Komputer w okresie wczesnego dzieciństwa. szanse i zagrożenia. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń.

Murach, A. (2009). Człowiek wobec problemów infokomputeryzacji. W: H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska (red.), *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa.

Nikodemska, J. (2011). Jak nas psuje Facebóg. *Focus, 2/185.*

Nosal, Cz.S. (1997). Poznaj typ swego umysłu. *Charaktery, 6,* s. 14.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants,* www.marcprensky.com [28.12.2016].

Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków.

Raport (2011). *Młodzi 2011*. Boni, M. (red.). Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Warszawa.

Romanowska-Łakomy, H. (2009). Człowieczeństwo w cyberkulturze. W: H. Romanowska-Łakomy, H. Kędzierska (red.), *Człowiek integralny. Holistyczna wizja człowieczeństwa*. Warszawa.

Santorski, J. (2005). Pytania na drogę. *Newsweek, 2.*

Sartori, G. (2005). *Homo videns. Telewizja i post-myslenie.* Warszawa.

Sendrowicz, B. (2011). Miedzy pokoleniami. *Gazeta Wyborcza*, 17 grudnia, http://wyborcza.pl/1,75248,10833033,międzypokoleniami.html [15.03.2012].

Sokołowski, J. (2005). Internet jako nowoczesne medium komunikacyjne i edukacyjne. *Pedagogika @ Mediów, 1.*

Spitzer, M. (2016). *Cyfrowa demencja.* Słupsk.

Suchodolski, B., Wojnar, I. (red.). (1988). *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów.* Warszawa.

Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość.* Warszawa.

Wasylewicz, M. (2012). Komunikowanie się pokolenia sieci – szansą czy zagrożeniem relacji interpersonalnych. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja.* Toruń.

Wileczek, A. (2010). Potoczność językowa i edukacja (szkolna). *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 4* (112), s. 77.

Wojtasik, Ł. (2007). *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*. Warszawa.

Zarębska-Piotrowska, D. (1998). Wielki odlot. *Charaktery, 9*, s. 15.

Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

Drifting towards unsustainable development

Summary

For a long time now, the sustainable development theory has been considered to be of fundamental importance in today's world. It is usually viewed in terms of sociocultural, environmental and economic aspects. In this context, the significance of integral development of personality has been emphasised by the author. However, she finds it increasingly difficult, even impossible to achieve its goals. It should be noted that virtual madness can be seen as an attempt to strip individuals of their humanity. Nowadays, individuals tend to rush to adopt new technologies and to acquire the skills of gathering information and benefiting from technological innovations, completely overlooking another man. Consequently, interpersonal relationships recognised as exerting a profound influence on shaping an individual's spirituality may weaken. Moreover, bold attempts to conquer the virtual world seem to be made in isolation from the real world, which does not promote sustainable human development.

Keywords: cyberculture, techno music culture, humanity, cyber addict.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.07

Jolanta LENART
Uniwersytet Rzeszowski

Kontakt: jolalenart@gmail.com
Jak cytować [how to cite]: Lenart, J. (2016). Nowe koncepcje i modele całożyciowego poradnictwa kariery. Możliwości i ograniczenia. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 113–122.

Nowe koncepcje i modele całożyciowego poradnictwa kariery. Możliwości i ograniczenia

Streszczenie

Współczesna rzeczywistość skomplikowała życie człowieka. Nie w każdej sytuacji jest on w stanie samodzielnie sobie poradzić. W trudnej postmodernistycznej rzeczywistości XXI wieku na znaczeniu zyskują więc różne działania pomocowe i interwencyjne. Zalicza się do nich m.in. całożyciowe poradnictwo kariery. Nowy model życia człowieka spowodował jednak potrzebę wypracowania nowych modeli, również w poradnictwie. Tego z pewnością niełatwego wyzwania podejmuje się wielu badaczy wywodzących się z różnych dziedzin nauki. Pierwsze nowoczesne teorie poradnictwa kariery M. Savickasa i J. Guicharda zostały wypracowane na początku XXI wieku i opierają się na modelu konstrukcji życia *Life Design*. Pojawiają się jednak wątpliwości, czy mogą być wykorzystane w pracy z młodzieżą szkolną.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój człowieka, całożyciowe poradnictwo kariery, model *Life Design*, teoria „konstrukcji kariery" M. Savickasa, teoria „konstrukcji życia" J. Guicharda, rozwój tożsamości, rozwój ego, dojrzałość do konstruowania własnego życia.

Wprowadzenie

Życie ludzi w XXI wieku coraz bardziej się komplikuje. Pomimo że nastąpiło ogromne przyśpieszenie cywilizacyjne, przekładające się na coraz lepsze warunki życia, to jednak jego jakość jest w różnych zakątkach ziemi bardzo zróżnicowana. „Wzrasta liczba ludzi biednych, a podział dochodu jest coraz bardziej nieproporcjonalny, bowiem 1% ludzi, którzy uważają, że ten dochód wytworzyli, jego większość pozostawiają dla siebie. Kapitalizm wytwarza wiele bogactwa, ale nie jest to do utrzymania ontologicznie" – zauważa Christian Arnsper-

ger, prof. Uniwersytetu w Lozannie (Szwajcaria). „Potrzebujemy zatem zrównoważonego rozwoju materialnego, aby zmienić strategię redystrybucji. Potrzebujemy nowego systemu wytwarzania i krążenia pieniądza. Ludzie nie mogą być tylko produktywnymi, niemyślącymi narzędziami. Nie mogą być pozbawieni krytycyzmu. Należy odpowiednio edukować ludzi" (Arnsperger, 2016).

Zauważając te problemy, przedstawiciele organizacji międzynarodowych, m.in. UNESCO, podejmują wiele inicjatyw o charakterze ekonomicznym, gospodarczym, społecznym i politycznym z myślą o zrównoważonym rozwoju człowieka i środowiska jego życia. Działania te przebiegają dwupłaszczyznowo. Pierwszy obszar (działania podejmowane są od 1968 roku) ma charakter praktyczno-gospodarczy i utożsamiany jest z dążeniem do równowagi między wzrostem gospodarczym i ekologicznymi uwarunkowaniami (przede wszystkim ochrona środowiska). Drugi – jest szerszy i bardziej zróżnicowany, obejmuje „proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom" (od 1987 r.).

Wychodząc naprzeciw tym potrzebom, działająca w ramach UNESCO *Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030* przedstawiła 17 ważnych do osiągnięcia celów. Koncentrują się one wokół problemów związanych z wyeliminowaniem ubóstwa, likwidowaniem nierówności pomiędzy państwami, promowaniem zrównoważonego rolnictwa i gospodarki, zapewnieniem dostępu do wody pitnej oraz bezpieczeństwa i życia w zdrowiu, i wreszcie, co bardzo istotne, zapewnienia godnej pracy. **Przedstawiciele tej organizacji podkreślają, że jakikolwiek postęp w tym zakresie nie będzie możliwy bez zapewnienia wszystkim dostępu do dobrej edukacji, jak również wsparcia doradców zawodowych w ramach całożyciowego poradnictwa kariery.**

Zmiany dokonujące się we współczesnym świecie powodują jednak, że dotychczasowe modele pomagania stają się niewystarczające i nieadekwatne względem zaistniałych potrzeb. Nowa, niejednoznaczna, niepewna i pluralistyczna rzeczywistość, pogrążona w różnych kryzysach, wymaga innych niż do tej pory sposobów działania. Poszukuje się więc takich modeli poradnictwa, które w swoich koncepcjach mogłyby uwzględniać ideę zrównoważonego i zbilansowanego, w różnych płaszczyznach, rozwoju człowieka (Drabik-Podgórna, 2016, s. 44).

Społeczno-gospodarcze wyznaczniki i konteksty poradnictwa

W XX wieku (era nowoczesności) trajektorie karier zawodowych miały charakter liniowy i przebiegały w sposób przewidywalny i stabilny, zazwyczaj w ramach jednej organizacji. Jednostka rozwijała się w pracy poprzez coraz lepszą identyfikację z wykonywanym zawodem. Dojrzałość do konstruowania kariery w tych warunkach osiągano raz w życiu (Bańka, 2007). Jednostki były konceptualnie osadzone w ogólnym systemie (rodzina, zakład pracy, środowisko lo-

kalne), dzięki czemu doradztwo i poradnictwo mogło posługiwać się teoriami konstruktywizmu i społecznego konstrukcjonizmu (Duarte, 2015). Dziś mamy raczej do czynienia z modelami karier bez granic i modelem kariery proteuszowej (Sullivan, Arthur, 2006, s. 16–29), związanymi ze stałym przechodzeniem między różnymi możliwościami, gotowością do zmian własnej tożsamości zawodowej, brakiem wyraźnego podziału na zawody, podejmowaniem zachowań adaptacyjnych oraz stałym zwiększaniem kapitału kariery (Paszkowska-Rogacz, 2015, s. 85).

W erze ponowoczesnej społeczeństwa stają się coraz bardziej złożone i niestabilne. Nieustannie zmienia się świat pracy. Stąd też wymaga się od jednostek radzenia sobie z rosnącą liczbą tranzycji w życiu zawodowym (Savickas, 2011). Rzeczywistość staje się płynna i coraz bardziej trudna do przewidzenia. Od pracowników wymaga się samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących kariery zawodowej oraz nieustannego pogłębiania swojej wiedzy i rozwijania umiejętności, jak również elastyczności i otwartości – niezbędnych w procesie konstruowania kariery (Savickas, 2011). W kontekście przemian wiele teorii wypracowanych w XX wieku (Parsons, Super, Holland, Claparede, Binet, Pieron) ulega dewaluacji. Poddane krytycznemu oglądowi, ukazującemu ich ograniczenia, ukierunkowują myślenie na „potrzebę wypracowania nowych instrumentów analitycznych", odnoszących się do jakości życia współczesnego społeczeństwa w dynamicznym procesie zmiany (Manterys, Mucha, 2009).

Niezbędnym zatem stało się przejście od tradycyjnego paradygmatu i teorii skoncentrowanych na wyborach zawodowych oraz na diagnostyce (z wykorzystaniem psychometrii) potencjału rozwoju zawodowego i osobowości podmiotu do teorii skoncentrowanych na projektowaniu karier, na autodiagnozie możliwości i barier tkwiących w podmiocie i zastanych w środowisku, w świecie, na dociekaniu „kim się człowiek staje?", „jak się człowiek staje?", w zależności od kontekstów, w których jest osadzony (Bańka, 2007, s. 48).

Postmodernistyczny paradygmat poradnictwa zawodowego (*Life Design*)

Jedną z pierwszych teorii odpowiadających potrzebom człowieka XXI wieku, opartych na nowym paradygmacie *Life Design*, była zaprezentowana przez amerykańskiego psychologa Marka Savickasa **teoria konstrukcji kariery**. Stanowi ona uaktualnienie, rozwinięcie i integrację segmentów teorii rozwoju zawodowego D. Supera i koncentruje się na zagadnieniach osobowości zawodowej i przystosowalności do kariery. Savickas akcentuje, że każda jednostka jest predestynowana do wykonywania różnych zawodów, ponadto wiele różnych osób może wykonywać ten sam zawód (Patton, McMahon, 2006, s. 63). W procesie konstruowania kariery eksponuje się pracę podmiotu nad sobą, jego permanent-

ny udział w życiowych projektach i wielopłaszczyznowych procesach, a także nabywanie doświadczeń i zdolności do samodzielności (Savickas, 2013, s. 148). W praktycznej działalności poradniczej Savickas proponuje wykorzystywać metody narracyjne, umożliwiające jednostkom przepracowanie swoich problemów, dzięki zdolności do refleksyjnego myślenia i konstruowania celu ważnego dla siebie i społeczeństwa (Savickas, 2011). Sytuuje to poradnictwo jako proces, w którym kariera jest konstruowana poprzez narracje i opowieści, stanowiące narzędzia konstruowania tożsamości (cyt. za Duarte, 2014).

Uzupełnieniem teorii Savickasa jest **teoria konstrukcji życia** Francuza Jeana Guicharda, który swoją nowoczesną koncepcję oparł na założeniu, że we współczesnym świecie konstruowanie kariery nie może się ograniczać do planowania życia tylko w sferze zawodowej, gdyż ta sfera aktywności człowieka jest jedynie elementem złożonego procesu konstruowania tożsamości osobowej poszczególnych jednostek. Guichard podkreśla, że dokonywane przez człowieka wybory są zależne od kapitału kariery (kompetencji) i kapitału tożsamości, które jednostki (aktorzy) muszą rozpoznać, aby nadać kierunek oraz sens swojemu życiu i pracy. W tym procesie niezaprzeczalne znaczenie ma pomoc profesjonalnych doradców zawodowych. J. Guichard wskazuje trzy rodzaje interwencji doradczej na etapie projektowania życia i kariery zawodowej. Są to: **informowanie, poradnictwo i dialog.** Interwencje pierwszego typu mają na celu instruowanie ludzi, w jaki sposób odnaleźć potrzebne i wiarygodne informacje zawodowe i uzyskać odpowiedź na podstawowe pytania, a mianowicie: Poprzez jakie działania można zwiększyć szanse na zatrudnienie? Jakie są perspektywy zatrudnienia? Jakie są procedury rekrutacji w danej organizacji? Interwencje drugiego typu są z kolei pomocne przy wytyczaniu planu własnego rozwoju zawodowego. Ich celem jest pomoc klientom w samoocenie zawodowej poprzez pewien rodzaj refleksji nad sobą i posiadanym doświadczeniem. Jak podkreśla Guichard, oznacza to, że klient musi nauczyć się odnosić do siebie i swoich doświadczeń w określony sposób, tj. potrafić dokonać refleksji na temat tego, jakie posiada kompetencje i doświadczenia ukształtowane w życiu, a przydatne w pracy, którą chciałby wykonywać, jakie potrzeby i wartości chciałby realizować w pracy i wreszcie określić w sposób globalny zasoby, które umożliwią mu zdobycie zatrudnienia i pracę na pożądanym stanowisku (portfolio kompetencji). Interwencje trzeciego typu to wykorzystanie dialogów w projektowaniu życia. Dialogi są tak prowadzone, aby klient mógł określić swój system wartości, to, co jest dla niego najważniejsze w życiu, co stanowi jego rdzeń (łożysko) i nadaje życiu sens i kierunek. W tak ukierunkowanych dialogach wykorzystywane są trzy perspektywy czasowe: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, które są od siebie zależne i tworzą znaczącą całość. Odwołanie się do wydarzeń z przeszłości i refleksja na temat teraźniejszości umożliwiają klientom rozwój świadomości własnego *Ja* i stworzenie konstrukcji swojego życia i kariery zawodowej (Guichard, 2016, s. 27–30). „Odbywa się to poprzez nadawanie znaczeń swoje-

mu zawodowemu zachowaniu i doświadczeniom" (Patton, McMahon, 2006, s. 63). W tym kontekście, jak podkreśla A. Kargulowa, doradztwo jest zorientowane na „zwiększenie zasobu wiedzy klienta w określonej dziedzinie, na powiększanie jego kompetencji i tym samym głównie mentalne wspomaganie radzącego się, zmagającego się z problemami" (Kargulowa, 2010, s. 11). **Działalność poradnicza nie jest więc możliwa bez relacji opartej na dialogu**, prowadzonym zgodnie z założeniami przyjętej teorii; działalność ta musi stawiać na wzajemne zrozumienie się i na upodmiotowienie klienta. Powinna być ona rozłożona na kilka etapów: 1) określenie – w jego głównym kontekście – problemu klienta, 2) badanie obecnego systemu subiektywnych form tożsamości uznawanych przez klienta, 3) otwieranie perspektyw zmiany, 4) umiejscowienie jego problemów w nowej historii życia, 5) konkretyzacja działań i aktualizacja tożsamości (M. Duarte, 2015). Pojawia się zatem nowy wymiar działania doradcy i rozumienia jego roli, jego stylu poradniczej pracy, polegającej na współkonstruowaniu, na wpasowaniu pracy w życie oraz życia w pracę, z nadrzędnym celem w postaci poszukiwania prawdziwej wiedzy, a w efekcie dążenia do odnalezienia istoty, celu i powiązanych z nimi kategorii sensu życia (Spętana, 2015, s. 159).

Poradnictwo ukierunkowane jest na wywołanie u osób radzących się pozytywnych zmian. Dlatego też współczesne modele interwencji stworzyły potrzebę wypracowania, zarówno narzędzi badań narracyjnych, jak i instrumentów oceny jakościowej umożliwiających dostrzeganie zmian, opisanych przez klientów w narracji. Przykładem takich narzędzi jest *Autobiogrfia przyszłej kariery* (*Future Career Autobiography*) (Rehfuss, 2009)[1], której celem jest odkrycie w narracjach jakościowych zmian u osób radzących się przed spotkaniem z doradcą zawodowym i po spotkaniu, czy też dwa inne narzędzia służące do pomiaru skuteczności poradnictwa w zakresie konstruowania życia, tj. *System kodowania wyników interwencyjnego poradnictwa kariery* (*Career Counseling Innovative Outcomes*, Di Fabio, 2014)[2] i *Jakościowa miara elastyczności życiowej* (*Life Adaptability Qualitative Measure*, Di Fabio, 2014)[3].

---

[1] *Future Career Autobiography* (FCA) – to arkusz papieru z instrukcją: „Proszę użyć tej strony, aby napisać krótki akapit o tym, gdzie masz nadzieję znaleźć się w życiu, i co planujesz robić zawodowo za pięć lat od tej chwili". Arkusz FCA daje się przed narracyjnym spotkaniem poradniczym dotyczącym planowania kariery i po nim (Di Fabio, 2014, s. 23).

[2] *Career Counseling Innovative Outcomes* (CCIO) – jest narzędziem stworzonym do analizy narracji budowanych przed interwencją w poradnictwie konstruowania życia i po niej. Składa się z siedmiu pytań problemowych: 1) w jaki sposób ta interwencja jest dla Ciebie przydatna? 2) jakie są Twoje główne zasoby, które mogą Ci się przydać? 3) jakie są główne przeszkody, które możesz napotkać? 4) jak myślisz, kto może być Ci pomocny? 5) jak sądzisz, co może być dla Ciebie przydatne? 6) jakie są Twoje główne wyzwania, którym musisz stawić czoła? 7) jakie główne cele masz nadzieję osiągnąć? (Di Fabio, 2014, s. 24).

[3] *Life Adaptability Qualitative Measure* (LAQuM) – służy do jakościowej oceny skuteczności interwencji w zakresie poradnictwa w projektowaniu życia. Podstawowym zadaniem narzędzia

Możliwości i ograniczenia związane z wykorzystaniem modelu *Life Design* w procesie konstruowania życia i kariery zawodowej przez młodzież i osoby dorosłe

W chaosie współczesnej rzeczywistości jednostki mają jeszcze większe trudności z odnalezieniem się, niż to miało miejsce kiedyś. Dlatego też w koncepcjach nastawionych na pozytywny rozwój młodzieży psycholodzy i doradcy koncentrują się na rozwoju ich mocnych stron i na potencjale, które są niezbędne przy aktywnym stawianiu przez nich czoła złożoności epoki postmodernistycznej i umożliwiają całożyciowe zarządzanie sobą. Z uwagi na te potrzeby została wypracowana koncepcja ***Pozytywnego Całożyciowego Kierowania Sobą i Relacjami,*** która odnosi się do rozwoju mocnych stron poszczególnych osób, potencjału i różnorodnych talentów, w perspektywie rozwoju człowieka przez całe życie i pozytywnej dialektyki *Ja* w narracjach (Di Fabio, 2014, s. 17). Jest ona symbiozą dwóch najbardziej znanych koncepcji XXI wieku, o których była już mowa powyżej, tj. koncepcji *Konstruowania kariery* M. Savickasa i *Konstruowania życia* J. Guicharda. Koncepcja *Pozytywnego Całożyciowego Kierowania Sobą i Relacjami* dostrzega znaczenie dwóch kluczowych postmodernistycznych kompetencji: adaptacyjności i poczucia tożsamości. Praca nad ich rozwijaniem u młodych ludzi przyczynia się w efekcie do wyrażania autentycznego ***Ja***, czyli umożliwia kształtowanie własnej tożsamości, co jest niezwykle istotne przy podejmowaniu decyzji zawodowych i życiowych (Di Fabio, 2014, s. 16–17).

Niektórzy badacze uważają jednak, że wiek szkolny nie daje biologicznych (głównie psychicznych) podstaw i możliwości, aby młodzież była w stanie określić swoją tożsamość, w tym tożsamość zawodową, i zaplanować własną przyszłość. Polski psycholog pracy A. Bańka uważa, że młody człowiek jest dojrzały do planowania swojej kariery (zarządzania sobą), jeżeli posiada określony stopień samoświadomości, wiedzy o zawodach, jak również jest zdolny do zaplanowania swojego rozwoju (Bańka, 2005, s. 152). Inni badacze (m.in. A. Bandura, K.M. Taylor i N.E. Betz) podkreślają zgodnie, że ważne jest nie tyle obiektywne (zdiagnozowane przez osoby z zewnątrz) posiadanie tej dojrzałości, co subiektywne poczucie jej posiadania. To przekonanie procentuje bowiem w postaci poczucia własnej sprawczości i skuteczności oraz ma bezpośredni związek z podejmowanymi przez jednostkę decyzjami życiowymi i zawodowymi. Daje się też zauważyć prostą zależność, że im większe poczucie skuteczności podejmowanych decyzji, tym silniejsze przekonanie o własnych pozytywnych zasobach, zaletach i umiejętnościach, ponadto tym większą skalę przybierają zachowania ukierunkowane na własną karierę zawodową (cyt. za: Paszkowska-Ro-

jest jakościowa ocena adaptacyjności kariery i pomiar przedstawionych w narracji zmian lub braku zmian w życiu jednostki, w perspektywie upływu czasu. Składa się z 12 pytań przypisanych do wymiarów: troska, kontrola, ciekawość, zaufanie (Di Fabio, 2014, s. 25).

gacz, 2015, s. 86). Z kolei słabe poczucie skuteczności (badaniami zajął się m.in. Hackett, 2002) jest uwarunkowane lękiem przed samym procesem podejmowania decyzji i ich przyszłymi konsekwencjami. U podstaw takich zachowań może, według badacza, leżeć brak gotowości do podejmowania tego typu decyzji.

Badacze holenderscy (F. Meijers, M. Kuijpers)[4] jeszcze bardziej krytycznie podchodzą do kwestii dojrzałości młodzieży do określania własnej tożsamości i zarządzania sobą oraz własną ścieżką kariery. Wykorzystując teorię rozwoju Piageta dotyczącą faz rozwoju człowieka, badacze (m.in. R. Kegan i inni) stwierdzili, że większość adolescentów, jak również młodych dorosłych, nie posiada jeszcze zdolności kierowania sobą, brakuje im bowiem kompleksowej wizji własnego życia i autonomii myślenia. Psycholodzy uważają, że młody dorosły nadal jeszcze w znacznym stopniu ulega wpływom otoczenia i nie ma ugruntowanej umiejętności harmonizowania myśli i emocji oraz postrzegania i tworzenia powiązań pomiędzy przeszłością, teraźniejszością i przyszłością. Dopiero z biegiem lat poziom tych umiejętności wzrasta (Luken, 2013, s. 136). Wiele cennych informacji w tym zakresie wnoszą wyniki badań uzyskane przez Jane Loevinger (2007)[5]. W swojej teorii rozwoju *ego* wyróżniła ona dziewięć etapów, z których każdy reprezentuje coraz bardziej skomplikowany sposób oglądania samego siebie względem świata. Każdy etap stanowi punkt odniesienia do organizowania i nadawania sensu całemu doświadczeniu nabywanemu w ciągu życia. Pierwsze dwa okresy życia zostały przez badaczkę określone jako faza „przespołeczna" (dziecko skupia się na zaspokajaniu własnych potrzeb) i faza „impulsywna" (rozwija się poczucie jaźni, ale dziecko postrzega świat w kategoriach egocentrycznych. Jego orientacja skupiona jest na teraźniejszości). Około 13 roku życia przeciętny nastolatek przechodzi z trzeciego poziomu „samoochrony" (samokontrola impulsów, przestrzeganie narzuconych norm, karność) do czwartego poziomu – „konformizmu", porzucając perspektywę egocentryczną na rzecz samooceny, której centralnym punktem odniesienia jest grupa. Około 18 roku życia 40% ludzi przechodzi na piąty poziom – „samoświadomości". Wtedy źródłem samooceny staje się introspekcja, której towarzyszy potrzeba indywidualności, a jednocześnie znaczna wrażliwość na ocenę środowiska i odrzucenie. Loevinger podkreśla, że wielu ludzi, nawet przez całe życie, pozostaje na tym etapie. **Jedynie część populacji osiąga poziom szósty – „sumienności" (w wieku 18 lat etap ten przechodzi 8%, a w wieku 25 lat – 21%), na którym osoby czują się odpowiedzialne za organizowanie własnego życia i dokonywanie wyborów w oparciu o swoje własne ideały i przekonania.** Szyb-

[4] Definiują oni tożsamość zawodową jako konstrukt powstający na podstawie realistycznego obrazu samego siebie i pracy, przeświadczenie ucznia, że praca, do której się szkoli, jest dla niego właściwa.

[5] J. Loevinger oparła się w badaniach na wcześniejszej teorii Sullivana, który wyodrębnił cztery etapy rozwoju *ego*, tj.: impulsywny, konformista, sumienny i autonomiczny.

ciej osiągają go dziewczęta niż chłopcy, ale w okresie wczesnej dorosłości różnica ta niweluje się[6] (cyt. za: Luken, 2013, s. 133–137).

Zastanawiając się nad konsekwencjami pedagogicznymi przedstawionych prawidłowości, badacze uważają, że rozwijanie tożsamości zawodowej i kompetencji konstruowania kariery w ramach edukacji szkolnej jest możliwe jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. Nie każdy bowiem uczeń (a nawet osoba dorosła!) osiąga dojrzałość umożliwiającą mu, już na etapie edukacji szkolnej, określenie własnego systemu wartości, własnego *ego* i stworzenie konstruktu własnego życia. Stworzenie, już w wieku szkolnym, projektu kariery zawodowej i własnego życia, według psychologów (np. S.K. Whitbourne, 2010), może mieć nawet niekorzystny wpływ na jednostkę. Z pewnością było to pożądane w stabilnej modernistycznej rzeczywistości. Natomiast w świecie zmieniającym się i nieprzewidywalnym to elastyczność przynosi korzyści. Niepewność i poszukiwania w początkowej fazie kariery skutkują lepszym rozwojem niż zmierzanie w wyznaczonym wcześniej (ściśle ustalonym) kierunku. Doświadczenia związane z podejmowaniem różnych decyzji i podążaniem w różnych kierunkach sprzyjają bowiem rozwojowi samowiedzy i nabywaniu elastyczności, które w długofalowej perspektywie nabierają kluczowego znaczenia dla skonstruowania obiektywnej kariery (Luken, 2013). Do tego dochodzi jeszcze fakt, że młodzi ludzie (uczniowie) nie mają zazwyczaj żadnych doświadczeń związanych z pracą zawodową, a szkoła nie jest w stanie takowych im dostarczyć poprzez niewystarczającą praktyczność i dialogiczność edukacji. Dlatego też nowoczesne koncepcje poradnictwa kariery Savickasa i Guicharda, zastosowane w pracy z młodzieżą szkolną, mogą nie przynosić pożądanych efektów. Z powodzeniem jednak teorie konstruowania kariery i życia mogą być wykorzystywane w pracy z osobami dorosłymi, z ukształtowanym *ego,* zdolnymi do samooceny i refleksyjnego myślenia.

Konkluzje

Polskie poradnictwo i doradztwo zawodowe w dalszym ciągu uwikłane jest w teorie minionego okresu – modernizmu – i w znacznej mierze opiera się na psychometrii. Stąd też wielu poradoznawców (np. Alicja Kargulowa) zauważa pogłębiający się rozdźwięk pomiędzy nowoczesną teorią a współczesną praktyką poradnictwa.

---

[6] Na kolejnych etapach: „indywidualistycznym" (7) i „autonomicznym" (8), jednostki wykazują zarówno szacunek dla indywidualności, jak i do więzi międzyludzkich, są tolerancyjne dla innych, szanują autonomię, zarówno swoją, jak i innych. Dystansują się od naśladowania innych, a zachowania moralne stają się nakazem sumienia. Na etapie 9, „zintegrowanym", ludzie uwalniają się od uciążliwych wymogów sumienia z poprzedniego etapu, na wysokim poziomie są wtedy umiejętności syntezy, przez co są w stanie zintegrować koncepcyjnie pomysły. Ten etap może być także postrzegany jako konfrontacja z ograniczeniami zdolności i ról w ramach pogłębiania samoakceptacji (https://prezi.com/5wby6zuudxql/jane-loevingers-theory-of-ego-development/&prev=search).

Z drugiej jednak strony, badacze mają wątpliwości, czy nowoczesne koncepcje konstrukcji kariery i życia znajdą zastosowanie we współczesnym poradnictwie i będą antidotum na ten rozdźwięk. Należy bowiem zauważyć, że zaproponowane przez Savickasa i Giucharda koncepcje są oparte głównie na metodach narracyjnych i dialogowych i wymagają od radzącego się refleksji nad swoim „ja" i środowiskiem, otwartości na komunikaty zwrotne oraz swoistej zdolności do wyobrażenia sobie możliwych *Ja*. Z tego powodu również i doradcy powinni zdobyć nowe kompetencje, co stanowi jednak dla nich swoiste wyzwanie (Duarte, 2014, s. 42).

Kolejna trudność z wdrożeniem modelu *Life Design* do praktyki poradniczej wynika z faktu niedostatecznej dojrzałości najważniejszej grupy docelowej, tj. młodzieży szkolnej, do rozpoznawania własnego *Ja* i konstrukcji/rekonstrukcji własnej tożsamości.

Wydaje się więc, że współczesne koncepcje poradnictwa w konstruowaniu kariery i życia muszą ulec pewnym modyfikacjom, aby mogły w pełni odpowiadać na potrzeby różnych (w różnym wieku) klientów poradnictwa.

Bibliografia

Arnsperger, Ch. (2016). Wykład plenarny pt. *Podejmowanie zrównoważonych wyborów życiowych i zawodowych: spojrzenie z perspektywy ekonomiki egzystencjalnej* wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Katedrę UNESCO Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 6–8 czerwca 2016.

Bańka, A. (2005). *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań: Wydawnictwo Print-B.

Bańka, A. (2007). *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań: Wydawnictwo Print-B.

Drabik-Podgórna, V. (2016). Współczesne poradnictwo – antropocentryczne myślenie wrażliwe na dialog. W: J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny (red.), *Counselling and dialogue for sustainable human development.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Di Fabio, A. (2014). Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna XXI wieku. Nowe konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych. *Studia Poradoznawcze, 3*.

Duarte, M. (2015). *Od doradztwa zawodowego do poradnictwa kariery. Life Designing czy Life Coaching*, Referat wygłoszony na Międzynarodowej Konferencji Naukowej zorganizowanej przez Katedrę UNESCO Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 19–20 maja 2015.

Guichard, J. (2016). Career guidance, education, and dialogu es for a fair and sustainable human development, W: J. Guichard, V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny (red.), *Counselling and dialogue for sustainable human development.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kargulowa, A. (2010). Zmiany w polskim poradnictwie [Changes In counselling In Poland]. *Edukacja Dorosłych*, *1*.

Luken, T. (2013). Przygotowanie do konstruowania kariery – czy rzeczywiście zmierzamy w dobrym kierunku*? Studia Poradoznawcze*, *2.*

Manterys, A., Mucha, J. (2009). Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009. W: A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej* [*New perspectives of sociologigical theory: The 2009 point of view*], Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Paszkowska-Rogacz, A. (2015). Orientacja temporalna młodzieży a jej dojrzałość do planowania kariery. *Studia Poradoznawcze*, *4.*

Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*, Rotterdam – Boston – Taipei: Sense Publishers.

Savickas, M.L. (2011). *Carrer counseling*. Washington: American Psychological Association.

Savickas, M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. W: R.W. Lent, S.D. Brown (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: Wiley.

Spętana, J. (2015). Maria Eduarda Duarte, Poradnictwo i Life designing: Jak pomagać w konstruowaniu kariery? O poszukiwaniu wiedzy i sensu życia w poradnictwie kariery. Katedra UNESCO, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 19–20 maja 2015 r. *Studia Poradoznawcze*, *4.*

Sullivan, S.E. Arthur, M.B. (2006). The Evolution of Boundaryless Career Concept: Examining Physical and Psychological Mobility. *Journal of Vocational Behavior.*

New concepts and models of lifelong vocational guidance. Possibilities and limitations

Summary

Human life has become much more complicated since living in the twenty-first century. At times, it is impossible to cope on one's own. Therefore, various assistance and intervention efforts are gaining importance in this difficult post-modern reality. One of them is lifelong vocational guidance. The new model of human life however, has sparked the need to develop new models in guidance, too. A number of researchers from various fields of science took this certainly difficult challenge. The first modern theories of vocational guidance of M. Savickas and J. Guichard appeared at the beginning of the twenty-first century and are based on the "Life Design" model. Nevertheless, there are doubts whether they can be applied to school youth.

Keywords: sustainable human development, lifelong vocational guidance, "Life Design" model, Savickas' career construction theory, Guichard's life-designing approach, identity development, the development of ego, maturity to construct one's own life.

Z BADAŃ

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.08

Monika ADAMSKA-STAROŃ
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: monikaa_s@interia.pl
Jak cytować [how to cite]: Adamska-Staroń, M. (2016). Rockowe narracje przestrzenią odkrywania i rozumienia samego siebie. Ku zrównoważonemu rozwojowi. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 125–151.

Rockowe narracje przestrzenią odkrywania i rozumienia samego siebie. Ku zrównoważonemu rozwojowi

Streszczenie

Artykuł jest głosem w dyskusji skoncentrowanej wokół edukowania przez rockowe ekspresje. Publikacja ma na celu zapoznanie Czytelnika z określoną propozycją edukacyjną, pokazanie, że muzyka rockowa kryje w sobie edukacyjny potencjał, a nie tylko angażuje konsumpcyjnie – na komercyjnych zasadach (jak chcą niektórzy), oraz włączenie Czytelnika w dyskusję nad zaprezentowanym sposobem bycia edukacji. Tekst jest również zaproszeniem do interpretacji własnej przedstawionych w artykule prac studentów Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, w których uzewnętrznili oni edukacyjne sensy rockowych ekspresji. W moim przekonaniu prezentowany sposób bycia edukacji nie tylko pozwala na włączenie młodych ludzi w pedagogiczną autokreację, ale także pozwala nauczycielom na doświadczanie wraz nimi tej niecodziennej wędrówki, wędrówki inspirującej do autorefleksji, odkrywania samego siebie, do ruchu ku „byciu czymś więcej", „ku zrównoważonemu rozwojowi". Świadome zgłębianie tej rockowej przestrzeni, poszukiwanie jej edukacyjnych sił, zaangażowana peregrynacja jej zakątków sprawia, że człowiek przestaje być li tylko obserwatorem, a staje się uczestnikiem, „interpretatorem doświadczenia", interpretatorem tekstów kultury (wydarzeń, zjawisk, wytworów itp.). Odkrywanie owego muzycznego świata w ramach edukacyjnych spotkań ma więc sens. Pozostawione w artykule przestrzenie niedookreślone, kwestie otwarte, niedokończone, czy też nierozstrzygnięte mają zagadywać, zachęcać do zadawania pytań, w szerszym, filozoficznym kontekście.

Słowa kluczowe: edukacja, rockowe ekspresje, autorefleksja, samopoznanie, samodoskonalenie, zrównoważony rozwój.

Wprowadzenie

W edukacji chodzi o to, by otworzyć przed edukowanym przestrzeń, w której będzie miał on szansę rozwijać samego siebie we wszystkich sferach swojej aktywności, odnaleźć sens własnej egzystencji, sens własnego (współ)bycia w świecie, współtworzenia go z drugim człowiekiem. Edukacyjne powinno być zatem to, co rozbudza psychicznie (poznawczo, emocjonalno-motywacyjnie, działaniowo), wspólnotowo, duchowo, co sprzyja pracy nad samym sobą, samorealizacji. A więc będą to wszystkie te spotkania, wydarzenia, impulsy, które zachęcają do poznawania i rozumienia różnorodności świata, „Innego", innej kultury, samego siebie, które uwrażliwiają na drugiego człowieka oraz inne istoty żywe, inspirują do świadomego współdziałania z drugim człowiekiem, do twórczej aktywności, rozbudzają potrzebę nieustannej samoaktualizacji (por. Adamska-Staroń, 2012; 2014).

Edukacyjne spotkania, które otwierałyby na wspomniane wyżej doświadczenia, mogą być uruchamiane za pomocą różnych metod, m.in.: sokratycznych metod edukowania, edukowania przez metaforę, wyobraźnię, czy poprzez „dialog" z tekstami kulturowymi, np. muzycznymi, filmowymi, czy fotograficznymi narracjami. Powyższe sposoby mają wiele punktów wspólnych, obejmują siebie nawzajem, współpracują ze sobą. Nie tylko pomagają w odkrywaniu i rozumieniu samego siebie, „Innego", świata, w wyzwalaniu od uznanych oczywistości, ale również inspirują do twórczej aktywności, świadomego współtworzenia otaczającej rzeczywistości, uczą odwagi w myśleniu, myślenia „po swojemu". Spotkanie edukacyjne oparte na przywołanych ideach i realizowane przez wspomniane sposoby wykracza poza sferę intelektualną i procesy poznawcze, nie pozwala na rutynę, automatyczne uczestnictwo, uruchamia proces zdobywania wiedzy, a nie li tylko jej przyswajanie, bazujące na modelu: rejestrowanie, utrwalanie i reprodukowanie przekazywanych przez nauczyciela wiadomości (por. Adamska-Staroń, 2012; 2016).

W niniejszym artykule skoncentrowałam uwagę na „dialogu" z tekstami kulturowymi, a konkretnie z rockowymi narracjami. Ten rodzaj pedagogii, edukacyjnego doświadczenia można przyrównać do hermeneutycznej podróży. Hermeneutyczne poznawanie świata łączy się z rozumieniem. Rozumienie, według W. Diltheya, jest procesem mentalnym, ma kołowy charakter, porusza się pomiędzy odniesieniem do części i odniesieniem do całości jest nieustannym procesem, spiralnym ruchem, jest formą poznania „w drodze". Dokonuje się pośrednio przez rozumienie zewnętrznych form życia duchowego (m.in. poprzez rockowe narracje). Nie poprzestaje jednak na tym, co zewnętrzne, tylko dzięki zakorzenieniu w przeżyciu zanurza się w wewnętrzny, duchowy świat, podejmuje próbę odkrywania struktur duchowych jednostkowego bytu (por. Milerski, 2011; por. Adamska-Staroń, 2012). „W tym sensie poznanie w naukach humanistycznych nie dotyczy tylko rodzaju ludzkiego, człowieka jako obiektywnego

faktu, lecz zyskuje również wymiar egzystencjalny, odsłaniając przed samym poznającym nowe horyzonty rozumienia siebie" (Milerski, 2011, 54–55; Dilthey, 2004, s. 30). Podczas tej podróży człowiek może ujmować napotkane byty, w opisywanym przypadku rockowe narracje, jako odpowiedź na pytanie, które stanowi dla niego problem (por. Folkierska, 1995; por. Jakubowski, 2006, s. 130). W tym aspekcie tekst można przyrównać do jakiegoś „Ty", do kogoś, kto zaprasza nas do rozmowy poprzez swoje dzieło. Analogicznie jak w bezpośrednim dialogu, to, co tekst „mówi", może być odpowiedzią na jakieś pytanie. W tym sensie rozumienie kulturowego tekstu, tu rockowej narracji, polega na poszukiwaniu, odkrywaniu i rozumieniu tego pytania. Różnica polega na tym, że w dialogu z tekstem to my sami musimy odtworzyć pytanie, na które tekst jest odpowiedzią (Folkierska, 1995). Niekonwencjonalne „Ty", „mówiąc" językiem M. Bubera, *Naprzeciw* (Buber, 1992), czyli rockowa ekspresja, stanowi punkt odniesienia dla „Ja". Wszelka refleksja, „jeżeli nie chce pozostać w obszarze dowolnych konstrukcji" (Biłos, 2000, s. 34), powinna rozpoczynać się od dialogu, „od tego, co dzieje się pomiędzy Ja i Ty". Poznanie *Innego*, nawet w sposób pośredni (czyli poprzez jego dzieło), „polega na uchwyceniu tego, co jest w Nim szczególne oraz wyjątkowe, chodzi o to, co jest różne od własnego Ja, a nie co jest do niego podobne" (Biłos, 2000, s. 35). To, co dzieje się w tej przestrzeni, prawdziwie przeżywane jest „wydarzeniem", spotkaniem, które pomaga w budowaniu określonej jakości życia, jest dobrodziejstwem spotkania z drugim człowiekiem, ale i samym sobą. Nie może więc zabraknąć tego typu doświadczenia w edukacyjnej przestrzeni.

Edukacja oraz świat artystycznych jakości, w tym ekspresji rockowych, to przecież ściśle skorelowane ze sobą obszary, nieodłączne elementy bycia w świecie. Pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy, rodzice, opiekunowie nie powinni bagatelizować, marginalizować czy też bojkotować tych światów i tych relacji. Bowiem „nawet najbardziej kontrowersyjne zjawiska zachodzące w kulturze współczesnej zasługują na analizę i próbę ich pedagogicznego odczytania" (Jakubowski, 2006, s. 32). Krytyczna analiza rockowych narracji sprzyja „przełamywaniu […] «fundamentalizmu kulturowego», dzielącego rzeczywistość kulturową na «dobrą» i «złą»" (Jakubowski, 2006, s. 10), etnocentrycznego stanowiska dominującego wśród pedagogów, według którego „inny", w tym przypadku rockowy, świat oznacza „gorszy" (Burszta, 1998, s. 18). Przyjęcie przez pedagogów, rodziców, opiekunów rockowej przestrzeni za obszar edukacyjnej aktywności sprzyja unikaniu niczemu niesłużącej konfrontacji hierarchii wartości pedagogów, rodziców, opiekunów (por. Melosik, 1995, s. 236) z hierarchią wartości dzieci i młodzieży, mającą swoje źródło w m.in. w muzyce rockowej (por. Melosik, 1995, s. 236). Ukierunkowanie się pedagogów na tego typu sposób bycia edukacji „wymaga istotnych przemian w systemie wartości i kompetencji pedagogów zorientowanych dotąd głównie na reprodukowanie kulturowego kanonu. Wymaga też umiejętności analitycznych, wrażliwości połączonej z goto-

wością włączenia tego, co odmienne, a często traktowane jako marginalne czy gorsze, w obręb aktywności edukacyjnej […]" (Zeidler-Janiszewska, 1995, s. 14).

Przywołaną tutaj metodę stosuję niemalże od początku swojej pracy naukowo-dydaktycznej (tj. ok. 20 lat). O jej efektach, ale i o rezultatach badań koncentrujących się wokół edukowania przez artystyczne narracje, m.in. rockowe, napisałam w książce *O edukacyjnej podróży w świat rockowych narracji* (książka zostanie opublikowana w 2017 roku), natomiast w niniejszym tekście przywołuję tylko jeden z opisanych w książce aspektów, czyli kwestię dotyczącą rockowych tekstów ujmowanych jako przestrzeń do poznania, rozumienia samego siebie.

Muzyką rockową rozumianą w podobnym sensie – jako sposób odkrywania różnych społecznych światów, samego siebie, dialogu międzypokoleniowego – zajmowali się m.in. W. Jakubowski (2006; 2010), Z. Melosik (1996; 1998; 2010), M. Rychlewski (2011), czy M. Michalak (2011), C. Cutler, (1999), E. Macan, (2001), A. Dorobek (2001), J. Curtis, (1987), A. Moor (1993), S. Frith (1981; 1983). Ich naukowe teksty, opisywane badania, jakich się podejmowali, inspirują do poszukiwania niekonwencjonalnych sposobów bycia edukacji (wychowania i kształcenia), do takich edukacyjnych podróży, jak m.in. edukowanie przez artystyczne/rockowe narracje. Choć ten rodzaj pedagogii jest wciąż mało doceniany, wciąż za rzadko realizowany, bądź jest tylko znany, ale nie „wykorzystywany". A przecież jest to taki sposób bycia edukacji, który pobudza indywidualną aktywność poznawczą i twórczą edukowanych (uczniów/studentów/ wychowanków), który sprzyja rozwojowi ich zdolności życiowych (m.in.: w sferze intelektualnej, emocjonalnej, interpersonalnej, czy motywacyjnej – zob. Rubacha, 2005, s. 25). Są ludzie, którzy mają umysł zamknięty na świat, na drugiego człowieka, „mają oczy ku widzeniu, a nie widzą i mają uszy ku słyszeniu, a nie słyszą" (Tischner, 1992, s. 13), i tym ludziom trzeba otwartego umysłu, „trzeba otworzyć oczy, otworzyć uszy", „I to jest właśnie zadaniem artysty: otwierać oczy i uszy" (Tischner, 1992, s. 13), otwierać umysł. Edukacja poprzez artystyczne/muzyczne/rockowe ekspresje jest takim właśnie „artystą", który otwiera i oczy, i uszy, i umysł człowieka. Dlatego też celem niniejszego artykułu nie jest estetyczny opis rockowych narracji, lecz pokazanie, że muzyka rockowa kryje w sobie edukacyjny potencjał, a nie tylko angażuje konsumpcyjnie – na komercyjnych zasadach (jak chcą niektórzy), że można i trzeba wykorzystywać muzykę rockową w edukacji, na każdym poziomie edukowania i nie tylko na przedmiotach artystycznych. Edukacja przez rockowe teksty odwołuje się do uczniowskiej/studenckiej codzienności. A codzienne doświadczenia, „wizja świata zawarta w potocznych wyobrażeniach [filmowych, muzycznych, fotograficznych, czy tanecznych ekspresjach – M.A.-S.]", stanowią przedmiot zainteresowania wielu badaczy. Codzienność zostaje „w sposób uściślony i metodyczny rozwinięta przez naukę, filozofia natomiast wyciąga z nauki ostateczne konkluzje oraz poddaje ją bezustannej krytycznej refleksji" (Leppert, 1996).

Tekst konstytuują cztery elementy. Pierwszy stanowi wprowadzenie w podejmowaną problematykę, drugi „opowiada" o spotkaniu z rockowymi narracjami, trzeci prezentuje prace studentów (eseje; oryginalne, zacytowane w całości) – efekt dialogu z rockowymi ekspresjami, wynik hermeneutycznej podróży, która „angażuje wszystkie władze psychiczne człowieka" (Such, 1986, s. 15), wraz z moją ich interpretacją (*W pracowni pedagoga*), natomiast czwarty – stanowi podsumowanie, które potraktowałam nie tylko jako klamrę finalizującą, ale również jako otwartą wypowiedź zachęcającą Czytelnika do zadawania pytań, w szerszej filozoficznej perspektywie.

Spotkanie z rockowymi narracjami. Teoretyczny szkic

Filozofia dialogu nazywana jest także filozofią spotkania. Głosi ona, że dialog, czy spotkanie, stanowi punkt wyjścia dalszego myślenia. Tak więc dialog w tym kontekście równa się spotkaniu *Ja* z *Ty*. Spotkanie jest takim szczególnym wydarzeniem, które powoduje „istotną zmianę w przestrzeni obcowań. Ten, kto spotyka, wykracza – transcenduje – poza siebie w podwójnym sensie tego słowa: ku temu, komu może dać świadectwo (w stronę innego), i ku Temu, przed kim może złożyć świadectwo (przed Nim – Tym, kto żąda świadectwa). Dlatego należy powiedzieć: spotkać to do-świadczyć Transcendencji" (Tischner, 2012, s. 25). Spotkanie z innym, nie tylko bezpośrednio, ale również poprzez jego dzieło (m.in. rockowe ekspresje), jest więc takim wydarzeniem, które otwiera przed jego uczestnikami nową przestrzeń, sferę „pomiędzy". A w jej „ramach" krzyżują się różne drogi, poglądy, przekonania, idee. I kiedy uczestnicy tego spotkania obdarują się przekonaniem: „z pewnością masz trochę racji" oraz „z pewnością ja nie całkiem mam rację", to wówczas przekraczają krąg własnego Ja, dążą ku wspólnocie, ku budowaniu wzajemności (por. Tischner, 2005, s. 22–23). Każdy z nich wychodzi ze swojej „kryjówki", „z wnętrza jakiejś hierarchii". Owocny dialog będzie wówczas, gdy hierarchie te będą do siebie zbliżone „lub gdy będą zdolne upodobnić się do siebie" (Tischner, 2012, s. 17–18). W dialogu ważne są więc nastrojenie, otwarta na drugiego człowieka i jego poglądy postawa, zaangażowanie. Te wartości są (m.in.) jednym z efektów działań pedagogicznych podejmowanych przez nauczycieli, wychowawców, opiekunów, aktywności rodzicielskiej, jak również działalności samokształtującej/ samodoskonalącej. Chodzi o to, że działania pedagogiczne mogą zachęcać do bycia w świecie na różne (czasami wobec siebie przeciwstawne) sposoby, rozbudzać różne postawy wobec „elementów" ten świat tworzących. W przypadku świata rockowych ekspresji człowiek może uznać go za przestrzeń możliwości, zasobów, przestrzeń inspirującą poznawczo, emocjonalnie, duchowo, przestrzeń jakości zachęcających do bycia „interpretatorem doświadczenia", realnego zaangażowania się w sprawy drugiego człowieka, i wówczas świadomie bądź pod-

świadomie będzie on poszukiwać w niej pozytywnej energii, edukacyjnych „sił", możliwości rozwoju (między innymi w sferze poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej, interpersonalnej czy duchowej), wyjdzie im naprzeciw. Taka droga nie jest łatwa, wymaga wysiłku, nie tylko związanego z procesem segregacji czy doboru treści, ale również łączy się z zaangażowaniem właśnie procesów poznawczych, emocji, duchowości, jak i nieustannej uwagi/uważności. Jeśli zaś człowiek uzna świat rockowych narracji tylko za przestrzeń rozrywkową, konsumpcyjną, to takie też najprawdopodobniej będzie w nim uczestnictwo – nastawione na rozrywkę, konsumpcję, z klucza nie będzie on dostrzegać potencjału tej przestrzeni, będzie jej przeciwny, będzie przeciwny jakiemukolwiek wykorzystaniu jej w edukacji, łącząc ją z zagrożeniem, środkiem manipulacji, konsumpcjonizmem, pochwałą erotyzmu, agresji czy nietolerancji (por. Adamska-Staroń, 2015). A przecież w tę właśnie rockową przestrzeń najczęściej zanurzają się młodzi ludzie. To jest ich codzienny świat. Świat, który nie istnieje w odosobnieniu, nie jest niezależnym bytem, przenika inne światy i jest on dość często budowany w oparciu o ich własne kody komunikacyjne. Artyści w tekstach piosenek najczęściej wyrażają problemy, idee, postulaty, z którymi młodzi ludzie się utożsamiają i niejednokrotnie teksty te stanowią odpowiedź na nurtujące ich pytania. Dzięki temu młodzi ludzie mają poczucie, że dla kogoś się liczą. Jeśli więc mają wybór między kulturą elit, która odmawia im prawa do bycia sobą, a kulturą rockową, która przemawia do nich w ich własnym języku, to w naturalny sposób zwracają się ku tej drugiej (por. Melosik 1998; 2010; por. Jakubowski, 2006; 2010; por. Adamska-Staroń, 2015).

Rockowy świat tworzą przecież różnorodne jakości, które stanowią element struktury bycia (młodego) człowieka w świecie, stanowią „moment jego egzystencji" (Michalski, 1978, s. 66), a przez swoją różnorodność dotykają rozmaitych warstw intelektu, emocji, czy ducha. W ramach tej przestrzeni powstają i funkcjonują złożone, zapraszające do przemyśleń artystyczne konkretyzacje, jak również proste, nieskomplikowane postaci, niemające ambicji do bycia wielkimi dziełami, choć również zachęcające do refleksyjnego uczestnictwa w kulturze. Zatem człowiek w tej przestrzeni może doświadczać rozmaitych przeżyć, uczuć, zachowań, myśli, czy identyfikacji. Uczestniczenie w niej może sprzyjać odkrywaniu odpowiedzi na poszukiwane pytania, odkrywaniu i rozumieniu drugiego człowieka (m.in.: sposobów jego bycia w świecie, sposobów współpracy z nim), może być poznawczą inspiracją, impulsem duchowego ożywienia, osobistego rozwoju, źródłem budowania pozytywnych relacji międzyludzkich, międzykulturowych, może być też źródłem identyfikacji. Rockowe narracje można więc uczynić pretekstem do rozmowy na różnorodne tematy natury artystycznej, filozoficznej, egzystencjalnej, aksjologicznej, społecznej czy też pedagogicznej, dotykając m.in. takich kwestii, jak: współczesne problemy wychowawcze, alternatywna edukacja, aktywność własna, własny rozwój, współpraca z drugim człowiekiem, różnica i jej społeczne konsekwencje, nierówności, stereotypy

i uprzedzenia, dyskryminacja, sposoby uczestnictwa w kulturze. Rockowa przestrzeń może więc okazać się akceleratorem rozmaitych przemian indywidualnych czy społecznych. I dlatego w edukacji powinno wykorzystywać się te muzyczne ekspresje jako wstęp do przygody intelektualnej, jaką jest nauka, jako „pomost" do innych form myślenia, innych wrażliwości[1], do spotkań z drugim człowiekiem, do dialogu. Twórcy rockowych ekspresji przecież dość często podkreślają, że po to je tworzą, by porozmawiać z ludźmi, by wejść z nimi w dialog, by zwrócić uwagę na jakieś ważne dla nich zjawiska, zdarzenia, wartości, by przyczyniły się one do odkrywania i rozumienia samego siebie, do bycia w świecie w zgodzie z własnym Ja, wprowadzania pozytywnych zmian w swoim życiu, do działania na rzecz drugiego człowieka. Wielu artystów takie właśnie znaczenie przypisuje swoim narracjom (muzycznym, filmowym, malarskim, literackim czy teatralnym). Sztuka jest dialogiem, „jest – jak powiada Jerzy Stuhr – obcowaniem z dziełem drugiego człowieka, który zadaje mi pytania, który zmusza mnie, żebym rozpoczął z nim dialog" (Stuhr, w: Adamska-Staroń, Piasecka, Łukasik, 2007, s. 88–89). A muzyka to przecież sztuka.

Edukacja przez rockowe narracje może realizować się dwutorowo: poprzez ich tworzenie – niekoniecznie profesjonalne lub/i poprzez zanurzanie się w ten świat artystycznych postaci, czyli poprzez ich odbieranie, przeżywanie, rozumienie, interpretowanie (czytając, oglądając, słuchając, rozumiejąc, interpretując). Ten drugi sposób bycia edukacji, czyli zgłębianie form artystycznych/muzycznych/rockowych, jest przedmiotem uwagi niniejszego artykułu, jak również stanowi przedmiot uwagi jednego z rozdziałów wspomnianej przeze mnie książki *O edukacyjnej podróży w świat rockowych narracji*, w którym w szerszym ujęciu prezentuję autorską propozycję wykorzystania rockowych ekspresji w edukacji akademickiej, na kierunku pedagogika[2].

Spotkanie z rockowymi narracjami ma na celu nie tylko odkrywanie sensów ten świat konstytuujących, ale również – a może przede wszystkim – rozbudzanie do świadomego, rozumiejącego bycia w świecie kultury, w tym w świecie kultury popularnej.

Tak ukierunkowana edukacja może być realizowana na wiele sposobów. Jednym z nich jest poszukiwanie edukacyjnych „sił" w rockowej przestrzeni.

---

[1] Np. mogą być zaproszeniem w świat poezji Tadeusza Gajcego – płyta *Gajcy* (różni wykonawcy, m.in. Maleo, Pustki, Lech Janerka, Dezerter, Armia, Pogodno, Kazik), księdza Jana Twardowskiego – *Tribute to Ks. Twardowski* (różni wykonawcy, m.in.: Andrzej Nowak, Grubson, Marek Piekarczyk), Agnieszki Osieckiej – *Osiecka* (Kasia Nosowska), w filozoficzne traktaty – płyta *Świat jako wola i przedstawienie* (Mikser & Dadi), czy w świat literatury – płyty *Shakespeare's Macbeth – A tragedy in steel* (Rebellion), *Epica* (*Faust* Goethego w interpretacji Kamelota), *Nightfall in the Middle-Earth* (inspirowana powieścią J.R.R. Tolkiena pt. *Silmarillion* – Blind Guardian).

[2] O edukacji przez artystyczne i popkulturowe jakości pisałam już w kilku artykułach, m.in.: *W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu…*; *Edukacja – Inspiracja – Tworzenie…*; *Edukacyjny potencjał X Muzy…*; *Człowiek w świecie kultury popularnej…*

Rockowe narracje są nie tylko egzemplifikacją psychiki ich autorów, ucieleśnieniem ich wyobrażeń o sobie, świecie, drugim człowieku, efektem zaangażowania się człowieka we współtworzenie świata, są nie tylko historycznymi świadectwami (Milerski, 2005, s. 226), ale także „nośnikami obiektywnego ducha i sensów. I właśnie dlatego mają one dla współczesnego człowieka (ich interpretatora) fundamentalne znaczenie" (Milerski, 2005, s. 226). Teksty te stanowią „materiał" dla procesów rozumienia. Dzięki nim człowiek przygląda się swojej egzystencji, próbuje ją zrozumieć, próbuje odkrywać i rozumieć samego siebie, drugiego człowieka, świat, inną kulturę. Rozumienie ma tutaj wymiar egzystencjalny – opiera się na tzw. wnikającym przeżywaniu, a zarazem jest związane ze swoistym przywłaszczeniem znaczeń, m.in. o charakterze aksjologicznym (Milerski, 2005, s. 227). Rozumienie samego siebie, poprzez uświadamianie sobie siebie własnych przeżyć, możliwości i ograniczeń, poprzez wydobycie na jaw sił płynących z osobowego „ja", ale i poprzez wyjście poza siebie, oddanie się do dyspozycji drugiego, czyli łączenie własnego „ja" z „Ty" oraz grupowym „My", dialog, twórczą postawę – jest tym rodzajem aktywności, która powinna stać się stałą potrzebą każdego człowieka, a zwłaszcza pedagoga. Dlatego tak ważnym jest rozbudzanie u studentów pedagogiki, przyszłych pedagogów chęci do odkrywania i rozumienia samego siebie, nie tylko w kontekście własnych „korzyści", ale również współpracy z drugim człowiekiem. Zanurzanie się w świat rockowych narracji jest właśnie jednym z tych sposobów, który do tej aktywności inspiruje.

Spotkanie z rockowymi narracjami. Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Rockowe obrazy można uznać za Buberowskie *Naprzeciw*, które w różny sposób zagaduje człowieka, zaprasza do relacyjnego bycia w świecie. *Naprzeciw*, które ujawnia różne wartości i może uruchomić aktywności skierowane na rozwój samego siebie, na współpracę z drugim człowiekiem, z Innym. *Naprzeciw*, które angażuje odbiorcę nie tylko emocjonalnie, lecz również intelektualnie, duchowo. By jednak spotkać na swojej drodze takie właśnie *Naprzeciw*, człowiek musi być a priori na nie wrażliwy. Tę aprioryczną wrażliwość M. Heidegger nazywa nastrojeniem. Będąc bowiem w jakimś nastrojeniu, człowiek rozpoznaje u siebie, że jest „pobudzony", „dotknięty", że obchodzi go to *Naprzeciw*. W nastrojeniu właśnie konstytuuje się otwarcie człowieka na świat (por. Adamska-Staroń, 2010, s. 31–42).

Wejście w „dialog" z rockowymi obrazami w celu poszukiwania edukacyjnych sensów wymaga takiego właśnie nastrojenia, woli odkrywania i rozumienia, wymaga zaistnienia zdarzenia, czyli zetknięcia się z określoną rzeczywistością, tu zanurzenia się w rockowy świat. Ten rodzaj pedagogii wymaga również

stworzenia atmosfery zaufania i akceptacji, możliwości mówienia „po swojemu", przyzwolenia na błędy. W czasie tej edukacyjnej podróży studenci podejmują próbę integrowania obszarów bliskich z odległymi, poznanych z odkrywanymi, w przypadku zajęć, które realizuję (wprowadzenie do pedagogiki, pedagogika ogólna) – zdobytej wiedzy pedagogicznej z odkrytymi w rockowych narracjach edukacyjnymi aspektami, czyli połączenia (roz)poznanych w rockowej twórczości edukacyjnych sensów z poznanymi ideami, paradygmatami czy koncepcjami pedagogicznymi. Dlatego też wyprawa mająca na celu poszukiwanie edukacyjnych sensów w rockowych przestrzeniach jest poprzedzona spotkaniami „opowiadającymi" (m.in.) o pedagogice, o przedmiocie jej zainteresowania, czyli o edukacji, o jej wieloznaczności, wieloaspektowości, złożoności, zmienności, o społeczno-kulturowych uwarunkowaniach wiedzy pedagogicznej, czy o współczesnych koncepcjach pedagogicznych, paradygmatach, ideologiach.

Celem opisywanej tu pedagogicznej podróży, do której zapraszam studentów pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (w każdym roku akademickim), jest nie tylko odkrywanie edukacyjnych sensów w rockowym świecie, ale również rozbudzanie do odkrywania i rozumienia samego siebie, do twórczej aktywności, do osobistych aktów ekspresji. I właśnie w ekspresjach powstałych w wyniku zaangażowania się w tę podróż studenci uzewnętrzniają swoje przemyślenia, zapytania, refleksje dotyczące zarówno pedagogicznego, jak i osobistego świata. Ich narracje stanowią więc nie tylko źródło poznania ich sposobów myślenia o przedmiocie pedagogiki, o edukacyjnych sensach odkrytych w rockowych przestrzeniach, ale i o drugim człowieku, o świecie, w którym on uczestniczy, o sobie samym. Każda ekspresja stworzona w wyniku indywidualnego dialogu z wybranym przez studentów (nienarzuconym przeze mnie) rockowym tekstem jest przedmiotem rozmów, dyskusji, wspólnych rozważań podczas akademickich spotkań, m.in. na temat podejmowanych przez określony tekst zagadnień, poruszanej przez niego problematyki, dokonanych wyborów, istniejących indywidualnych muzycznych kanonów, czy też konsekwencji związanych z doświadczaniem rozmaitych rockowych przestrzeni. Dzięki tej podróży myślenie o pedagogice przenosi się poza akademickie aule. Studenci mają szansę dostrzec/przekonać się, że idee pedagogiczne nie są zamknięte jedynie w podręcznikach, w akademickich murach, ale żyją własnym życiem, realizują się/mają swoje miejsce w codziennym życiu/w codziennej praktyce.

Rekomendacją dla przywołanego tu sposobu bycia edukacji (opisanego w zarysie), „potwierdzeniem" dla przeprowadzonych w niniejszym artykule rozważań skoncentrowanych wokół spotkań z rockowymi narracjami, korzyści, jakie ze sobą niosą, niech będą wybrane prace studentów (eseje), umieszczone w *Salonie Edukacyjnych Sensów Rockowych Ekspresji*[3]. Zacytowane w *Salonie*

[3] Wszystkie prace tworzące *Salon Edukacyjnych Sensów Rockowych Ekspresji* wraz z moimi ich interpretacjami (*W pracowni pedagoga*) pochodzą z książki *O edukacyjnej podróży w świat rockowych narracji*. Wszyscy autorzy esejów zgodzili się na opublikowanie danych osobowych.

eseje są (nie)codziennymi opowieściami o edukacji, o drugim człowieku, o samym sobie, o świecie, w którym uczestniczą ich autorzy. Są one „niecodzienne", gdyż zbudowane z interpretacji rockowych tekstów, „codzienne", bo bliskie doświadczanej przez studentów rzeczywistości, mówiącej ich własnym kodem językowym, bliskiej im mentalnie (por. Adamska-Staroń, 2009; Adamska-Staroń, 2008; Adamska-Straroń, Piasecka, Łukasik, 2007).

Powstałe narracje pokazują, że relacyjne odniesienie się do napotkanych bytów ma sens, że dialogiczne „zapytywanie o rzeczywistość nie jest spekulatywne; jest to zapytywanie, które przejmuje całego człowieka. Ten człowiek jest zawsze niepowtarzalnym partnerem, uczestnikiem dziejącej się rzeczywistości, która jawi mu się już nie jako projekt niektórych jego władz poznawczych, lecz tajemnica" (Dudziuk, Szczepańska, 2009, s. 6). Człowiek może być zagadnięty przez drugiego człowieka, ale i przez inny byt/tekst kulturowy. Jeżeli otworzy się na niego, wejdzie z nim w dialog, doświadczy niezwykłej podróży.

Salon Edukacyjnych Sensów Rockowych Ekspresji[4]

REALIZACJA 1

Autor: Joanna Olejnik, pedagogika, I rok, II stopień, gr. 4, studia stacjonarne 2015/2016

Coma, *100 tysięcy jednakowych miast*

Autor tekstu: Piotr Rogucki, Dominik Witczak, Marcin Kobza, Rafał Matuszak, Tomasz Stasiak

Przedostała się w parszywy czas
Przez ulice zakażone bezradnością dni
Przez korytarz betonowych spraw
Pewność że my
Mimo wszystkich nieprzespanych nocy
Mimo prawdy porzuconej na rozstajach dróg
Potrafimy w rzeczywisty sposób
Znaleźć się już
W domu będzie ogień a do domu proste drogi
Wiodą słusznie moje stopy nie zabraknie mi sił
Czas poplątał kroki jest łagodny i beztroski
Ma zielone kocie oczy tak samo jak ty
Nauczyłem się umierać w sobie
Nauczyłem się ukrywać cały strach
Nie do wiary że tak bardzo płonę
Nie do wiary że rozumiem każdy znak
Zapomniałem że od kilku lat

[4] Jw.

Wszyscy giną jakby nigdy ich nie miało być
W stu tysiącach jednakowych miast
Giną jak psy
Dobre niebo kiedy wszyscy śpią
Pochlipuje modlitwami niestrudzonych ust
Tylko błagam nie załamuj rąk
Chroni nas Bóg
[…][5].

Edukacyjne aspekty *100 tysięcy jednakowych miast*

Wiele osób podczas słuchania muzyki nie przywiązuje wagi do zrozumienia przesłania Autora tekstu, nie zastanawia się, czy dany utwór ma jakiekolwiek głębsze przesłanie, czy tekst jest wartościowy, czy jest tylko splotem bezsensownych znaków, czy też np. ma jakąkolwiek edukacyjną siłę? Nie będą tego wiedzieć, jeżeli świadomie nie zanurzą się w ten świat. Uważam, że większość utworów rockowych ma swoje przesłanie, edukacyjny potencjał. Co to znaczy, że utwór ma edukacyjną siłę, edukacyjny potencjał? By odpowiedzieć na to pytanie, warto zastanowić się, czym w ogóle jest edukacja? Bowiem edukacja niejedno ma imię. Ja rozumiem edukację za Krzysztofem Rubachą jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka" (Rubacha, 2006, s. 25). Ów ogół oddziaływań to zarówno działania instytucjonalne, jak i pozainstytucjonalne, indywidualne, świadome bądź nieświadome. Natomiast zdolności życiowe człowieka mogą dotyczyć różnych obszarów jego funkcjonowania, np. sfery intelektualnej, interpersonalnej, emocjonalnej, czy też fizycznej (Rubacha, 2005, s. 25).

Każdy utwór muzyczny może być odbierany inaczej przez różne osoby, ponieważ odbiór i interpretacja jest uwarunkowana między innymi naszym stanem emocjonalnym, jak i przeżyciami życiowymi, czy sytuacją, jaka panuje w danym czasie (np. śmierć bliskiej osoby, zamieszki w kraju, bądź chwile radości, takie jak narodziny dziecka, awans zawodowy). Każdy człowiek w wybranym przez siebie gatunku muzycznym szuka m.in.: relaksu, wyciszenia, czy odpowiedzi na ważne dla siebie pytania.

W poszukiwaniu edukacyjnych aspektów w świecie muzyki rockowej wybrałam utwór z repertuaru zespołu Coma, z pierwszego studyjnego albumu grupy, zatytułowanego *Pierwsze wyjście z mroku*. W moim przekonaniu jest to ich najlepszy album. Utwór nosi tytuł *100 tysięcy jednakowych miast*. Jest to jedna z moich ulubionych piosenek tej grupy, jest ona również szczególnie traktowana przez fanów Zespołu w czasie koncertów.

Autor tekstu zwraca słuchaczowi uwagę, w jakich czasach przyszło nam żyć, […]. W czasach, gdzie na ulicach można dostrzec wielu potrzebujących ludzi,

[5] Fragment tekstu *100 tysięcy jednakowych miast* zespołu Coma, http://www.tekstowo.pl/piosenka,coma,100_tysiecy_jednakowych_miast.html [1.12.2016].

na których coraz częściej się zamykamy, że altruistyczne postawy należą raczej do rzadkości. Coraz częściej ludzie przybierają maski, wybierają życie w obłudzie, pozostawiając gdzieś daleko swą prawdziwą osobowość. Wolą udawać kogoś, kim nie chcą być. Dlaczego to robią? Co jest tego przyczyną? Czemu i komu służy taka gra? Takie pytania wyzwala ten utwór i to jest jego edukacyjna siła. Sprawia, że człowiek pochyla się nad swoim życiem. Zastanawia się, kim jest? Jakie wartości są dla niego ważne? Jaka/jaki jest dla drugiego człowieka? Jak radzi sobie ze swoimi słabościami? Czy to, do czego obecnie dąży, jest na pewno tym, co przynosi i w przyszłości przyniesie mu radość? Czy przez ogromne skoncentrowanie tylko na jednym celu nie zaniedbuje się czegoś ważniejszego? Dokąd zmierza? Z kim dzieli swoją przestrzeń? I co może zrobić, by jego życie było lepsze (cokolwiek to oznacza)? Przychodzi również refleksja, że jest jednak miejsce, gdzie można zrzucić maskę, odnaleźć spokój. Tym miejscem jest dom. […]. Dobrze, gdyby był jeszcze pełen miłości i bliskich osób, bo to one głównie dodają człowiekowi sił. […]. Ta siła płynie również od Boga, dlatego nie należy poddawać się w walce o przetrwanie, On nam pomaga. […].

Utwór ten ma dla mnie szczególną wartość, traktuję go bardzo osobiście […].

W PRACOWNI PEDAGOGA[6]

Autorka w swojej interpretacji zwraca uwagę na znaczenie edukacji pozainstytucjonalnej (nieświadomej, niezamierzonej, nienakierowanej na wychowawczy cel) w rozwoju człowieka. Edukacyjny potencjał muzycznych ekspresji, (które wpisują się, zdaniem Autorki, w świat edukacji niezamierzonej), widzi w uruchomieniu myślenia nad istotnymi dla współczesnego człowieka problemami. W wybranym przez siebie utworze *100 tysięcy jednakowych miast* za edukacyjną siłę uznała sprowokowanie/zainspirowanie słuchacza do autorefleksji, namysłu nad swoim życiem, nad sposobami współbycia z drugim człowiekiem. Odkrywanie samego siebie, poszukiwanie tego, co jest w człowieku autentyczne, a co jest grą, swoistą maską aktora popisującego się przed publicznością, gdzie „owca" i „wilk" partycypują w tym samym doświadczeniu, może zaprowadzić człowieka do miejsc wolnych od wszelkich sprzeczności. Ta wymagająca wędrówka może odsłonić nowe przestrzenie osobowości w nieoczekiwanych sytuacjach, przeżyciach, miejscach, może pomóc uwolnić się od życia w obłudzie, od udawania. Pozwoli otworzyć się na świat, na drugiego człowieka, na ludzi. Tego typu zaangażowanie może zatrzymać proces „umierania w sobie", „ukrywania strachu", „zamykania się na ludzi potrzebujących", zerwania tej niepotrzebnej maski. Wyzwoleniu sprzyjają nie tylko własne pokłady energii i wiary, życzliwość innych ludzi, ale również Siła Wyższa, czyli Bóg. To On jest tym

[6] Pomysł nazwy *W pracowni…* zaczerpnęłam z książki M. Piquemal, *Bajki filozoficzne* (Piquemal, 2011). Treści znajdujące się w tej części są moją interpretacją ekspresji werbalnych studentów.

największym wsparciem, nieustannie nas chroni – konstatuje Autor tekstu *100 tysięcy jednakowych miast*:

Dobre niebo kiedy wszyscy śpią
Pochlipuje modlitwami niestrudzonych ust
Tylko błagam nie załamuj rąk
Chroni nas Bóg.

Wejście w przestrzeń tego rodzaju problemów, refleksji uruchomionych za pomocą tekstu Piotra Roguckiego jest dobrym pretekstem do rozpoczęcia dyskusji ze studentami, zastanowienia się nad tym, które z pedagogicznych działań zachęcają, sprzyjają odkrywaniu samego siebie, otwieraniu się na drugiego człowieka, zapraszają do prawdziwego spotkania, opartego na dialogu, autentyczności, empatii. Bycie dobrym wychowawcą, nauczycielem polega nie tylko „na tym, czy wiele się wie, wiele może i ma się dużo dobrych pomysłów i ideał, lecz na tym, czy mamy siłę, by wytrwać" (Brühlmeier, 1993, s. 45).

Odkrywanie źródeł własnych sił, ich eksploatacja wiąże się z rozpoznaniem „własnej ścieżki do samorealizacji, choć i tutaj tak jak w wychowaniu pomocne są środki przeciwdziałające i wspierające, służąc temu, aby chronić się przed ubytkiem sił i zdobywać nowe ich źródła" (Śliwerski, 1998, s. 71).

REALIZACJA 2

Autor: Milena Adamiecka, Patrycja Mizgała, pedagogika, I rok, II stopień, studia stacjonarne 2015/2016

Coma*, Daleka droga do domu*

Pierwszy podmuch wiosny budzi lęk.
Porcja ciepłych złudzeń przenika do serc.
Ptaki oszalałe fruną z drzew.
Mocniej czuję każdy mały smak
i żal, każdy strach
i gniew.
Ile jeszcze we mnie wiary,
Ile jeszcze we mnie samym sił,
Na nowe dni, ile szans.
Ile jeszcze we mnie wiary,
Ile jeszcze we mnie samym sił,
By dalej żyć w taki czas.
Obezwładniająca siła dnia,
Siła, z jaką w miastach odradza się maj.
Chciałoby się zacząć jeszcze raz,
Chciałoby odnaleźć zmarnowany czas,
Utracony w nas.
[…][7].

[7] Fragment tekstu *Daleka droga do domu* zespołu Coma, http://www.tekstowo.pl/piosenka, coma,daleka_droga_do_domu.html [1.12.2016].

Edukacyjne aspekty piosenki *Daleka droga do domu*

Daleka droga do domu zespołu Coma dotyka tematyki ludzkich emocji, przeżyć, uczuć – lęku, strachu, niepokoju, gniewu, żalu. Tym, co może stanowić o edukacyjnych walorach tego tekstu, jest zwrócenie uwagi na zróżnicowanie tego świata. Widzimy w tym utworze obraz kogoś, kto znalazł się w trudnej emocjonalnie sytuacji, chyba zagubionego? […] Cała otaczająca podmiot liryczny przestrzeń zdaje się wyrażać jego negatywne emocje – świat wokół niego jest przepełniony lękiem, nawet ptaki sprawiają wrażenie oszalałych, niespokojnych. […]. Pojawiają się pytania:

Ile jeszcze we mnie wiary,
ile jeszcze we mnie samym sił
na nowe dni, ile szans.
Ile jeszcze we mnie wiary,
ile jeszcze we mnie samym sił,
by dalej żyć w taki czas.

Pytania te rozumiemy jako wołanie o pomoc. Wiara, siła, pozytywne myślenie mogą w końcu przegrać z tą pełną rozterek i niepokojów energią. I tu widzimy edukacyjną wartość tego utworu, pokazuje on człowieka – istotę zróżnicowaną, niejednorodną, który ma w sobie bardzo duże pokłady siły i wiary. Człowiek powinien je dostrzegać i wykorzystywać, ale nie powinien się bać prosić o pomoc, kiedy tych sił i tej wiary zabraknie. Dostrzegamy tu z jednej strony człowieka, który doświadcza lęku, strachu, przeżywa gniew czy złość, z drugiej – kogoś, kto posiada siłę, która pomaga „znieść" ten trudny czas […]. Człowiek dzięki wewnętrznej wierze, wewnętrznej sile może przezwyciężyć wszystkie negatywne sytuacje, może żyć nawet wtedy, gdy zewnętrzne sytuacje są niesprzyjające. Nasuwają się jednak pytania: Na jak długo starczy tych sił? I kto lub co może zapobiec ich utracie?

Utwór ten – w moim przekonaniu – posiada wartość edukacyjną, ponieważ rozbudza do rozpoznawania, nazywania własnych uczuć, emocji, do odkrywania i pielęgnowania w sobie tej wiary i siły, która pomaga w czasie zniechęcenia, rozgoryczenia, jakichś frustracji, czy poczucia niespełnienia […].

Odbiorca w tym utworze może zobaczyć siebie, może zadać sobie podobne pytania, może zapytać: co ja widzę w tym pejzażu? Czy to też jest mój świat?

„Człowiek jest istotą dramatyczną. […] aby poznać prawdę o człowieku, trzeba poznać dramat, przez który przeszedł" (Tischner, 1993, nr 23). I w stronę tej dramatycznej istoty poprowadziły nas i słowa piosenki, i Autorki interpretacji utworu *Daleka droga do domu*. Kim jest istota dramatyczna? To osoba, która przeżywa dany czas, która ma wokół siebie innych ludzi, a przestrzeń, w której funkcjonuje jest sceną dramatu (Tischner, 2012, s. 8). Wsłuchując się w utwór,

jak i odczytując jego interpretację, odnosi się wrażenie, że porusza się w przestrzeni idei pedagogiki egzystencjalnej. Pytania: Kim jestem? Jaką drogą podążam?

> Ile jeszcze we mnie wiary,
> ile jeszcze we mnie samym sił
> na nowe dni, ile szans.
> Ile jeszcze we mnie wiary,
> ile jeszcze we mnie samym sił,
> by dalej żyć w taki czas?

są charakterystyczne nie tylko dla filozofii egzystencjalnej, ale i egzystencjalnego wychowania. Człowiek nie jest zamkniętą figurą, jest dynamiczny, ciągle w ruchu, jest jedyny w swoim rodzaju, ma swoje niepowtarzalne miejsce na Ziemi, swój dzień urodzin, swoich bliskich, swoją osobowość, swój dramat, swoją siłę, swoją wiarę, swoją scenę. Jak odnaleźć się w tym świecie? Jak odczytać/odkryć sens własnej egzystencji? Jak zachować w trudnych sytuacjach wiarę, siłę i nadzieję? W jaki sposób odkrywać swoją siłę? W jaki sposób ją uzupełniać? W jaki sposób być z drugim człowiekiem? Itp. Ważne pytania w życiu każdego człowieka. Zdaniem Autorek, te i podobne pytania może rozbudzić w człowieku interpretowany przez nie utwór. Rozmowę skoncentrowaną wokół tych właśnie zagadnień nauczyciel może przekierować na rozważania dotyczące znaczenia wychowania egzystencjalnego w rozwoju współczesnego człowieka. Idee budujące pedagogikę egzystencjalną – dialog, spotkanie, zaangażowanie – można potraktować jako słowa klucze organizujące kształt tych rozważań. Pedagogika współczesna powinna być „w pobliżu drugiej osoby, a nie utrzymywać wobec niej dystans" (Śliwerski, 1998, s. 71). Tej zasadzie może sprostać właśnie m.in. pedagogika egzystencjalna. Dlatego warto wykorzystywać wszelkie okazje, m.in. te odwołujące się do muzycznych zainteresowań edukowanych, tu studentów pedagogiki, by nawiązywać do idei ją tworzących. Wartość tej pedagogiki, której przedstawicielem jest m.in. ksiądz Janusz Tarnowski, polega na tym, „że nie zniewala ona zasobem swoich treści, nie zobowiązuje, nie moralizuje, ale wprowadza wychowawców w dialog z samym sobą, z własnymi doświadczeniami i wyobrażeniami, co do istoty, przesłanek, granic oraz następstw procesu wychowawczego" (Śliwerski, 1998, s. 71), jej celem jest „pomóc wychowankowi odnaleźć jego miejsce w życiu i powołanie osobiste w stopniowym zbliżaniu się ku dojrzałości ludzkiej i chrześcijańskiej. Jednocześnie z procesem wychowania innych dążyć do samowychowania siebie" (Śliwerski, 1998, s. 73).

REALIZACJA 3

Autor: Daniel Szydłowski, pedagogika, I rok, I stopień, studia stacjonarne 2014/2015

W dzisiejszych czasach, w czasach królowania kultury popularnej, młodzież szuka coraz to nowszych źródeł informacji, które to pomogą jej lepiej zrozu-

mieć, zinterpretować otaczającą rzeczywistość. Kultura popularna jest takim właśnie źródłem. Młodzież do niej sięga, ponieważ „mówi" ona bliskim jej językiem. Ma bardzo różnych odbiorców, ale i jej oferta jest różnorodna. Tworzą ją treści sensowne, ale i te małoznaczące, sprzyjające refleksji, ale i te „nawołujące" do naśladownictwa, rozrywki. Spotykamy się z nią każdego dnia, w domu, szkole, w pracy, czy na ulicy. Jak większość zjawisk, ma swoje dobre i złe strony. Chciałbym skoncentrować się na tej pozytywnej. Chciałbym przedstawić najpiękniejszy według mnie rodzaj popkultury, jakim jest muzyka. Poniżej kilka przykładów interpretacji tekstów heavymetalowych zespołów – wynik moich poszukiwań edukacyjnych sił tych utworów.

Iron Maiden, *Fear of the dark*

Jestem człowiekiem, który chodzi sam
I kiedy idę ciemną drogą,
W nocy lub gdy spaceruję po parku,
Kiedy światło zaczyna się zmieniać,
Czasem trochę dziwnie się czuję.
Staję się niespokojny, kiedy jest ciemno.
Strach przed ciemnością, strach przed ciemnością
Mam stale wrażenie, że coś zawsze jest w pobliżu.
Strach przed ciemnością, strach przed ciemnością
Mam fobię, że ktoś zawsze tam jest.
Czy kiedyś zbiegłeś palcami po ścianie
I poczułeś gęsią skórę na szyi,
Kiedy szukałeś włącznika światła?
Czy czasem boisz się spojrzeć
W kąt pokoju
Czujesz, że coś cię obserwuje?
Strach przed ciemnością, strach przed ciemnością
Mam stale wrażenie, że coś zawsze jest w pobliżu.
Strach przed ciemnością, strach przed ciemnością
Mam fobię, że ktoś zawsze tam jest.
[…][8].

Edukacyjne aspekty utworu *Fear of the dark*

[…]. Tekst jest metaforą obawy przed popadnięciem w szaleństwo, które dotyka wielu ludzi w różnych momentach ich życia. W przeszłości, ale i współcześnie ciemność była i jest łączona z negatywną energią, ze złem, strachem, mroczną tajemnicą. A przecież nie zawsze tak jest. Zgłębianie na przykład najciemniejszych zakamarków naszej duszy daje możliwość poznania samego siebie, odkrycia swoich słabych stron, swoich wad i lęków […].

Edukacyjna siła tego tekstu polega na tym, że zachęca on do odkrywania samego siebie, swoich słabości, co w konsekwencji może doprowadzić do ich

[8] Fragment utworu *Fear of the dark* zespołu Iron Maiden, http://www.tekstowo.pl/piosenka, iron_maiden,fear_of_the_dark.html [1.12.2016].

wyeliminowania lub zminimalizowania. Zachęca do tego, by stanąć ze swoimi słabościami, lękami, strachem twarzą w twarz. Rozprawić się z nimi. Nie uciekać, w przeciwnym razie grozi nam jeszcze większe poczucie, lęku, strachu, jeszcze większa obawa przed szaleństwem, tak zwane błędne koło […].

Avenged Sevenfold, *Dear God*

Drogi Boże,
Samotna droga, przekroczyłem kolejną, zimną granicę stanów
Mile od tych, których kocham, cel trudny do znalezienia
Gdy przywołuję wszystkie słowa, które do mnie wypowiedziałaś,
Nic na to nie poradzę, ale wolałbym być
Z powrotem tam, gdzie chciałbym być, oh yeah
Drogi Boże, jedyne, o co Cię proszę,
Bądź przy niej, gdy mnie nie ma,
Gdy jestem za daleko.
Wszyscy potrzebujemy osoby, która jest z nami szczera,
Ale opuściłem ją, gdy ją odnalazłem
I teraz wolałbym wtedy zostać,
Bo jestem samotny i zmęczony
I znów za tobą tęsknię, o nie,
Jeszcze raz,
Nie ma nic dla mnie na tej pustej drodze,
Nikogo nie ma, gdy miasto śpi,
I wszystkie sklepy są zamknięte.
Mogę tylko myśleć o czasie spędzonym z tobą.
Zdjęcia i trochę wspomnień muszą pomóc mi przetrwać, o tak.
Drogi Boże, jedyne, o co Cię proszę,
Bądź przy niej, gdy mnie nie ma,
Gdy jestem za daleko
[…][9].

Edukacyjne aspekty piosenki *Dear God*

Dear God jest niczym modlitwa. Autor prosi Boga o opiekę nad jego bliskimi, nad ludźmi, na których mu zależy. Sam nie może tego zrobić, ponieważ wybrał taką, a nie inną życiową drogę. Chciałby cofnąć czas, podjąć inną decyzję. Jednak jest już za późno. Ten tekst uświadamia prostą prawdę, że nasze życiowe wybory mają wpływ na kształt i jakość naszego życia. I najczęściej powroty nie są możliwe. Dzięki tej piosence słuchacz może przyjrzeć się swoim wyborom i tu widzę jej edukacyjny aspekt. […]. Każdy człowiek w pewnym momencie swojego życia decyduje, którą ścieżką będzie podążać. Może on realizować to, o czym zawsze marzył albo wciąż tęsknić za swoimi marzeniami, dokonując życiowych wyborów, np. wyboru szkoły, uczelni, zawodu, żony lub męża pod wpływem innych ludzi. Może być też tak, że wybierze on marzenia, ale ceną za

[9] Fragment utworu *Dear God* z repertuaru Avenged Sevenfold, http://www.tekstowo.pl/piosenka,avenged_sevenfold,dear_god.html [1.12.2016].

ich spełnienie może być utrata bliskich osób, w tym sensie, że człowiek zapatrzony w swoje cele oddala się od nich, wchodzi na drogę samotności […].

W PRACOWNI PEDAGOGA

Już na samym początku, w uzasadnieniu wyboru tekstów do interpretacji, ujawnił się ważny w wypowiedzi Autora element – *kultura popularna*. Kultura popularna to przestrzeń, która jest swoistym dla codzienności sposobem doświadczania i przeżywania świata. I w tej przestrzeni Autor eseju dostrzega źródło informacji, które mogą być pomocne w zrozumieniu, w zinterpretowaniu otaczającej rzeczywistości. Szczególnie wyróżnił jej muzyczną sferę, nazywając ją „najpiękniejszym rodzajem popkultury". W rozumieniu Autora młodzież zanurza się w ten świat, sięga do niej, „ponieważ „mówi" ona bliskim jej językiem". W tej przestrzeni można znaleźć, jak sam zauważa, „treści sensowne, ale i te małoznaczące, sprzyjające refleksji, ale i te «nawołujące» do naśladownictwa, rozrywki". W wybranych przez siebie tekstach dostrzegł wiele treści: skłaniających do zadumy, refleksji, mających edukacyjną siłę. W utworze *Fear of the dark* edukacyjna siła, zdaniem Autora, polega na zaproszeniu odbiorcy do poznawania samego siebie, do odkrywania swoich słabości, po to by stanąć z nimi „twarzą w twarz" i „rozprawić się". Poznawanie samego siebie przynosi wiele korzyści, jednak ludzie rzadko podejmują tego typu aktywność. Dlatego też utwór ten może stworzyć przestrzeń do dyskusji koncentrującej się wokół procesu samopoznania, dalej samokształtowania. Wiedzę o sobie człowiek najczęściej zdobywa w sposób okazjonalny, przypadkowy lub koncentruje się na poznawaniu samego siebie „okresowo", najczęściej w sytuacjach ekstremalnych, wyjątkowych, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych. Jeżeli więc dzieci i młodzież dostrzegają w muzycznych ekspresjach treści, które wywołują temat m.in. odkrywania samego siebie, które zachęcają do samopoznawczej wędrówki, to pedagogika nie może ignorować takich sposobów, powinna na stałe włączyć je w proces edukacji formalnej. Szczególnie aspekt ten ważny jest w edukacji akademickiej, na kierunku pedagogika. Jak bowiem pedagog może rozbudzić u wychowanka/edukowanego refleksję nad samym sobą, jeżeli sam nie podejmuje jej w stosunku do samego siebie? Nieprzypadkowo sentencję „Poznaj samego siebie" umieszczono na ścianie świątyni w Delfach. Jeśli człowiek pozna siebie, to odkryje również sposoby, które pozwolą mu przekroczyć jego ograniczenia, wykorzystać tkwiące w nim potencjalne możliwości i – co najważniejsze – doskonalić się. Poznając samego siebie, człowiek jest siebie bardziej świadomy i świadomie podejmuje różnego rodzaju decyzje, dokonuje wszelkich wyborów, za które ponosi odpowiedzialność. Kwestia życiowych wyborów stała się *internum verbum* drugiego zinterpretowanego przez Autora wypowiedzi utworu – *Dear God*. Tutaj niewątpliwie edukacyjnym sensem są kategorie podmiotu, odpowiedzialności, wolności wyboru: „Trzeba odwagi, kiedy samemu dokonuje się wyboru, aby postawić pierwszy niepewny krok w kierunku nieznanego. Jest

to odkrycie znaczenia wewnątrz siebie samego, znaczenia, które bierze się z uważnego i wrażliwego przysłuchiwania się złożonym procesom wewnętrznym. Jest to odkrycie ciężaru bycia odpowiedzialnym za wybraną przez siebie tożsamość, uznanie jednostki, że stwarza się ona sama, a nie jest statycznym produktem końcowym" (Rogers, cyt za: Śliwerski, 1998, s. 124).

Od indywidualnych wyborów, od odpowiedzialności za nie zależą między innymi jego sposoby bycia w świecie.

REALIZACJA 4

Autor: Katarzyna Wróblewska, pedagogika, I rok, II stopień, gr. 6, studia stacjonarne 2015/2016

GrubSon, *Na szczycie*

Jestem tego pewny,
w głębi duszy o tym wiem,
że gdzieś na szczycie góry,
wszyscy razem spotkamy się.
Mimo świata, który
kocha i rani nas dzień w dzień,
gdzieś na szczycie góry
wszyscy razem spotkamy się.
Się porobiło, czeka to też nas,
Ziemia coraz więcej pragnie ciała ludzkich mas,
Nikt nam nie powiedział, jak długo będziemy żyć,
do jakich rozmiarów ciągnęła się będzie życia nić.
Nikt nam nie powiedział, kiedy mamy się pożegnać,
i ile mamy czekać, aby znowu się pojednać,
ramię w ramię nawzajem siebie wspierać,
rodzimy się, by żyć, żyjemy, by umierać.
Aniele śmierci, proszę, powiedz mi,
czemu w stosunku do nas jesteś obojętny,
najlepsze są dla Ciebie młode ofiary,
nigdy nic Ci nie zrobiły, a traktujesz je jak psy.
Zobacz! Ile miłości w każdym człowieku,
niejeden by chciał przeżyć choć pół wieku,
[…][10].

Edukacyjne aspekty utworu *Na szczycie*

Edukacja najczęściej definiowana jest jako „ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka" (Rubacha, 2005, s. 25). Zbiór owych działań nie jest jednoznacznie określony i może przybierać rozmaite formy, może dotyczyć różnorodnych aspektów, zmierzać

[10] Fragment utworu Grubsona *Na szczycie*, http://www.tekstowo.pl/piosenka,grubson,na_szczycie.html [dostęp: 1.12.2016].

w wielu kierunkach, a także spełniać zarówno społeczne, jak i indywidualne cele poszczególnych jednostek.

Kluczowe w tym miejscu może być przekonanie, że „gdzie jest otwarty umysł, tam zawsze znajdzie się furtka”[11]. Rozumując, w ten sposób możemy upowszechniać swoistą praktykę edukacyjną poprzez niemal każdą aktywność. Należy tylko wyrazić chęć do zdobycia nowej wiedzy, umiejętności, zmiany postaw czy też do rozwoju własnej osobowości. Zaangażowanie może być „furtką” do tego, by do naszego umysłu dotarł wartościowy przekaz.

Pewien aspekt edukacyjny można dostrzec zatem w dowolnym dziele kultury. Przykładem utworu, który inspiruje do zmian, jest piosenka Tomasza Iwańcy (zwanego GrubSonem) pt. *Na szczycie*. Autor stworzył ją w wyniku własnych doświadczeń. Natchniony był przykrym zdarzeniem, tzn. śmiercią swoich przyjaciół (o pseudonimach: Jony i Gogo). Muzyk w wywiadach nie udziela konkretnej odpowiedzi, jaki rodzaj reprezentuje i popularyzuje raczej styl mieszany. Przez lata zdobył wielu zwolenników swojej muzyki, zwłaszcza wśród młodych ludzi […].

Pierwsza zwrotka stanowi wyraz niepewności: „nikt nam nie powiedział, jak długo będziemy żyć, do jakich rozmiarów ciągnęła się będzie życia nić”. Dalej także widoczna jest obawa o to, czy zdążymy się pogodzić, nacieszyć sobą nawzajem, czy potrafimy maksymalnie wykorzystać czas do pojednań i bezinteresownego wsparcia. Nie potrafimy przewidzieć, kiedy śmierć zabierze nam kogoś bliskiego i nie wiemy, kiedy ostatni raz widzimy daną osobę. Pewne jest, że każdego czeka śmierć, że każde ludzkie ciało zostanie pochowane w ziemi, że każdy kto się urodzi, życie swoje kiedyś zakończy. W dalszej części autor bezpośrednio zwraca się do „Anioła śmierci”. Nie jest wyraźnie zaznaczone, czy mowa tu o Bogu, o śmierci samej w sobie, czy też o losie człowieka. Iwańca pyta o obojętność, o niesprawiedliwość tego świata, gdzie śmierć spotyka niewinne niczemu i nikomu ofiary. Wykrzykuje, żeby przyjrzeć się miłości, jaka tkwi w każdym człowieku, oraz wskazuje, że tak naprawdę każdy chciałby żyć jak najdłużej. Dalej podkreśla: „niejednemu od wielu lat najbliższych ziomów brak”, i przez to wyraża swój smutek po odejściu przyjaciół. Ma na myśli tu „swoich ziomów”, swoich najbliższych, którzy tworzyli z nim pewną społeczność. Przyznaje, że ciężko pogodzić mu się z tą stratą, jednak mimo to po raz kolejny w refrenie przywołuje wiarę w spotkanie po śmierci, wyśpiewując „jestem tego pewny, w głębi duszy o tym wiem”.

Druga zwrotka rozpoczyna się od opisu miejsca owego pośmiertnego spotkania: „gdzieś daleko i bardzo wysoko, gdzie zwykły śmiertelnik nie stąpa tam nogą, gdzie spokój, harmonia, natury zew, gdzie słychać szum drzew i ptaków śpiew”. Przedstawione zostaje jako nieosiągalne dla żyjących, jako odległe, tajemnicze, a jednocześnie dobre, harmonijne, spokojne. Zwraca się do kogoś (lub

[11] Cyt. Charles F. Kettering.

siebie samego), opisując mu, jak będzie wyglądał ten moment, gdy już ciało będzie bezwiednie i nieruchomo leżało zwrócone ku niebu, a dusza ludzka podąży na „szczyt góry". Zapowiada nieznane uczucie, spotkanie z ludźmi, których kochało się za życia i to uczucie nigdy nie wygasło. Powtarza też, że śmierć jest pisana każdemu. Gdy dusze ludzkie już się spotkają, to „serce dotyka serca, nie ma szczęścia, nie ma pecha, nikt się nie złości, nikt nie docieka, człowiek obok człowieka z nurtem płyną jak rzeka, połączeni w jedną całość na samym szczycie góry Mekka". Mekka nie przyjmuje tu dosłownego znaczenia jako cel pielgrzymki, a jako specyficzne miejsce, podobne do raju, krainy szczęścia. W takiej wieczności mają spotkać się wszyscy ludzie, a właściwie wszystkie dusze ludzkie […].

Piosenka GrubSona ukazuje przyjaźń jako bardzo ważną wartość. Daje nowe spojrzenie na śmierć. Iwańca daje nadzieje na to, że w przyszłości spotkamy się z najbliższymi. *Szczyt góry* i okoliczności owego zetknięcia dusz przedstawia w pozytywnym świetle. Wyznacza inne podejście do umierania – śmierć nie kończy wszystkiego, co dzieje się na ziemi. Nie przestajemy kochać swoich bliskich, nie zapominamy o nich, a wciąż tęsknimy, wyczekujemy spotkania. Autor zwraca również uwagę na fakt, że powinniśmy zastanowić się nad swoim zachowaniem. Uwrażliwia na kwestię relacji międzyludzkich. Przypomina swoim odbiorcom, że powinni się nawzajem szanować i wspierać, póki jest to możliwe. Uczy ludzi (zwłaszcza młodych) szacunku do drugiego człowieka. Daje też ukłon w stronę wiary, choć nie chodzi tu o żadną szczególną religię – przedstawione zostało raczej przekonanie, że ciało nie jestem jedynym bytem, że życie nie kończy się na cielesności. Swego rodzaju aspekt edukacyjny można również zauważyć w podejściu samego autora do swoich przyjaciół. Wskazuje nam, abyśmy celebrowali przyjaźnie, znajomości, a także byśmy nie rezygnowali z tworzenia małych społeczności. Istotą tego przekazu jest również to, by zauważać dobro w każdym człowieku, by każdego szanować, doceniać, każdemu dawać szansę na zmianę. Kluczowe jest także wykorzystywanie każdego dnia życia, gdyż jest ono kruche i nieprzewidywalne. […].

W PRACOWNI PEDAGOGA

Autorka swoje myślenie o edukacji wyraziła za pomocą definicji Krzysztofa Rubachy. Wybrana definicja stała się dla niej prologiem do dalszych dociekań, dotyczących edukacyjnych aspektów muzyki rockowej. „Ogół oddziaływań" to kwestia kluczowa „może przybierać rozmaite formy i może dotyczyć różnorodnych aspektów, zmierzać w wielu kierunkach, a także spełniać zarówno społeczne, jak i indywidualne cele […]". W tak nakreślonej semantycznej przestrzeni istotne znaczenie, zdaniem Autorki, ma otwarty umysł: „gdzie jest otwarty umysł, tam zawsze znajdzie się furtka"[12]. Rozwijając tę myśl, Autorka wskazuje dalsze konsekwencje określonego rozumowania: „możemy upowszechniać

[12] Cyt. Charles F. Kettering.

swoistą praktykę edukacyjną poprzez niemal każdą aktywność. Należy tylko wyrazić chęć do zdobycia nowej wiedzy, umiejętności, zmiany postaw czy też do rozwoju własnej osobowości. Zaangażowanie może być «furtką» do tego, by do naszego umysłu dotarł wartościowy przekaz". W rozumieniu Autorki pracy muzyka rockowa może inspirować do różnego rodzaju zmian, może być tą właśnie aktywnością, „furtką", która zaprasza do świata nowych przeżyć, doświadczeń, może wyzwalać wolę „do zdobycia nowej wiedzy, umiejętności, zmiany postaw czy też do rozwoju własnej osobowości". Otwarty umysł, wiara, śmierć, relacje międzyludzkie, przyjaźń, celebrowanie każdego dnia, refleksja nad własnym postępowaniem, postrzeganie świata, egzystencja – to kategorie, które Autorka uczyniła *internum verbum* tekstu *Na szczycie*. Każda z dostrzeżonych kategorii eksponuje określony edukacyjny sens. Wędrując ich tropem, odnosi się wrażenie, że poruszamy się po przestrzeniach pedagogiki egzystencjalnej, pedagogiki kultury, czy pedagogiki międzykulturowej. Co łączy te koncepcje? Za wspólny mianownik można uznać takie wartości, jak: egzystencja, rozumienie, tworzenie, nastrojenie, relacyjne odniesienie się do świata, spotkanie, samokształtowanie. Problemy własnego losu są nieustannie ważne. Bunt przeciw niemu, poczucie beznadziejności, dramatu, niesprawiedliwości, żalu – np. w przypadku tragicznej śmierci, zwłaszcza ludzi młodych, bliskich osób, przyjaciół – wyzwala w człowieku całą serię pytań dotyczących sensu bycia człowieka w świecie, jego istnienia, egzystencji, wolności, ale i odpowiedzialności, postawy wobec innych ludzi, Boga i świata. Przywołane pytania mogą otworzyć akademicką dyskusję wśród studentów pedagogiki na temat sensu ludzkiego istnienia, oraz znaczenia edukacji (wychowania i kształcenia) w jego odkrywaniu/poszukiwaniu, jak też podążaniu drogą „Własnej Legendy".

Podsumowanie

Studenci w swoich pracach przekonują, że rockowy świat jest godny uwagi, uczestnictwa w nim, nie tylko ze względów estetycznych, ale i z uwagi na jego edukacyjny potencjał. Podjęli oni próbę poszukiwania w tej właśnie muzycznej przestrzeni edukacyjnych sensów. Tym samym pokazali, że partycypacja w świecie rockowych narracji nie musi być bezrefleksyjna, nie musi być jedynie rozrywką, że zmysłowość i cielesność rocka (cechy dość często łączone z muzyką rockową) nie oznaczają antyintelektualizmu jego twórców oraz odbiorców (Jakubowski, 2006, s. 205). Edukacyjna podróż w świat rockowych narracji rozumiana jest przez nich jako dążenie „ku wspólnocie przeżyć i doznań z drugim człowiekiem" (Sztylka, 1999, s. 54), jako poznawanie i rozumienie samego siebie, drugiego człowieka, świata, w którym uczestniczy. Dzięki tej podróży poznawane (tu rockowe narracje) zmienia poznającego – następuje hermeneutyczna podróż, która rozpoczyna się od dostrzeżenia jakiegoś fenomenu, dalej reali-

zuje się „poprzez refleksję poszukującą jego sensu, by na powrót mu się przyglądać, lecz już z nowej perspektywy, i ujrzeć w nowym świetle, odsłaniającym jego istotę" (Ablewicz, 2003, s. 69). Taka podróż oznacza myślenie i działanie poza schematami, myślenie „po swojemu", ale i przekroczenie kręgu własnego „Ja". Przekroczenie granic tego kręgu pozwala poznającemu otworzyć się na nowe sytuacje, doświadczenia, na drugiego człowieka i jego historię, pozwala tworzyć „Własną Legendę".

Pedagog, nauczyciel, wychowawca (ale i rodzic), zachęcając swoich uczniów/studentów/wychowanków do refleksyjnego uczestnictwa w świecie (zob. Łukasik, 2013) poprzez spotkania z rockowymi narracjami, tym samym odwołując się do ich codziennych doświadczeń, zainteresowań, traktuje ich nie jako produkt społecznych procesów czy stosunków interpersonalnych, ale jako osobę autonomiczną (zob. Mounier, 1964; Maritain, 1988), zdolną do przekraczania własnego „Ja", pogłębiania swojego życia osobowego „ku górze", „ku przodowi", „ku przekraczaniu samego siebie". Zaangażowanie się w odkrywanie i rozumienie samego siebie, własnego powołania, otaczającego świata czy relacji z drugim człowiekiem łączy się z postawą „oddania się do dyspozycji drugiego", rozumienia, czyli spojrzenia na siebie z perspektywy drugiego człowieka, jak i „przyjęcia ruchu, radości i zadania drugiego człowieka" (Mounier, 1964; por. Biłos, 2000, s. 25). Po co? By nie stać się „człowiekiem, który porusza się tylko wśród rzeczy i to tylko rzeczy użytkowych", tym samym degradując siebie do „poziomu rzeczy" (Mounier, 1964; por. Biłos, 2000, s. 25), by móc powiedzieć o sobie tak: „istnieję jedynie w takim stopniu, w jakim istnieję dla kogoś drugiego" (Mounier, 1964; E. Biłos, 2000, s. 25).

Opisywana pedagogia sprzyja wędrówce człowieka „ku zrównoważonemu rozwojowi". Zanurzenie się w świat rockowych narracji, krytyczna analiza tekstów ten świat konstytuujących, otworzenie się na prawdziwy z nimi dialog w takim sensie, jaki tu przywołałam, inspiruje człowieka do autorefleksji, odkrywania samego siebie, do ruchu ku „byciu czymś więcej", do ofiarowania siebie innym czy też rozbudzania prospołecznej postawy. Doświadczanie rockowej przestrzeni łączy się nie tylko z poznawaniem świata, drugiego człowieka, ale i samego siebie, może stać się impulsem integralności i tożsamości własnego Ja. To w doświadczeniu człowiek ujawnia się jednocześnie jako podmiot i jako przedmiot tego doświadczenia. Człowiek to ktoś, „kto doświadcza", ale i ten, „kogo doświadcza" (Wojtyła, 1969). Jego aktywność, konkretny czyn, jest uzewnętrznieniem jego podmiotowości i sprawczości. Ekspresja, np. rockowa lub/i efekt rozmowy z rockowym tekstem ujęty np. w narracji werbalnej (eseju), pokazuje, że człowiek wyraża się w działaniu zewnętrznym – „człowiek działa", ale i wewnętrznym – „coś dzieje się w człowieku", a to oznacza, że człowiek może podjąć refleksję nad samym sobą, a poprzez nieustanne „spotkania"/„dialog" ze światem zewnętrznym (m.in. z rockowymi narracjami) pogłębia swoją (samo)świadomość, wzbogaca, doskonali swój wewnętrzny świat (Wojtyła, 1969).

Świadome zgłębianie rockowej przestrzeni, poszukiwanie jej edukacyjnych sił, zaangażowana peregrynacja jej zakątków sprawia, że człowiek przestaje być tylko obserwatorem, a staje się uczestnikiem, „interpretatorem doświadczenia", interpretatorem tekstów kultury (wydarzeń, zjawisk, wytworów itp.). Odkrywanie tego muzycznego świata w ramach edukacyjnych spotkań ma więc sens. Nie jest to zadanie łatwe ani mechaniczne, zakłada wolę i wysiłek, który nie każdy i nie zawsze jest gotowy podjąć. Zanurzenie się w tę przestrzeń jest szczególnym spotkaniem człowieka z drugim człowiekiem, jest wzajemnym „obdarowywaniem" się podmiotów tego spotkania (por. Adamska-Staroń, 2008; Adamska-Staroń, 2009; Adamska-Staroń, Piasecka, Łukasik, 2007).

Bibliografia

Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium Sytuacji Wychowawczych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Adamska-Staroń, M., Piasecka, M., Łukasik, B. (2007). *Inny sposób myślenia o edukacji. Metaforyczne narracje*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Adamska-Staroń, M. (2008). W poszukiwaniu wiedzy o wychowaniu. W: A. Gofron, M. Piasecka (red.), *Podstawy edukacji. Epistemologia a praktyka edukacyjna*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.

Adamska-Staroń, M. (2009). Edukacja – Inspiracja – Tworzenie. W: K.J. Szmidt, W. Ligęza (red.), *Twórczość dzieci i młodzieży. Stymulowanie – Badanie – Wsparcie*. Kraków: Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur".

Adamska-Staroń, M. (2010). Człowiek w świecie kultury popularnej. W: D. Hejwosz, W. Jakubowski (red.), *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Adamska-Staroń, M. (2012). O edukacyjnym potencjale X Muzy. W: L. Preuss-Kuchta, E. Murawska (red.), *Relatywizowanie w edukacji. Wybrane ujęcia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Adamska-Staroń, M., Łukasik, B. (2012). Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Adamska-Staroń, M. (2014). Edukowanie przez sztukę sposobem na doskonalenie jakości życia. W: A. Wudarski (red.), *W poszukiwaniu jakości życia. Studium interdyscyplinarne*. Frankfurt nad Odrą – Częstochowa – Osnabruck: Wydawnictwo AJD.

Biłos, E. (2000). *Ku nauczaniu personalistycznemu*. Częstochowa: WSP Częstochowa.

Brühlmeier, A. (1993). *Edukacja humanistyczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. (przeł. J. Doktór). Warszawa: PAX.

Burszta, W. (1998). Antropologia kultury. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
Cutler, C. (1999). *O muzyce popularnej. Pisma teoretyczno-krytyczne.* (przeł. I. Socha). Kraków: Zielona Sowa.
Dilthey, W. (2004). *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*. (przeł. E. Paczkowska-Łagowska). Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
Dorobek, A. (2001). *Rock – problemy, sylwetki, konteksty* (*szkice z estetyki i socjologii rocka*), Bydgoszcz: Instytut Wydawniczy „Świadectwo".
Dudziuk, M., Szczepańska, S. (2009). Filmowanie jest filozofowaniem. *Melee, Kwartalnik filozoficzno-kulturalny, 5*.
Folkierska, A. (1995). Kształcąca funkcja pytania. Perspektywa hermeneutyczna. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Jakubowski, W. (2006). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
Łukasik B. (2013). Edukacja akademicka przestrzenią wdrażania studenta do poznawczej i egzystencjalnej autonomii. W: *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika,* t. 22. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
Macan, E. (2001). *Progresywny urock*. (tłum. M. Majchrzak). Toruń: C&T.
Maritain, J. (1988). *Pisma filozoficzne*. Kraków: SIW Znak.
Melosik, Z., (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Edytor.
Melosik, Z. (2010). Pedagogika kultury popularnej. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Melosik, Z. (2011). Kultura, akademia i edukacja – modernistyczne/ postmodernistyczne interpretacje. *Przegląd Pedagogiczny, 1*.
Melosik, Z. (1996). Rap, walka o znaczenia i pedagogika. *Kultura Współczesna, 1–2*.
Michalak, M. (2011). *Muzyka rockowa w świadomości i edukacji młodzieży gimnazjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Michalski, K. (1978). *Heidegger i filozofia współczesna*. Warszawa: PIW.
Milerski, B. (2005). Pedagogika kultury. W: Z. Kwieciński, B Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: PWN.
Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Chat.
Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Warszawa: Wydawnictwo Znak.

Muszyńska, M. (2005). *Wizualne analogie w edukacji. U podstaw antropologicznej koncepcji kształcenia studentów*. Toruń: Wydawnictwo.

Niżnik, J. (1991). Potoczność jako kategoria teoretyczna W: A. Jawłowska (red.), *Kategorie potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Warszawa: Instytut Kultury.

Piquemal, M. (2011). *Bajki filozoficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Muchomor.

Rubacha, K. (2005). Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1. Warszawa: PWN.

Rychlewski, M. (2011). *Rewolucja rocka. Semiotyczne wymiary elektrycznej ekstazy*. Gdańsk: Oficynka.

Sloboda, J. (2005). Dźwięki a istota muzyki: dylematy badaczy muzycznych emocji. (przeł. H. Grzegołowska-Klarkowska). W: M. Chmurzyńska (red.), *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki w ujęciu Johna A. Slobody*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina.

Siwak, W. (1993). *Estetyka rocka*. Warszawa: Wyd. Naukowe Semper.

Such, J. (1986). *Szkice o dialektyce*. Warszawa: KiW.

Sztylka, A. (1999). *Jak stawać się humanistą?* Warszawa: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji.

Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Śliwerski, B. (2011). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Tarnowski, J. (2005). Pedagogika egzystencjalna. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: PWN.

Tischner, J. (1992). *Boski młyn*, Kraków: Oficyna Podhalańska: Secesja.

Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*, Kraków: Wydawnictwo „Znak".

Tischner, J. (red.). (1989). *Filozofia współczesna*. Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy.

Tischner, J. (1990). Praca słowna. *Solidarność Małopolska*, *43*.

Tischner, J. (1996). Droga Sokratesa i perć Sabały. Uwagi o filozofii wychowania. *Miesięcznik Znak*, *498*(*11*).

Tischner, J. (2005). *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus.* Kraków: Wydawnictwo „Znak".

Tischner, J. (1993). Poręcz zamiast miedzy. O nauczycielach i szkole, a także o partiach i wartościach z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Krystyna Strużyna. *Głos Nauczycielski*, *23*.

Zeidler-Janiszewska, A. (1995). Szanse pedagogiki w ponowoczesnym świecie. W: Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Edytor.

Zielińska-Kostyło, H. (2005). Pedagogika emancypacyjna, W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: PWN.

Rock narratives as a space of self-understanding. Towards sustainable development

Summary

The article is a voice in the discussion centered around education through rock music. The publication aims to familiarize the reader with a specific educational proposition, showing that rock music conceals educational potential, and not just consumer involvement – on commercial terms (as some would like), and involving the reader in the discussion on the way of being educated. The text is also an invitation to interpret their own the paper of students of the Academy of Jan Dlugosz in Czestochowa, where they externalized the educational meaning of rock expression. In my opinion, the presented way of being an education not only allows young people to be included in self-development, but also allows teachers to experience this unusual journey with them, a journey inspired by self-reflection, self-discovery, movement towards "being more", "Sustainable development".

Keywords: education, rock expression, self-reflection, self-discovery, self improvement, sustainable development.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.09

Izabela BIEŃKOWSKA
Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych Politechniki Śląskiej
Małgorzata KITLIŃSKA-KRÓL
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kontakt: izabela.bienkowska@wp.pl; makkit@interia.pl
Jak cytować [how to cite]: Bieńkowskam I., Kitlińska-Król, M. (2016). Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) w opinii nauczycieli klas 1–3, *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 153–162.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) w opinii nauczycieli klas 1–3

Streszczenie

Szybki postęp, jaki pojawił się w XX wieku, przyniósł nie tylko intensywny rozwój gospodarczy i społeczny, ale także liczne zagrożenia, z silnym potencjałem traumatogennym, wywierającym wpływ nie tylko na społeczeństwo, ale także na każdego człowieka z osobna, m.in.: wysokie bezrobocie, zróżnicowanie społeczne, degradację środowiska, destabilizację systemów, relatywizację i deprecjację wartości itd. Pojawiła się konieczność szerszej debaty nad przyszłością ludzkości i dziedzictwem, jakie pozostawiamy przyszłym pokoleniom. Zmiana społeczna, którą obserwujemy, w rzeczywistości dotyczy także przeobrażeń zachodzących w naszych rodzinach i w systemie edukacji. Konieczne jest nowe spojrzenie na całokształt edukacji, kształcenie człowieka otwartego, świadomego, krytycznego, ale i twórczego, dla którego dobro drugiego człowieka, szacunek do tego, co mamy wokół, jest kwestią priorytetową. Takie kształcenie wpisuje się w koncepcję zrównoważonego rozwoju.

W artykule podejmujemy próbę zbadania opinii nauczycieli na temat zrównoważonego rozwoju. Zdajemy sobie sprawę, że grupa jest niewielka, niemniej mamy nadzieję, że będzie przyczynkiem do dalszych eksploracji badawczych na ten temat.

Słowa kluczowe: edukacja, zrównoważony rozwój, nauczyciel.

Początki idei zrównoważonego rozwoju

Początki idei zrównoważonego rozwoju możemy znaleźć w dokumencie końcowym z Konferencji Narodów Zjednoczonych zatytułowanym *Człowiek i jego środowisko* (1972 r.) oraz w Karcie Belgradzkiej z 1975 roku. Jednak

istotne znaczenie dla pełnego rozkwitu idei zrównoważonego rozwoju miał dopiero raport pierwszy Klubu Rzymskiego, zatytułowany *Granice wzrostu* (Meadows, Meadows, Randers, Behrens, 1973; Mesarovic, Pestel, 1977), i drugi M. Mesarovića i E. Pestela *Ludzkość w punkcie zwrotnym.* Samo pojęcie pochodzące pierwotnie z leśnictwa, a stworzone przez H.C. von Carlowitza, zostało przejęte przez ekonomię i zakłada taki model rozwoju, który będzie zaspokajał nie tylko obecne potrzeby pokolenia, ale także pokoleń przyszłych, świadomie kształtując relacje pomiędzy gospodarką i jej wzrostem, środowiskiem i dbałością o materię ożywioną i nieożywioną oraz dobrostanem człowieka, jakością życia i zdrowiem (por. Bieńkowska, Kitlińska-Król, 2016). Ideę znacząco spopularyzował raport Komisji Brundtland zatytułowany *Nasza wspólna przyszłość*, a opracowany przez Światową Komisję ds. Środowiska i Rozwoju przy ONZ. W 1987 r. naukowcy różnych dziedzin podjęli dyskurs na temat koncepcji. Interesującą refleksję znajdujemy w filozofii, gdzie podejście aksjologiczne i stanowisko Z. Hulla mocno zdeterminowało rozumienie założeń zrównoważonego rozwoju (Hull, 2003, s. 15–25). Hull wyróżnił *filozofię równoważenia wzrostu*, tzw. ekonomii ochroniarskiej, której egocentryzm kreuje *homo economicus*. Jest to indywidualny dobrostan człowieka, sprowadzany do pomyślności materialnej. Następnie wskazał na *filozofię równoważenia społecznego*, w której troska o jakość życia innych mieszkańców globu powinna uwarunkować ekologiczne podejście *homo socialis.* W końcu biocentryczne ujęcie prymatu kryteriów ekologicznych, które doprowadza do ewolucji z postawy „mieć" na postawę „być", do przemiany człowieka szanującego środowisko z należną przezornością i perspektywą (Hull, 2003, s. 15–25; Hull, 2005, s. 52–63; por. Kuzior, 2007, s. 383–384). Takie ujęcie wpisuje się w treści, które można przekazywać uczniom już w klasach młodszych i zgodnie z art. 1, pkt. 11 Ustawy o systemie oświaty z dnia 7.09.1991 r. (Dz.U. z 2016 r. poz. 1943 i 1954) wprowadzać, upowszechniać wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, jednocześnie kształtując postawy sprzyjające jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej.

Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji

Wraz z postępem zmienia się zatem cały proces socjalizacji, wychowania i nauczania. Wszechstronny rozwój dziecka powinien zakładać nie tylko ideę rozwoju nastawioną na „Ty i Twój świat", tylko „Ty i Nasz świat", z postawy roszczeniowej „mieć" na postawę skierowaną na wewnętrzny rozwój, wartości, troskę o innych i środowisko, czyli – jak wspominał Hull – na postawę „być". Od początku powinniśmy kształcić i wychowywać świadomego obywatela, uczyć żyć w zgodzie nie tylko z samym sobą, najbliższymi, ale także w poszanowaniu wszystkiego, co nas otacza. Wdrażana współcześnie reforma polskiego systemu oświaty stwarza niepowtarzalną okazję, żeby informacje związane

z ideą zrównoważonego rozwoju zagościły na dobre w przekazywanych treściach. Budowanie tożsamości w oparciu o założenia EZR uczy wrażliwości, normatywnego, choć krytycznego, myślenia, racjonalnego patrzenia w przyszłość, kształci człowieka chcącego żyć w konkretnym, czystym środowisku, w którego centrum są istoty ludzkie żyjące w harmonii z przyrodą[1].

Pojawia się zatem pytanie, co możemy zyskać poprzez zrównoważony rozwój? Założenia i koncepcję zrównoważonego rozwoju w interesującym nas aspekcie można rozpatrywać w mikro- i makroskali. Zebrane aspekty (choć niewyczerpujące w pełni założeń koncepcji) ilustruje tabela 1.

Tabela 1
Zrównoważony rozwój w ujęciu mikro- i makroskali

Zrównoważony rozwój[2]	**Ujęcie w mikroskali**	**Ujęcie w makroskali**
W aspekcie społecznym	– poszanowanie godności człowieka, – podnoszenie jakości życia każdego obywatela, – zapewnienie lepszego dostępu do dóbr i usług, – wspieranie aktywności w różnych zakresach i na każdym etapie życia człowieka, – wspieranie integracji grupowej, lokalnej, – budowanie poczucia więzi, tożsamości, bezpieczeństwa i solidarności społecznej, – praca z większymi możliwościami i prawami pracowniczymi.	– wspieranie sprawiedliwości i integracji społecznej, – promowanie tolerancji, solidarności społecznej i wrażliwości, – budowanie poczucia więzi, tożsamości i bezpieczeństwa, – budowanie szerokiego dostępu do edukacji, z uwzględnieniem zasady wyrównywania szans, – wsparcie inicjatyw i aktywności obywatelskiej, – wspieranie aktywności obywateli na rynku pracy, – lepszy i większy dostęp do służby zdrowia (dbanie o zdrowie i życie obywateli), – szeroki dostęp do pomocy społecznej, – dbanie o zadowolenie i dobrostan obywateli, – w ujęciu globalnym zmniejszenie chorób, nędzy i głodu, analfabetyzmu itd.

[1] Pierwsza zasada Deklaracji z Rio de Janeiro brzmi: „Istoty ludzkie stanowią centrum zainteresowania w procesie trwałego i zrównoważonego rozwoju. Mają prawo do zdrowego i twórczego życia w harmonii z przyrodą". Źródło: Dokumenty Końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój", Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992.

[2] Wiele aspektów związanych z ujęciem w makro- i mikroskali przenika się wzajemnie.

Tabela 1 (cd.)

Zrównoważony rozwój	Ujęcie w mikroskali	Ujęcie w makroskali
W aspekcie ekonomicznym/gospodarczym	– lepszy dostęp do dóbr społecznych, – wspieranie małej przedsiębiorczości, – pomoc w zaspokojeniu potrzeb ekonomicznych, – lepsza opieka państwa nad osobami starszymi, niepełnosprawnymi i chorymi, – lepsza dostępność do usług.	– lepszy dostęp do dóbr społecznych, produktów i usług, z uwzględnieniem zasad poszanowania środowiska i fair play w biznesie (wzrost zadowolenia potencjalnych klientów, sprawiedliwy podział kapitału, zasobów, dóbr), – wspieranie małej i dużej przedsiębiorczości, z poszanowaniem wolności gospodarczej, – szerszy dostęp do atrakcji turystycznych (czerpanie zysków z turystyki), – korzystanie z infrastruktury technicznej i nowoczesnych technologii, – planowanie i nadzór poziomu i struktury zatrudnienia, – wzrost efektywności rolnictwa przy zachowaniu zasad ochrony przyrody i środowiska naturalnego, – przestrzeganie zasad poszanowania wszystkich obywateli w efektywnej polityce, – tworzenie globalnego partnerstwa i odpowiedzialności globalnej.
W aspekcie środowiskowym/przestrzennym	– budowanie świadomej, prozdrowotnej postawy, – wspieranie aktywności środowiskowej, – wykorzystanie i stosowanie rozwiązań proekologicznych w domu i w najbliższym otoczeniu.	– powstrzymanie degradacji środowiska (ochrona przyrody, ekosystemów, powietrza, krajobrazów, wód gruntowych i podziemnych, odpowiedzialne gospodarowanie odpadami, energią itd.), – wykorzystanie technologii przyjaznych środowisku, bioróżnorodności, – reklamowanie żywności pochodzącej z upraw zbilansowanych i zrównoważonych środowiskowo, – planowanie z myślą o przyszłych pokoleniach.

Źródło: opracowanie własne.

Wszechstronny rozwój ucznia wpisany jest w ideę zrównoważonego rozwoju. Wynika to z bezpośrednich odniesień znajdujących się przede wszystkim w podstawie programowej i wspomnianej ustawie. Nie można bowiem omawiać pełnego rozwoju ucznia we wszystkich aspektach, nie uwzględniwszy potrzeb wynikających z homeostazy wewnętrznej i zewnętrznej[3], zasobów środowiska, kultury, ekonomii itd. Z drugiej strony, należy mieć świadomość, że zmieniły się wymagania i oczekiwania stawiane szkole, która nie tylko ma nauczać i wychowywać, ale dbać o edukacyjną jakość usług. Zmiana spostrzegania szkoły dotyczy nie tylko jej oferty edukacyjnej, ale całego „pakietu" usług, które szkoła może zaproponować. Obraz „merkantylnej" szkoły, będącej w ciągłej konkurencji, może niektórych szokować, ale mechanizmy konkurencji, także w tym przypadku, są nieubłagane. Dlatego szkoła musi wychodzić naprzeciw oczekiwaniom i funkcjonować według zasad zrównoważonego rozwoju: współpracować z otoczeniem, kształcić „otwartych" obywateli, szanujących środowisko, twórczych i gotowych konkurować na otwartym rynku pracy, z poszanowaniem praw i zasad.

Doniesienie z badań

Humanistyczny profil *edukacji dla zrównoważonego rozwoju* można wdrażać na każdym szczeblu edukacyjnym. W celu zbadania opinii nauczycieli na temat idei zrównoważonego rozwoju i jej stosowania przeprowadziłyśmy badania pilotażowe na studiach podyplomowych w trzech wybranych uczelniach na Śląsku i w dwóch szkołach podstawowych. Jedynym kryterium doboru nauczycieli do badań był czynny charakter wykonywanej pracy na stanowisku nauczyciela/wychowawcy w klasach 1–3. Respondenci odpowiadali na pytania krótkiego, 5-punktowego, anonimowego kwestionariusza ankiety, po uprzednim poinformowaniu ich o tematyce i celu badań. Badania miały na celu weryfikację następujących pytań badawczych: Jak nauczyciele definiują termin zrównoważony rozwój? Na jakich szczeblach edukacji powinna być wdrażana „edukacja dla zrównoważonego rozwoju" (EZR) w opinii badanych? Czy przestrzegane i wdrażane są zasady „zrównoważonego rozwoju" w szkołach respondentów? Czy i jakie treści są wprowadzane i realizowane zgodnie z koncepcją EZR na poszczególnych edukacjach, w klasach respondentów?

Część potencjalnych respondentów zrezygnowała z badań, tłumacząc się niewystarczającą znajomością tematu. W rezultacie do dalszej analizy zostały

[3] Wewnętrzny rozwój często jest pomijamy przy zrównoważonym rozwoju. Niemniej przy pełnym rozwoju także on odgrywa istotną rolę w nabywaniu kompetencji, kształtowaniu twórczej postawy i świadomości obywatelskiej itd., ponieważ tylko przy wewnętrznej równowadze i osiągnięciu pewnego dobrostanu wewnętrznego człowiek jest w stanie myśleć o innych, środowisku, czy kwestiach globalnych.

przeznaczone jedynie 62 ankiety. Wszyscy respondenci to kobiety, w przeważającej części w przedziale do 35 lat (47 osób). Reszta osób legitymowała się wiekiem w przedziale 36–50 lat (15 osób)[4].

Pierwszą interesują nas kwestią była znajomość terminu „zrównoważony rozwój". Nauczyciele przedstawiali różne jego ujęcia, przywiązując większą wagę do tego, kogo lub czego zrównoważony rozwój może dotyczyć niż do samego pojęcia czy jego znaczenia. Pojawiały się odpowiedzi typu: „globalna równowaga"; „rozwój człowieka równy we wszystkich zakresach"; „zbalansowany rozwój w różnych zakresach"; „dbanie o kondycję fizyczną i psychiczną". Mało było rozwiniętych odpowiedzi, które sugerowałyby dobrą znajomość idei. Niemniej warto odnotować te, które – choć nie w pełni – przedstawiają definicyjnie termin, sugerują częściową przynajmniej znajomość koncepcji, np.: „model rozwoju oparty na równowadze kilku elementów, m.in.: środowiska i człowieka", „termin związany z koncepcją rozwoju człowieka w równowadze z przyrodą"; „humanistyczna koncepcja zakładająca dbanie o środowisko nie tylko dla obecnych, ale także dla przyszłych pokoleń".

W kolejnym pytaniu prosiłyśmy o wskazanie, czy „edukacja dla zrównoważonego rozwoju" (EZR) powinna być wdrażana w szkołach, na wszystkich szczeblach? Na pytanie odpowiedziało pozytywnie 53 nauczycieli (85,5%), pięć osób nie miało w tym względzie zdania (8,1%), a 4 zaznaczyły negatywną odpowiedź. W dalszej części prosiłyśmy o rozwinięcie, uzasadnienie odpowiedzi. Z czterech osób, które odpowiedziały negatywnie, dwie dopisały: „nie ma takiej potrzeby powtarzać te elementy na każdym etapie edukacji"; „na każdym przedmiocie jest wdrażana ta idea, więc nie ma specjalnie sensu robić tego osobno", a dwie pozostałe nie udzieliły dodatkowej odpowiedzi. Wśród pozytywnych odpowiedzi w rozszerzeniu znalazły się m.in. „jest to ważna koncepcja i należy ją wdrażać"; „ważne, żeby uczyć, jak należy szanować innych i całą przyrodę"; „ponieważ jeśli teraz będziemy uczyć młodych, jak szanować środowisko, to przyszłe pokolenia będą miały czym się cieszyć i zachwycać"; „świat jest piękny i trzeba go zachować dla przyszłych pokoleń"; „środowisko jest tak zanieczyszczone, że trzeba całego pokolenia, żeby to naprawić lub więcej nie zepsuć". W wypowiedziach ponownie zarysowały się odniesienia do treści związanych z ochroną środowiska w różnych aspektach.

Badani poproszeni również zostali o zadeklarowanie, czy w szkole, w której pracują, przestrzegane i wdrażane są zasady zrównoważonego rozwoju. Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 2.

Większość nauczycielek przyznała, że zasady zrównoważonego rozwoju są w ich szkole przestrzegane i wdrażane. Zastanawiające jednak, że aż 13 osób (łącząc pozostałe odpowiedzi) nie ma na ten temat rozeznania lub otwarcie de-

[4] Ze względu na małą liczbę osób w przedziale wiekowym 36–50 lat, zrezygnowano w artykule z uwzględnienia kryterium wiekowego jako zmiennej niezależnej.

klaruje, że zasady zrównoważonego rozwoju nie są w szkole rozpowszechnione i znane.

Tabela 2
Przestrzeganie i wdrażanie zasady „zrównoważonego rozwoju" w szkole

Tak		**Nie**		**Nic mi o tym nie wiadomo**		**Brak odpowiedzi**	
49	79,0%	7	11,3%	4	6,5%	2	3,2%

Źródło: badania własne.

Trudność pojawiła się także przy kolejnych pytaniach, w których pytałyśmy o konkretne przykłady treści w poszczególnych edukacjach, które są wprowadzane/realizowane, a dotyczą badanej koncepcji. Na te pytania odpowiadali nauczyciele, którzy pozytywnie odpowiedzieli na poprzednie pytanie.

Zebrane odpowiedzi zostały posegregowane i zestawione w tabeli 3.

Tabela 3
Treści dot. idei zrównoważonego rozwoju realizowane w poszczególnych typach edukacji na etapie zintegrowanej edukacji

Edukacja	**Treści**	**Liczba odpowiedzi**
Polonistyczna	tolerancja wobec innych (szanowanie innych, niepełnosprawnych, życie w zgodzie z innymi, pomaganie imigrantom itp.)	21
	przestrzeganie praw człowieka (praw dziecka, praw innych osób, praw obywatelskich itp.)	13
	szanowanie kultury, historii, odwiedzanie miejsc pamięci narodowej, dziedzictwa	8
Przyrodnicza/ środowiskowa	ochrona środowiska (dbanie o środowisko, szanowanie przyrody itp.)	47
	spacery po okolicy, wycieczki (zwiedzanie np. oczyszczalni ścieków, oglądanie ważnych historycznie miejsc)	45
	segregowanie odpadów, śmieci (zachowania ekologiczne)	41
	dbanie o swoje i innych zdrowie	27
	ochrona przyrody (środowiska) dla przyszłych pokoleń	8
	utrzymanie równowagi ekologicznej	5
	przedstawianie i omawianie zagrożeń (mówienie o zagrożeniach)	4
Plastyczna	przedstawianie w formie plastycznej treści związanych z ochroną środowiska	29
Fizyczna	dbanie o swój rozwój, zdrowie, kondycję	4

Nauczyciele mogli wpisać więcej niż jeden przykład, dlatego liczba odpowiedzi jest większa niż liczba respondentów.

Źródło: badania własne.

Większość nauczycieli dostrzega elementy koncepcji w realizowanych treściach. Siedem osób nie odpowiedziało na pytanie, choć przypuszczamy, że również te treści znają, chociażby z konieczności realizowania podstawy programowej, w której są one zawarte (podobnie jak osoby, które odmówiły uczestnictwa w badaniu).

Wśród odpowiedzi zdecydowanie dominowały treści przyrodnicze, które także można, według respondentów, przedstawić w formie plastycznej, związane z ochroną środowiska, segregacją śmieci, dbaniem o zdrowie i ogólnie rozumianą ekologią itd. Natomiast wśród polonistycznych te, które dotyczą tolerancji wobec innych, wzajemnego szacunku i respektowania praw wszystkich obywateli, niezależnie od rasy, płci, wyznania itd.

Nie należy jednak zapominać, że „edukacja dla zrównoważonego rozwoju" to pojęcie zawierające w sobie treści związane z funkcjonowaniem społecznym, obejmującym nie tylko prawa dziecka, człowieka, ale także dziedzictwo kulturowe; kształtowanie twórczego, krytycznego myślenia, wszechstronnego, harmonijnego rozwoju, odpowiedniej jakości życia, nastawionej nie tylko na bezmyślną konsumpcję (zatem nie tylko wspomniane „mieć", ale „być" np. dobrym człowiekiem, uczniem, dzieckiem dla swoich rodziców itd.). To również edukacja kształcąca świadomość społeczną, właściwą postawę etyczną, odpowiedzialność i patriotyzm. Można ją wprowadzać w różny sposób poprzez treści zawarte w podręcznikach, pomocach wizualnych, broszurach, przykładach dobrych praktyk, na wycieczkach, prezentacjach multimedialnych i innych źródłach elektronicznych (zob. Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju).

Konkluzja końcowa

Badani nauczyciele zdają sobie sprawę, że „edukacja dla zrównoważonego rozwoju" (EZR) to ważne i szersze pojęcie, niż edukacja środowiskowa, przyrodnicza czy ekologiczna. Pomimo trudności ze zdefiniowaniem samego pojęcia (albo raczej niepełnym zdefiniowaniem) potrafią wskazać istotne elementy koncepcji i treści, które im odpowiadają. Większość respondentów (85,5%) widzi potrzebę wdrażania koncepcji *zrównoważonego rozwoju* na każdym etapie edukacyjnym, ze względu przede wszystkim na jej istotność, szacunek do drugiego człowieka i do przyrody, potrzebę naszych czasów i myślenie o przyszłych pokoleniach.

Z drugiej strony, wiele treści, które nauczyciele wprowadzają, zawiera elementy zrównoważonego rozwoju, i zgodnie z programem są realizowane na zajęciach, choć w badaniach nie były wskazane. Naszym zdaniem ważna jest nie sama znajomość definicji EZR („edukacja dla zrównoważonego rozwoju"), ale treści, jakie niesie ze sobą, które powinny być wdrażane na każdym szczeblu edukacyjnym. Bycie dobrym człowiekiem, rozsądnym, twórczym, myślącym

o innych i środowisku, chcącym żyć w świecie, gdzie wartości solidarności i wzajemnego szacunku są przestrzegane, jest ponadczasowe i nie może zabraknąć tak fundamentalnych treści na wczesnym etapie edukacji.

Badania nad „edukacją dla zrównoważonego rozwoju" (EZR) wymagają dalszych eksploracji i wytyczają kierunek dalszych prac badawczych autorek. Warto bowiem zbadać kwestie poziomu wiedzy, przygotowania zawodowego nauczycieli do wdrażania idei w procesie nauczania, z uwzględnieniem organizacji i przebiegu tego procesu, z szeregiem wielu zmiennych, które pozwoliłyby dostrzec różnice w opiniach, tak istotnej dla edukacji koncepcji.

Bibliografia

Bieńkowska, I., Kitlińska-Król, M. (2016). Clubs of Social Integration and the Quality of Life of Older People in the Context of Sustainable Development. *Journal of Human Dignity and Wellbeing. The dignity of the human being – migrating boundaries, 1,* 105–119 .

Dokumenty Końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój". Rio de Janeiro, 3–14 czerwca 1992. https://bs.sejm.gov.pl/F?func=find-b&request=000004496&find_code=SYS&local_base=BIS01.

Hull, Z. (2003). Filozofia zrównoważonego rozwoju. W: A. Pawłowski (red.), *Filozoficzne i społeczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju*. Lublin: Wydawnictwo Drukarnia Liber.

Hull, Z. (2005). Filozofie zrównoważonego rozwoju. W: A. Papuziński (red.), *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka.* Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.

Kuzior, A. (2007). Filozoficzne ujęcia koncepcji zrównoważonego rozwoju. W: Z. Plasienkova, E. Lalikova (red.), *Igor Hrusovsky osobnost slovenskej filozofie*. Bratysława: Fu SAV, IRIS.

Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. Ministerstwo Środowiska. (2008). Warszawa. http://nauczyciele.mos.gov.pl/index.php?app=docs&action=get&iid=1274.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7.09.1991 r. (Dz.U. z 2016 r. poz. 1943 i 1954). http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1.

Education for sustainable development (ESD) in the opinion of teachers of classes 1–3

Summary

Rapid progress that emerged in the twentieth century brought not only the intense economic and social development, but also the numerous threats with a strong and largely traumatic potential, that affects not only the whole society, but also each of its members. While thinking about possible threats it is necessary to mention such as a high rate of unemployment, social differentiation, environmental degradation, destabilizing the system, relativization and/or even depreciation of everyday values and many others. There is a need for a wider debate on the future of humanity and the legacy that we leave to future generations. The social changes we observe in fact also applies to the transformations that take place in our families and in the whole system of education. What is necessary is a new look at the whole systemic education, the forms of training of a man that remains open, informed, critical but also creative; somebody who will prioritize the good of others and respect what we have around us. Such education is part of the concept of sustainable development.

In this article we make an attempt to examine the opinions of teachers about the sustainable development. We are obviously aware of the size of the group (which is small), but we hope that the paper will be recognized as a form of contribution to the further exploration of research on the subject.

Keywords: education sustainable development, teacher.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.10

Wioletta SOŁTYSIAK
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Kontakt: wsoltysiak@ajd.czest.pl
Jak cytować [how to cite]: Sołtysiak, W. (2016). Metody kształcenia w e-learningu akademickim w edukacji zrównoważonego rozwoju. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 163–182.

Metody kształcenia w e-learningu akademickim w edukacji zrównoważonego rozwoju

Streszczenie

Celem artykułu jest rozpoznanie stopnia wykorzystania metod kształcenia w e-learningu akademickim i ich zależności ze skutecznością kształcenia, w odniesieniu do rekomendacji zawartych w dokumencie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR). Na potrzeby artykułu wykorzystano wyniki badań opinii nauczycieli, które zebrano podczas badań ankietowych w szkołach wyższych, kształcących na kierunkach ekonomicznych w województwie śląskim. W pierwszym etapie rozważań odniesiono się do roli e-learningu i metod kształcenia rekomendowanych dla EZR. W tym kontekście rozwinięto wątek Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, aby wyjaśnić celowość poruszonego tematu, tj. wagi metod kształcenia dla skuteczności nauczania-uczenia się. Ponadto, zdefiniowano e-learning i metodę. Wyszczególniono i krótko scharakteryzowano metody, które były poddawane analizie w temacie e-kształcenia. W rozważaniach odniesiono się do problemu skuteczności kształcenia: dokonano próby zdefiniowania pojęcia oraz analizy zależności metod i skuteczności kształcenia. W jej wyniku dostrzeżono, które metody preferują nauczyciele ze względu na częstotliwość i korelację ze skutecznością kształcenia.

Słowa kluczowe: Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju, e-learning, metody kształcenia, skuteczność kształcenia.

Wstęp

Wybór tematu artykułu podyktowany jest rozwojem Internetu i nowych technologii oraz wpisaniem się w ten trend Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR).

W dzisiejszych czasach młodzi ludzie pozostają w permanentnym kontakcie w sieci internetowej, stąd w literaturze często nazywani są „pokoleniem sieci".

Portale społecznościowe, takie jak Facebook i komunikatory internetowe, są głównymi kanałami kontaktów z rówieśnikami, są miejscem integracji społecznej. Internet to także podstawowe źródło informacji o świecie i edukacji. Jak pisze W. Wróblewska (2009, s. 34), w obecnym społeczeństwie „szkoła przestaje być główną instytucją edukacyjną". Społeczność dorastająca w przestrzeni wirtualnej posiada umiejętności selekcji, filtrowania, zapamiętywania informacji, potrafi ocenić ich wiarygodność (Czerski, 2012). Jest gotowana na zmiany w edukacji. Według B.P. Machnik (Machnik, 2016), „edukacja powinna w coraz większym stopniu korzystać z nowych technologii i w oparciu o nie kształcić młode pokolenia". Jak zauważa wielu autorów – J. Malikowski (2012, s. 79), B. Niemierko (2007), B. Śliwerski (2009, s. 327), W. Sołtysiak (2012) – przed edukacją stoi cały szereg wyzwań, takich jak edukacja inter- i multimedialna, autorska, z wykorzystaniem nowych technologii z kształceniem e-learningowym.

W artykule odniesiono się do kształcenia akademickiego z wykorzystaniem e-learningu. Dokonano rozpoznania metod kształcenia stosowanych przy realizacji scenariuszy zajęć w Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. W tym celu poddano analizie opinie nauczycieli akademickich dotyczące metod kształcenia wykorzystywanych w scenariuszach zajęć dla e-learningu. W kolejnym kroku nastąpi ustalenie zależności pomiędzy wskaźnikami skuteczności e-kształcenia a wskaźnikami metod kształcenia.

E-learning i metody kształcenia

Kształcenie przez Internet, e-learning często postrzegane jest jako forma wspierająca kształcenie lub alternatywa czy nowa wartość dla edukacji tradycyjnej. E-learning to także wyjście naprzeciw społeczności młodych ludzi, którzy powszechnie obcują z nowymi technologiami (smartfony, komputery, Internet). Zaobserwowano, iż na gruncie zastosowania nowych technologii w edukacji do tradycyjnego podziału metod włączane są nowe ich warianty, służące zdobywaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji, które mogą sprzyjać Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

W Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju postuluje się wykorzystywanie metod problemowych, np. symulacji rzeczywistych problemów i możliwości ich rozwiązywania. Metod opartych na dyskusji, odwzorowaniach koncepcyjnych i percepcyjnych, poszukiwaniu wartości, tworzeniu modeli, gier, projektów. Ponadto, docenia się wprowadzanie metod opartych na łączeniu teorii z doświadczeniem życiowym, doświadczeniem z miejsca pracy i zastosowaniem w praktyce (np. metody oparte na analizach praktycznych). Proponuje się wprowadzać do programów kształcenia metody umożliwiające pracę w grupie i/lub w zespole, gdzie nauczyciel jest jego członkiem lub pełni rolę tutora. Co więcej, według zaleceń Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, kształcenie powinno być sper-

sonalizowane, dostosowane do możliwości uczącego się, z wykorzystaniem technologii komunikacyjno-informacyjnych.

Na tym tle skonfrontowano stopień wykorzystania metod kształcenia w e-learningu akademickim w odniesieniu do postulatów zawartych w Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju. W tym celu, odwołano się do badań własnych autorki, jakie zostały przeprowadzone na potrzeby dysertacji pt. „Zarządzanie procesami kodyfikacji i personalizacji wiedzy w e-learningu akademickim". Chodziło o wyrażenie opinii respondentów (wykorzystano narzędzie kwestionariusz ankiety) na temat metod i skuteczności kształcenia ujętych w scenariuszach zajęć. Badanie wykonano w 7 uczelniach województwa śląskiego, kształcących studentów na profilach ekonomicznych, na przełomie lutego i maja 2015 roku, na próbie badawczej 34 nauczycieli, którzy w procesie kształcenia wykorzystują formę e-learningu. Wybór był celowy, tzn. pomiaru dokonano w tych uczelniach i wśród tych nauczycieli akademickich, wśród których uzyskano dostęp do próby badawczej[1].

Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju

Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju (EZR) jest różnie definiowana. Pod uwagę brane są warunki rozwoju danego kraju lub regionu. Wykładnią dla wdrażania EZR było przyjęcie dokumentu Globalnego Programu Działań Agenda 21 podczas Szczytu Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku. Czytamy w nim: „należy dokonać szczegółowego przeglądu obecnych programów nauczania i ich korekty w celu zapewnienia wielodziedzinowego kształcenia w zakresie zagadnień związanych z ochroną środowiska oraz trwałym i zrównoważonym rozwojem oraz aspektów społeczno-kulturalnych i demograficznych; szczególną uwagę należy zwrócić na potrzeby społeczne oraz różnorodne systemy kształcenia, w tym dotyczące wrażliwych problemów społecznych i kulturowych" (Agenda 21, rozdz. 36, pkt 36,5 b).

Zrównoważony rozwój w edukacji jest postrzegany przez pryzmat wykorzystania zasobów wiedzy, dzielenia się nią, docierania z kształceniem do tych, którzy mają utrudniony dostęp. Adresatami są obywatele w każdym wieku oraz różne instytucje i organizacje. EZR, według zaleceń Agendy, ma się odnosić do

[1] Na etapie uzyskania dostępności do próby badawczej napotkano liczne bariery. Były to m.in.: utrudniony kontakt z osobami, które umożliwiały przeprowadzenie badań na terenie uczelni; wyznaczenie przez decydentów szkoły wyższej jednego dnia w celu przeprowadzenia badań ankietowych (nie zawsze w tym dniu była możliwość kontaktu z wszystkimi dydaktykami realizującymi e-zajęcia w danej szkole wyższej); wycofywanie się z deklaracji wypełnienia kwestionariusza ankiety (niewielki zwrot formularzy kwestionariuszy); niechęć decydentów w przekazywaniu informacji odnośnie do nauczycieli realizujących scenariusze zajęć w formie e-learningu (wrażenie braku informacji, kto je prowadzi).

edukacji od najmłodszych lat do późnej dorosłości. Pojęcie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju wskazuje na powiązanie zagadnień związanych ze środowiskiem, gospodarką, społeczeństwem i ich przenoszenie na grunt nauczania-uczenia się. Przesłaniem EZR jest podniesienie świadomości, rozwój kompetencji, kształtowanie właściwych postaw oraz wartości, w tym zaangażowania obywateli, w celu poszukiwania i wypracowywania najlepszych rozwiązań odnoszących się do problemów środowiska przyrodniczego, funkcjonowania społeczeństw i praw ekonomii. Realizacja celów EZR ma także znaczenie do podnoszenia jakości edukacji w szkolnictwie (Batorczak, 2013, s. 41).

Zrównoważony rozwój w edukacji to także innowacyjność, rozumiana poprzez wprowadzanie nowych technologii, kształcenia przez Internet, „web 2.0”[2], „web 3.0”[3], „otwarta nauka 2.0”[4], zastępowania papierowych książek wersjami elektronicznymi, zeszytu tabletami. W wielu polskich szkołach jednym z podstawowych narzędzi ucznia, studenta i nauczyciela podczas zajęć dydaktycznych są: tablice interaktywne, tablety, smartfony, komputery z dostępem do Internetu (Syguła, 2012, s. 106–120). Możliwość nauki z wykorzystaniem nowych technologii, bez fizycznego uczestniczenia w murach szkoły, to niedaleka przyszłość i szansa otwarcia się uczelni na nową jakość nauczania-uczenia się, gwarantująca stabilny rozwój dla tych warstw społecznych, które mają utrudniony dostęp do kształcenia w murach szkoły.

Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ (Warszawa 2008) oraz dyrektywy określają skuteczność Europejskiego Zrównoważonego Rozwoju na wybranych obszarach oddziaływania. Jednym z ważniejszych zaleceń jest włączanie Strategii Zrównoważonego Rozwoju do programów kształcenia. Szkolnictwo wyższe powinno to czynić przez rozwój wiedzy i kompetencji (ONZ, 2008, s. 7). Zwraca się uwagę na kształcenie nieformalne, zorientowane na uczącego się, oraz promowanie kształcenia uczestniczącego i kształcenia przez całe życie (ang. *lifelong learning*). Zauważa się, iż kształcenie pozaformalne w miejscu pracy dodaje wartości tej edukacji, zarówno dla pracodawców, jak i pracowników. W dokumencie wskazuje się na skuteczność Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju poprzez m.in. współpracę między ośrodkami naukowymi, oświatowymi; korzystanie z szerokiego zakresu metod kształcenia opartego na aktywnym uczestnictwie w procesie kształcenia (ONZ, 2008, s. 8). Docenia się nauczanie-uczenie się zorientowane na definiowanie i rozwiązywanie problemów, „operująca różnorodnymi metodami i od-

[2] Pozyskiwanie, dostarczanie i absorbcja danych, informacji i wiedzy z otwartych (dostępnych) źródeł internetowych, z wykorzystaniem mediów społecznościowych.

[3] Wykorzystanie sieci semantycznych, inteligentnych systemów komputerowych w celu personalizacji wiedzy i usług dla odbiorcy.

[4] Główną przesłanką otwartej nauki jest bunt przeciwko jej skomercjalizowaniu, na rzecz otwartych modeli dystrybucji szeroko pojętej nauki. Otwarty dostęp do danych, analiz, publikacji naukowych.

powiadająca na lokalne wyzwania" (Kalinowska, 2017). Oprócz tradycyjnych form kształcenia, zaleca się wprowadzanie form nowoczesnych, opartych na e-learningu, promujących tutoring. Zaleca się wykorzystywanie podczas zajęć dydaktycznych metod zawierających między innymi: dyskusje, odwzorowania koncepcyjne i percepcyjne, analizę filozoficzną, poszukiwanie wartości, symulacje, przedstawianie na modelach, odgrywanie ról (metoda dramy), gry edukacyjne, studia przypadków, wycieczki i zajęcia w terenie, projekty własne realizowane przez uczących się, analizy praktyczne, doświadczenia z miejsca pracy oraz rozwiązywanie problemów. Scenariusze zajęć powinny być wspierane właściwymi materiałami dydaktycznymi, takimi jak: publikacje metodyczne, pedagogiczne i dydaktyczne, podręczniki, pomoce wizualne, broszury, studia przypadków i przykłady dobrych praktyk, źródła elektroniczne, audio i video.

Metody kształcenia w e-learningu akademickim

W artykule odniesiono się do wybranych metod kształcenia studentów, które zostały zamieszczone w scenariuszach zajęć w e-learningu akademickim. W celu rozwinięcia tematu dokonano zdefiniowania e-learningu i metody kształcenia.

Zauważa się, że pojęcie e-learningu, ze względu na swoją wielowymiarowość, jest różnie tłumaczone. Można je rozpatrywać w ujęciu technologicznym, czasowym, metodologicznym i ekonomicznym. E. Massie (2004) zaznacza, że wielopłaszczyznowość e-learningu jest wykorzystana do „zarządzania, projektowania i tworzenia, dostarczania, wspierania i poszerzania każdego rodzaju nauczania". Przyjęto, iż kształcenie w formie e-learningu to nauczanie-uczenie się z wykorzystaniem nowoczesnych technik informacyjno-komunikacyjnych, gdzie następuje sprzężenie zwrotne między uczestnikami procesu kształcenia. E-learning w języku polskim często występuje pod następującymi pojęciami: e-nauczanie, e-kształcenie, edukacja internetowa, edukacja zdalna, kształcenie przez Internet.

Kolejnym pojęciem wymagającym zdefiniowania jest metoda – w odniesieniu do metod kształcenia. W artykule wykorzystano definicję K. Sośnickiego (1968, s. 47), który podaje, iż „metoda to systematycznie stosowany przez nauczyciela sposób pracy dydaktycznej, obejmującej różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do rozumienia i opanowania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami". Definicja wpisuje się w rozpatrywaną problematykę artykułu, której jednym z celów było zaproponowanie wariantów do klasycznego podziału metod według W. Okonia (1996, s. 255–273).

W wyniku badań własnych dokonano analizy opinii nauczycieli odnośnie do częstości występowania wybranych metod kształcenia oraz ich wariantów wykorzystywanych w scenariuszach zajęć w nauczaniu-uczeniu się w formie

e-learningu. W tym celu oparto się na klasycznym podziale metod nauczania-uczenia się ze względu na grupy metod: podających, problemowych, waloryzacyjnych i praktycznych (Okoń, 1996, s. 255–273).

W grupie metod podających wyszczególniono**: wykład on-line, prezentacje multimedialne, scenariusze zajęć oparte na formie tekstowej** oraz **dyskusję**.

Dokonując opisu przebiegu **wykładu** w czasie rzeczywistym, zwraca się uwagę, iż scenariusz zajęć opiera się na prezentacji treści programu nauczania w bezpośrednim przekazie między uczestnikami kształcenia, w tym samym czasie. Wykład może być kilkakrotnie przerywany w celu przeprowadzenia krótkiego quizu, testu lub zadawania pytań i/lub dyskusji na forum.

Scenariusze zajęć oparte na **prezentacji multimedialnej** oferują przekaz treści zawartych w programie kształcenia z wykorzystaniem nowych technik komputerowych, takich jak: animacje komputerowe, filmy wideo, dźwięk, muzyka, głos lektora, interaktywna nawigacja dźwięku. Wyróżnia się scenariusze zajęć oparte na prezentacji liniowej, wykonanej np. w programie PowerPoint, prezentacji interaktywnej (animacje), nazywane prezentacjami wykonanymi w technologii 2D oraz prezentacje wykonane w technologii 3D.

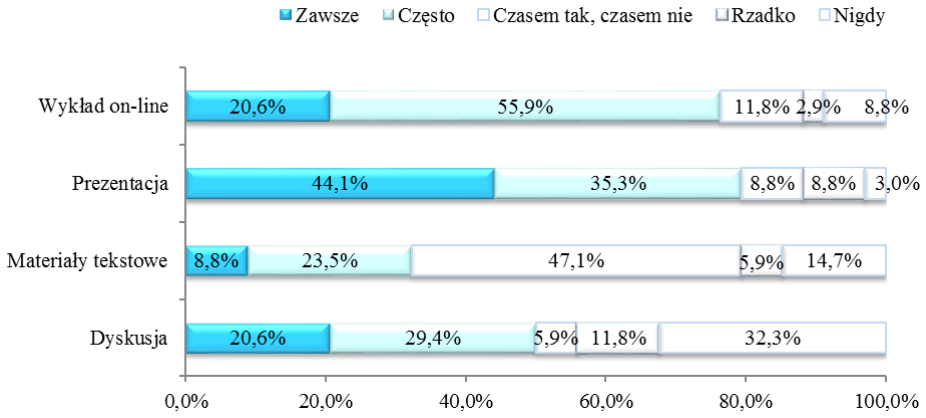
Prezentacje 2D pozwalają na tworzenie kreatywnych pomysłów do opisu różnych tematów poprzez stosowanie licznych skrótów myślowych oraz niebanalnych środków wyrazu (http://prezentacje-multimedialne.com.pl/prezentacje_2d.html). Natomiast prezentacje wykonane w technologii 3D umożliwiają odzwierciedlenie zagadnienia wymagającego dbałości o szczegóły. Chodzi tutaj o modelowanie zarówno ogromnych inwestycji budowlanych (np. mikrozjawisk), jak i zachodzących w ludzkich organizmach. Mogą to być prezentacje wykonane zarówno w programie Adobe Flash, jak i Macromedia Director. Najważniejszą zaletą tego rozwiązania jest finalny plik startujący prezentację w postaci niezależnej aplikacji exe. Oznacza to, iż użytkownik nie musi posiadać żadnych dodatkowych programów, gdyż wszystkie niezbędne wtyczki, playery i przeglądarki są zawarte w pliku exe (http://prezentacje-multimedialne.com.pl/prezentacje_interaktywne.html).

Natomiast scenariusze zajęć oparte na udostępnianiu studentom na platformie e-learningowej **materiałów do zajęć w formie tekstowej** prezentowane są jako źródła danych, informacji i wiedzy, koniecznych do uzyskania wymaganych celów edukacyjnych. Materiały do zajęć prezentowane są w zasobach platformy jako pliki tekstowe (np. pliki MS Worda, PDF, TXT), możliwe do odczytu na każdym komputerze studenta. Metoda ma sprzyjać samokształceniu, umiejętności selekcji treści oraz utrwaleniu wymaganych zagadnień czy pojęć.

W odniesieniu do metody **dyskusji** zwraca się uwagę na wymianę zdań między uczestnikami procesu nauczania-uczenia się. Chodzi o wyrażenie poglądów, ścieranie się odmiennych stanowisk, respektowanie innego podejścia do tematu. Jest to metoda pozwalająca na kształtowanie się różnych przekonań, systemu wartości, umiejętności operowania argumentami, krytycznego podejścia do te-

matu, obiektywizmu, szanowania racji innych. Dyskusje toczą się za pomocą forów dyskusyjnych, komunikatorów, czatów. Mogą odbywać się w trybie synchronicznym (w czasie rzeczywistym, w określonym dniu i godzinie) i asynchronicznym (rozłożonym w czasie, np. w ciągu tygodnia student musi się ustosunkować do tematu).

Na wykresie 1 pokazano procentowy rozkład częstości wykorzystywanych metod kształcenia z grupy podających w e-learningu akademickim.



Wykres 1
Procentowy rozkład częstości występowania w scenariuszach zajęć metod podających w kształceniu w formie e-learningu

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki analizy opinii nauczycieli na temat wykorzystania w scenariuszach zajęć metod z grupy podających pokazują (wykres 1), iż najczęściej nauczyciele akademiccy realizują zajęcia dydaktyczne w formie e-learningu z wykorzystaniem prezentacji multimedialnych (79,4 % to suma odpowiedzi „zawsze" – 44,1% i „często" – 35,3%) oraz wykładów (76,5% to suma odpowiedzi „zawsze" – 20,6% i „często" – 55,9%). Co drugi nauczyciel konstruuje scenariusze zajęć w oparciu o dyskusje (50,0% to suma odpowiedzi „zawsze" – 20,6% i „często" – 29,4%). Natomiast co trzeci respondent realizuje program kształcenia w oparciu o materiały tekstowe (32,3% to suma odpowiedzi „zawsze" – 8,8% i „często" – 23,5%).

Analiza danych wskazuje, iż dominacja metod podających w stopniu umiarkowanym prognozuje realizację celów dla EZR. Tylko co drugi nauczyciel włącza do scenariuszy zajęć metody oparte na dyskusji, które są preferowane dla Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

Proces edukacyjny z biegiem lat ewoluował i zmieniał się bardzo intensywnie, wpływ miały nowe technologie, rozwój telefonii i Internetu. Do klasycznego podziału metod kształcenia wkraczają nowe jego odmiany, ze względu na specy-

fikę nauczania-uczenia się z wykorzystaniem dostępu do globalnej sieci internetowej. Często proponuje się scenariusze zajęć oparte na samodzielnym lub grupowym poszukiwaniu rozwiązań różnych problemów, odkrywaniu i selekcjonowaniu nowych informacji i budowaniu treści.

Jak pisze W. Okoń (1996, s. 262), „cechą charakterystyczną obecnego rozwoju metod problemowych jest rozszerzanie się ich zakresu, widoczne w powstawaniu nowych odmian i wariantów".

W artykule dokonano analizy następujących metod problemowych: **eksperymentu (symulacje komputerowe)**, metody **projektów (projekt indywidualny i projekt grupowy), gry dydaktycznej, burzy mózgów**.

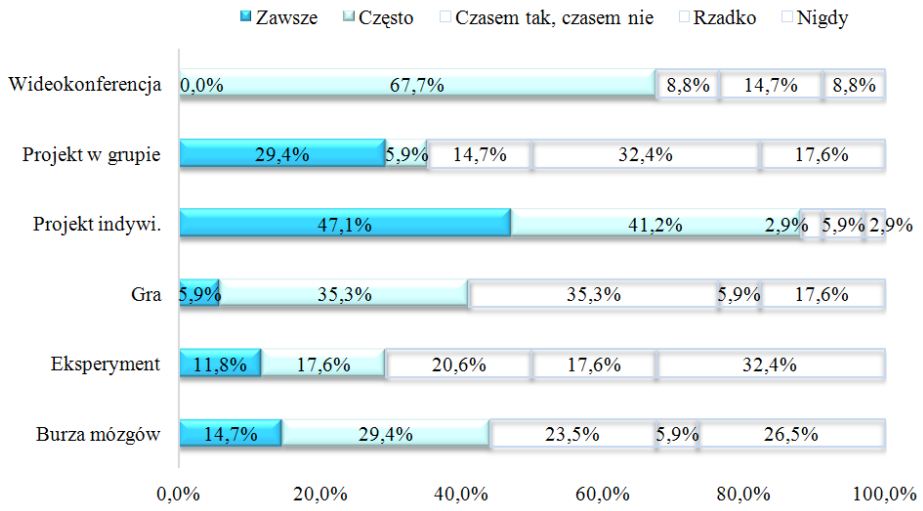
Odnosząc się do metody eksperymentu, przyjęto, iż ma naśladować sytuacje cywilizacyjne, społeczne, ekonomiczne lub polityczne, które mogą istnieć w świecie rzeczywistym (Pietrzak, 2013). Symulacje komputerowe są często porównywane do gier symulacyjnych, lecz zasadniczą różnicą jest brak rywalizacji na poziomie zwycięzca–przegrany. Symulacje mają w swoim założeniu wzmacniać takie cechy, jak: współdziałanie w zespole, umiejętność negocjacji i kompromisu.

Metoda projektu opiera się z kolei na realizacji zadania przez studenta lub studentów w określonym czasie, na podstawie instrukcji przygotowanej przez nauczyciela. Tematyka projektu może obejmować zagadnienia interdyscyplinarne, łączące doświadczenie życiowe i/lub zawodowe. Wykonanie projektu ma służyć samodzielnemu wypracowaniu rozwiązania problemów teoretycznych i praktycznych. Wyróżniono projekt indywidualny oraz projekt w grupie. Projekt indywidualny opiera się na nauce własnej, natomiast grupowy na pracy w grupie 3–4-osobowej (Zielińska, 2017). Można także wyróżnić projekt zespołowy, realizowany w całej grupie studenckiej, lecz rzadko jest on wykorzystywany kształceniu e-learningowym i z tego względu nie był poddany badaniom. Projekt w grupie zakłada współpracę nad zadaniem z wykorzystaniem komunikacji internetowej, jego efekty zapisywane są w pliku i przesyłane drogą internetową lub umieszczane na dysku wirtualnym (np. dysku google). Praca studentów to realizacja zadań przyświecających osiągnięciu efektów w postaci projektu wykonanego w dowolnej lub zaproponowanej formie tekstowej, graficznej, dźwiękowej. Czynności studentów wykonywane na rzecz projektu mają wzbudzać odpowiedzialność za realizację zadania, uczyć planowania i organizacji pracy swojej oraz innych członków grupy, angażować do współpracy, sprzyjać rozwiązywaniu problemów, w tym ścierania się różnych poglądów i opinii, podejmowania decyzji, krytycznego podejścia do swojej pracy, zbierania i selekcji danych i informacji, by w efekcie zaprezentować i osiągnąć nowe zasoby wiedzy.

Metoda **burzy mózgów** (zbieranie pomysłów) zajmuje miejsce w klasycznym podziale metod. Realizacja scenariusza zajęć odbywa się z wykorzystaniem narzędzia komunikatora internetowego lub forum dyskusyjnego. Forma prezentacji pomysłów jest dowolna. Weryfikacja najlepszych propozycji rozwiązań odbywa się w grupie.

Natomiast metodzie opartej na **grze dydaktycznej** przyświecają następujące walory: współdziałanie, poznawanie, doświadczanie, inspiracja, zadziwianie, a wszystko odbywa się na zasadzie nieskrępowanej zabawy i nauki. Kształcenie z wykorzystaniem w scenariuszach zajęć gry odbywa się przy użyciu aplikacji komputerowych. Proces ten realizowany jest najczęściej w czasie rzeczywistym.

Na wykresie 2 pokazano procentowy rozkład częstości wykorzystywanych metod kształcenia z grupy problemowych w e-learningu akademickim.



Wykres 2
Procentowy rozkład częstości występowania w scenariuszach zajęć metod problemowych w kształceniu w formie e-learningu

Źródło: opracowanie własne.

Analizując wyniki badań w odniesieniu do metod problemowych (wykres 2), najczęściej odnotowuje się występowanie w scenariuszach zajęć metody projektu indywidualnego (88,3%)[5] oraz wideokonferencji (67,7%). Ponadto, zauważa się, że niespełna co drugi nauczyciel (44,1%) wprowadza do zajęć dydaktycznych metody oparte na burzy mózgów. Z mniejszą częstotliwością wykorzystuje się w czasie zajęć dydaktycznych metody oparte na grach dydaktycznych (41,2%), projektach w grupie (35,3%) lub symulacjach komputerowych (29,4%).

W odniesieniu do przedstawionych danych zauważa się, iż nauczyciele w niewystarczającym stopniu włączają do scenariuszy zajęć metody z grupy problemowych, które sprzyjają realizacji celów dla EZR. Metody z grupy problemowych, według wielu autorów (Clarke, 2007, s. 156–157; Gołuchowski, 2010, s. 48–50; Kramek, 2007, s. 20; Ratalewska, Przybyła, 2010, s. 162; Seba-

[5] Podawane liczebności procentowe to suma odpowiedzi respondentów: „zawsze” i „często”.

stjan, 2016), powinny dominować w kształceniu, ze względu na pobudzanie aktywności w kierunku tworzenia nowej wartości wiedzy lub/i kompetencji, umiejętności rozwiązywania problemów w sposób twórczy i kreatywny. Sprzyjają także aktywności w zakresie podejmowania decyzji, odpowiedzialności, wyciągania wniosków, kształtują postawy moralne.

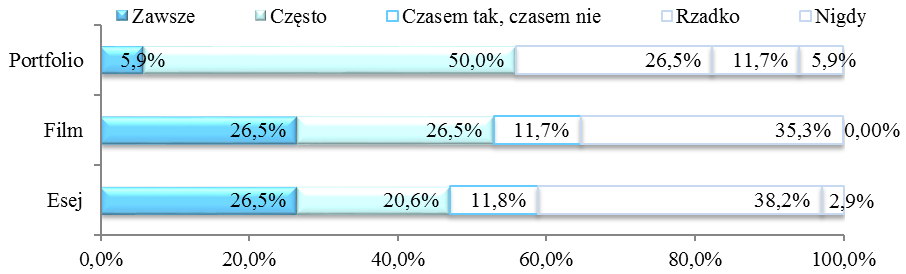
Kształcenie studentów z wykorzystaniem metod z grupy podających i problemowych sprowadza się do poznania rzeczywistości. Zmierzamy do uzyskania odpowiedzi na pytanie, jaka ona jest i jaka może być? Poznawanie to również przeżywanie emocjonalne, „chęć do wymiany myśli i wrażeń z innymi, chęć zmieniania siebie pod jakimś względem" (Okoń, 1996, s. 270), wyrażanie swoich poglądów, przekonań, opinii, postaw oraz uczuć. Studenci dokonują tych aktów, realizując program kształcenia z wykorzystaniem metod waloryzacyjnych. W oparciu o teorię tradycyjnego podziału metod (Okoń, 1996, s. 253–274) dokonano próby wyodrębnienia wariantów **metod waloryzacyjnych**, dostosowując je do realiów kształcenia e-learningowego. W tym kontekście zaproponowano następujące odmiany metody waloryzacyjnej: **portfolio, film, esej**.

E-portfolio to nauczanie-uczenie się postrzegane jako proces konstruowania wiedzy w kontekście społecznym. W procesie kształcenia wspiera indywidualne uczenie się, poprzez doskonalenie krytycznego myślenia, nabywanie umiejętności badawczych, komunikacyjnych, ale także technicznych, obsługę programów komputerowych, zdolności edycyjnych, artystycznych, nowych możliwości ekspresji on-line (Neczaj-Świderska, 2009; Czerepaniak-Walczak 1997). Tworzenie e-portfolio to przede wszystkim doskonalenie umiejętności informatycznych w systemie komputerowym, opartym na pracy z różnymi aplikacjami, mających przełożenie na umiejętności wykorzystywane przy konstruowaniu strony internetowej lub bloga. Budowa e-portfolio to proces samodoskonalenia, rozwijania zdolności komunikacyjnych, artystycznych, samokrytyki, wzbogacanie umiejętności badawczych (Sołtysiak, 2014).

Kolejną metodą jest metoda konstrukcji scenariuszy zajęć w oparciu o **film** i animację, których wartością są przeżycia, utożsamianie się z bohaterami, opiniami na temat sposobu postępowania aktorów, wymiana myśli, wrażeń i innych spostrzeżeń. Podobne walory może mieć zastosowanie metod waloryzacyjnych opartych na **eseju**, gdzie uczący się ma wyrazić w formie pisemnej ważność problemu, dokonać jej oceny, odróżnić dobro od zła, prawdę od kłamstwa.

Na wykresie 3 zilustrowano procentowy rozkład częstości występowania w scenariuszach zajęć metod waloryzacyjnych.

Dokonując analizy częstości występowania w scenariuszach zajęć metod z grupy waloryzacyjnych (wykres 3), obserwuje się, iż co drugi nauczyciel wprowadza je do przestrzeni nauczania-uczenia się (portfolio – 55,9%, film i/lub animacja – 53,0%, esej – 47,1%). Ocenia się, iż jest to pozytywne, lecz niewystarczające, zjawisko. Jak zauważają niektórzy autorzy (Okoń, 1996, s. 269; Wróblewska, 2009), metody waloryzacyjne są zaniedbywane w wielu szkołach.



Wykres 3
Procentowy rozkład częstości występowania w scenariuszach zajęć metod waloryzacyjnych w kształceniu w formie e-learningu
Źródło: opracowanie własne.

Uzupełnieniem przedstawionych grup metod są metody pozwalające na weryfikację poznanych teorii w praktyce, poprzez zastosowanie różnych środków dydaktycznych, takich jak: kamera, aparat fotograficzny, smartfon, komputer z oprogramowaniem narzędziowym i dostępem do Internetu; powstają nowe warianty metod praktycznych. Sposoby pracy ze studentami, z wykorzystaniem kształcenia przez Internet, pozwalają analizować sytuacje edukacyjne, poznawać nowe, demonstrować drogę realizacji ćwiczeń ujętych w scenariuszu zajęć, dokonywać samooceny uzyskanej wiedzy i umiejętności, umożliwiają korygowanie błędów – poprzez wielokrotne wykonywanie określonych czynności w działaniach umysłowych i/lub praktycznych. Zaproponowanymi odmianami metod praktycznych są następujące: **tutoriale, testy, sprawozdania z realizacji zadań**, różne formy **samokontroli** wiedzy studenta, **pytania kontrolne, opracowanie materiału**, **quizy**.

Tutorial wywodzi się z języka angielskiego, oznacza samouczek, korepetycje. Tutoriale porównuje się do „instrukcji obsługi", np. poszczególnych narzędzi i opcji aplikacji lub sposobu realizacji zadania. Mają one za zadanie w prosty i przejrzysty graficznie sposób zademonstrować procedurę postępowania, aby osiągnąć zamierzony cel. Kształcenie z wykorzystaniem tutoriali wzmacnia proces nauczania-uczenia się tej społeczności studenckiej, która preferuje instruktażowy przekaz danych, informacji i wiedzy. Najczęściej są to krótkie filmy z podkładem dźwiękowym. Film wyjaśniający często składa się z kolejnych kroków postępowania – w postaci zrzutów ekranu, z podkładem głosowym, objaśniającym wykonywane czynności na kolejnych klatkach filmu.

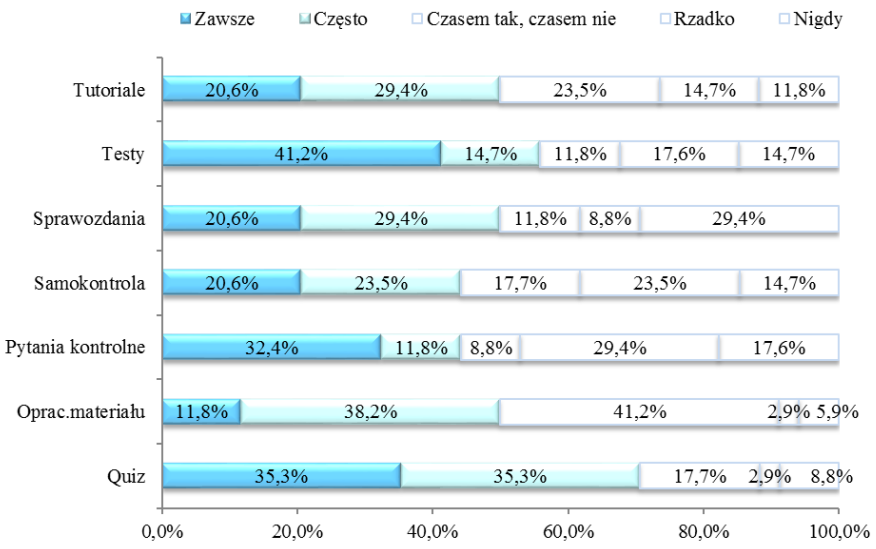
Natomiast **pytania kontrolne, quizy** i inne formy samokontroli wiedzy studenta są kolejnymi wariantami metod z grupy praktycznych. Podobnie jak tutorial, poprzez możliwość wielokrotnego powtarzania pewnych zagadnień lub czynności (np. nauka słówek z języka obcego, obsługa programu komputerowego) sprawiają, iż student nabywa coraz to większej sprawności w wykonywaniu pewnych działań umysłowych lub praktycznych, opartych na podstawach teore-

tycznych. Wymienione warianty metod praktycznych są najczęściej w swojej strukturze krótką formą wypowiedzi.

Natomiast **sprawozdania z ćwiczeń** lub **opracowanie materiału** w formie pisemnej wymaga większego zaangażowania uczącego się. **Opracowanie materiału** w formie pisemnej jest dłuższą formą wypowiedzi, której temat i sposób realizacji określa nauczyciel.

Sprawozdanie jest sformalizowane w swojej konstrukcji. Odnosi się do przedstawienia kroków realizacji zadania, wniosków, przemyśleń lub refleksji skłaniających do dalszych działań.

Na wykresie 4 pokazano procentowy rozkład częstości opinii nauczycieli na temat występowania w scenariuszach zajęć metod praktycznych w kształceniu w formie e-learningu.



Wykres 4
Procentowy rozkład częstości występowania w scenariuszach zajęć metod praktycznych w kształceniu w formie e-learningu

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań odnośnie do wykorzystania w scenariuszach zajęć metod praktycznych pozwalają przypuszczać, iż nauczyciele wprowadzają przede wszystkim quizy (70,6%) i testy weryfikujące wiedzę (55,9%). Co drugi nauczyciel realizuje program kształcenia z wykorzystaniem tutoriali (50,0%) i pisemnych opracowań treści materiału (50,0%). Rzadziej są wykorzystywane w scenariuszach zajęć pytania kontrolne (44,2%) i samokontrola (44,1%). Wydaje się, że dominacja metod praktycznych w scenariuszach zajęć w niewystarczającym stopniu prognozuje realizację postulatów EZR.

Odnosząc się do uzyskanych danych względem dominacji metod nauczania-uczenia się w e-kształceniu, zauważa się, iż nauczyciele akademiccy w umiarkowanym stopniu wprowadzają do scenariuszy zajęć metody sprzyjające realizacji celów Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

Metody a skuteczność kształcenia

Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ (Warszawa 2008) określa skuteczność w obszarze edukacji. Chodzi tutaj o rozwój wiedzy i kompetencji (ONZ, 2008, s. 7) oraz m.in. o wprowadzanie szerokiego zakresu metod kształcenia wymagających aktywności uczących się. Jak pisze A. Kalinowska (Kalinowska, 2017), „strategia zakłada, że nie tylko należy w tym celu zmieniać sam system kształcenia, ale prowadzić też badania mogące przyczynić się do poprawy metod i sposobów nauczania".

W tym odniesieniu wykorzystano badania autorki oraz dokonano próby analizy zależności skuteczności kształcenia z metodami, które występowały w scenariuszach zajęć dydaktycznych. W tym celu na potrzeby dalszych rozważań dokonano próby zdefiniowania skuteczności kształcenia. Według M. Alavi, D.C. Wheeler, J.S. Valacich (1999, s. 121–139) i W. Bizona (2012, s. 40–47), skuteczność to efekty uzyskane w zakresie nabytej wiedzy, umiejętności, kompetencji, satysfakcji studentów z wyników kształcenia. Skuteczność e-kształcenia odnosi się do działań ludzi i systemów e-learningowych, ukierunkowanych na współdziałanie wielu czynników, w wyniku których powstaje nowa wartość wiedzy, wzbogacone bądź uzyskane nowe kompetencje oraz satysfakcja z efektów kształcenia. Przypuszcza się, że najlepsze rozwiązania osiąga się tam, gdzie występuje duże zróżnicowanie w przekazie treści nauczania, które poprzez swoją różnorodność mogą spełniać oczekiwania studiującego względem preferencji uczenia się.

Na potrzeby artykułu skuteczność kształcenia będzie rozpatrywana z uwzględnieniem opinii nauczycieli odnośnie do takich właściwości (wskaźników) skuteczności, jak:

1. Weryfikacja efektów kształcenia na podstawie ocen (oceny uzyskane w wyniku realizacji e-scenariuszy zajęć są wyższe niż w kształceniu „tradycyjnym").
2. Umiejętność selekcji i przyswajania wiedzy z różnych źródeł internetowych.
3. Przystosowanie do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym.
4. Łatwość nawiązywania kontaktów.
5. Przyjemniejsza forma realizacji e-zajęć dydaktycznych niż w formie „tradycyjnej".

Tabela 1
Współczynniki zależności Gamma (γ) między wskaźnikami skuteczności e-kształcenia a wskaźnikami metod kształcenia

Metody		**Wskaźniki skuteczności e-kształcenia**				
Grupy metod	Warianty metod	Wysokie oceny weryfikacji wiedzy	Selekcja i przyswajanie wiedzy z różnych źródeł	Przystosowanie do społeczeństwa informacyjnego	Łatwość nawiązywania kontaktów	Przyjemniejsza forma zajęć
Podające	Dyskusja na forum, czacie		**0,37**		**0,46**	
	Materiały tekstowe					
	Prezentacja multimedialna	**0,61**	**0,37**			**0,55**
	Wykład on-line			**0,55**		
Problemowe	Burza mózgów		**0,37**			
	Eksperyment, symulacja komputerowa					
	Gra dydaktyczna			**0,46**		**0,40**
	Projekt indywidualny			**0,51**		**0,40**
	Projekt w grupie		**0,38**			
	Wideokonferencja			**0,58**		
Waloryzacyjne	Film, animacja					
	Esej	**0,41**				
	Portfolio		**0,39**	**0,48**		
Praktyczne	Opracowanie materiału					
	Quizy					
	Pytania kontrolne		**0,38**	**0,38**	**0,38**	
	Pytania samokontrolne					**0,33**
	Sprawozdania z ćwiczeń		**0,37**			
	Testy		**0,42**	**0,46**		
	Tutoriale					**0,38**
	Tworzenie kreatywnych pomysłów					

Oznaczone współczynniki zależności są istotne statystycznie dla $p < 0,5$.
Puste komórki w tabeli oznaczają brak istotnych statystycznie zależności między metodami a skutecznością.

Źródło: opracowanie własne.

W nawiązaniu po wymienionych cech charakteryzujących skuteczność kształcenia skonstruowano tabelę istotnych statystycznie współczynników zależności Gamma (γ) (tabela 1). Badano współzależności między wariantami metod kształcenia występującymi w e-scenariuszach zajęć a wskaźnikami zmiennej skuteczność kształcenia.

W tabeli 1 uwzględniono istotne statystycznie współczynniki zależności między metodami kształcenia wykorzystywanymi w scenariuszach zajęć a skutecznością kształcenia studentów.

W odniesieniu do zależności między wskaźnikiem skuteczności kształcenia „Umiejętność selekcji i przyswajania wiedzy z różnych źródeł internetowych" a metodami kształcenia zauważa się istotne współzależności w odniesieniu do metod opartych na aktywności uczących: dyskusja na forum lub/i czacie (γ = 0,37), burze mózgów (γ = 0,37), prezentacje multimedialne (γ = 0,37), projekty w grupie (γ = 0,38), portfolio (γ = 0,39) oraz metody weryfikujące wiedzę: pytania kontrolne (γ = 0,38), testy (γ = 0,42), sprawozdania z ćwiczeń (γ= 0,37). Są to zależności istotne, umiarkowanie silne.

Kolejny wskaźnik skuteczności kształcenia „Przystosowanie do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym" koreluje istotnie statystycznie z następującymi metodami: wideokonferencja (γ = 0,58), wykład on-line (γ = 0,55), projekt indywidualny (γ = 0,51), portfolio (γ = 0,48), gra dydaktyczna (γ = 0,46), testy (γ = 0,46), pytania kontrolne (γ = 0,38). Zauważa się, iż w tym przypadku istotne statystycznie współczynniki zależności metod i skuteczności kształcenia charakteryzują się większą siłą korelacji.

Natomiast wskaźnik „Przyjemniejsza forma realizacji e-zajęć dydaktycznych niż w formie «tradycyjnej»" jest współzależny od metod kształcenia opartych na: prezentacjach multimedialnych (γ = 0,55), grze dydaktycznej (γ = 0,40), projektach indywidualnych (γ = 0,40), tutorialach (γ = 0,38) oraz pytaniach samokontrolnych (γ = 0,33).

Wskaźnik skuteczności kształcenia „Weryfikacja efektów kształcenia na podstawie ocen (oceny uzyskane w wyniku realizacji e-scenariuszy zajęć są wyższe niż w kształceniu «tradycyjnym»)" pozostaje w statystycznie istotnym związku współzależności z metodami, których realizacja wymaga zastosowania prezentacji multimedialnych (γ = 0,61) oraz form dłuższych wypowiedzi pisemnych, np. w postaci eseju (γ = 0,41).

Ostatnim analizowanym powiązaniem jest związek między skutecznością kształcenia a wskaźnikiem „Łatwość nawiązywania kontaktów". Odnotowuje się tu istotnie statystycznie współczynniki Gamma dla metod realizowanych w formie dyskusji na forum, czacie (γ = 0,46) oraz metod opartych na pytaniach kontrolnych (γ = 0,38).

Przypuszcza się, że skuteczność e-kształcenia jest współzależna od metod ujętych w scenariuszach zajęć. Ich różnorodność może przekładać się na możliwość dostosowywania do predyspozycji uczenia się studentów i wysokiej skuteczności kształcenia.

Podsumowanie

Zaprezentowane podejście do e-learningu jest rozpatrywane w kontekście wprowadzania do kształcenia tradycyjnego nowych technologii. Jest próbą otwarcia edukacji na płaszczyzny, w których młodzież funkcjonuje na co dzień (komunikacja przez instrumenty mediów społecznościowych, komunikatory, blogi, kanały YouTube i inne drogi internetowe, promująca aktywność młodego pokolenia). Aktywności internetowe nie mogą pozostać bez odpowiedzi edukatorów. Wejście w ten świat z propozycją kształcenia jest szansą na zyskanie potencjalnego studenta, może być też szansą na poprawę jakości kształcenia, gdyż będzie się ono odbywało w przyjaznym środowisku.

W Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju postuluje się wykorzystywanie metod problemowych, metod opartych na dyskusji, poszukujących wartości, opartych na grach, projektach oraz na łączeniu teorii z praktyką. Analizując wykorzystywanie metod w e-learningu akademickim, zauważa się, iż w opinii nauczycieli najczęściej[6] wykorzystywanymi metodami kształcenia w scenariuszach zajęć były: projekty indywidualne (88,3%), scenariusze zajęć oparte na prezentacjach multimedialnych (79,4%), wykładach w czasie rzeczywistym (76,6%) oraz wideokonferencjach (67,7%).

Natomiast inne metody postulowane w EZR były znacznie rzadziej wykorzystywane w scenariuszach zajęć. Chodzi tutaj o takie metody, które aktywizują w zakresie poszukiwania wartości, jak: portfolio (55,9%), film (53,0%), esej (47,1%). Metody oparte na dyskusji były stosowane przez co drugiego respondenta (50,0%). Z mniejszą częstotliwością wprowadzano do zajęć dydaktycznych metody oparte na grach dydaktycznych (41,2%) i projektach w grupie (35,3%). Rzadziej realizowano metody łączące teorię z praktyką, takie jak symulacje komputerowe prawdziwych zdarzeń. Zauważa się, iż niespełna co trzeci respondent stosował je podczas zajęć dydaktycznych (29,4%).

Wykorzystywanie w scenariuszach zajęć odpowiednich metod kształcenia ma sprzyjać kształtowaniu świadomości i zachowań ludzi w zakresie „tworzenia bezpieczniejszego, zdrowszego i lepiej prosperującego świata, podnosząc tym samym jakość życia" (*Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, 2008, s. 3).

Wyniki badań mogą sugerować, iż nauczyciele w województwie śląskim, realizujący program kształcenia na kierunkach ekonomicznych z wykorzystaniem e-learningu, w różnym stopniu włączają proponowane przez EZR metody kształcenia do swoich scenariuszy zajęć.

W celu uszczegółowienia rozważań dokonano próby oceny skuteczności kształcenia w oparciu o wykorzystywane metody kształcenia. Skuteczności kształcenia przypisano takie cechy, jak: osiąganie wysokich ocen weryfikują-

[6] Przez pojęcie „najczęściej" będą rozumiane opinie 50,0% lub więcej nauczycieli.

cych wiedzę i umiejętności, umiejętność selekcji i przyswajania wiedzy z różnych źródeł informacji, przystosowanie do życia w społeczeństwie informacyjnym, łatwość nawiązywania kontaktów oraz e-kształcenie traktowane jako przyjemniejsza forma nauczania-uczenia się niż forma „tradycyjna".

Analizując częstotliwość wykorzystywanych metod w scenariuszach zajęć oraz współzależności między skutecznością kształcenia a wykorzystywanymi metodami, zauważa się, iż nauczyciele najczęściej dokonują właściwego doboru metod do scenariuszy zajęć. Chodzi tutaj o metody oparte na: projektach indywidualnych (88,3%), prezentacjach multimedialnych (79,4%), wykładach w czasie rzeczywistym (76,6%), wideokonferencjach (67,7%), portfolio (55,9%), filmie (53,0%), esejach (47,1%), grach dydaktycznych (41,2%) i projektach w grupie (35,3%), symulacjach komputerowych lub eksperymentach (29,4%).

Natomiast analizując współczynniki zależności skuteczności kształcenia i metod, zauważa się, że ze skutecznością kształcenia korelują również metody oparte na dyskusji, burzy mózgów, tutorialu oraz metody weryfikujące wiedzę studentów: pytania kontrolne, testy, sprawozdania z ćwiczeń. Dlatego proponuje się nauczycielom konstruującym programy kształcenia, aby z większą częstotliwością uwzględniali w scenariuszach zajęć metody, które są współzależne ze skutecznością kształcenia. Ponadto, zwraca się uwagę, iż forma kształcenia na odległość powinna posiadać instrumenty wzmacniające uczenie się – ze względu na brak fizycznego kontaktu, pewną swobodę w samodyscyplinie, możliwe trudności w budowaniu relacji społecznych. Z tego względu wskazane jest wprowadzenie odpowiednich metod niwelujących niedoskonałości e-learningu. Mogą to być metody oparte na dyskusji, wykładzie on-linie, wymagające niekonwencjonalnych pomysłów, zaciekawienia, jak np. burza mózgów; wymagające częstej kontroli lub samokontroli wyników. Należy wprowadzać metody mobilizujące do działania i uczenia się, wywołujące poczucie satysfakcji z efektów kształcenia.

Przedstawione metody kształcenia i ich warianty uwzględniane w scenariuszach zajęć dla kształcenia w formie e-learningu oraz istotne statystycznie zależności między metodami a skutecznością kształcenia pozwalają przypuszczać, iż niektórzy nauczyciele są świadomi zmian, jakie dokonują się we współczesnym świecie i roli edukacji, która dla zrównoważonego rozwoju ma „kształtować krytyczne myślenie, rozwijać świadomość oraz podnosić kwalifikacje" (*Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, 2008, s. 3). Uzyskanie kompetencji i kwalifikacji w edukacji może dokonywać się m.in. poprzez rozwijanie nowych metod kształcenia, opartych na rekomendacjach Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

Interesujące mogłyby okazać się badania procesu kształcenia w formie e-learningu – odnośnie do metod wykorzystywanych w scenariuszach zajęć w opinii studentów, rozpoznanie oraz ocena wykorzystania metod w scenariuszach zajęć i oczekiwań uczących się względem zmian w doborze tychże metod dla wysokiej skuteczności kształcenia.

Jak się jednak zdaje, kluczowym pytaniem pozostaje: jak konstruować proces dydaktyczny, aby sprostać wyzwaniom, jakie stawia akademikom pokolenie cyfrowych tubylców?

Bibliografia

Alavi, M., Wheeler, D.C., Valacich, J.S. (1995). Using IT to reengineer business: An exploratory investigation of collaborative telelearning. *MIS Quarterly*, *19*(*3*).

Batorczak, A. (2013). Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce i w Wielkiej Brytanii. Rozprawa doktorska. Warszawa. https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/457/Praca%20doktorska.pdf?sequence=1 [21.10.2016].

Bizon, W. (2012). Efektywność wspomagania zajęć dydaktycznych e-learningiem w akademickim kształceniu ekonomicznym. *E-mentor*, *1*(*43*).

Czerski, P. (2012). My, dzieci sieci. *Dziennik Bałtycki*, 11–12 lutego. http://pokazywarka.pl/pm1pgl/ [2.11.2016].

Clarke, A. (2007). *E-learning. Nauka na odległość*. Warszawa: Wydawnictwo Komunikacji i Łączności.

Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Gołuchowski, J. (red.). (2010). *Metodologia tworzenia kursów e-learningowych*. Gliwice: Wydawnictwo Pracowni Komputerowej Jacka Skalmierskiego.

Kalinowska, A. (2017). Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce – stan i wyzwania w świetle ustaleń międzynarodowych podjętych na IV Konferencji UNESCO nt Edukacji Ekologicznej (Ahmedabad 2007), IV Światowym Kongresie Edukacji Ekologicznej (Durban 2007) oraz 9 Konferencji Stron Konwencji o różnorodności biologicznej (Bonn 2008). Wyzwanie dla wszystkich. http://www.rceeplock.nazwa.pl/files/rcee/mater_szkol/2_edukacja.pdf [20.02.2017].

Kramek, Z. (2007). Technologie e-learning w kształceniu i szkoleniu na odległość – możliwości i potrzeby. W: Z. Kramek (red.), *Teoretyczno-metodyczne podstawy rozwoju e-learningu w edukacji ustawicznej*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Państwowy Instytut Badawczy.

Machnik, P.B. (2016). Peer learning jako przykład zastosowania zrównoważonego rozwoju w dziedzinie dydaktyki. https://ttlearning.files.wordpress.com/2014/03/ idea-peer-learning-jako-przykc582ad-zrc3b3wnowac5bconego-rozwoju-w-dziedzinie dydaktyki.pdf [27.10.2016].

Malikowski, J. (2012). Miedzy monosubiektywnym poznaniem a intersubiektywną funkcjonalnością i komunikowalnością wiedzy w edukacji początku

XXI wieku. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Massie, E. (2004), *701 e-Learning Tips, The Massie Center*. http://www.masie.com/701tips/book/701_e_Leraning_Tips.pdf [12.09.2007].

Metoda projektów „na skróty". https://www.ahe.lodz.pl/sites/default/files/pliki_wpisow/do_pobrania/1703/przewodnik_po_metodzie_projektow.pdf [2.02.2017].

Neczaj-Świderska, R. (2009). E-portfolio jako nietradycyjna forma kształcenia w szkolnictwie wyższym. *Studia dydaktyczne, 23*.

Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Ratalewska, M., Przybyła W. (2010). Metoda projektowa w kształceniu e-learningowym – pożytki i zagrożenia. W: J. Mogdałek, W. Folta (red.), *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Sebastjan, D. (2016). *Metoda projektów. Pakiet edukacyjny*. http://www.dbp.wroc.pl/biblioteki/jeleniagora/images/biblioteka/metoda_projektow_www_wyd_2.pdf [27.10.2016].

Syguła, A. (2013). Smartfon jako narzędzie w procesie edukacji w szkole wyższej – możliwości i perspektywy zastosowania. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*. Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.

Pietrzak, J. (2013). Symulacje i gry symulacyjne, czyli jak naśladujemy rzeczywistość. http://www.ceo.org.pl/pl/koss/news/symulacje-i-gry-symulacyjne-czyli-jak-nasladujemy-procesy-spoleczne [11.10.2016].

Prezentacje 2D. http://prezentacje-multimedialne.com.pl/ prezentacje _2d.html [12.11. 2016].

Prezentacje interaktywne. http://prezentacje-multimedialne.com.pl/prezentacje_interaktywne.html [12.11.2016].

Sołtysiak, W. (2012). Qualia komunikatów medialnych. W: A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Sołtysiak, W. (2014). Profilaktyka wykluczenia społecznego. E-portfolio skutecznym narzędziem aktywizacji zawodowej. W: A. Marzec, M. Grochulska, M. Pluskota (red.), *Zrozumieć wykluczenie społeczne*, Warszawa: Ośrodek Poligraficzno-Wydawniczy SiM.

Sośnicki, K. (1968). *Poradnik dydaktyczny*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.

Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
Wróblewska, W. (2009). Autoedukacja maturzystów wobec wymagań społeczeństwa wiedzy. *E-mentor, 4*(*39*).
Zielińska, H. (2017). Metoda projektów. http://http://www.profesor.pl/mat/n10/n10_h_zielinska_040522_1.php [2.02.2017].

Dokumenty i akty prawne

Agenda 21, Globalny Program Działań, rozdz. 36, punkt 36,5 b., Rio de Janeiro w 1992 r.
Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Europejskiej Komisji Gospodarczej ONZ, Ministerstwo Środowiska, Warszawa 2008.

Educational methods in academic e-learning within sustainable development education – according to opinions from teachers of economic universities of the Silesian province

Summary

Purpose of the article is to recognize the degree, which the academic e-learning education methods are employed to, and their correspondence to education effectiveness, in relation to recommendations included in the Sustainable Development Education document. Results of research over teachers' opinions were adopted in the article, gathered during survey questionnaire at universities with economic majors in the Silesian province. The first stage of deliberations referred to the e-learning role and educational methods recommended for the Sustainable Development Education. In this context, the notion of Education for Sustainable Development was extended in order to explain the purposefulness of the raised topic, i.e. the weight of educational methods for effectiveness of teaching – learning. what is more, there was the e-learning and method defined. The methods which underwent the analysis in the e-learning field were listed and briefly characterized. The deliberations referred to the problem of educational effectiveness: there was an attempt to define the notion and analyze the interdependence of methods and effectiveness of teaching. As a result, there were the methods observed that are preferred by teachers as regards frequency and correlation with effectiveness of education.

Keywords: Sustainable Development Education, e-learning, education methods, educational effectiveness.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.11

Anna PAWIAK
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Kontakt: pawiak@ukw.edu.pl
Jak cytować [how to cite]: Pawiak, A. (2016). *Digital divide* jako bariera w realizowaniu rozwoju zrównoważonego. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 183–198.

Digital divide jako bariera w realizowaniu rozwoju zrównoważonego

Streszczenie

Idee rozwoju zrównoważonego można przedstawić jako wielodyscyplinarną koncepcje, w której sztandarowe miejsce zajmuje człowiek. Doktryna rozwoju zrównoważonego w aspekcie społecznym dąży do sprawiedliwości społecznej, zakładając partycypację każdego człowieka w kształtowaniu rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Dlatego jednym z głównych celów rozwoju zrównoważonego jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, które w momencie rozwoju technologii informacyjnej i telekomunikacyjnej rozszerzyło swoje rozważania o nierówności cyfrowe. W artykule dokonano przeglądu pojęć i genezy rozwoju zrównoważonego, powstania cywilizacji i społeczeństwa informacyjnego, wykluczenia społecznego, w tym cyfrowego. W oparciu o klasyfikację wymiarów wykluczenia społecznego wg Jana van Dijka oraz dane z raportu *Diagnoza społeczna 2015* podjęto próbę przyjrzenia się sytuacji wykluczenia cyfrowego w Polsce. Celem było ukazanie obecnych realiów wykluczenia cyfrowego w społeczeństwie polskim oraz zwrócenie uwagi na wzrost wtórnego poziomu wykluczenia cyfrowego, w porównaniu do poziomu pierwotnego. Poziom wtórny związany jest z faktycznym wykorzystywaniem narzędzi informatycznych, a przecież korzystanie z nowych technologii jest warunkiem uczestniczenia w życiu zarówno społecznym, zawodowym, jak i kulturalnym. Jest to warunek udziału w zrównoważonym rozwoju, tak z punktu widzenia jednostki, jak i państw.

Słowa kluczowe: rozwój zrównoważony, cywilizacja informacyjna, społeczeństwo informacyjne, wykluczenie społeczne, wykluczenie cyfrowe.

Wprowadzenie

Prawidłowe i efektywne funkcjonowanie człowieka w dzisiejszych czasach możliwe jest dzięki właściwej orientacji w różnych sferach otaczającego go

świata oraz dzięki znajomości samego siebie. Jak stwierdza Hannah Arendt, rozumienie jest niekończącą się czynnością, „za sprawą której drogą nieustannej zmiany i przekształceń dochodzimy do porozumienia z rzeczywistością, godzimy się z nią, to znaczy próbujemy zadomowić się w świecie" (Arendt, 1985, s. 138). Tak więc rozumienie świata na różnych płaszczyznach i rozumienie samego siebie ma nieustanne miejsce w procesie integracji i aktualizacji zdobywanych doświadczeń w ciągu całego życia człowieka. Ta doniosłość teoretycznego poznawania i nabywania doświadczeń w zrozumieniu relacji pomiędzy człowiekiem i szeroko pojmowanym środowiskiem jest kanwą dla koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Geneza powstania rozwoju zrównoważonego

Rozwój zrównoważony rozumiany i interpretowany jest na wiele sposobów. Wynika to z genezy samego pojęcia. Termin *rozwój zrównoważony* tłumaczony jest z angielskiego *sustainable development*. Brak dosłownego tłumaczenia tego angielskiego przymiotnika i francuskiego *soutenable* spowodował, że treść tych wyrazów oddawana jest często przez określenia *możliwy do utrzymania*, *zdolny do trwania*. W języku polskim przyjmuje się natomiast wyrażenia: *rozwój trwały*, *samopodtrzymujący się ekorozwój*, *rozwój z poszanowaniem dóbr przyrody* (Zabłocki, 2002, s. 7). Stąd wielość prezentowanych definicji, których do dnia dzisiejszego powstało ponad 100, i nieustanne problemy z jednoznacznym określeniem kwestii poznawczo-praktycznych.

Po raz pierwszy terminu *sustainable development* użyła pod koniec lat 60. Barbara Ward, stwierdzając że rozwój społeczno-ekonomiczny i ochrona środowiska muszą być prowadzone wespół (Leisinger, 1998, s. 73). Definicje rozwoju zrównoważonego wprowadziła Światowa Komisja ds. Środowiska i Rozwoju w 1987 roku w raporcie *Our Common Future*. „Wyjaśnia ona, że jest to rozwój, który wychodzi na przeciw potrzebom dnia dzisiejszego, nie zagrażając zdolności przyszłych pokoleń do zaspokajania ich własnych potrzeb" (Ziółkowski, 2006, s. 243). W roku 1992 idea zrównoważonego rozwoju była tematem zorganizowanej przez ONZ w Rio de Jeaneiro konferencji „Środowisko i Rozwój", zyskując tym samym jeszcze większe zainteresowanie i akceptację. Zaowocowało to wzorcowym opracowaniem programu działań międzynarodowych określanych mianem *Agenda 21*. Ten narodowy i międzynarodowy program miał za zadanie przygotować politykę społeczno-gospodarczą i ochronę środowiska do rozwiązywania bardzo trudnych problemów społecznych, politycznych, ekonomicznych i ekologicznych w nadchodzącym XXI wieku (Zabłocki, 2002, s. 33–34).

Doktryna zrównoważonego rozwoju dąży do zachowania sprawiedliwości społecznej. Zrównoważony rozwój powinien prowadzić między innymi poprzez rozwój gospodarczy do wyrównywania szans, przeciwdziałania marginalizacji,

dyskryminacji i wykluczeniom. „Istoty ludzkie są najważniejszą wartością w rozwoju zrównoważonym. Posiadają one prawo do zdrowego i twórczego życia w harmonii z przyrodą" (UNCED 1992), i to zarówno obecne pokolenia, jak i przyszłe. Aby jednak wypracować społeczną równość międzypokoleniową wobec dostępu do zasobów tego świata, należy dopilnować, aby najpierw została osiągnięta równość w ramach każdego pokolenia. Jak stwierdza Grzegorz Zabłocki (2002, s. 71), zmiany dotyczące rozwoju społecznego w rozwoju zrównoważonym miałyby polegać „między innymi na zmniejszeniu istniejących obecnie dysproporcji w poziomie zaspokojenia podstawowych potrzeb ludzi oraz ograniczeniu nierówności społecznych wewnątrz poszczególnych państw. Nierówności takie istnieją – w większym lub mniejszym stopniu – we wszystkich społeczeństwach, a w wielu są bardzo duże".

Rozwój zrównoważony ujmowany w aspekcie społecznym (*sustainable human development*) „to rozwój, w którego centrum stawiany jest człowiek, i który zakłada partycypację – uczestnictwo samych jednostek w procesach kształtowania rzeczywistości społeczno-gospodarczej – jako warunek osiągnięcia celów rozwojowych. Partycypacyjny charakter rozwoju został szczególnie wyraźnie podkreślony w *Programie Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju* (United Nations Development Programme – UNDP) z 1994 roku, jak również w raporcie *Human security* z 2003 […]. Partycypacyjność jest celem dobrego rozwoju, ale jest też środkiem jego osiągania" (Muras, Ivanov, 2006, s. 12). Dlatego jednym z celów rozwoju zrównoważonego jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu i dążenie do integracji społecznej w różnych obszarach życia.

Dlaczego jest to tak istotne? Należy mieć świadomość, że w wyniku poczucia marginalizacji i wykluczenia może dojść do zaburzenia demokratycznego ładu społecznego w państwie wskutek zmiany postaw na bardziej radykalne wśród osób niezadowolonych z przynależności do określonych grup wykluczonych. Podkreśla się również zagrożenia dla rozwoju i postępu społecznego w efekcie stopniowego ograniczania podmiotowości jednostek i grup społecznych w państwie, zmniejszania się społecznej aktywności, zdolności do twórczego działania, a tym samym utrwalania bierności społecznej. „Utrwalający się w ten sposób stan bierności jest stanem samoutrwalającym i prowadzi do społecznej katastrofy" (Muras, Ivanov, 2006, s. 17).

W związku z powyższym należy przeciwdziałać procesowi „wyłączania (marginalizowania) pewnych jednostek, ze względu na ubóstwo, brak podstawowych kompetencji i możliwości lub z powodu dyskryminacji, z możliwości pełnego uczestnictwa w ważnych aspektach życia społecznego. Brak odpowiednich zasobów i możliwości wyklucza jednostkę z rynku pracy, ogranicza jej możliwości materialne, edukacyjne, jak również uczestnictwo w życiu społecznym i innych ważnych aktywnościach" (Council, 2004, s. 8).

Społeczeństwo informacyjne w rodzącej się cywilizacji informacyjnej

Osoby podlegające wykluczeniu można w obecnie istniejącej cywilizacji informacyjnej porównać do analfabetów. Pojęcie cywilizacji informacyjnej pojawiło się w literaturze w latach 60. W późniejszych publikacjach dla nazwania nowo powstającej formacji społecznej używano zamiennie różnych określeń, niebędących bynajmniej synonimami, ale posiadających wiele wspólnych elementów. Było to między innymi określenie *społeczeństwa postindustrialnym* mianem *informacyjnego, sieciowego, globalnego, technologicznego, społeczeństwa wiedzy*, czy też *społeczeństwa trzeciej fali*. Po raz pierwszy termin *cywilizacja informacyjna* został użyty w 1963 roku przez Japończyka Tadao Umesao w artykule opisującym teorie ewolucji społeczeństwa opartego na technologiach informatycznych (Stachowiak, 2007, s. 124). „Nazwą tą posługiwał się również prof. Yonei Masuda na początku lat siedemdziesiątych w swojej pracy na temat przemian społecznych w powiązaniu z rozwojem sektora informacji i telekomunikacji (Nowak, 2005, s. 47). Praca zatytułowana *The information society as postindustrial society* została opublikowana w 1983 roku Waszyngtonie. Następnie termin *cywilizacja informacyjna* został spopularyzowany przez Kenichi Koyama w rozprawie zatytułowanej *Wprowadzenie do Teorii Informacji* (Web1, 2013). W Europie, w przeciwieństwie do Japonii i Stanów Zjednoczonych, do końca lat 70. nie zajmowano się tematyką dotyczącą transformacji społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo informacyjne. Pierwszą próbę zwrócenia uwagi na proces i kierunki rozwoju systemów społecznych w społeczeństwie postindustrialnym podjęli w roku 1978 Simon Nora i Alain Minc, w swoim opracowaniu przygotowanym dla rządu francuskiego pt. *L'informatisation de la société: rapport à M. le Président de la République* wydanym w Seuil. Zwracali w nim uwagę na to, że nowo powstałe komputery staną się zjawiskiem masowym, zmieniającym całe życie. To umożliwi rozwój nowego typu społeczeństwa. Ale trzeba zachować niezależność narodową, a to wymaga opracowania strategii rozbudowy usług telekomunikacyjnych, satelitów. W dłuższej perspektywie komputer ze swoim pozytywnym, ale też negatywnym, oddziaływaniem będzie głównym składnikiem współpracy władz państwowych z wolnym społeczeństwem. Od tego wszystkiego będzie zależała przyszłość demokracji (Web2, 2016).

Minęło ponad 15 lat zanim pojęcie *społeczeństwo informacyjne* zostało spopularyzowane przez raport Martina Bangemanna. Dokument *The Europe and the global information society* poruszał problem rozwoju społecznego w krajach europejskich. M. Bangemann zwracał uwagę na to, iż Europa musi dołożyć wszelkich starań, aby dorównać poziomem rozwoju Stanom Zjednoczonym oraz Japonii (Stachowiak, 2007, s. 124). W celu doścignięcia Stanów Zjednoczonych w rozwoju gospodarczym, wzorując się na – ogłoszonej przez wiceprezydenta Ala Gore'a w 1993 roku – koncepcji wskazującej na potrzebę budowy *Krajowej*

Infrastruktury Informacyjnej z wykorzystaniem środków sektora prywatnego, w grudniu 1993 roku w Europie opublikowano białą księgę o *Rozwoju, konkurencyjności i zatrudnieniu*, a w maju 1994 raport Martina Bangemanna. „Biała księga przedstawiała potencjalny wpływ technologii informacyjnych na gospodarczy i społeczny rozwój Europy, ze szczególnym uwzględnieniem zmniejszenia bezrobocia. Z kolei raport Bangemanna zalecał, aby podstawą tworzenia Społeczeństwa Informacyjnego były finanse sektora prywatnego i mechanizmy rynkowe, natomiast sektor publiczny powinien skupić się na regulacjach prawnych, ochronie obywateli i konsumentów oraz podnoszeniu świadomości społeczeństwa" (Nowak, 2005, s. 15–16). Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego, które potrafi wykorzystywać nowe technologie, aby poprawiać jakość swojego życia, zostało zdefiniowane przez polski Urząd Komitetu Integracji Europejskiej jako „nowy typ społeczeństwa, który ukształtował się w krajach, w których rozwój nowoczesnych technologii teleinformatycznych osiągnął bardzo szybkie tempo. Podstawowymi warunkami, które muszą być spełnione, aby społeczeństwo można było uznać za informacyjne, jest rozbudowana nowoczesna sieć telekomunikacyjna, która swoim zasięgiem obejmowałaby wszystkich obywateli oraz rozbudowane zasoby informacyjne dostępne publicznie. Ważnym aspektem jest również kształcenie społeczeństwa w kierunku dalszego rozwoju, tak by wszyscy mogli w pełni wykorzystywać możliwości, jakie dają środki masowej komunikacji i informacji (Nowak, 2005, s. 43). Jest to „szansa na przezwyciężenie istniejących nierówności społecznych, zwiększenie zaangażowania ludzi w działalność społeczną, ułatwienie dostępu do edukacji i usług administracji publicznej czy wreszcie rozwój demokracji" – jak twierdzili entuzjaści rozwoju technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych (Kryńska, Arendt, 2010, s. 21). Niestety, transformacja społeczeństwa industrialnego w społeczeństwo informacyjne – poza dobrymi aspektami przekształceń – przyniosła również negatywne zmiany w sferze społecznej. Pojawiła się nowa kategoria wykluczenia społecznego, zwana *digital divide*. Ludzie nieposiadający z różnych powodów możliwości korzystania z dobrodziejstw współczesnej technologii stali się grupą dotkniętą tzw. wykluczeniem cyfrowym.

Wykluczenie cyfrowe ściśle powiązane jest z wykluczeniem społecznym. Jako koncepcja teoretyczna nie jest czymś zupełnie nowym. Wskazują na to badacze problemu, podkreślając bezpośrednie powiązanie wykluczenia cyfrowego ze społecznym. Według Neil Selwyn (2004), rozważania odnoszące się do wykluczenia społecznego w momencie dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, zostały rozszerzone o nierówności cyfrowe.

Należałoby się odwołać w pierwszej kolejności do definicji samego wykluczenia społecznego. Przejawia się ono „brakiem lub ograniczonym (deficytem, niewystarczającym poziomem) dostępem do zasobów, instytucji, systemów społecznych ułatwiających (umożliwiających) integrację i uczestnictwo w różnych aspektach życia zbiorowego, dokonano operacjonalizacji tych systemów, wska-

zując, że chodzi zwłaszcza o dostęp do takich systemów społecznych, jak: rynek pracy (zatrudnienie), ważne aspekty życia społecznego i publicznego oraz rynek dóbr i usług" (Muras, Ivanov, 2006, s. 18–19). W grupie niedostępnych dla wszystkich użytkowników dóbr i usług, poza m.in. dostępem do konsumpcji dóbr oraz do usług, w tym: edukacyjnych, zdrowotnych, mieszkaniowych, związanych z transportem i komunikacją oraz kulturą i rozrywką, podkreśla się również brak pełnego, nieograniczonego i świadomego korzystania z nowoczesnych technologii. Zauważa to również, szczegółowo klasyfikując najczęstsze przyczyny i skutki wykluczenia społecznego, Michał Sobczak w swej rozprawie doktorskiej zatytułowanej „Spółdzielczość socjalna jako metoda ograniczania wykluczenia społecznego w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego", która powstała na Uniwersytecie Łódzkim w 2015 roku. Poza takimi przyczynami, jak: ubóstwo, bezrobocie, niepełnosprawność, nieodpowiednia przestrzeń życiowa (jakość zasobów mieszkaniowych, sąsiedztwo, bezdomność), uzależnienia, odbycie kary pozbawienia wolności, przynależność do mniejszości (seksualnych, narodowych i etnicznych, migrantów lub uchodźców), niskie wykształcenie, nierówność w dostępie do edukacji, stan zdrowia, wymieniony został także brak dostępu lub nieumiejętność posługiwania się nowoczesnymi technikami informacyjnymi. Ostatnia z wymienionych przyczyn polaryzuje na obszary ograniczonego dostępu do rynku pracy, ograniczeniami w podnoszeniu kwalifikacji, problemami w dostępie do usług publicznych, ograniczeniem możliwości edukacyjnych, ograniczeniem rozwoju i możliwości funkcjonowania w społeczeństwie (Sobczak, 2015, s. 17). Brak dostępu lub nieumiejętność posługiwania się nowoczesnymi technikami informacyjnymi stanowi podstawę definiowania wykluczenia społecznego nazywanego wykluczeniem cyfrowym.

Informacji dotyczących genezy wykluczenia cyfrowego należy szukać w historii Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w latach 90. XX wieku. Zjawisko nierówności cyfrowych, jakie pojawiło się wraz z rosnącą popularnością Internetu, zaczęto opisywać w kategoriach grup informacyjnie bogatych i informacyjnie biednych, bądź posiadających informacje i informacji nieposiadających. Kolejnym etapem było pojawienie się koncepcji ubóstwa informacyjnego i telekomunikacyjnego. Po raz pierwszy pojawił się termin *digital divide*, zyskując dużą popularność. Najprawdopodobniej użyli go dziennikarze *Los Angeles Times* w 1996 r.

W książce Manulela Castellsa zatytułowanej *Galaktyka Internetu* pojęcie *digital divide* zostało przetłumaczone na język polski jako *podział cyfrowy*. Podział na ludzi posiadających pełny udział w nowoczesnym społeczeństwie informacyjnym, tzw. tubylców cyfrowych, oraz tych, którzy nie są beneficjentami cyfrowego świata. Jednak taki podział jest zbytnim uproszczeniem (Kryńska, Arendt, 2010). W większości polskich pozycji literaturowych, w których opisuje się problematykę *digital divide*, autorzy używają zamiennie tego określenia z nazwą *wykluczenie cyfrowe*. Jak zauważa Łukasz Arendt (2010), przeobraże-

nia, jakie dokonały w definiowaniu i rozumieniu wykluczenia cyfrowego się w ostatnich 15 latach nie wynikają z braku precyzji, ale są wynikiem nieustających zmian, jakie zachodzą w technologii. Proponuje on bardzo elastyczne podchodzenie do problematyki podziału cyfrowego, bez sztucznego generowania bardzo sztywnych definicji tego zjawiska.

Sam definiuje wykluczenie cyfrowe jako „nierówności w różnych płaszczyznach dostępu do komputera i Internetu oraz wykorzystania możliwości technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych dla celów osobistych i zawodowych, warunkowane poziomem umiejętności informacyjnych jednostek" (Kryńska, Arendt, 2010, s. 28).

We współczesnej literaturze zjawisko wykluczenia cyfrowego ujmowane jest jako wielowymiarowe. Ma to związek z rozumieniem pojęcia „dostęp" do technologii – Internetu. Poza podziałem na dwie grupy, ludzi posiadających i nieposiadających dostępu do Internetu, pojawiła się kategoria osób, „które nie chcą i nie odczuwają potrzeby korzystania z technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych. Zasadne byłoby również dodanie kategorii osób, które dysponowały dostępem do technologii i używały jej, ale z różnych przyczyn zdecydowały się zaprzestać z niej korzystać" (Kryńska, Arendt, 2010, s. 23).

Wymiary wykluczenia społecznego w świetle diagnozy społeczeństwa polskiego

Jedną z wielu osób, które podjęły się określenia wymiarów wykluczenia cyfrowego, jest Jan van Dijka. W pierwszej kolejności dokonał podziału barier bezpośrednio definiujących wymiary wykluczenia, a związanych z dostępem do technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych. W grupie czterech rodzajów znalazła się bariera: mentalna, przejawiająca się brakiem jakiegokolwiek doświadczenia z ICT. Kolejną jest bariera materialna, rozumiana jako brak komputera i podłączenia do Internetu. Trzecią grupę barier stanowią umiejętności związane z obsługą sprzętu i programów. Ostatnią barierą, według van Dijka, jest wykorzystanie, związane z ograniczeniami w możliwościach pełnej eksploatacji z potencjału ICT (Kryńska, Arendt, s. 29–30). Cechą charakterystyczną samej klasyfikacji wymiarów wykluczenia cyfrowego jest jego kumulacyjność i rekursywność. Wymienione w kolejności przez van Dijka wymiary wykluczenia: motywacyjny, materialny, dotyczący umiejętności i wykorzystania mogą w zaproponowanym przez niego modelu dostępu do technologii powtarzać się w całości lub częściowo w sytuacji pojawiania się kolejnych technologicznych innowacji (van Dijk, 2005, s. 21–22).

Korzystając z klasyfikacji wymiarów wykluczenia cyfrowego van Dijka i danych z raportów *Diagnoza społeczna* z lat 2005–2015, w dalszej części opracowania zaprezentowano położenie społeczeństwa polskiego w poszukiwaniu

odpowiedzi na pytanie: jak wymiary wykluczenia cyfrowego odnoszą się do polskiego obrazu wykluczenia cyfrowego?

Według analizy dokonanej w raportach, przeciętny Polak spędza ponad 4 godziny dziennie, korzystając z technologii i mediów. Coraz ważniejszym narzędziem dostępu do informacji i komunikacji jest sieć, z której korzystają już $^{2}/_{3}$ dorosłych, zwiększając swój czas korzystania z niej.

Pierwszym wymiarem wskazanym przez van Dijka (2005, s. 22) jest **wykluczenie „motywacyjne" bądź mentalne. Dotyczy ono tych ludzi, którzy nie odczuwają potrzeby wchodzenia w interakcję z technologiami informacyjnymi i telekomunikacyjnymi.**

W danych z raportów *Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*, opublikowanych przez Radę Monitoringu Społecznego oraz Wyższą Szkołę Finansów i Zarządzania, podkreśla się, że kluczową barierą upowszechnienia Internetu w Polsce oraz posiadania nowych technologii nie są czynniki finansowe czy technologiczne, lecz motywacyjne i psychologiczne. Już w 2011 roku można było zaobserwować spadek procentowy gospodarstw, które wskazywały na chęć posiadania komputera, ale uniemożliwiała im do sytuacja finansowa. Stanowiło to 13% wszystkich gospodarstw, podczas gdy w 2013 roku liczba ta zmniejszyła się o 4%. W grupie gospodarstw, które nie posiadały dostępu do sieci w roku 2007, 46,5% jako powód wskazywało brak potrzeby, odsetek ten malał i w 2011 roku wyniósł 44,0%, obecnie wynosi 57,1%. Analizując jednak powyższe dane, należy wziąć pod uwagę fakt, że powodem takiego stanu rzeczy jest zmniejszająca się na przestrzeni ostatnich lat liczba gospodarstw domowych nieposiadających dostępu do sieci. Być może obecnie tworzą ją w większości gospodarstwa nie tylko, jak to miało miejsce wcześniej, posiadające motywacje przy braku możliwości finansowych, ale głównie te, które takowej potrzeby nie odczuwają, mimo że ich sytuacja materialna jest dobra. Stąd wzrost procentowy gospodarstw z brakiem potrzeby posiadania dostępu do sieci (Diagnoza społeczna, 2011, 2013, 2015). W 2015 roku zaobserwowano większą liczbę osób niekorzystających z Internetu. „Przyczyny takiego stanu rzeczy są różne, jednak większość nie jest po prostu zainteresowana korzystaniem z sieci. Brakuje im motywacji do samodzielnego korzystania – często wolą poprosić innego członka rodziny o sprawdzenie jakiejś informacji albo wysłanie wiadomości" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 380).

Nie można bagatelizować rezygnacji i przyczyn zaprzestania korzystania z Internetu. „W okresie dwóch lat, od marca 2009, z internetu przestało korzystać 7% ówczesnych użytkowników. Również w poprzednich dwóch latach przestało używać sieci 7,5% osób korzystających z niej jeszcze w 2007 roku. Skala zaprzestawania jest obecnie mniejsza niż jeszcze kilka lat temu, przykładowo w okresie 2005–2007 przestało korzystać 13% użytkowników, a w latach 2003–2005 aż ponad 15%" (Diagnoza społeczna, 2011, s. 305). Przyczyny rezygnacji są bardzo różne i często związane ze zmianą sytuacji życiowej. Wpływają

na to między innymi takie wydarzenia, jak: zmiana lub utrata pracy, ukończenie edukacji, przeprowadzka lub wyprowadzenie się z gospodarstwa domowego osób, które były użytkownikami i posiadaczami komputerów, czy też przejście na emeryturę lub rentę. Zdarza się również, że „rezygnacja z korzystania często związana jest z niewielką motywacją, a także tym, że osoby te już wcześniej używały internetu w dość ograniczonym zakresie" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 382).

Drugim wymiarem wykluczenia cyfrowego jest wymiar „materialny". Związany jest z możliwością i uzyskaniem dostępu do komputera i Internetu.

„Obecnie 13% wszystkich gospodarstw deklaruje niemożność zakupu komputera stacjonarnego ze względów finansowych, jest to tylko nieznacznie mniej niż w 2009 roku. Ponadto 25% deklaruje chęć posiadania laptopa i brak środków na jego zakup, natomiast cztery lata temu było to 35%. Mimo zmniejszania się grupy gospodarstw domowych deklarujących chęć posiadania komputera i brak możliwości finansowych, wciąż stosunkowo często brak komputera tłumaczony jest względami finansowymi. Należy jednak do takich deklaracji podchodzić z dużą ostrożnością, często jest to bowiem wygodne wytłumaczenie" (Diagnoza społeczna, 2011, s. 304). Wskazują na to dane: jeszcze kilkanaście lat temu w 2003 roku dostęp do Internetu posiadało 16,9% osób, w 2007 ponad dwa razy więcej (39,2%), w 2011 już 54,1%, a w pierwszej połowie 2015 roku aż 71,1%. Podczas gdy komputery w gospodarstwie domowym w 2003 roku znajdowały się w 33,7% domostw, w 2007 nastąpił wzrost o 20,1%, w 2011 roku były w 60,2%, a w pierwszej połowie 2015 roku komputery znajdowały się w 72,1% gospodarstw domowych (Diagnoza Społeczna, 2011, 2013, 2015). Pojawiają się sytuacje, gdy dostęp do sieci w gospodarstwie jest, ale nie ma komputera. Znajdują się w nim jednak tablety i smartfony. Jak czytamy w raporcie, sytuacja ta jest spowodowana zwiększeniem dostępności i spadkiem cen sprzętu komputerowego i dostępu do Internetu. „Pogłębia się przewaga popularności laptopów nad komputerami stacjonarnymi. W 2013 roku różnica była niewielka, gdyż 49,3% gospodarstw domowych miało laptopa, a 46,9% komputer stacjonarny. Przyrost liczby komputerów przenośnych jest jednak zdecydowanie szybszy i w 2015 roku były one w 59% gospodarstwach, podczas gdy komputer stacjonarny miało 40%. […] Istotnym czynnikiem wpływającym na spowolnienie upowszechnienia komputerów jest szybki wzrost popularności tabletów" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 374). Do upowszechniania możliwości korzystania z Interentu mobilnego przyczyniają się w większym stopniu niż tablety, coraz bardziej popularne, smartfony, w których posiadanie weszło w roku 2015 już 45% Polaków.

W trzecim wymiarze wykluczenia cyfrowego, dotyczącym „umiejętności", wskazuje się na niezbędne i nieustannie rozwijane umiejętności związanych z ICT, dzięki którym można efektywnie wykorzystywać dostępne technologie dla podwyższenia jakości swojego życia.

Niestety, w raporcie z 2015 roku brak odpowiednich umiejętności jest sklasyfikowany na drugim miejscu w grupie powodów niekorzystania z ICT przez

polskie społeczeństwo. „Na ten powód wskazuje ponad 8% gospodarstw domowych […]. W 2009 roku na ten powód wskazywało 14% gospodarstw, a w 2011 roku 10%. Można to wyjaśnić w ten sposób, że w pierwszej kolejność zaczęła maleć grupa osób, które nie czują potrzeby korzystania z internetu, a jednocześnie zwiększyła się grupa osób, które chciałyby korzystać, ale nie mają dostępu, bo barierą jest dla nich brak kompetencji" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 379).

Osoby takie nie zawsze wiedzą, w jaki sposób mogłyby wykorzystać Internet, bo brakuje im umiejętności korzystania z tych technologii. „Na to, że brak kompetencji może być jedną z głównych barier dla osób, które nie zaglądają do sieci, może wskazywać to, że nieużywanie internetu jest znacznie rzadsze w tych gospodarstwach z dostępem, w których są tablety. W tych domach, w których jest tablet, z internetu korzysta 87% domowników w wieku 16 i więcej lat, a w tych, w których jedynym narzędziem dostępu do internetu jest komputer 78%. Różnica jest więc znacząca i może świadczyć o tym, że tablety są łatwiejsze w obsłudze dzięki czemu mogą być dobrym narzędziem dostępu, szczególnie dla starszych osób" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 381).

Wśród osób niekorzystających z Internetu największą grupę stanowią osoby starsze. W celu zmniejszenia liczy osób starszych wykluczonych cyfrowo UPC Polska wraz z Akademią Rozwoju Filantropii w Polsce powołało Koalicję Cyfrowego Włączenia Generacji 50+ „Dojrz@łość w sieci". Powodem utworzenia koalicji był fakt, że „osoby starsze w mniejszym stopniu korzystają z internetu i nowych technologii, co grozi wykluczeniem tych ludzi ze świata nowoczesnej komunikacji. Organizacja […] ma na celu aktywizowanie w tym zakresie osób powyżej 50. roku życia przez popularyzowanie wśród nich wiedzy na temat nowoczesnych technologii, a także podejmowanie wspólnych inicjatyw służących poprawie dostępu i umiejętności posługiwania się nimi" (Web3). Jak czytamy na stronie internetowej „Dojrz@łość w sieci": "Celem projektu jest zjednoczenie firm, organizacji pozarządowych, urzędów i instytucji na rzecz zachęcenia osób starszych do aktywnego korzystania z Internetu" (Web3).

Czwarty wymiar wykluczenia cyfrowego wskazany przez van Dijka jest wymiarem „wykorzystania". Oznacza, że dostępne technologie są używane do osiągania określonych celów. Na poziomie jednostki będą to cele zawodowe i osobiste (np. znalezienie lub utrzymanie zatrudnienia).

W celu szczegółowego zbadania sposobów korzystania z Internetu respondentom w wieku 16 i więcej lat zadano pytania dotyczące wykorzystania 26 różnych zastosowań Internetu oraz o to, które z nich miały miejsce w okresie tygodnia poprzedzającego badanie. Okazało się, że w 2015 roku w pierwszej kolejności respondenci korzystają z poczty elektronicznej (e-mail) (42,0%), czynności bankowe przez Internet wykonuje 29,0% badanych. Procent ten wzrósł zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku na przestrzeni 10 ostatnich lat – aż o 25,0%. Na trzecim miejscu (24,0%) częstego wykorzystywania dostępu do sieci znalazły się komunikatory internetowe, z których obecnie korzysta dwu-

krotnie większy procent badanych w stosunku od 2005 roku. Dla potrzeb nauki lub pracy zbierane są informację przez 23,0% użytkowników sieci. Liczba ta znacząco wzrosła w stosunku do 2005 roku – z 15,0% do 23,0% w roku 2007 – i utrzymuje się na tym samym poziomie po dzień dzisiejszy. Muzyki lub radia słucha przez Internet o 14,0% więcej użytkowników sieci niż to miało miejsce w 2005 roku (zaledwie 7,0%). Produkty przez Internet (poza aukcjami) kupuje 19,0%, podczas gdy w 2005 roku czyniło to zaledwie 3,0%. W celu zatelefonowania (VoIP, Skype) z Internetu korzysta 18,0%, o 15% więcej niż jeszcze dziesięć lat wcześniej. Respondenci zadeklarowali uzyskiwanie informacji od instytucji publicznych drogą internetową (15,0%), przynależenie do grup i forów dyskusyjnych (14,0%), ściąganie darmowej muzyki, filmów oraz oglądanie telewizji przez Internet (14,0%) wzrósł od 2005 roku w granicach 2–4%. W gry sieciowe gra 12,0%, pobiera lub wypełnia formularze urzędowe 10,0%, podczas gdy w 2005 roku było to jedynie 3,0%. Również z 3,0 do 9,0% wzrosła w 2015 roku liczba badanych korzystających z sieci w celu szukania pracy lub wysyłania ofert dotyczących zatrudnienia. Uczestniczyła w aukcjach internetowych grupa 8,0%, która w 2005 roku stanowiła zaledwie 2,0% badanej populacji. Bardzo rzadko, bo w 7,0%, Internet służy do tworzenia, modyfikowania własnej strony WWW lub bloga oraz odbywania kursów lub szkoleń przez Internet, choć dekadę wcześniej czyniło to zaledwie 1–2% użytkowników sieci (Diagnoza społeczna, 2015, s. 393). „Pokazane tu wyniki świadczą o dość płytkim wykorzystaniu internetu przez sporą część użytkowników. Wiele osób korzysta w sposób bardzo ograniczony, koncentrując się na podstawowych zastosowaniach związanych z komunikacją i dostępem do informacji. Jedynie połowa z użytkowników zadeklarowała korzystanie z sieci na przynajmniej pięć spośród 26 różnych sposobów wykorzystania Internetu" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 393). Mimo wszystko, zauważalny jest jednak wzrost wykorzystywania Internetu do różnych czynności na przestrzeni ostatniej dekady, co może być spowodowane między innymi korzystaniem nie tylko z komputerów stacjonarnych, ale również laptopów, tabletów oraz smartfonów.

Na sposób korzystania z Internetu ma również duży wpływ wykształcenie, wielkość miejsca zamieszkania oraz dochody. We wszystkich grupach użytkowników występują takie same zależności wzrostu wszechstronności i częstości wykorzystania Internetu w sposób zaawansowany, a rzadszym zastosowaniem podstawowych i komunikacyjnych oraz zmniejszą częstością zastosowań związanych z rozrywką. Jak wynika z danych opublikowanych w raportach Diagnoza *społeczna*, „dla jednych internet jest narzędziem bardziej instrumentalnym, przydatnym w pracy, nauce, robieniu zakupów, zastosowaniach twórczych itp., a dla innych jest to głównie narzędzie rozrywki" (Diagnoza społeczna, 2015, s. 395). Jak należało się spodziewać, zastosowania bardziej instrumentalne są zdecydowanie popularniejsze wśród osób lepiej wykształconych, mieszkających w największych miejscowościach i raczej o wyższych dochodach. W sposób

bardziej instrumentalny używają Internetu pracownicy, szczególnie w sektorze publicznym, a także przedsiębiorcy i samozatrudnieni, korzystając z zastosowań rozrywkowych, takich jak gry czy portale społecznościowe.

Analizując zaprezentowane na przestrzeni kilkunastu lat (2005–2015) dane z raportów *Diagnoza społeczna*, wyraźnie da się zauważyć zmianę dotyczącą poziomu wykluczenia cyfrowego. Justyna Wojniak wyróżnia dwa poziomy wykluczenia cyfrowego. Pierwszy, tzw. pierwotny, uwarunkowany jest dostępem do nowoczesnych technologii. Drugi poziom, tzw. wtórny, związany jest z faktycznym wykorzystaniem narzędzi informatycznych (Wojniak, 2013, s. 2). W literaturze przedmiotu wiele analiz poświęcono pierwszemu poziomowi wykluczenia cyfrowego, jednak wraz z upowszechnianiem dostępu do komputerów i Internetu, co potwierdzają dane raportu, większe znaczenie wydaje się mieć poziom drugi. Głównym problemem wykluczenia cyfrowego społeczeństwa polskiego są zróżnicowane kompetencje informatyczne, a co za tym idzie możliwości wykorzystania nowoczesnych technologii. Mimo iż w Polsce nadal występują oba poziomy wykluczenia cyfrowego, to niewątpliwie zadowalającym jest fakt obniżenia pierwszego poziomu, związanego z dostępem do nowoczesnych technologii. Większą uwagę należałoby jednak zwrócić na istnienie zjawiska wtórnego podziału cyfrowego. Jak określono w 22 zasadzie opublikowanych *27 zasad zrównoważonego rozwoju*: „Ludność tubylcza i ich wspólnoty, a także inne wspólnoty lokalne odgrywają istotną rolę w zarządzaniu środowiskiem i rozwoju, ze względu na ich wiedzę i tradycje. Państwa powinny rozpoznać i właściwie wspierać ich tożsamość, kulturę i zainteresowania oraz umożliwić im efektywny udział w osiąganiu zrównoważonego rozwoju" (Web4, 2016). Bowiem „na nic zdadzą się autostrady informacyjne, jeśli tylko nieliczni kierowcy będą je wykorzystywać" (Mayor, 2001, s. 311).

W opracowaniu Kancelarii Senatu na temat *Wykluczenia cyfrowego w Polsce* z grudnia 2015 roku podkreśla się znaczenie korzystania z Internetu, który wkraczając w nasze życie, stał się wszechstronnym narzędziem, służącym do sprawnego i skutecznego poruszania się w przestrzeni społecznej. „Dostęp do internetu stanowi obecnie nie tylko ułatwienie, ale niekiedy wręcz warunek konieczny pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym. Jednostce coraz trudniej jest w pełni funkcjonować w przestrzeni społecznej bez korzystania z tego narzędzia. Skutkiem tego część społeczeństwa pozostaje – z różnych przyczyn – na marginesie tych zmian, co prowadzi do pojawienia się zjawiska zwanego wykluczeniem cyfrowym (e-wykluczeniem)" (Stawicka, 2015, s. 3). Koncepcja rozwoju zrównoważonego zakłada partycypację, czyli uczestnictwo człowieka w procesach kształtowania rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Aby uzyskać ten cel rozwoju zrównoważonego, niezbędnym jest przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu. Wymaga to dobrze opracowanych i „skoordynowanych działań z udziałem wielu podmiotów oraz skutecznej komunikacji pomiędzy organami administracji państwowej a organizacjami i insty-

tucjami prowadzącymi działania edukacyjne dotyczącej, z jednej strony, pomocy merytorycznej i możliwości pozyskania środków na szkolenia, z drugiej zaś – sprecyzowania potrzeb" (Stawicka, 2015, s. 17). Strategiczne znaczenie ma identyfikacja osób zagrożonych wykluczeniem oraz szczegółowa analiza ich potrzeb i umiejętności. Pozwoli ona na optymalne dostosowanie programów pomocy do beneficjentów. Jednak najistotniejszym wyzwaniem w całym przedsięwzięciu wydaje się przekonanie każdego obywatela o korzyściach płynących z wszechstronnego wykorzystania zaawansowanej technologii.

Podsumowanie

Wykluczenie cyfrowe jest zjawiskiem złożonym, czyli wieloelementowym i wielowymiarowym, o zróżnicowanym charakterze. Oddziałują na nie między innymi takie czynniki, jak: wiek, płeć, status społeczno-zawodowy, wykształcenie, wielkość zamieszkiwanego miejsca, dochody przypadające na osobę w gospodarstwie domowym, motywacja, posiadane kompetencje, świadomość możliwości, jakie daje korzystanie z Internetu, czy opór mentalny. Najbardziej skuteczne wydają się przeciwdziałające wykluczeniu cyfrowemu programy prowadzone przez lokalne organizacje i instytucje, w związku z możliwością najbardziej trafnego określenia przez nie przyczyn obecnego stanu rzeczy i celnego wytypowania osób najbardziej zagrożonych tym zjawiskiem. W celu przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu prowadzone są działania w ramach między innymi projektu zat.: „Przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu", realizowanego na szczeblach poszczególnych województw. Polega on na przekazaniu sprzętu komputerowego zidentyfikowanym osobom zagrożonym wykluczeniem cyfrowym, które przeszły określoną rekrutację formalną, w tym także sprzętu specjalistycznego w przypadku osób niepełnosprawnych. Ważnym punktem realizowanych projektów jest również zapewnienie łącza internetowego na okres 7 lat. Bezcennym jednak wydaje się przede wszystkim organizowanie bezpłatnych szkoleń z podstaw obsługi komputera, przekonanie uczestników szkoleń o korzyściach płynących z możliwości wszechstronnego wykorzystywania Internetu nie tylko w życiu zawodowym. Beneficjentom biorącym udział w projektach proponuje się również wsparcie techniczne w całym siedmioletnim okresie realizacji projektu (w przypadku pojawiających się problemów). Są to niezwykle istotne inicjatywy, jednak najbardziej efektywne mogą być jedynie zintegrowane działania poparte nieustanną wymianą informacji między różnymi organami administracji państwowej a instytucjami i organizacjami podejmującymi działania edukacyjne na rzecz wykluczenia cyfrowego.

Bibliografia

Affelt, W. (2005). Rozwój zrównoważony. W: *Wielka Encyklopedia PWN: praca zbiorowa*, t. 31. Warszawa: Wydaw. Nauk. PWN. s. 376.

Arendt, H. (1985). Rozumienie a polityka. *Literatura na Świecie*, *6*, 147–156.

Council of the European Union (2004). *Joint report by the Commission and the Council on social inclusion*, Council (Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs) to: European Council.

Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2006). *Diagnoza społeczna 2005*. Rada Monitoringu Społecznego oraz Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Warszawa: Wydaw. Vizja Press & IT.

Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2007). *Diagnoza społeczna 2007*. Rada Monitoringu Społecznego oraz Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2009). *Diagnoza społeczna 2009*. Rada Monitoringu Społecznego oraz Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

Czapiński J., Panek T. (red.). (2011). *Diagnoza społeczna 2011*. www.diagnoza.com [16.08.2016].

Czapiński J., Panek T. (red.). (2014). *Diagnoza społeczna 2013*. www.diagnoza.com [16.08.2016].

Czapiński J., Panek T. (red.). (2015). *Diagnoza społeczna 2015*. www.diagnoza.com [16.08.2016].

Dijk, J., van (2005). *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*. London: SAGE Publications.

Dijk, J., van (2010). *Społeczne aspekty nowych mediów: analiza społeczeństwa sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dokumenty końcowe Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rzwój" (1993). Warszawa: Instytut Ochrony Środowiska.

Kryńska, E., Arendt, Ł. (red.). (2010). *Wykluczenie cyfrowe na rynku pracy*. Warszawa: IPiSS.

Leisinger, K.M. (1998). Sustainable Development AT the Turn of the Century: Perceptions and Outlook. *International Journal of Sustainable Development*, *1*, *1*, 73–98.

Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Studiów i badań Edukacyjnych.

Muras, M., Ivanov, A. (red.). (2006). *Wykluczenie i integracja społeczna w Polsce. Ujęcie Wskaźnikowe.* Warszawa: DTP: CeDeWu Sp. z o.o.

Nowak, J.S. (2005). Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje. W: G. Bliźniuk, J.S. Nowak (red.), *Społeczeństwo informacyjne 2005.* Katowice: Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Informatyczne, 39–59.

Selwyn, N. (2004). Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society, 6, 3*.

Sobczaka, M.J. (2015). *Spółdzielczość socjalna jako metoda ograniczania wykluczenia społecznego w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego*. http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/12873/doktorat%20Micha%C5%82%20Sobczak.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Stachowiak, B. (2007). Przygotowanie studentów do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym. Raport z badań, *Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne*, *20*, 123–141.

Stawicka, A. (2015). *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*. Warszawa: Kancelaria Senatu.

Tomaszewska-Lipiec, R. (2014). Technologie informacyjno-komunikacyjne wyzwaniem nie tylko dla młodego pokolenia. W: J. Bednarek (red.), *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

UNCED (1992). Rio Declaration on Environment and Development. Gophert://gophert.undp.org/00/unconfs/UNCED/english/a2102.

Wojniak, J. (2013). Od podziału do nierówności – nowy wymiar cyfrowego wykluczenia. *Aequalitas, 2, 1*.

Zabłocki, G. (2002). *Rozwój zrównoważony – idee, efekty, kontrowersje*. Toruń: Zakład Poligraficzno-Wydawniczy POZKAL.

Ziółkowski, B. (2006). Założenia rozwoju zrównoważonego w Regionalnej Strategii Innowacji Województwa Podkarpackiego. W: S. Kozłowski, A. Haładyj (red.), *Rozwój zrównoważony na szczeblu krajowym, regionalnym i lokalnym- doświadczenia polskie i możliwości ich zastosowania na Ukrainie.* Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lubelska Szkoła Biznesu Sp z o.o. Fundacja Rozwoju KUL.

Strony internetowe

https://pl.wikipedia.org/wiki/Spo%C5%82ecze%C5%84stwo_informacyjne [19.05.2013].

https://books.google.pl/books?id=3ngLAQAAIAAJ&source=gbs_navlinks_s&redir_esc=y [15.08.2016].

http://dojrzaloscwsieci.pl/o-koalicji.html [3.09.2016].

http://www.ekologiakonstruktywnie.pl/zrownowazony-rozwoj/27-zasad-zrownowazonego-rozwoju/ [26.08.2016].

Digital divide as a barrier for sustainable development

Summary

Ideas of sustainable development can be perceived as a multidisciplinary concept with the human being at its core. The social aspect of sustainable development aims at social justice which assumes participation of every individual in the act of shaping the social and economic reality. Therefore, one of the main goals of sustainable development is to prevent social exclusion which has now, at the time of the development of information and communication technology, incorporated the digital divide. The article reviews the concepts and origin of sustainable development, the origin of information society and civilisation, social exclusion including digital divide. Basing on the framework of social exclusion by Jan van Dijk and the data from the report "Social diagnosis 2015" an attempt has been made to analyse the state of digital divide in Poland. The purpose of the discussion was to present the existing reality of the digital divide across the Polish society and to draw attention to the increase of the secondary digital divide as opposed to the primary one. The secondary divide is associated with actual use of IT tools while using IT is the prerequisite of participation in the social, professional and cultural life, the qualification for participation in sustainable development from the point of view of both, individuals and countries.

Keywords: sustainable development, information civilisation, information society, social exclusion, digital divide.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.12

Mateusz MARCINIAK
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kontakt: mateusz.marciniak@amu.edu.pl
Jak cytować [how to cite]: Marciniak, M. (2016). Konsumpcjonizm wśród młodzieży akademickiej – zagrożenie dla idei zrównoważonego rozwoju w warunkach polskich? *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 199–211.

Konsumpcjonizm wśród młodzieży akademickiej – zagrożenie dla idei zrównoważonego rozwoju w warunkach polskich?

Streszczenie

Konsumpcja to jedna z kluczowych współczesnych kategorii analitycznych. Badacze rzeczywistości społeczno-kulturowej diagnozują, że żyjemy w cywilizacji konsumpcyjnej, czy też społeczeństwie konsumpcyjnym. Zjawiska i procesy w nim występujące przez część analityków są rozpatrywane jako zagrożenie dla zrównoważonego rozwoju (w wymiarze ekologicznym, ekonomiczno-gospodarczym oraz społecznym). Dyskurs krytyczny wokół konsumpcji ogniskuje się m.in. na: nadmiernej eksploatacji zasobów środowiska naturalnego, urynkowieniu (władzy rynku), zmniejszaniu poziomu zaangażowania obywateli, kreowaniu fałszywych potrzeb konsumentów czy kultury konsumpcyjnej. Kluczowe zagrożenie dla idei zrównoważonego rozwoju stanowią zmiany aksjologiczne, przyjmowanie konsumpcyjnego stylu życia – postawy konsumpcjonizmu. W artykule podjęto próbę ustalenia, czy stopień nasilenia tej postawy w pokoleniu młodych Polaków może stanowić zagrożenie dla realizacji idei zrównoważonego rozwoju w naszym kraju. Kwestię zilustrowano wynikami badań nad syndromem konsumpcyjnym (kategoria Zygmunta Baumana) wśród studentów UAM.

Słowa kluczowe: konsumpcjonizm, syndrom konsumpcyjny, zrównoważony rozwój, kultura konsumpcyjna, krytyka konsumpcjonizmu.

Wprowadzenie

Konsumpcja stanowi jedną z najistotniejszych kategorii opisu współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, o czym świadczą takie jej określania, jak cywilizacja, kultura, świat czy społeczeństwo konsumpcji. W artykule podjęto

zagadnienie relacji między zjawiskami występującymi w społeczeństwie konsumpcyjnym a koncepcją zrównoważonego rozwoju. Analitycy współczesności identyfikują wiele trudności w zakresie implementacji koncepcji zrównoważonego rozwoju na poziomie globalnym. Wśród nich wymieniają między innymi rozwój społeczeństwa konsumpcyjnego, a wraz z nim kultury konsumpcyjnej czy konsumpcjonizmu. W jakim stopniu zjawiska te stanowią zagrożenie dla zrównoważonego rozwoju także w Polsce? Czy konsumpcjonizm jest tu na tyle silnie ukształtowany, że może skutkować trudnościami w realizacji potrzeb przez przyszłe pokolenia? Odpowiedzi na te pytania próbuję udzielić w świetle wyników badań własnych wśród młodzieży akademickiej, gdyż grupa ta reprezentuje pierwsze pokolenie Polaków, których socjalizacja przebiegała po przełomie transformacyjnym 1989 roku, a więc w okresie przemian społeczno-kulturowych, w tym także silnego rozwoju ideologii konsumpcjonizmu (Szafraniec, 2011).

Głównym celem artykułu jest analiza stopnia nasilenia postawy konsumpcjonizmu (konsumpcjonistycznej) wśród młodych Polaków jako potencjalnego zagrożenia dla zrównoważonego rozwoju. W jego pierwszej części omówione są wybrane zjawiska i procesy występujące w społeczeństwie konsumpcyjnym, szczególnie: znaczenie, jakie odgrywają w nim przedmioty (towary konsumpcyjne) oraz ich relacje z zaspokajaniem potrzeb przez jednostki i grupy społeczne. Część druga poświęcona jest analizie zagrożeń płynących z warunków w społeczeństwie konsumpcyjnym (szczególnie postawy konsumpcjonizmu wobec przedmiotów) dla zrównoważonego rozwoju na poziomie ekologicznym, ekonomiczno-gospodarczym oraz społecznym. Część trzecia stanowi próbę określenia stopnia nasilenia konsumpcjonizmu wśród młodzieży akademickiej na przykładzie wyników badań własnych prowadzonych wśród studentów UAM w Poznaniu (N = 446) nad syndromem konsumpcyjnym (kategoria Baumana). W zakończeniu podjęto próbę określenia możliwości działania na rzecz kształtowania postaw bardziej sprzyjających zrównoważonemu rozwojowi.

Zaspokajanie potrzeb a mnogość przedmiotów w społeczeństwie konsumpcyjnym

Odwołanie do historycznego znaczenia terminu **konsumpcja** pozwala zrozumieć, dlaczego zjawisko to jest często sytuowane wśród zagrożeń współczesnej cywilizacji, kultury czy rozwoju jednostek i społeczności. Słowa k o n s u m p c j a oraz k o n s u m o w a n i e mają bowiem konotacje pejoratywne – pierwotnie oznaczały z u ż y w a n i e, n i s z c z e n i e, m a r n o w a n i e, w y c z e r p y w a n i e czy r o z t r w a n i a n i e (Aldridge, 2006, s. 10–11; Bylok, 2005, s. 12–13). Stosowano je między innymi na określenie wyniszczających chorób. Drugie znaczenie terminu konsumpcja zbliżone jest do współcze-

snego, a dotyczy spożywania (jedzenia, picia) i używania dóbr potrzebnych w codziennym życiu. Na przykład Anthony Giddens (2008, s. 634) definiuje konsumpcję jako wykorzystywanie przez ludzi, instytucje i społeczeństwa dóbr, usług, energii i zasobów. Pierwotne znaczenie terminu, czyli niszczenie, jest jednak aktualne – na przykład Jean Baudrillard (2006, s. 41–43) podkreśla, że w procesie konsumpcji dochodzi do niszczenia dóbr i ich obiektywnej wartości.

Konsumowanie jest zatem związane z **destrukcją** (niszczeniem, pochłanianiem, zużywaniem), które dotyczyć może różnych przedmiotów konsumpcji (usług i dóbr) w procesie zaspokajania potrzeb człowieka. W związku z tym nie dziwi niepokój przedstawicieli nurtu krytycznego wokół rozwoju społeczeństwa konsumpcji. Jego podstawową cechą jest bowiem różnorodność dostępnych dóbr (Baudrillard, 2006; Bylok, 2005; Bauman, 2009). Świat współczesny stał się wręcz światem przedmiotów – jak ujmuje Jean Baudrillard: „człowiek epoki dostatku nie egzystuje już, jak uprzednio i odwiecznie, w środowisku innych ludzi, lecz otoczony jest przez PRZEDMIOTY" (Baudrillard, 2006, s. 7). Powstają w nim nowe dobra rzadkie (np. czas, zdrowie) oraz nowe kategorie przedmiotów (np. kicz, gadżet). Czy **obfitość przedmiotów** konsumpcji stanowi odpowiedź na **potrzeby człowieka** w różnych sferach życia (społecznej, ekonomicznej itd.)? Wielu analityków współczesnego społeczeństwa i kultury konsumpcyjnej zwraca uwagę, że zależność jest raczej odwrotna: obfitość dóbr prowadzi do wytwarzania nowych potrzeb, toteż określane bywają one jako „fałszywe" czy „sztuczne" (Aldridge, 2006, s. 43; Baudrillard, 2006, s. 15; Ritzer, 2010). Rynek „dysponuje" wieloma mechanizmami zwiększania poziomu konsumpcji. By zachęcić (zmusić?) konsumentów do nabywania wytworzonych towarów, kreuje nowe potrzeby. Służy temu m.in. mnogość i zmienność przekazów i nakazów odnośnie do tego, co i jak należy konsumować, czy też gwałtowny rozwój miejsc konsumpcji (Romaniszyn, 2007, s. 117–118, por.: Bauman, 2009; Giddens, 2008; Macnaghten, Urry, 2005, s. 40). Czy w związku z tym konsumenci czują się przymuszani do konsumpcji?

Tym, co ulega konsumpcji, nie jest tylko produkt, ale także związane z nim znaczenia. Produkt nabywamy bowiem wraz z zapewnieniem o jego użyteczności, „mocy" dostarczania nam przyjemności, wrażeń estetycznych, spełniania marzeń itd. (np. Aldridge, 2006, s. 104; Bauman, 2009, Patel, 2010, s. 21–26). Jeśli dobra traktujemy jako znaczące, to przyjmujemy, że ich znaczenie zostało zapośredniczone przez kogoś (różne agendy komercjalizacji), by sprawić że przedmioty będą „konsumowalne" (Patel, 2010, s. 21–23; Sassatelli, 2007, s. 4). Z wartości znakowej dóbr wynika nasz sposób postrzegania świata (innych) oraz siebie. Dzięki niej konsumpcja pozwala kształtować indywidualną oraz społeczną tożsamość. Mechanizm budowania tożsamości w oparciu o dobra konsumpcyjne jest wzmacniany tym, że w ponowoczesnym społeczeństwie ludzie nie mają możliwości korzystania z tradycyjnych sposobów jej konstruowania

(np. stałych, rozległych więzi rodzinnych; pracy podejmowanej na całe życie). Kreowanie własnego „ja" w oparciu o symboliczne znaczenie dóbr prowadzi do powstawania nowych rodzajów tożsamości, których podstawowym elementem jest nietrwałość i hybrydyzacja. Przy tym tylko najbogatsi konsumenci mają dostęp do przedmiotów zindywidualizowanych, wyspecjalizowanych – pozostali konsumują dobra produkowane masowo[1]. W społeczeństwie konsumpcyjnym podstawową siłą napędową społeczeństwa i obowiązkiem obywateli staje się konsumpcja. Konsumenci odbierają ją jednak jako wyraz wolności i podmiotowości, każdy otrzymuje bowiem nakaz „bycia sobą", co w praktyce oznacza jednak nabywanie nowych towarów (Bauman, 2009, s. 20–21).

Konsumpcjonizm jako zagrożenie dla zrównoważonego rozwoju

Konsument jest w literaturze przedmiotu przedstawiany jako biegun przeciwstawny wobec: producenta (twórcy), aktywisty, obywatela, enwiromentalisty itd. (zob. np.: Aldridge, 2006, s. 16 i nn.; Macnaghten, Urry, 2005, s. 40). Inną propozycję przedstawia Roberta Sassatelli (2007, s. 42, tłumaczenie M.M.), wymieniając kluczowe tożsamości konsumentów: nieograniczony władca, przedsiębiorca, snob, naśladowca, niewolnik, kolekcjoner, *flâneur* oraz buntownik. Wśród wielu określeń dominują te, które podkreślają negatywne aspekty roli konsumenta. Konsumenci charakteryzowani są często jako **wyznawcy** konsumpcyjnego stylu życia, określanego jako k o n s u m p c j o n i z m / k o n s u m i z m / p o s t a w a k o n s u m p c y j n a / p o s t a w a k o n s u m p c j o n i z m u, które w artykule **rozumiane będą jako nadmierna konsumpcja dóbr i usług, nieuzasadniona rzeczywistymi potrzebami człowieka** (Bywalec, 2007, s. 19–34; Mróz, 2009, s. 16)[2]. Tak rozumiany konsumpcjonizm może stanowić zagrożenie dla implementacji koncepcji zrównoważonego rozwoju.

Zgodnie z ideą z r ó w n o w a ż o n e g o r o z w o j u[3], współczesne pokolenia powinny zaspokajać swoje potrzeby w taki sposób, który zapewni przy-

---

[1] Jako produkt medialnej kultury konsumpcyjnej traktować można np. „hybrydyczną tożsamość protetyczną", będącą efektem ciągłego remodelowania i renowacji w wyniku widzenia fotograficznego, czy też „tożsamość modularną", powstającą w efekcie naśladowania doskonałych form przedstawianych w mediach (Kluszczyński, 2008, s. 182–184). Proces komodyfikacji (utowarowienia) tożsamości wraz z powstawaniem kolejnych kategorii trudno dostępnych przedmiotów specjalistycznych (np. związanych z rozwojem nowych technologii) pozwala na reprodukowanie systemu społecznego i w tym sensie uznać to możemy za wypadkową nierówności społecznych (Klichowski, Marciniak, 2013).

[2] W literaturze stan ten określany jest nawet jako affluenza – choroba prowadząca do osłabienia takich wartości, jak: wiara, rodzina, przyjaźń itp. (Graff, Wann, Naylor, 2001, za: Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 194).

[3] W tekście przyjęto rozumienie zrównoważonego rozwoju (ang. s*ustainable development*) opracowane przez Gro Harlem Brundtland, autorkę raportu Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju zatytułowanego *Nasza Wspólna Przyszłość – Our Common Future* (Brundtland, 1987).

szłym pokoleniom to samo (Brundtland, 1987, s. 31). Rozwój naszej generacji nie powinien skutkować gorszymi warunkami życia dla kolejnych pokoleń, konieczna jest więc równowaga między celami rozwoju ekonomiczno-gospodarczego oraz społecznego a możliwościami środowiska naturalnego. Idea ta zakłada też równowagę pomiędzy różnymi państwami i pokoleniami w ponoszeniu kosztów i uzyskiwaniu zysków z rozwoju (Brundtland, 1987). Jednym z kluczowych elementów tej koncepcji jest zaspokojenie podstawowych potrzeb i aspiracji do lepszego życia wszystkich ludzi. Wiąże się to także z koniecznością promocji równych standardów konsumpcji, wymogiem wzrostu produkcji przy uwzględnieniu możliwości ekologicznych (Brundtland, 1987). Zrównoważony rozwój oznacza zatem stawianie pewnych ograniczeń i limitów w zużywaniu zasobów, przeorientowanie kierunków inwestycji, zmian technologicznych oraz zmian instytucjonalnych w celu zapewnienia harmonii i równowagi w zaspokajaniu potrzeb i aspiracji obecnych oraz przyszłych pokoleń.

Wśród czynników utrudniających wdrażanie idei zrównoważonego rozwoju wymieniane bywają zjawiska i procesy występujące w neoliberalnym społeczeństwie konsumpcyjnym (Neale, 2011, s. 120–126). W tym kontekście warto przywołać dyskurs krytyczny wokół konsumpcji czy kultury konsumpcyjnej, który dotyczy między innymi:

1) szkód związanych z rozwojem społeczeństwa konsumpcyjnego: wzrostu wydatków (jednostkowych i publicznych), degradacji przestrzeni życiowej (środowiska) oraz kulturowej, niestabilności pracy, konsumpcji substancji zapewniających natychmiastową przyjemność, wzrostu liczby osób zależnych od społeczeństwa, nadmiaru dóbr i ich marnotrawienia (Baudrillard, 2006, s. 35–39; Barber, 2008, s. 360–368; Wallman, 2015);
2) mechanizmów rynkowych i stwarzanego przez nie zafałszowanego obrazu rzeczywistości: wykorzystywania pracowników, kreowania potrzeb otoczkowych (sztucznych), manipulowania znaczeniami i symbolami, pseudoindywidualizacji, homogenizacji i standaryzacji produktów (Aldridge, 2006, s. 104, Wallman, 2015);
3) zmian relacji międzyludzkich oraz procesów społecznych: wzrostu nierówności społecznych, ostentacyjnej konsumpcji, erozji wspólnoty, rozkładu społeczeństwa obywatelskiego, rodziny i państwa w wyniku „szału materialnego pożądania" (Whybrow, 2006, s. 20–40, Aldridge, 2006, s. 85–102, Barber, 2008; Marciniak, 2012).

Powyższe, krytyczne zestawienie właściwości społeczeństwa konsumpcyjnego (zwłaszcza pierwszy punkt) lokuje je wśród czynników stanowiących potencjalną blokadę dla koncepcji zrównoważonego rozwoju. Konieczna byłaby konsumpcja zrównoważona w sensie ekologicznym, gospodarczym i społeczno-ekonomicznym. W gospodarce kapitalistycznej to rynek decyduje jednak o produkcji dóbr na masową skalę dla utrzymania dobrobytu. W efekcie środowisko naturalne jest nadmiernie eksploatowane, a towary marnotrawione, co rodzi ko-

lejny problem: odpadów produkcyjnych i konsumpcyjnych. Rynek kreuje nowe potrzeby, pożądanie, a wreszcie zachcianki i stumuluje konsumentów do osiągania ich zaspokojenia (Bauman, 2009). Konsumpcja nie służy więc zaspokajaniu potrzeb podstawowych (minimalnych potrzeb wszystkich ludzi), ale potrzeb sztucznych. Mechanizmy społeczeństwa konsumpcyjnego – przede wszystkim nadmierna konsumpcja dóbr w stosunku do potrzeb (postawa konsumpcjonizmu) i jej konsekwencje (eksploatacja i degradacja środowiska) – mogą zatem realnie blokować zrównoważony rozwój.

Zgodnie z analizami Zygmunta Baumana, przyjmowanie kultury konsumpcjonizmu wynika z warunków płynnonowoczesnego społeczeństwa konsumpcji, w którym inne kulturowe alternatywy są wykluczone (Bauman, 2009, s. 61–62). W warunkach tych zachowaniem jednostek steruje s y n d r o m k o n s u m p c y j n y – całościowy i względnie spójny zestaw postaw wzorowych konsumentów wobec świata. O spójności syndromu decyduje „odwrócenie wartości przypisywanych dotąd trwaniu i przemijaniu" – kluczowe stają się „prędkość, brak umiaru i marnotrawstwo" (Bauman, 2009, s. 94). Dla konsumenta świat jawi się jako magazyn wypełniony towarami, jego podstawowym obowiązkiem jest „pogoń za rzeczami i chwytanie ich w pełnym biegu, gdy wciąż jeszcze pachną świeżością" (Bauman, 2004, s. 169; 2007c, s. 167). Bauman traktuje **konsumpcjonizm** jako „gromadzenie wrażeń" (przyjemnych doznań), a w związku z tym „ani «posiadanie», ani «bycie» nie za bardzo liczy się w modelach szczęśliwego życia. Liczy się natomiast użycie", natychmiastowe, które można przerwać, gdy tylko mija satysfakcja płynąca z użytkowania przedmiotu (Bauman, 2007c, s. 180). Zgodnie z syndromem konsumpcyjnym nie chodzi zatem o **gromadzenie** i przywiązywanie się do przedmiotów, ale o nieustanne **pozbywanie** się ich, zastępowanie nowszymi, lepszymi. Wartościowy przedmiot konsumpcji pozwala na bezzwłoczne uzyskanie przyjemności i sprawnie znika po wyczerpaniu zainteresowania (Bauman, 2004, s. 173). Zgodnie z syndromem potrzebujemy ciągle nowych przedmiotów, które traktujemy zgodnie ze schematem „kup, użyj i wyrzuć". Takie postawy konsumentów mogą z kolei przyczyniać się do wzmacniania opisanych wcześniej zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju.

Czy postawa konsumpcjonizmu wobec przedmiotów, stanowiąca kluczowy element Baumanowskiego syndromu, jest ukształtowana także wśród przedstawicieli społeczeństwa polskiego? Kwestię tę przeanalizuję na podstawie wyników badań własnych młodzieży akademickiej – pierwszego pokolenia wychowanego w potransformacyjnej Polsce, w której gwałtownie rozwijały się mechanizmy rynkowe i indoktrynacja ideologią konsumpcjonizmu.

Młodzież akademicka – opanowani postawą konsumpcjonizmu?

Dostępne wyniki badań młodzieży studenckiej dostarczają częściowej odpowiedzi na pytania o ukształtowanie wśród niej postaw konsumpcjonistycz-

nych. Dość dobrze zostały zbadane jej zachowania zakupowe w kontekście wyborów i racjonalności konsumenckiej. Studenci subiektywnie postrzegają siebie jako racjonalnych, choć ich zakupy nie zawsze takie są – np. ulegają (częściej kobiety niż mężczyźni) modzie, zachciankom itp. (Setlak, 2009, s. 156; Przybysz-Zaremba, 2009, s. 165). Dokonano też segmentacji studentów – wyłoniono typologie ze względu na zachowania konsumenckie, z charakterystyką osobowości, wskazano też wybrane czynniki (np. płeć, miejsce zamieszkania, sytuacja materialna) różnicujące poziom i strukturę ich konsumpcji (Nowak, 2009).

Przywołane (z konieczności wybiórcze) wyniki badań nie pozwalają jednak określić stopnia nasilenia **postawy konsumpcjonizmu** (zgodnie z przyjętą w artykule definicją: tendencji do nadmiernej konsumpcji dóbr nieuzasadnionej rzeczywistymi potrzebami) wśród młodzieży akademickiej. Odwołam się zatem do wyników badań własnych. Ich celem było testowanie Baumanowskiej koncepcji syndromu konsumpcyjnego[4]. Badani dwukrotnie wypełniali kwestionariusz ankiety, zawierający Skalę Orientacji Konsumpcyjnej (SOK) – tabelę złożoną z 14 twierdzeń, przedstawionych jako „opis (zestaw właściwości) współczesnego człowieka, dokonany przez jednego z socjologów" (odpowiadających cechom modelowego Baumanowskiego konsumenta opanowanego syndromem konsumpcyjnym). Dwie pozycje SOK tworzyły Subskalę „Konsumowania Przedmiotów": 1) *Pragnie nabywać możliwie wiele nowych przedmiotów, zapewniających natychmiastowe zaspokojenie potrzeb*; 2) *Uważa, że przedmioty są po to, aby je zużyć i szybko wyrzucić, gdy przestały przynosić mu satysfakcję*. Analiza stosunku do tych twierdzeń (podobieństwa respondentów do opisanej osoby) pozwala wnioskować o **stopniu nasilenia postawy konsumpcjonizmu wobec przedmiotów** wśród studentów[5]. Dane dotyczące frekwencji odpowiedzi zawiera tabela 1.

---

[4] Badania przeprowadzone w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Orientacje konsumpcyjne młodzieży studenckiej. Weryfikacja koncepcji Zygmunta Baumana" (promotor: Maria Dudzikowa) wpisały się w szerszy, zespołowy projekt badawczy: „Studenci UAM 2005/2006–2009/2010. Doświadczenia szkolne I-go rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej. Badania panelowe" (grant MNiSW). Dokonano w nim trzykrotnego pomiaru (2005/2006; 2007/2008 oraz 2009/2010) na losowo dobranych grupach studenckich ze wszystkich 13 Wydziałów UAM (oprócz zamiejscowego w Kaliszu). W kwestionariuszu ankiety II oraz III etapu badań umieściłem pytania stanowiące podstawę własnego projektu (szerzej: Marciniak, 2011). W obliczeniach uwzględniam dane osób biorących udział we wszystkich trzech pomiarach (N = 446).

[5] Jest to uproszczenie. Badanie dotyczyło bowiem stosunku młodzieży do siedmiu zakresów rzeczywistości: czasu, przestrzeni, przedmiotów, innych ludzi, społeczeństwa, siebie oraz wartości. Analizie poddano zaś orientacje konsumpcyjne wskaźnikowane przez podobieństwo respondentów do przedstawionych właściwości, ale też chęć ich przekazania potomstwu czy ocenę adekwatności. W artykule analizuję jednak wyłącznie stopień podobieństwa respondentów do dwóch spośród czternastu cech modelowego konsumenta – analiza dotyczy jedynie stopnia nasilenia ich konsumpcyjnego ustosunkowania wobec przedmiotów.

Tabela 1
Zróżnicowanie próby ze względu na odpowiedzi na subskali „Konsumowanie Przedmiotów" SOK – porównanie dwóch pomiarów

Stopień podobieństwa do cechy	**Właściwość modelowego konsumenta**							
	Pragnie nabywać możliwie wiele nowych przedmiotów…				**Uważa, że przedmioty są po to, aby je zużyć i szybko wyrzucić…**			
	I pomiar (2007/2008)		**II pomiar** (2009/2010)		**I pomiar** (2007/2008)		**II pomiar** (2009/2010)	
	N	**%**	N	**%**	N	**%**	N	**%**
Wcale	54	**12,2**	77	**17,3**	156	**35,4**	133	**29,8**
Bardzo mały	179	**40,6**	217	**48,7**	167	**37,9**	181	**40,6**
Pewien	164	**37,2**	128	**28,7**	85	**19,3**	102	**22,9**
Bardzo duży	36	**8,2**	21	**4,7**	25	**5,7**	26	**5,8**
Brak danych	8	**1,8**	3	**0,7**	8	**1,8**	4	**0,9**
Ogółem	441	**100**	446	100,	440	**100**	446	100,

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów określiła omawiane właściwości ze Skali „Konsumowania Przedmiotów" za zbliżone w jakimś stopniu do własnych (najczęściej określili ten stopień jako bardzo mały). Studenci uznawali się za relatywnie bardziej podobnych do człowieka, który *pragnie nabywać możliwie wiele nowych przedmiotów*, niż do osoby, która *uważa, że są one po to, by je zużyć i szybko wyrzucić*. W drugim pomiarze tylko co szósty student uznał, że **wcale** nie jest podobny do pierwszej właściwości, a co trzeci odniósł się tak do drugiej właściwości. Pierwsza właściwość była zatem relatywnie bardziej nasilona wśród respondentów niż druga. Jeśli uwzględnimy kierunek występujących w czasie zmian, to pierwszą właściwość (*pragnienie nabywania nowych przedmiotów*) w drugim pomiarze relatywnie mniej osób (niż w pierwszym) uznało za podobną w jakimś stopniu do swoich cech. Natomiast w odniesieniu do drugiej właściwości (*stosunku do pozbywania przedmiotów*) więcej studentów (niż w pierwszym pomiarze) określiło siebie jako podobnych. Po dwóch latach nieznacznie wzrosło zatem podobieństwo studentów do drugiej właściwości, a zmalało do pierwszej (zmiany nieistotne statystycznie).

Za odpowiedzi badanych przydzielono punkty (od 0 do 6 punktów), zgodnie z zasadą, że im większy stopień podobieństwa badanego do przedstawionych właściwości, tym więcej punktów otrzymał. Okazało się, że średnie wyniki na Skali „Konsumowanie Przedmiotów" w pierwszym ($M = 2,37$; $SD = 1,4$ punktu) oraz drugim ($M = 2,25$; $SD = 1,29$ punktu) pomiarze nie różną się istotnie statystycznie ($t = 1,82$, $df = 427$, $p = 0,069$). Okazuje się zatem, że postawa konsumpcjonizmu wobec przedmiotów jest w przeciętnym stopniu nasilona wśród młodzieży akademickiej. Jednocześnie, wyniki na Skali w każdym z pomiarów są

istotnie statystycznie związane ze sobą ($r = 0{,}498$; $p < 0{,}000$). Można więc przyjąć, że właściwości te nie zmieniają się istotnie z upływem czasu, a osoby, które miały je bardziej (od innych osób) nasilone w pierwszym pomiarze, miały je też bardziej nasilone po dwóch latach (jest to trwała cecha).

Zgodnie z przywołanymi wynikami badań, większość studentów uznała, że jest w jakimś (najczęściej *w małym* lub *w pewnym*) stopniu podobna do cech modelowego konsumenta w pełni opanowanego syndromem konsumpcyjnym wobec przedmiotów. Wyniki te można interpretować tak, że postawa konsumpcjonizmu wobec przedmiotów jest przeciętnie nasilona wśród młodzieży akademickiej. Młodzież ta wkrótce stanie się aktywnymi konsumentami na rynku, a także będzie decydować o kierunkach dalszego rozwoju naszego społeczeństwa. P**rzeciętny stopień nasilenia postawy konsumpcjonizmu** wśród tej młodzieży można uznać za **niepokojący** z perspektywy **zagrożenia dla zrównoważonego rozwoju**? Zagrożenie wydaje się relatywnie przeciętne, ale niepokój wynika z kilku przesłanek (Marciniak, 2011; 2013). Po pierwsze, postawa konsumpcyjna jest negatywnie wartościowana, więc zadeklarowany poziom podobieństwa studentów do analizowanych właściwości może być niższy niż rzeczywisty (ze względu na mechanizmy autoprezentacji). Po drugie, socjalizacja badanych studentów przebiegała w warunkach kształtowania się społeczeństwa konsumpcyjnego, a więc nie są przedstawicielami pokolenia, które miałoby w pełni przyswojone zasady nowego, konsumpcyjnego świata (Szafraniec, 2011). Wreszcie, biorąc pod uwagę kierunek przemian w sferze wartości Polaków, można postawić tezę, że postawa konsumpcjonizmu będzie coraz bardziej nasilona wśród kolejnych roczników młodzieży akademickiej i – szerzej – całego polskiego społeczeństwa (Marciniak, 2011; 2013).

W świetle omówionych przesłanek, przeciętny stopień nasilenia postawy konsumpcjonizmu wśród przebadanej młodzieży można uznać za niepokojący w kontekście zagrożeń dla zrównoważonego rozwoju. Trudno bowiem oczekiwać, by kolejne pokolenia Polaków były coraz bardziej roztropnymi konsumentami, zaangażowanymi na rzecz ruchu proekologicznego, ograniczania zużycia surowców naturalnych czy też obywatelami zainteresowanymi potrzebami innych ludzi (por. Marciniak, 2012).

W której grupie Polaków szukać zatem szans dla implementacji idei zrównoważonego rozwoju? Próbując odpowiedzieć na to pytanie, warto przywołać wyniki badań Marii Lewickiej nad wartościami Polaków. Zgodnie z nimi osoby młodsze mają silniej (niż starsze) ukształtowane wartości materialistyczne (Lewicka, 2004, s. 222–223). Jest to sprzeczne z tezą Ingleharta, zgodnie z którą młodsze generacje silniej akceptują wartości postmaterialistyczne (dobrostan psychiczny), a starsze – materialistyczne. Autorka interpretuje to tak, że pokolenie obecnie młodych Polaków, nastolatków i młodych dorosłych odpowiada pokoleniu tworzącemu według Ingelharta stan *welfare*. Dopiero ich dzieci będą rozwijały wartości postmaterialistyczne – bardziej proekologiczne oraz prospo-

łeczne (Lewicka, 2004, s. 234–236). Szansy na wdrażanie koncepcji zrównoważonego rozwoju w codziennym życiu być może należy zatem poszukiwać w pokoleniu najmłodszych, dopiero urodzonych i dorastających Polaków. Jakie postawy wobec konsumpcji warto promować wśród nich?

Potrzeba edukacji na rzecz oporu wobec konsumpcjonizmu

Możliwa jest konsumpcja zrównoważona – służąca zrównoważonemu rozwojowi albo przynajmniej nie zakłócająca go. Wymaga to jednak wzmacniania różnych form sprzeciwu i oporu wobec konsumpcjonizmu. Mechanizmy, które mogą temu sprzyjać, zostały już uruchomione, gdyż procesy „utowarowienia niemal wszystkich aspektów życia społecznego" doprowadziły do korespondującej z nimi „intensyfikacji nierynkowych form zachowania i do stosunków społecznych opartych na odruchach być może bardziej «klasycznych» rodzaju ludzkiego" (Macnaghten, Urry, 2005, s. 41). W rezultacie powstał „zespół napięć pomiędzy skonfliktowanymi racjonalnościami rynkowymi i nierynkowymi" (Macnaghten, Urry, 2005, s. 41). Oto wybrane przykłady takiej „nierynkowej racjonalności":

1) demokratyczne formy sprzeciwu wobec komercjalizacji i etosu konsumpcyjnego na rzecz „publicznej jaźni": kreolizacja i karnawalizacja kultury, prowokacja kulturowa, strategie korporacyjnego obywatelstwa i obywatelskiego konsumizmu (Barber, 2008, s. 399–465);
2) formy sprzeciwu (sposoby „ucieczki") wobec społeczeństwa konsumpcyjnego: kulturowa wszystkożerność – „ucieczka od różnic statusowych", obywatelstwo – „ucieczka od bierności" oraz *flâneur* – „ucieczka poprzez sztukę" (Aldridge, 2006, s. 123–124);
3) strategie wykorzystujące mechanizmy społeczeństwa konsumpcyjnego: wykorzystywanie mediów oraz reklamy w działaniach antykonsumpcyjnych: reklama społeczna, zakłócanie kultury (*culture jamming*) oraz niszczenie reklam (*adbusting*) (Aldridge, 2006, s. 176);
4) przyjmowanie niekonsumpcyjnego stylu życia, np.: ruch określany jako *slow down*, radykalne ugrupowanie „Nowi Purytanie" (Whybrow, 2006, s. XIII), *freeganizm* – antykonsumpcyjny styl zachowania powstały w USA na początku lat 90., czyli zaspokajanie potrzeb poprzez korzystanie z oferty *second hand* (Nowak, 2009, s. 115).

Wsparciu „nierynkowej racjonalności" mogą służyć różnorodne działania, wśród których warto wymienić chociażby oddolne ruchy społeczne, czy formalną i nieformalną edukację. Zorganizowany **przekaz wiedzy demaskujący mechanizmy społeczeństwa konsumpcji** może przyczyniać się do osłabienia postawy konsumpcjonizmu w pokoleniu najmłodszych Polaków. Również edukacja promująca wzrost zaangażowania społeczno-obywatelskiego, zaufania, czy

współpracy może sprzyjać pozyskaniu sprzymierzeńców na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jednakże postawy odmienne od konsumpcjonistycznej – promujące czerpanie satysfakcji z więzi międzyludzkich zamiast z posiadanych przedmiotów – łatwiej jest afirmować niż realizować. **Proste życie** (*simple life*) – wbrew nazwie – wymaga bowiem wiele wysiłku i wcale nie jest **łatwe** do wprowadzania w czyn (Walkman, 2015).

Bibliografia

Aldridge, A. (2006). *Konsumpcja*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Barber, B. (2008). *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

Baudrillard, J. (2006). *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bauman, Z. (2004). *Życie na przemiał*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bauman, Z. (2007a). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bauman, Z. (2007b). *Społeczeństwo w stanie oblężenia*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!

Bauman, Z. (2007c). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Bauman, Z. (2009). *Konsumowanie życia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Brundtland, G. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Oslo, 20 March 1987. [pobrano z: http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf].

Bylok, F. (2005). *Konsumpcja w Polsce i jej przemiany w okresie transformacji*. Seria: Monografie, nr 108. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.

Czerepaniak-Walczak, M. (2007). Stereotypy młodzieży: konieczność i możliwość odczarowania młodości. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Gdańsk: GWP.

Giddens, A. (2008). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

Klichowski, M., Marciniak, M. (2013). The Paradox of Commodification of the Body in a Society of Consumption and Cyborgization. *Studia Edukacyjne*, *29*, 153–167.

Kluszczyński, R.W. (2008). Doświadczenie – pamięć – tożsamość. Doświadczenie medialne jako fundament hybrydycznej tożsamości. W: A. Zeidler-Janiszewska, R. Nycz (red.), *Nowoczesność jako doświadczenie. Dyscypliny. Paradygmaty. Dyskursy*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.

Lewicka, M. (2004). Gdybym miał milion…. Marzenia Polaków u progu XXI wieku. W: T. Maruszewski (red.), *Adaptacja do zmian*. Seria*:* Kolokwia Psychologiczne KNP PAN, t. 12, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Macnaghten, P., Urry, J. (2005). *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*. Warszawa: Scholar 2005.

Marciniak, M. (2011). *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej*. *Perspektywa Baumanowska*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Impuls.

Marciniak, M. (2012). Orientacje konsumpcyjne – bariera w rozwoju kapitału społecznego młodzieży akademickiej? Doniesienie z badań. *Studia Edukacyjne, 22*, 227–256.

Marciniak, M. (2013). Opanowani syndromem konsumpcyjnym? Testowanie koncepcji Zygmunta Baumana – komunikat z badań. *Rocznik Lubuski*, *39*(*1*), 101–114.

Mróz, B. (red.). (2009). *Oblicza konsumpcjonizmu*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa.

Neale, A. (2011). (Nie)przyjemność zielonego konsumeryzmu. W: K. Romaniszyn (red.), *Nowa droga do zniewolenia? O życiu w społeczeństwie konsumpcyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Nowak, L. (2009). *Uwarunkowania zachowań konsumenckich młodzieży akademickiej. Eksploracja struktur ukrytych*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu.

Patel, R. (2010). *Wartość niczego. Jak przekształcić społeczeństwo rynkowe i na nowo zdefiniować demokrację*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.

Przybysz-Zaremba, M. (2009). „Za ostatni grosz", czyli zakupomania wśród studentów. Doniesienie z badań. W: W. Muszyński (red.), *„Nowy wspaniały świat"? Moda, konsumpcja i rozrywka jako nowe style życia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ritzer, G. (2010). „Płynna globalizacja": zastosowanie i krytyka pojęcia płynności Zygmunta Baumana. W: *Zrozumieć nowoczesność. Księga Jubileuszowa Zygmunta Baumana*, Łódź: Wydawnictwo Officyna.

Romaniszyn, K. (2007). *Rzecz o pracy i konsumpcji. Analiza antropologiczna*. Kraków: Nomos.

Sassatelli, R. (2007). *Consumer culture. History, theory and politics*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.

Setlak, P. (2009). Studenckie zakupy. Przyjemna konieczność? W: W. Muszyński (red.), *„Nowy wspaniały świat"? Moda, konsumpcja i rozrywka jako nowe style życia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szafraniec, K. (2011). *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Wallman, J. (2015). *Stuffocation. Living More with Less*. UK: Penguin Books.

Whybrow, P.C. (2006). *American mania. Ciągle więcej, ale nigdy dość*. Poznań: Wydawnictwo Termedia.

Consumerism among university students – the threat for the idea of sustainable development in Poland?

Summary

The purpose of this paper is to analyze the relationship between the development of the consumer society and sustainable development. The consumption is one of the crucial contemporary analytical categories. A number of social researchers claim, that we live in the consumer society. The phenomena specific to the consumer society are being considered as the threat for the sustainable development (in ecological and socio-economic context). The critical discourse over consumption is focused on the processes as: over-consumption of resources of natural environment, commodification, creation of false needs or consumerist culture. Among them, the growth of consumerism attitude is the main threat for idea of sustainable development. The paper examines the level of this attitude among young Polish men to estimate it's threat for the implementation of sustainable development in Poland. The analyze is based on the findings of the research over consumer orientation towards commodities conducted in 2010' among students of Adam Mickiewicz University (N = 446).

Keywords: consumerism, consumerist syndrome, sustainable development, consumerist culture, criticism of consumerism.

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.13

Zbigniew LENART
Uniwersytet Rzeszowski

Kontakt: zbigniewlenart1@gmail.com
Jak cytować [how to cite]: Lenart, Z. (2016). Instytucje kultury w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1990–2015. Wprowadzenie do zagadnienia. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 213–221.

Instytucje kultury w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1990–2015. Wprowadzenie do zagadnienia

Streszczenie

W artykule podjęto zagadnienie dotyczące szkoły przyszłości, która wskutek przemian cywilizacyjnych będzie zmieniać się, wchodząc w coraz bardziej formalne relacje z otoczeniem, a zwłaszcza z instytucjami kultury, organizacjami i sferą przedsiębiorczości gospodarczej.

W przekonaniu autora, wyrosłym także z fragmentarycznych badań, w procesie edukacyjnym przyszłości, tradycyjna szkoła (budynek i wszystko, co się w nim dzieje – *fabryka edukacyjna*) stanie się tylko jednym z wielu równoprawnych segmentów procesu edukacyjnego. Jego zdaniem, partnerami (elementami) pierwszego stopnia w edukacji mogą stać się instytucje kultury. Zagadnienie to jednak wymaga wielu badań i wieloaspektowego dyskursu społecznego. Dlatego intencją autora jest wywołanie zagadnienia, które w przyszłości może okazać się ważne w procesie edukacyjnym.

Słowa kluczowe: szkoła przyszłości, edukacja, instytucje kultury.

Dyskusja o nowej szkole, a właściwie o procesie edukacyjnym i miejscach jego realizacji, trwa już od lat. Do tego dochodzi nasilająca się dyskusja o celach kształcenia i wychowania, adekwatnych do przemian cywilizacyjnych. Trwa refleksja nt. wartości dotychczas niekwestionowanych, zmiany miejsca niektórych w hierarchii wartości i systemowych sposobów ich osiągania. Nowe technologie, w które coraz bardziej wplątuje się współczesny człowiek, pomagają w osiąganiu życiowych celów. Coraz częściej jednak są również źródłem regresu, destrukcji i samounicestwienia jednostki. Stwierdzenie, w kontekście nowych wyzwań, że szkoła współczesna staje się reliktem przeszłości, jeszcze długo nie bę-

dzie prawdziwe, ale jej otoczenie coraz częściej zacznie ją, szkołę tradycyjną, zastępować w procesie edukacyjnym. Jednakże warto zastanowić się, czy współczesna szkoła jest już przygotowana do realizowania części swoich zadań przez różne podmioty z najbliższego otoczenia?

Instytucje kultury w procesie przeobrażeń

Przemiany, jakie rozpoczęły się w Polsce w 1989 roku – reforma administracji publicznej, samorządy terytorialne i zmiana systemu edukacyjnego – zaczęły, w kontekście zmian gospodarczo-ustrojowych, budować nową jakość życia codziennego Polaków i nową kulturę; dość labilną, o podstawie liberalnej, wielokierunkową i poszukującą. Stare wzorce i modele próbowano zastępować czymś, co hasłowo było określane „nowością", a właściwie często było kalką rozwiązań zachodnioeuropejskich lub amerykańskich. Decydenci nie do końca mieli sprecyzowaną wizję przeobrażeń dotyczących sfery politycznej, gospodarczej i społecznej, co dawało się również zauważyć w oświacie i kulturze.

Kultura, jako działalność niekomercyjna została scedowana na samorządy terytorialne. Oprócz gwarantowanych dotacji ustawowych, działalność kulturalna miała podlegać regułom wolnego rynku. Z czasem okazało się jednak, że kultura z powodu braku środków finansowych bez opieki państwa nie jest w stanie się rozwijać. Dokonano więc niezbędnych korekt ustawowych i uruchomiono finansowanie, jednakże w formie grantowo-projektowej, ze środków zewnętrznych (unijnych). Autorzy opracowania *„Ciekawe czasy" finansowania kultury samorządowej* zaistniałą sytuację interpretowali w następujący sposób: „Angażowanie sektora publicznego w finansowanie kultury to działanie celowe. Ingerowanie rządu i samorządu w bieg rzeczy w kulturze ma swoje uzasadnienie i sens. Jest ono wyrazem dążenia do zachowania tożsamości narodu, zapewnienia równego dostępu do kultury, promocji i wspierania twórczości, czy, na co zwraca się ostatnio coraz większą uwagę, tworzenia społeczeństwa obywatelskiego i działanie na rzecz rozwoju społecznego. Nawet jeżeli w wielu samorządach brakuje strategii rozwoju kultury, to kolejne publikacje pokazują, że może i powinna być ona traktowana jako ważny zasób ekonomiczny, wpływający na aktywność gospodarczą ludności, ale także czynnik kreujący przestrzeń komunikacji i społecznego współdziałania" (Siechowicz, Wiśniewska, 2015, s. 6).

Samorządy terytorialne zaczęły więc przejawiać coraz większe zainteresowanie animacją i upowszechnianiem kultury, traktując ją jako ważny element promocji. Nie oznaczało to jednak, że instytucje kultury zaczęły wówczas przeżywać jakiś większy renesans. Ich sieć i struktura praktycznie nie uległy zmianie. Pozostały zatem muzea, teatry, filharmonie, biblioteki, kina, domy (centra, ośrodki) kultury, które realizowały, w większości przypadków, tradycyjną działalność, tradycyjnymi metodami, ożywionymi co najwyżej nowoczesnym sprzę-

tem i nowymi technologiami. Nowością było jedynie to, że w niektórych środowiskach zaczęły powstawać prywatne lub też stowarzyszeniowe albo wspólnotowe instytucje kultury (konkurencyjne, alternatywne). Swoją działalność adresowały one do różnych grup wiekowych, ale najczęściej do dzieci i młodzieży szkolnej.

Na czym obecnie polega działalność instytucji kultury usytuowanych w obrębie gmin i powiatów? W jakim stopniu ze swoją ofertą wychodzą do uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych? Jakie jest zainteresowanie tych szkół udziałem uczniów w zajęciach/imprezach organizowanych przez okoliczne instytucja kultury? Jak układa się współpraca dyrektorów szkół i placówek oświatowych z dyrektorami (kierownikami) instytucji kultury? Na te pytania poszukiwałem odpowiedzi w ramach prowadzonych badań etnograficznych[1].

Odpowiedzi uzyskane na pierwsze pytanie nie były zaskoczeniem – instytucje kultury działają zgodnie ze statutem, działalność jest taka, jak zawsze, od lat. Biblioteki wypożyczają książki, domy kultury organizują różne imprezy, spotkania, koncerty, prowadzą koła zainteresowań, kina wyświetlają filmy, teatry przygotowują spektakle, muzea gromadzą artefakty i zajmują się ich eksponowaniem. Prawie wszystkie organizują lekcje, spotkania i prezentacje dla dzieci i młodzieży szkolnej w swoich siedzibach lub wyjeżdżając do szkół i placówek.

Korzystanie z oferty kulturalnej przez uczniów odbywa się w różnym stopniu i zakresie. Najczęściej badane instytucje kultury były odwiedzane przez uczniów szkół podstawowych (od 3 do 10 razy w roku szkolnym). Największym zainteresowaniem cieszyły się zajęcia plastyczne, muzyczne, taneczne, kółka teatralne wystawy, przedstawienia, spotkania z pisarzami i aktorami. Gimnazjaliści z kolei gościli od 2 do 5 razy w roku w takich instytucjach, jak Gminny (lub) Miejski Dom Kultury, Gminna Biblioteka Publiczna, teatr, filharmonia lub muzeum. Wyjazdy do muzeów, filharmonii czy teatru odbywały się w ramach jedno- lub kilkudniowych wycieczek. Uczniowie liceów ogólnokształcących najczęściej odwiedzali muzea, teatry i kina. Rekordziści byli 3 razy w roku szkolnym w instytucjach kultury, ale nie brakowało zespołów klasowych, które były tylko raz lub nie odwiedziły żadnej instytucji kultury. Uczniowie szkół zawodowych (w sposób zorganizowany) prawie w ogóle nie korzystali z oferty instytucji kultury. Najrzadziej odwiedzaną instytucją był lokalny dom (ośrodek) kultury.

[1] Badania były prowadzone na przełomie lutego i listopada 2015 roku. Objęto nimi samorządowe instytucje kultury na terenie średniej wielkości powiatów województwa podkarpackiego (do 70 tys. mieszkańców), tj. powiat brzozowski, kolbuszowski, niżański i przeworski, oraz szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w tych powiatach. Jako podstawową metodę badań wykorzystano sondaż diagnostyczny z zastosowaniem ankiety (uczniowie szkół) i wywiadu (dyrektorzy/kierownicy instytucji kultury), jak również analizę dokumentów (Rejestr osób odwiedzających daną instytucję kultury). W badaniach ankietowych uczestniczyło 180 uczniów szkół (60 – szkoły podstawowe, 60 – gimnazja i 60 – licea ogólnokształcące i zasadnicze szkoły zawodowe). Wywiadów udzieliło 10 dyrektorów samorządowych instytucji kultury.

Około 94% polskich instytucji kultury jest zarządzanych przez samorządy terytorialne. Wszystkie placówki oświatowe (oprócz szkolnictwa wyższego) są również zarządzane właśnie przez samorządy, a w pragmatyce instytucje te – mające tego samego gospodarza – zamiast współpracować, tylko istnieją obok siebie.

Wydaje się więc oczywiste, że kierownicy instytucji kultury i dyrektorzy placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym jest ten sam samorząd terytorialny, powinni rzetelnie współpracować, przygotowując roczne plany pracy. Dobrą praktyką byłoby zapraszanie instruktorów kultury do prowadzenia określonych zajęć w placówkach szkolnych. Natomiast nauczyciele część zajęć dydaktycznych mogliby realizować w instytucjach kultury.

Jak wynika z raportów Głównego Urzędu Statystycznego, począwszy od roku 1990 do końca 2015 r. nakłady na kulturę i ochronę dziedzictwa narodowego systematycznie wzrastały, rocznie średnio o 5%. Wydatki państwa i samorządów terytorialnych na oświatę w ostatnich latach też znacząco wzrosły (Łagodziński, 2004; Siechowicz, Wiśniewska, 2015). Istnieją zatem finansowe i organizacyjne podstawy, aby instytucje kultury w większym stopniu i zakresie partycypowały w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży szkolnej. Wydaje się, że brakuje już tylko pomysłu i dobrej woli w tym zakresie.

W poszukiwaniu modelu edukacyjnego

W kręgach pedagogów uniwersyteckich dość często można spotkać się z opinią, że resort odpowiedzialny za polską edukację doraźnie wprowadzanymi reformami nie pozwala jej rozwijać się w pożądany sposób, uwzględniający narodową tradycję i potrzeby wynikające z rozwoju cywilizacyjnego. Nawet jeżeli przez pewien czas ukształtuje się jakiś pożądany społecznie wzorzec, nowa ekipa sprawująca władzę zaczyna reformować (modernizować) system oświatowy. Znamienna w tej kwestii staje się wypowiedź Kazimierza Denka: „Zastanawia fakt – stwierdza – dlaczego Ministerstwo Edukacji Narodowej, zamiast działań na rzecz poprawy stanu oświaty, angażuje się w mało istotne, drugorzędne dla niej sprawy, jak przykładowo problematyka: ideologii gender, zabawy w przemienne występowanie w roli dziewczynki czy chłopaka czy usunięcie drożdżówek ze sklepików szkolnych (lista niepełna, do uzupełnienia). Przykładowo program MEN Otwarta szkoła rozpoczyna nowy etap genderystowskiej ofensywy w edukacji. Lesbijki, geje, bi- i transseksualiści będą coraz częściej wchodzili do szkół. Rzekomo po to, by zwalczać homofobię, a w rzeczywistości, by zaburzać poczucie płci i seksualności u młodzieży. Z liceów zniknęła greka i łacina. Nie ma już Arystotelesa, Platona i Sokratesa. Bez prawdziwych fundamentów to, co jest, staje się nie wystarczające. Brak ten jest coraz bardziej odczuwalny w trudnych czasach, w których potrzebuje się stałych i czytelnych punktów odniesienia w postaci podstawowych wartości” (Denek, 2016, s. 52). Podobnych opinii wy-

rażających troskę o polską edukację można byłoby przytoczyć wiele. Od stuleci edukacja młodych zajmuje bowiem swoje stałe miejsce w sferach podstawowych wartości społecznych. I pomimo że proces edukacyjny nie jest wyraźnie i jednoznacznie zdefiniowany, odpowiedzialni za edukację Polaków, mimo różnych urzędowych programów, instrukcji i zaleceń, na ogół poprawnie realizowali i realizują jego elementy. Trzeba też przyznać, że nie jest łatwo zbudować propozycje modelowe, z elementami stałymi i zmiennymi, uwzględniające potrzeby czasu, środowiska i wreszcie człowieka, który swój czas chce przeżyć po prostu szczęśliwie. Takie próby zapewne są jednak podejmowane, chociażby na użytek prywatny czy określonych wspólnot bądź środowisk. Trudno powiedzieć zatem, czy tak wypracowany model edukacyjny kiedykolwiek uzyskałby oficjalną rekomendację do stałej realizacji (bez względu na zmiany ekip rządzących). Póki co należy przyjąć, że „niepisane" modele procesu edukacyjnego i instytucji kultury, w ujęciu symbiotycznym, rodzą się. Być może są dopiero w sferze pytań i ukierunkowanych dyskusji – podobnie jak model człowieka przyszłości, który w sposób szczególny powinien uwzględniać temporalny charakter ludzkiego życia.

Homo faber, homo ludens… czy *homo sapiens*?

Aby móc skonstruować model procesu edukacyjnego i modele jego elementów składowych jako jednolitego systemu funkcjonującego prawie doskonale, w pierwszej kolejności dobrze byłoby zamknąć wnioskami, na pewnych etapach, dyskusję dotyczącą wzorca człowieka, który powinien być ostatecznym efektem procesu edukacyjnego. Nie będzie to łatwe. W tyglu różnych preferencji, interesów, potrzeb społecznych i koncepcji filozoficznych trudno wskazać uniwersalny, przez wszystkich pożądany model człowieka. Jedni chcą, aby to był *homo faber* (człowiek pracujący, zręczny, wytwórca). Inni preferują model człowieka bawiącego się (*homo ludens*), uważający za J. Huizingą, że u źródeł każdego ludzkiego działania leżą zabawa, gra i współzawodnictwo (Huizinga, 1967). Jeszcze inni, zafascynowani współczesnymi trendami w gospodarce, ekonomii i globalnej polityce, wspieranymi i wzmacnianymi przez nowe technologie, widzieliby wzorce w postaci *homo oeconomicus* (człowieka racjonalnego, dążącego do maksymalizacji zysków i dokonywania wyborów wyłącznie ze względu na wartość ekonomiczną) (Wach, 2010) lub *homo informaticus* – człowieka żyjącego bardziej w świecie wirtualnym niż realnym i posługującego się na co dzień przede wszystkim zdobyczami nowoczesnych technologii (Sysło, 2012). Analizując powyższe modele, łatwo pokusić się o refleksję, że osoby reprezentujące je spotykamy przecież wokół siebie. Są to informatycy, ekonomiści, artyści i inni wybitni specjaliści w określonych zawodach, a oprócz tego – należy podkreślić – to ludzie uczestniczący w życiu kulturalnym, o dużej wiedzy o świecie,

wrażliwi, posiadający ogólną wiedzę z innych dziedzin, o wysokiej kulturze osobistej, aktywni i przedsiębiorczy, umiejący radzić sobie także z prostymi czynnościami, takimi jak choćby posługiwanie się igłą, wymiana przepalonej żarówki czy wbicie gwoździa.

Jednostronne wykształcenie, coraz częściej preferowane przez różne środowiska, nastawione na wynik, zamykanie edukowanego człowieka na inne aspekty życia i świata niż te zamierzone, wyprodukowanie w procesie edukacyjnym absolwenta, człowieka-robota, pod konkretne potrzeby zleceniodawców (bez względu na to, jak się nazywają), staje się dzisiaj coraz bardziej popularne, także dlatego, że prawdopodobnie ma zagwarantować pracę na zmieniającym się i nieprzewidywalnym rynku pracy oraz duże pieniądze, za które – według wielu – można kupić wszystko. Ta znana skądinąd iluzja wielu już dała pracę i pieniądze. Nie zawsze jednak dała szczęśliwe życie – zwłaszcza jeśli spojrzeć na nie holistycznie, przy uwzględnieniu jego temporalnego charakteru, na co w procesie edukacyjnym rzadko zwraca się uwagę, szczególnie we współczesnej szkole, będącej dzisiaj, jednak bardziej niż w przeszłości, na rozdrożu.

W momentach kryzysowych, w stanach zwątpienia człowiek mądry (*homo sapiens*) szuka przewodnika wśród autorytetów, niepogrzebanych przez popularne tendencje, autorytetów, które oparły się różnym modom, filozofiom i ideologiom. Nie muszą to być bohaterowie współcześni – naszych czasów. Nie muszą to być popularne trendy i koncepcje. Najtrudniejsze jest jednak odróżnienie ich od wielu i – po prostu – znalezienie. W kulturze jest ich bowiem bardzo dużo.

Proces edukacyjny zakończy się zatem powodzeniem, jeżeli jego uczestników nauczymy właściwie wybierać. Pożądanym modelem człowieka, formowanego w procesie edukacyjnym, jest człowiek rozumny, mądry (*homo sapiens*), w klasycznym rozumieniu taki, którego definiują także znane słowa Terencjusza: *Homo sum; humani nil a me alienum esse puto* (Człowiekiem jestem; sadzę, że nic, co ludzkie, nie jest mi obce). Oczywistym wszak jest, że *homo sapiens* we właściwych proporcjach musi posiadać cechy *homo faber*, *homo ludens*, *oeconomicus*, *informaticus* i innych.

Edukacja przez kulturę. Nowe otwarcie

Wydaje się, że współczesna, zmieniająca się, szkoła sama może nie udźwignąć tego wyzwania, zwłaszcza przy coraz intensywniejszej grze globalnych interesów, zabiegów marketingowo-propagandowych, wynaturzaniu funkcji komunikacyjnej nowoczesnych mediów dla partykularnych celów. Szkoła jako taka, pomimo zmian – jakim musi podlegać – i różnych ataków, nie zniknie. Pozostanie centralnym ośrodkiem organizującym i certyfikującym proces edukacyjny. Podobne przekonanie w artykule *Szkoła przetrwa ataki* wyraża B. Niemierko, kiedy m.in. pisze: „Szkoły publiczne, których sieć powstała w surowych

społeczeństwach wczesnokapitalistycznych, przeżyły już kilka przełomów: odkrycie dziecka, inwazję programowania i rozkwit technologii informacyjnej. Teraz czeka je zmiana organizacyjna, na miarę nowo dostępnej *bliskości komunikacyjnej*, pozwalającej na ograniczenie wspólnego siedzenia w ławce" (Niemierko, 2013, s. 41).

Wśród zmian, które czekają szkołę, jedna wydaje się szczególnie ważna – dzisiaj na ogół pomijana bądź traktowana marginalnie – a mianowicie edukacja kulturalna. „Kultura – bowiem – jest pewnym zespołem wartości wyznaczających sens życia człowieka w określony sposób. Jego doznania w sytuacjach kontaktów z wartościami i dobrami kultury są czynnikami kształtującymi dyspozycje osobowości. Stąd też – zdaniem m.in. A. Horbowskiego – wszystkie elementy kultury mogą stać się czynnikami oddziaływań edukacyjnych w rękach nauczycieli, wychowawców, animatorów kultury czy terapeutów" (Horbowski, 2000, s. 23). Zasadne w tym miejscu wydaje się jeszcze przywołanie wizji J. Kozieleckiego np. człowieka innowacyjnego – człowieka XXI wieku, istotnej dla edukacji kulturalnej i edukacji w ogóle. J. Kozielecki, wskazując w niej pięć podstawowych ogniw, a zatem: postawę badawczą człowieka, dążenie do nabywania wiedzy o świecie i samym sobie, strukturalizację wiedzy, podmiotowe widzenie człowieka oraz orientację prospektywną polegającą nie na przystosowaniu się do przyszłego świata, lecz na wbudowaniu w niego „mądrych innowacji", umożliwiających funkcjonowanie w nowej rzeczywistości (Kozielecki, 1996), niejako sugeruje, że w procesie edukacyjnym muszą, na partnerskich zasadach, partycypować instytucje odpowiedzialne za zachowanie, animację i upowszechnianie kultury, czyli instytucje kultury.

O ich stanie, kondycji, formach pracy i wielkich możliwościach wspomniano wcześniej. Podobnie jak o możliwościach modernizacyjnych kreatywności i potencjale innowacyjnym istniejących w szkołach i procesie edukacyjnym. Rzecz w tym, by je uruchomić. Tam, gdzie pojawi się osoba kreatywna, innowacyjna i przekona do swoich pomysłów władzę (organ prowadzący) i otoczenie, następuje zmiana, która do podobnych zachowań może inspirować innych. Są to jednak rzadkie przypadki. Do zmian powszechnych (bądź na regionalną lub lokalną skalę – samorządy terytorialne mają już dużą autonomię) musi zachęcać lub stosownym aktem prawnym zobowiązać władza. Także do obowiązku współpracy, współredagowania programów podległych sobie jednostek i instytucji przy współudziale szeroko rozumianego środowiska. Należy tu zauważyć, że tzw. środowisko do współpracy należy skłonić też niekonwencjonalnymi sposobami, ponieważ samo z siebie jest coraz mniej obywatelskie i spontaniczne. Innowator na pewno poradzi sobie z biernością swojego środowiska i otoczenia, chociaż nie będzie to łatwe.

Zmiany jednak następują. Bardzo powoli. W skali kraju można wymienić co roku nowe instytucje kultury fascynujące swoim kształtem i proponowanymi formami pracy. Prawdopodobnie w każdym regionie można znaleźć chociaż

jedną, otwartą – w sposób szczególny – na współpracę ze szkołami instytucję kultury. To jednak nadal mało, a proces ów następuje zbyt wolno. Jeżeli ze strony instytucji kultury można zaobserwować wzmożenie aktywności w kierunku systematycznej, niemal codziennej, współpracy z placówkami oświatowymi, to ze strony szkół – w znacznej mierze – jest jeszcze tak jak było w czasach PRL-u.

Liderami w modelowym wręcz wypełnianiu współczesnej edukacyjnej roli instytucji kultury są, w pierwszej kolejności, niektóre instytucje państwowe (centralne), jak np. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Fryderyka Chopina, Muzeum Narodowe w Krakowie, ale też w peryferyjnych regionach Polski. Warto w tym miejscu wymienić m.in. osadę obronną kultury łużyckiej w Biskupinie czy w województwie podkarpackim: skansen archeologiczny „ Karpacka Troja" w Trzcinicy (grodzisko obronne z epoki brązu i wczesnego średniowiecza) oraz skansen Muzeum Kultury Ludowej w Kolbuszowej – eksponujący kulturę grup etnograficznych Lasowiaków i Rzeszowiaków. W tym ostatnim oferta systematycznej współpracy jest przygotowana dla poszczególnych szkolnych grup wiekowych (przedszkole, szkoła podstawowa 1–3, szkoła podstawowa 4–6, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna).

Podobnie jest w całej Polsce, i dlatego byłoby dobrze rozpocząć już dyskusję o tej – jeszcze w znikomym stopniu wykorzystywanej – możliwości modernizacji pracy szkoły i procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży szkolnej.

* * *

Konkludując, warto zwrócić uwagę, że nabrzmiała materia edukacyjna jest gotowa do szybszych zmian. Gotowe są dzieci i młodzież, natomiast współczesna szkoła publiczna – zbudowana kiedyś na wzór fabryki, ucząca posłuszeństwa, punktualności i powtarzalności – jeszcze nie dojrzała, podobnie jak nie jest dojrzałe społeczeństwo, zrzucające jeszcze z siebie odium minionego czasu.

Jeżeli więc w procesie edukacyjnym mocniej zaistnieją instytucje kultury, to zapewne w następnej kolejności, ważne miejsce zajmą też inne podmioty z otoczenia, co wcale nie będzie musiało oznaczać realizowania modelu amerykańskiej szkoły rozszerzonej (*comprehensive school*).

Bibliografia

Denek, K. (2016). *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas".

Horbowski, A. (2000). *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

Huizinga, J. (1967). *Homo ludens: zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik".

Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy.* Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Łagodziński, W. (2004). *Szanse i zagrożenia uczestnictwa w kulturze w latach 1990–2003 w świetle wyników badań Głównego Urzędu Statystycznego*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Niemierko, B. (2013). Szkoła przetrwa ataki. *Nowa Szkoła*, *6*, 40–43.

Siechowicz, P., Wiśniewska, W. (2015). *„Ciekawe czasy" finansowania kultury samorządowej. Raport*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Sysło, M. (red.) (2012). *Homo informatikus, czyli człowiek w zinformatyzowanym świecie*. Warszawa: Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki.

Wach, K., (2010). Od człowieka racjonalnego do emocjonalnego. Zmiana paradygmatu nauk ekonomicznych. *Horyzonty Wychowania*, *9*, 110–138.

Cultural institutions in the educational process of the years 1990–2015. Introduction to the problem

Summary

The article raises the issue of the school of the future, which as a result of civilizational changes, will be changing entering into more formal relations with the surroundings especially with cultural institutions, organizations and entrepreneurial sphere.

In the author's opinion, which is also based on fragmentary studies in the educational process of the future, the traditional school (building and all activity inside – *educational factory*) will be only one of many equal segments of the educational process. In his view, cultural institutions should become the partners (elements) of the first degree education. This issue, however, requires plentiful of research and a broad social discourse. Therefore, the author's intention is to raise the issue, which in the future may prove to be very important in the educational process.

Keywords: school of the future, education, cultural institutions.

VARIA

AKADEMIA IM. JANA DŁUGOSZA W CZĘSTOCHOWIE
Podstawy Edukacji 2016, t. 9: *Zrównoważony rozwój*

http://dx.doi.org/10.16926/pe.2016.09.14

Danuta ŻAK
Uniwersytet Opolski

Kontakt: celestezak@wp.pl
Jak cytować [how to cite]: Żak, D. (2016). Teoria malarstwa abstrakcyjnego a Platońska koncepcja sztuki. *Podstawy Edukacji. Zrównoważony rozwój*, *9*, 225–237.

Teoria malarstwa abstrakcyjnego a Platońska koncepcja sztuki

Streszczenie

Tezą artykułu jest twierdzenie, że w założeniach teoretycznych malarstwa abstrakcyjnego odnajdujemy Platońską koncepcję sztuki. Jest to interesująca zbieżność, tym bardziej że jest ona niezależna, nie wynika z inspiracji abstrakcjonistów filozofią Platona, czy odwoływania się do jego koncepcji sztuki. Także Platon nie zakładał rozwoju takiego kierunku w sztuce, a mimo to u podstaw teoretycznych malarstwa abstrakcyjnego odnajdujemy te same prawdziwościowe, poznawcze założenia co w Platońskiej koncepcji sztuki. Określają one zarówno jej istotę, jak i funkcję oraz wartość. Stanowią także wyraz negatywnego stosunku Platona do malarstwa naśladowczego.
Słowa kluczowe: abstrakcja, malarstwo, Mondrian, Platon, mimesis.

U podstaw filozofii Platona leży przekonanie, że oprócz przemijających, zwykłych rzeczy istnieją niematerialne byty, wieczne, niezmienne, których nie można poznać w sposób bezpośredni. Byty te, będące przedmiotem pojęć ogólnych Platon nazwał ideami. Zatem rzeczywistość składa się z dwóch osobnych światów: świata rzeczy poznawalnych za pomocą zmysłów oraz istniejącego poza czasem i przestrzenią świata idei poznawalnych rozumowo. Świat realny jest odwzorowaniem świata idei. Istniejąca w świecie realnym sztuka może być dobra lub zła. Według Platona sztuka nie ma przedmiotu i wartości naprawdę autonomicznych: ma ona wartość tylko wtedy i w takiej mierze w jakiej może i potrafi służyć prawdzie (Reale, 2003).

Określając istotę, rolę, funkcję i wartość sztuki, Platon troszczy się tylko o to, jaką wartość ma sztuka z punktu widzenia prawdy, a więc:

1) czy i w jakim stopniu sztuka przybliża do prawdy

2) czy czyni człowieka lepszym
3) czy ma znaczenie wychowawcze dla społeczeństwa

Odpowiedzi na te pytania są negatywne:

1) sztuka nie odkrywa prawdy, lecz ją zakrywa
2) nie czyni człowieka lepszym, lecz go psuje, ponieważ jest kłamliwa
3) nie wychowuje, lecz psuje efekty wychowania, ponieważ zwraca się do nierozumnych władz duszy, które są niższymi częściami człowieka

Platon nie kwestionował mocy sztuki, ale zaprzeczał, że sztuka ma wartość sama przez się, sztuka albo służy prawdzie, albo służy fałszowi. Tak więc, jeżeli sztuka chce się obronić, musi podporządkować się filozofii, bo tylko ona jest zdolna dotrzeć do prawdy. Na pytanie skąd pochodzi sztuka i kim są artyści Platon podaje dwie odpowiedzi. Jedna wiąże się z koncepcją wieszcza, a druga z koncepcją naśladowcy. Zgodnie z tym sztuka rodzi się, gdy artysta pod wpływem boskiej ingerencji popada w szał, „obłęd boży", natchnienie, tworzy w stanie transu, jest medium, poprzez które bóstwo przekazuje prawdy lub sztuka jest naśladowaniem świata rzeczywistego, zjawisk, emocji, uczuć (Reale, 2003).

Koncepcja sztuki naśladowczej przedstawiona jest przez Platona – między innymi – w dziesiątej księdze *Państwa*. Dowodzi on, że sztuka we wszystkich formach jest *mimesis*, jest zatem naśladownictwem rzeczy oraz zdarzeń zmysłowych. W filozofii Platona rzeczy zmysłowe nie są bytem prawdziwym, a jedynie naśladownictwem prawdziwego bytu: są „obrazem" wiecznej idei i dlatego różnią się od prawdy, tak jak kopia różni się od oryginału. Zatem, jeżeli sztuka jest naśladownictwem rzeczy zmysłowych, to z tego wynika, że jest naśladownictwem naśladownictwa, jest więc kopią, która odtwarza kopię, a więc jeszcze bardziej odbiega od prawdy, niż rzeczy zmysłowe. Sztuka zwraca się do mniej wartościowej części duszy. Deprawuje i dlatego należy ją ograniczać, lub nawet usunąć z państwa doskonałego, jeżeli nie podporządkuje się prawom dobra i prawdy (Reale, 2003).

Platońska estetyka to sfera biernych doznań, zmysłowych wrażeń, stanów uczuciowych, nastrojów i usposobień zależnych od impulsów zewnętrznych, sfera poruszeń cielesnych, które powstają pod wpływem zewnętrznego bodźca i sprawiają, że dusza błądzi i traci rozeznanie, gdyż podniety zmysłowe jakim ulega są z reguły zmienne, różnorakie i często złudne. Poznanie ludzkie rozpoczyna się od doznań zmysłowych i wyobrażeń, ponieważ jest działaniem duszy uwięzionej w ciele, nie każde jednak doznanie ma poznawczą wartość prowadzącą do wiedzy. Prawda bowiem to nic innego właśnie, jak odsłonięcie istotności bytu (Wolicka, 1994). Nie każde jest zdolne budzić myśl. Tylko te doznania i wyobrażenia, które zawierają jakąś sprzeczność: prawdę i kłamstwo, pokazują coś jako takie oto i zarazem wskazują na jego przeciwieństwo, przywołują myśl, i wiodą ku prawdzie i istotności (*Państwo* 523 A-C).

W IV wieku p.n.e. Grecy odkryli i zdefiniowali zjawisko „naśladowania natury" W *Państwie* Platon porównuje malowidło z obrazem odbitym w lustrze.

Powracając do swej teorii idei przeciwstawia on malarza stolarzowi, który robiąc łóżko nadaje idei lub zamysłowi łóżka materialną treść. Natomiast malarz przedstawia na swoim obrazie łóżko zrobione przez stolarza, kopiując tylko zewnętrzne cechy tego jednego przedmiotu. W ten sposób oddala się od idei w dwójnasób (Wunenburger, 2011). Taką właśnie myśl nasuwa słynny ustęp z *Państwa*: „Łóżko, czy je tam któż na ukos ogląda, czy na wprost, czy z którejkolwiek strony, nie różni się samo od siebie, czy też nie różni się wcale, ale jego wygląd wciąż się zmienia?" Ponieważ malarz nie jest zdolny przedstawić łóżka takim jakim jest ono naprawdę, ale ukazać tylko jeden z jego wyglądów, skazany jest na potępienie jako odtwórca pozorów. Obraz wykreowany przez sztukę jest niepewny, niezupełny i zwraca się do niższych warstw naszej duszy, raczej do wyobraźni niż rozumu (Wunenburger, 2011). W przedstawieniach artystycznych nastąpiła redukcja czasu do jednej chwili, a wizji do jednego wyglądu (Wunenburger, 2011).

Za życia Platona pojawiły się pierwsze obrazy iluzjonistyczne. Na negatywny stosunek Platona do współczesnych mu sztuk plastycznych niewątpliwy wpływ miało odkrycie i zastosowanie światłocienia modelującego, perspektywy, kontrapostu. Platon potępiał także rzeźbiarzy operujących złudzeniem i tak zmieniających proporcje posągów, które miały być oglądane z dołu, że wizerunek był „nierzeczywisty" (Wunenburger, 2011). Oskarżanie sztuki iluzjonistycznej o kuglarstwo i zwodniczo-magiczny wpływ na odbiorcę wiązało się z zamierzeniem uzdrowienia duszy i naprawy społecznych obyczajów na bazie filozofii (Wolicka, 1994). Sztuka powinna być oparta o idealny program zbudowany na niezmiennych regułach i stałych wartościach. Założeniem tego programu jest przeświadczenie, że sztuka może pełnić funkcję poznawczą tzn. objawiającą prawdę i pouczającą. Bezwartościową, a nawet szkodliwą jest sztuka służąca zmysłowej przyjemności, pospolitym gustom i upodobaniom masowej publiczności. Sztuka ma pełnić naczelną funkcję poznawczą, dlatego musi respektować wymóg prawdziwości. Pozostałe jej zalety jak warsztatowe, przyjemnościowe czy rozrywkowe schodzą na dalszy plan (Wolicka, 1994).

„Nie na podstawie przyjemności i niezgodnego z prawdą mniemania przystoi oceniać wszelkie naśladownictwo[…], ale na podstawie prawdy" (*Prawa* 668A).

Sztuka iluzji nie ma na celu objawienia prawdy tego czym jest istota danej rzeczy w świetle jej niezmiennej idei ale naśladowanie zmiennych i przypadkowych wyglądów i dlatego jest poznawczo nieużyteczna. Pierwiastek idealny w sztuce może zapewnić jej prawdopodobieństwo, dlatego należy zrezygnować z „oszukiwania zmysłu wzroku" i oprzeć się na stałych zasadach kanonu, niezmiennych regułach co do formy i co do treści. Ograniczają one bowiem przypadkowość i złudność percepcji. *Mimesis* w sztuce służącej prawdzie nie może przejść na poziom naśladowania, który polega na uchwyceniu podobieństw zmysłowych. Prawdziwy wizerunek powinien być „ideogramem", piktograficznym schematem, który symbolizuje istotową prawdę, każdej rzeczy przedstawionej, chociaż może daleko odbiegać od jej „naturalnego" wyglądu (Wolicka, 1994).

Sztuka „prawdziwa" powinna mieć reguły formalne oparte na proporcjach wymiernych liczbowo, oraz zasady typologii obowiązujące po stronie treści i tematów przedstawień mimetycznych. Typologia ta z kolei jest podporządkowana określonemu, transcendentnemu kanonowi idei. Najważniejsze w sztuce nie jest to jakimi technikami się posługuje, ale zbliżanie się do prawdy i prowadzenia ku prawdzie tych, którzy z nią obcują. Platon nie precyzuje jakie to typowe tematy przedstawień są dopuszczalne i wzorcowe dla każdej sztuki obrazującej. Było dla niego oczywiste – jak się wydaje – że treści i tematy czerpie sztuka ze skarbca tradycji, oczywiście nie bezkrytycznie. Przestrzega tylko przed nieprzemyślanym przyswajaniem dziedzictw przeszłości tj. „uwodzących kłamstw". Musi ono podlegać selekcji tak pod kątem kryterium prawdy jak i pod względem etycznym oraz pedagogicznym.

Platońska teoria sztuki określa zasady twórczości: charakter poznawczo-prawdziwościowy i podporządkowanie wszelkiej sztuki regułom, dla których paradygmatem jest zbiór reguł funkcjonowania języka. Teoria sztuki może zatem przybierać postać pewnego rodzaju retoryki obrazowego przedstawiania. Droga do semiotycznej interpretacji sztuki zostaje w ten sposób otwarta (Wolicka, 1994).

„Trzeba wiedzieć czym jest każde poszczególne dzieło sztuki. Bo gdy się nie wie jaka jest istotna jego treść, jakie są założenia i czego jest naprawdę obrazem, to trudno poznać, czy odpowiada swojemu założeniu oraz jakie zawiera niedociągnięcia" (*Prawa* 668C)

Należy respektować przepisy, które ustanawiają warunki konieczne doskonałości dzieła: „Musi prawo właśnie i sztukę wesprzeć swą mocą, twierdząc, że (jej dzieła) istnieją z natury, lub dzięki temu co nie ustępuje naturze, skoro powstają według prawego umysłu" (*Prawa* 890D). Dzieła te „należy ująć w ramy praw i ustalonego porządku" (*Prawa* 657B), aby można je było uznać za wartościowe, na mocy przyrównania do prawdziwego wzoru. Wartością sztuki obrazowania mimetycznego nie jest zatem upodobnienie do modelu, zwłaszcza łudząco naśladujące jego wygląd zewnętrzny, ale formalna reguła porządku, czyli liczby, miary i wagi- kanonu, który stoi na straży „rozumnego dzieła duszy" (*Państwo* 602E) a także reguła wzorowego tj. typowego przedstawiania. Chodzi o zachowanie harmonii, proporcji, równowagi i logicznej spójności przedstawienia, które mu zapewnia przejrzystość i czytelność, oraz konieczność na wzór prawidłowej wypowiedzi. Platon broni archaizującego i symboliczno-kanonicznego stylu w sztuce, przeciwstawiając się jednocześnie naśladownictwu „naturalistycznemu" (Wolicka, 1994).

Odwołuje się przy tym do sztuki egipskiej, która odpowiada na pytanie „kto" a nie „jak".

Według Platona wieczyście działający wizerunek, na zawsze zwycięskiego faraona w sztuce egipskiej, musiał ustąpić przed urojoną przelotną chwilą ukazywaną przez współczesną mu sztukę grecką (Wunenburger, 2011).

Platon z tęsknotą zwracał się ku niewzruszonym kanonom sztuki egipskiej, czemu niejednokrotnie dawał wyraz. Chwaląc Egipcjan za właściwe zrozumienie istotnych celów sztuki, Platon buduje na tej podstawie własną teorię twórczości. Intencją tej filozofii było zatrzymanie obrazów, które przezwyciężają przemijanie. Wyobraźnia artystów egipskich tworzyła obrazy o magicznej sile niweczenia czasu i przemieniania go w wieczność (Wolicka, 1994). Dla Platona konceptualny styl egipski bliski był greckiemu wytwórcy łóżek, który naśladuje raczej niezmienną ideę, niż przemijające zjawiska (Gombrich, 1981).

Stworzenie dzieła doskonałego przez artystę, który przestrzega reguł sztuki jest procesem długotrwałym i porównywalnym do postępowania dialektycznego w filozofii. Najpierw trzeba „oczyścić podłoże", czyli przygotować tworzywo. Potem wykonuje się szkic, aby następnie, mając na uwadze i przed oczyma „boski wzór" udoskonalać zarys dzieła „patrząc w obydwie strony": ku idei oraz jej ucieleśnieniu, mieszając i stapiając jedno z drugim, wymazując to co zbędne i dążąc do tego, aby przedstawienie wypadło jak najdokładniej i najprzejrzyściej „w postaci doskonale wykończonej" (*Państwo* 501 A 504 E). Nie ma pewności, że taką doskonałość dane będzie osiągnąć pojedynczemu artyście – może być, że jego dzieło będą poprawiać pokolenia jego uczniów i następców lub też pozostanie ono wiecznie niedokończone, zwłaszcza, jeżeli autor zapragnął „namalować obraz najpiękniejszy jak tylko można i zależało mu na tym, ażeby z biegiem czasu nie tracił on, ale przeciwnie, zyskiwał na wartości" (Gombrich, 1981).

W sztuce mimetycznego obrazowana raziła go właśnie iluzjonistyczna przypadkowość naśladownictwa, w którym podobieństwo naoczne przeważało nad myślowo uporządkowanym kanonem obrazowania. Dyscyplina formalna i tematyczna powinna oczyszczać wyobraźnię z przywiązania do chaotycznej różności (Gombrich, 1981).

Mimesis oznacza także „być na obraz". Być obrazem, to jest „być na obraz", to znaczy być podobnym do czegoś innego. Wskazuje to na zależność od czegoś innego, od wzorca. Z pojęcia obrazu wynika, że rzeczywistość jest niepowtarzalna, ale może być powielana w swojej formie. Wiemy, że byty postrzegane zmysłowo mają zdolność samoistnego wywoływania kopii, cieni, sylwetek, obrazów lustrzanych (Wunenburger, 2011).

Odtwarzanie techniczne czyli rzemieślnicze, fabrykowanie jakiegoś sztucznego przedmiotu przebiega według uprzedniego planu. Niezależnie od tego, czy obraz jest dziełem boga, czy człowieka-rzemieślnika stwarzanie polega na fabrykowaniu obrazu i pozostawieniu w nim śladu jego autora .W szerszym aspekcie, wszystko co pojawia się w świecie zjawisk jest wynikiem jakiegoś wytwarzania, wytwarzania – naśladowania (*mimesis*) według jakiegoś odwiecznego planu. Idea jest poznawalną rozumowo matrycą (Wunenburger, 2011).

W *Państwie* opisuje Platon wytwórczość stolarza jako zmysłowe kopiowanie pewnego wzorca. Jest to mimetyczne odtwarzanie Form, w tym, co postrzegane zmysłowo. Kopiowanie to może mieć dwojaki charakter w zależności od dwóch

rodzajów wytwarzania dzieł podobnych: „dostrzegam dwa rodzaje naśladownictwa[…]. Widzę w nim jedną część, to umiejętność wykonywania podobizn. Ona występuje wtedy gdy ktoś zgodnie z proporcjami modela w długości, szerokości i głębokości wykonywa jego naśladownictwo i nadaje mu w dodatku barwy odpowiednie dla każdej części" (*Sofista,* 235d). Druga forma powstaje gdy artyści „ nie troszczą się o prawdę i nadają swoim wizerunkom nie te proporcje które są, ale te, które się będą wydawały piękne" (*Sofista*, 236a).

Pierwsza technika zwana eikastyczną rodzi obrazy kopie lub ikony, które rzeczywiście są odpowiednikami swych modeli, gdyż polegają na powielaniu dokładnego odcisku Formy: na przykład stolarz wytwarza łóżko zgodnie z typowym planem tego, co ma być formą łóżka. Druga technika zwana *phantastike,* wytwarza inne obrazy, które udają widoczne podobieństwo, ale przez niepodobne ukształtowanie geometryczne w ten sposób artysta rzeźbiarz zniekształca proporcje kształtów posągu, który wytwarza, aby sprawiały wrażenie prawdziwych dla kogoś kto widzi je z daleka na placu publicznym to znaczy nie są homologiczną reprodukcją (Wunenburger, 2011).

Platon chciał skazać sztukę na banicję, ponieważ wzmacniała nasze reakcje na „niższe zdobycze ducha" które według niego powinny być podporządkowane władzy rozumu. Dla Platona iluzja była równoznaczna ze złudzeniem. Sztukę postrzegał jak narkotyk, który zniewala umysł, mamiąc nasz zmysł krytyczny (Gombrich, 2011). „Celem malarstwa nie jest „naśladować ją samą [rzeczywistość], jaka ona jest, ale „jak ona się przedstawia" (*Państwo*, 598b).

Powielanie tego, co poznawalne rozumowo, w tym co zmysłowe, a następnie ponowne powielanie tego co zmysłowe, nie sankcjonuje rozbicia Formy. Między bytem i jego kopiami utrzymuje się więź podobieństwa, w którym to samo się powtarza, w najlepszym wypadku homologicznie, w najgorszym – analogicznie. Natomiast nieufność jaką budzą obrazy fantastyczne wynika z chwytów stosowanych w celu ich odtworzenia. Ukazują one jedynie „prawdę pozorów" rezygnując z wiernego oddania pierwotnych proporcji. Różnica między dobrą a złą *mimesis*, między ikoną a idolem nie sprowadza się więc do opozycji między obrazem podobnym a obrazem niepodobnym, skoro wszelki obraz, nawet idol stanowi jakiś ślad Formy – wzorca. Obraz fantastyczny wprowadza nas w błąd, bo podtrzymuje złudną wiarę w zgodność pozorów i istoty. Tymczasem, jeżeli niektóre obrazy rzeczywiście odtwarzają formę bytu, to inne tylko sprawiają takie wrażenie, tak wyglądają, ale nie respektują matematycznej struktury Formy. Mimo to, na powierzchni pozorów nadal i zawsze majaczy sylwetka tego samego. Wszystkie byty utrzymują symboliczne związki z Formami, które przedstawiają tzn. są nośnikami informacji, która pozwala odnaleźć wzorzec. Sztuka przekształcania obrazów pozwala prowadzić duszę postrzegającą, a potem rozumiejącą, od tego co zmysłowo postrzegalne, do tego, co rozumowo poznawalne. Dla Platona podobieństwo ma na celu przede wszystkim zapewnienie partycypacji obrazów w bycie. Idea stanowi tu model, wzorzec, którego kopię wykonuje artysta w świecie fizycznym (Wunenburger, 2011).

Obrazy namalowane komponują formy i kolory według umownego porządku, który pozwala oddać jedynie pozór tego co przedstawiają. Ważny jest zatem wybór między życiem w rzeczywistości, życiem z obrazem, czy według obrazu. Obraz, ponieważ nie jest rzeczywistością, lecz jej reprezentacją jest spontanicznie kojarzony z niedostatkiem bytu. Tradycja filozoficzna, jaka zrodziła się wraz z Platonem wiąże obraz ze zmysłowym obrazem jakiejś rzeczywistości samej w sobie, jakiejś esencji, jakiejś pełni bytu (Wunenburger, 2011).

Nie ulega wątpliwości, że filozofia Platońska zawiera pewną apologię bytu samego w sobie, rzeczywistości idealnej, bezcielesnej, dostępnej jedynie aktom poznania intuicyjnego. Dosłowne rozumienie myśli mimetycznej oznaczałoby sytuowanie paradygmatycznej Formy w jakiejś transcendentnej zewnętrzności w stosunku do realiów zmysłowych, które są jej odtworzeniem, a to uniemożliwiałoby jej poznawcze przyswajanie przez umysł (Wunenburger, 2011).

Partycypacja rzeczywistości zmysłowej w swej esencji pozwala powiązać w relacji logicznej i ontologicznej poszczególne przedstawienia z ich formą, i odwrotnie – przyjąć, że forma sama w sobie jest częściowo obecna w swych empirycznych reprodukcjach: „te postacie stoją w naturze jakby pierwowzory, a inne przedmioty są ich odwzorowaniami i są do nich najbardziej podobne. I to uczestnictwo innych przedmiotów w postaciach nie polega na niczym innym, jak tylko na ich odwzorowaniu" (*Parmenides,* 132d) Platon zaleca człowiekowi czynu, by ten wpatrywał się jednocześnie w rysunek, który służy mu za wzór oraz w wykonywane formy które służą za kopie, aby kształtować te ostatnie według tego pierwszego (*Państwo,* 396c-e).

Neoplatonizm przesunął dalej ten stosunek partycypacji pomiędzy ponadzmysłową niematerialnością a zmysłową rozmaitością, przekształcając go w emanację. Dla Platona obraz zachowuje odcisk (*typos*), który pozwala zwrócić się ku oryginałowi . Obraz materialny (natura lub sztuka) nawet jeśli uczestniczy w bycie tylko pośrednio, może służyć jako droga dojścia do wyobrażenia bytu samego w sobie. Z tej perspektywy obrazy nie skazują duszy na życie pośród ikon i idoli, ale pozwalają, jeśli jest się do tego odpowiednio przygotowanym, wracać do pierwotnej Formy ejdetycznej (Wunenburger, 2011).

W *Państwie* Platon wypowiada się na temat magicznych zdolności artystów porównując ich do ludzi manipulujących lustrami, w których wywołują, zwracając je ku niemu, obraz całego świata, ale wtedy, tak jak malarze tworzą jedynie pozór pozbawiony jakiejkolwiek realności (Wunenburger, 2011). Obraz zwierciadlany jest źródłem złudzeń. Platon widzi w magii luster źródło „wyglądów", a nie rzeczy istniejących naprawdę. Przedstawienie lustrzane jest tak podobne, że w skrajnym wypadku pociąga za sobą mylenie obrazu i wzoru. Pozorna prawdziwość odbicia sprawia, że zapominamy, że pierwotne ciało straciło w nim swoją grubość, objętość, swoje życie. Dematerializacja dokonująca się na powierzchni lustra jest w jakimś sensie kompensowana przez wrażenie bezpośredniej obecności (Wunenburger, 2011).

W niektórych tekstach, na przykład liście VII, Platon zalicza przedstawienie obrazowe (choćby koła) do nieodzownych czynników pełnego rozumienia rzeczy, a nawet obraz stawia wyżej niż nazwę czy definicję. (Wunenburger, 2011).

Podsumowując w *Prawach* refleksje nad duszą świata, Ateńczyk powiada: „Nie możemy jednak poszukując jej, wpatrywać się jak gdyby wprost w słońce, ażeby nie zrobiło się nam ciemno w samo południe. Bo nie wyobrażajmy sobie, iż jest możliwe ujrzeć umysł (noun) śmiertelnymi oczyma i poznać go do głębi. Bezpieczniej będzie patrzeć nie na niego, ale na obraz (eikona), który go przedstawia, dostrzec to, o co pytamy" (*Prawa* 897e).

W stosunku do obrazów można sformułować dwa zarzuty, z jednej bowiem strony niektóre obrazy są zbudowane w ten sposób, że stwarzają iluzję prawdziwości, a z drugiej strony obraz swoim sposobem przejawiania się wywołuje wrażenie oczarowania, fascynacji, osłupienia, które zakłóca myślenie. W pierwszym przypadku Platon przeciwstawiając ikonę i idola dokonał rozróżnienia między obrazem, który odsyła bezpośrednio do swego odniesienia co stanowi kryterium prawdziwości i wartości, a obrazem, który udaje zgodność, odpowiedniość, adekwatność, lecz ich nie urzeczywistnia. W ten sposób Platon atakuje sztuki perspektywistyczne i iluzjonistyczne wywodzące się ze złudzeń optycznych, które przeciwstawia sztuce egipskiej używającej przedstawień hieratycznych, odtwarzających kanonicznie niezmienne formy, silnie zgeometryzowane, stylizowane podobiznami (Wunenburger, 2011).

Zdolność obrazu do tworzenia złudnej przestrzeni, która każe wierzyć w realność pozorów była szczególnie krytykowana w sferze życia zbiorowego. Także Platon jako jeden z pierwszych porównuje polityczny i społeczny sposób bycia ludności Miasta do jaskini, w której mieszkańcy widzą jedynie obrazy i cienie, które biorą za byty realne i za prawdy, a których oryginały poruszane są przez aktorów na skraju przechodzącej nad nią drogi: „pomiędzy ogniem i ludźmi przykutymi biegnie górą ścieżka, wzdłuż której widzisz murek zbudowany równolegle do niej, podobnie jak u kuglarzy przed publicznością stoi przepierzenie nad którym oni pokazują swoje sztuczki, […] Więc zobacz jak wzdłuż tego murku ludzie noszą różnorodne wytwory, które sterczą ponad murek; i posągi, i inne zwierzęta z kamienia i z drzewa, i wykonane rozmaicie i oczywiście, jedni z tych, co je noszą, wydają głosy, a drudzy milczą" (*Państwo* 514b–515a).

Zdolność konceptualizacji związana jest z językiem werbalnym, sztuki plastyczne operują natomiast językiem form wizualnych, a nie werbalnych. Dzieła figuratywne mają odniesienie do rzeczywistości którą odtwarzają bądź zniekształcają, nie mają jednak innego celu poza wizualnym przedstawieniem rzeczywistości materialnej.

Rzeczywistość ta była różnie przedstawiana w różnych okresach na przykład alegorycznie, symbolicznie, za pomocą różnych rozwiązań formalnych. Malarstwo niefiguratywne, które zaistniało i rozwinęło się na początku XX wieku słu-

żyło rezygnacji z przedstawiania świata przedmiotów na rzecz unaoczniania niewidzialnej struktury wszechświata. Nazwa malarstwa abstrakcyjnego pochodzi od łacińskiego *abstractio*, co oznacza odłączenie, oderwanie. Inne nazwy tego rodzaju malarstwa to malarstwo nieprzedstawiające i bezprzedmiotowe. Nazwa malarstwo nieprzedstawiające związana jest z tym, że nie przedstawia ono kształtów rzeczywistych, to jest takich, które uformowała sama natura, albo natura za pośrednictwem człowieka. Z kolei malarstwo bezprzedmiotowe wiąże się z rezygnacją z przedstawiania rzeczy konkretnych, odtwarzania przedmiotów w jakiejkolwiek postaci. Sztuka abstrakcyjna nie była rewolucyjnym buntem oderwanym od twórczych doświadczeń i malarstwa poprzedników, a pewnym rozwinięciem wcześniejszych tendencji. Za pierwszego artystę, który stworzył dzieło abstrakcyjne uważa się Wasyla Kandinsky'ego. Kandinsky uważał, że obok świata realnego istnieje świat o naturze duchowej, który ukazuje się dzięki sztuce. Swoją twórczość opierał na założeniach teozoficznych. Twierdził, że zadaniem sztuki jest wyzwolenie sił duchowych, a forma abstrakcyjna ma bogatszą treść niż przedmiotowa. Innym przedstawicielem abstrakcjonizmu, a jednocześnie jednym z jego teoretyków i prekursorów był Kazimierz Malewicz. W pracy *Czarny kwadrat na białym tle* zamanifestował potrzebę uwolnienia sztuki od świata przedmiotów: „Kwadrat, który wystawiłem, nie był pustym kwadratem, lecz wyrażał raczej odczucie nieobecności przedmiotu" [Cytat za: Alfred Ligocki, *Plastyka współczesna*, Warszawa 1968]. Była to pierwsza forma wyrażania odczucia bez przedmiotowości. Odczucie w sztukach plastycznych to według Malewicza wartości malarskie istniejące w dziele bez względu na taki czy inny temat dzieła. „Był przekonany, że gdzieś poza światem rzeczy istnieje inny porządek doświadczenia, które przejawia się jako uczucie bezprzedmiotowe. Wierzył dalej, że to uczucie wyrażają najlepiej czyste formy geometryczne ustawione i widziane w opozycji do kondycji uniwersalnej pustki" (Thompson, 2006).

Piet Mondrian zapoczątkował nurt abstrakcji geometrycznej. W swojej wcześniejszej twórczości związany był ze sztuką przedstawiającą, od której stopniowo przechodził do form bardzie uproszczonych, aby w końcu całkowicie odejść od przedmiotowości. Proces ten polegał na oczyszczaniu tematu z przypadkowości i poszukiwaniu czystej formy. Neoplastycyzm, jak nazwał stworzony przez siebie kierunek opierał się na harmonii opozycji pionów i poziomów. Powstałe między wytyczonymi liniami pola wypełniane były podstawowymi kolorami: czerwienią, żółcieniem i niebieskim. Formułując teorię neoplastycyzmu opierał się na poglądach teozoficznych będąc przekonanym, że artysta w swojej twórczości winien wyrażać prawa i strukturę wszechświata. Swoją teorię sztuki Mondrian wyłożył w eseju „Rzeczywistość naturalna i rzeczywistość abstrakcyjna" (Grabarska, Morawska, 1969). Uważał on, że źródłem dzieła sztuki jest doznanie piękna. Naturalista w swoich przedstawieniach kładzie nacisk na ton i kolor, a abstrakcjonista na to, co one wyrażają np. spokój, Wrażenie spokoju jest plastycznie uchwycone przez harmonię stosunków i dlatego przywiązuje się

wagę do wyrażania stosunków. Wypowiedź plastyczną uzyskuje się przez przeciwstawienie barw i linii, które tworzą stosunki. Relacje te nie wyraża się przez odtwarzanie naturalnych wyglądów zjawisk, ale stają się one wyraźniej odczuwalne im bardziej abstrakcyjna staje się ich natura. Wygląd naturalny przedstawień przesłania wymowę stosunków. Najdoskonalszym przykładem wyrażania stosunków między dwoma czynnikami skrajnymi jest kąt prosty. Istotne są także wyważone proporcje i stosunek barw. Barwa sama w sobie może prowadzić do kontemplacji tego, co uniwersalne. Jej wartość zależy od stosunku barw, ale również od jego położenia. Gdy rozważając jakiś przedmiot jako rzecz samą w sobie wydzielamy go z całości, przestajemy dostrzegać to, co stanowi jego przeciwstawienie i nie widzimy już stosunków, lecz tylko kolor i formę. Powinniśmy rozpatrywać każdą rzecz jako wielość, a każdy element zbioru, jako część całości, wówczas widzieć będziemy tylko stosunki i będziemy poznawać jedne rzeczy poprzez inne. Całość nadaje wizualną wartość każdej części, a części nadają wizualną wartość całości. Wszelkie modelowanie czyni obraz zbyt materialnym. Aby dojść do świadomej kontemplacji spokoju nie musimy oglądać się na naturę, powinniśmy raczej patrzeć poprzez nią, głębiej, nasza wizja powinna być abstrakcyjna, uniwersalna wówczas zewnętrzność stanie się dla nas tym, czym jest rzeczywiście, zwierciadłem prawdy. Natura mimo jej zmiennych aspektów kieruje nas ku głębszemu widzeniu rzeczy, do świadomości własnego bytu. To właśnie natura doprowadza w malarstwie do oczyszczonej formy plastycznej, prowadzi do kontemplacji tego co uniwersalne (Grabarska, Morawska 1969).

Malarstwo abstrakcyjne stosując różne rozwiązania formalne, odpowiednie użycie kolorów, ich nasycenie, czystość, jasność, zestawianie kształtów, zrytmizowanie kompozycji, dociera do wyobrażeń nadzmysłowych. Artysta stara się przedstawić manifestację Bytu, kategorie metafizyczne. Malarstwo takie nie jest już przedstawieniem świata widzialnego, lecz ukazywaniem treści odnoszących się do przyczyn wszechrzeczy. Jest rzeczą znamienną, że prekursorzy sztuki niefiguratywnej (Kandinsky, Klee, Mondrian, Malewicz) łączyli swoją nową sztukę z zainteresowaniem myślą gnostycką czy teozoficzną. Kandinsky i Mondrian łączyli w ten sposób swoje malarstwo z pismami Sar Peladana, Rudolfa Steinera, czy Madame Bławatskiej, którzy usiłowali wzmocnić związki materii i ducha, aby dotrzeć do Absolutu.

Malarstwo Mondriana jest usiłowaniem odcieleśnienia przez abstrakcyjną plastykę; wewnętrzność uzewnętrznioną w świecie i przez świat. W tym kontekście potwierdza się zdolność materii zmysłowej do bezpośredniego wyrażania sensu transcendentnego. Wymiar tego co zmysłowe, ujawnia się równie dobrze w formie, jak w wartości koloru. Kandinsky, na przykład rozwinął swego rodzaju alfabet form elementarnych, aby wydobyć ich metafizyczne możliwości: narysowanie najmniejszej możliwej formy na dziewiczej powierzchni, czyli punktu pozwala na przykład stworzyć sobie obraz wyłaniania się Bytu. Wystarczy przemieszczać punkt na białej kartce, by wydobyć jego wewnętrzna siłę znaczą-

cą W ten sposób forma materialna, ponieważ ukazuje jakąś wewnętrzność, ukazuje wymiar duchowy, który będzie się rozwijał jako „dźwięczność" wraz z przebiegiem linii, która przez rozmaite falowania będzie wytwarzać rozmaitego rodzaju formy. W tym znaczeniu akt malowania nie ogranicza się do rzeczywistości, lecz jest nierozerwalnie związany z Ideą, która się przezeń wyraża (Wunenburger, 2011).

Przedstawienia figuratywne nie są w stanie dać nam doznania Bytu, podczas gdy sztuka niefiguratywna okazuje się zdolna zaoferować nam jego bezpośrednie doświadczenie co przypomina intensywność przeżyć mistycznych, gdy obraz ustępuje miejsca boskiej ekstazie. U Kandinsky'ego na przykład obraz uwalniając nas od przedstawienia świata materialnego wystawia nas na bezpośrednie doświadczenie tego, co jest, ponieważ treścią, którą chce wyrazić malarstwo jest życie, popęd Bytu w nas. Zbliżając się do czystego odczuwania, rezygnując z pośrednictwa przedstawiania, malarstwo abstrakcyjne zyskuje to, co traci w naturze obrazującej (Wunenburger, 2011).

W poglądach artystów sztuki abstrakcyjnej swoją wielkość sztuka zawdzięcza nie temu, że odtwarza, imituje rzeczywistość, ale że ją wzbogaca dzięki zawartemu w każdym dziele czynnikowi abstrakcyjnemu. Jest to sztuka nie zawierająca żadnych wspomnień, żadnych odniesień do rzeczywistości materialnej, niezależnie od tego, czy rzeczywistość była, czy nie punktem wyjścia artysty. Uprawiając sztukę abstrakcyjną malarze nie szukali inspiracji w świecie materialnym. Cel sformułowanej przez siebie teorii Kandinsky, prekursor malarstwa abstrakcyjnego, określił następująco: „Odnaleźć elementy życia, jego pulsowanie uczynić dostrzegalnym, uchwycić prawidłowość życia" (Kandinsky, 1986).

Równie wielkie cele stawiali sobie Mondrian i Malewicz: pokazanie struktury wszechświata, wartości moralnych i duchowych poprzez malarstwo abstrakcyjne. Stosowane przez nich barwy nie miały odpowiednika w naturze. Podobnie rzecz się ma, jeżeli chodzi o kształty, które swoje źródło w znacznej mierze mają w wyobraźni artysty.

Prekursorzy malarstwa abstrakcyjnego chociaż nie nawiązywali do filozofii Platona, to ich założenia twórcze wykazują bardzo dużą zbieżność z poglądami Platona na temat sztuki.

U podstaw malarstwa abstrakcyjnego XX wieku, szczególnie abstrakcji geometrycznej, leżą te same prawdziwościowe, poznawcze założenia jak w Platońskiej koncepcji sztuki, określające zarówno jej istotę, jak i funkcję oraz wartość, a także negatywny stosunek do malarstwa naśladowczego, które zafałszowuje rzeczywistość. Zarówno Platon jak i twórcy malarstwa abstrakcyjnego w XX w. uważali że celem sztuki nie jest naśladownictwo rzeczy i zdarzeń zmysłowych, a inspiracja rzeczywistością poza materialną, głębsze widzenie rzeczywistości, a przez to ukazanie niewidzialnej struktury świata dotarcie do wyobrażeń nadzmysłowych . Platon nie określił jakie tematy przedstawień są właściwe dla sztuk obrazujących, ale i malarze abstrakcjoniści mimo spójności

pewnych dążeń, nie precyzowali tematycznego paradygmatu. Cel ich działań nie ograniczał swobody wypowiedzi artystycznej, czego wyrazem jest duża różnorodność rozwiązań, z których każde podporządkowane jest naczelnej zasadzie wyrażenia rzeczywistości transcendentnej i poszukiwania praw nią rządzących. Zbieżność Platońskiej koncepcji sztuki i dążeń abstrakcjonistów wyraża się także w podejściu do sposobu przedstawień artystycznych. Tak jak Platon, który uważał, że sztuki muszą być podporządkowane regułom, dla których wzorcem są reguły funkcjonowania języka, tak malarze abstrakcji w swojej twórczości posługiwali się językiem form w oparciu o ustalone reguły, a niektórzy z nich, jak Kandinsky, tworzyli specyficzny alfabet chcąc upodobnić obraz do pewnego rodzaju zapisu. Rezygnacja z przedstawiania świata przedmiotów w sposób iluzjonistyczny, na rzecz budowania sztuki na niezmiennych regułach co do formy i treści oraz na stałych wartościach, a także rezygnacja z dostarczania jedynie zmysłowej przyjemności poprzez sztukę, stosowanie konceptualnego stylu, odejście od zmiennych, przypadkowych wyglądów na rzecz przezwyciężenia przemijania wyrażanie związków ducha i materii przez zastosowanie harmonii stosunków. A wszystko po to, aby patrzeć głębiej, kierować się ku głębszemu widzeniu rzeczywistości, do świadomości bytu, do kontemplacji tego, co wieczne i niezmienne.

Bibliografia

Gombrich, E.H. (1981). *Sztuka i złudzenie*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Gombrich, E.H. (2011). *Pisma o sztuce i kulturze*. Kraków: Universitas.

Grabska, E., Morawska, H. (1969). *Artyści o sztuce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kandinsky, W. (1986). *Punkt i linia a płaszczyzna.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Platon (1958). *Państwo*. (przeł. W. Witwicki). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Platon (1961). *Parmenides.* (przeł. W. Witwicki). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Platon (1960). *Prawa.* (przeł. M. Maykowska). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Platon (1956). *Sofista.* (przeł. W. Witwicki). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Reale, G. (2003). *Myśl starożytna.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Thompson, J. (2006). *Jak czytać malarstwo współczesne.* Kraków: Universitas.

Wolicka, E. (1994). *Mimetyka i mitologia Platona.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wunenburger, J., J. (2011). *Filozofia obrazów.* Gdańsk: Wydawnictwo słowo/sbraz/terytoria.

Theory of abstract painting and Plato's conception of art

Summary

The thesis of the paper is the statement that in theoretical assumptions of abstract painting the Platonic conception of art is to be found. It is an interesting coincidence, especially that it is independent and does not arise from inspiration of abstractionist painters by Plato's philosophy or their reference to his conception of art. Plato, likewise, did not predict a development of such an art movement but despite that, in theoretical foundations of abstract painting the same truth cognitive assumptions can be identified as in Plato's conception of art. They define its essence as well as function and value. They are also expression of Plato's negative attitude to imitative painting.

Keywords: abstract, painting, Mondrian, Plato, mimesis.

Zasady przygotowywania publikacji

I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ajd.czest.pl) w pliku typu „doc" lub „docx" (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłowów „drukarskich". Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochyłą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochyłą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie, Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos, ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub r o z s t r z e l e n i e. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez podkreślenie. Należy również unikać łączenia ***kilku rodzajów*** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odsyłacze bibliograficzne, na końcu artykułu natomiast – bibliografię.

2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005). W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a", „b", „c" (bez spacji).
3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in." Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.".

IV. Przykłady opisu bibliograficznego

1. Monografia

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

3. Praca pod redakcją

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humaniści wobec teorii chaosu.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

4. Artykuł w czasopiśmie

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, *10*, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.