

Aneta Rogalska-Marasińska

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0003-4899-5441

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2024.4.09>

Wychowanie do zrównoważonej przyszłości Edukacyjne wyzwania i powinności w drodze do współczesnej *kalokagathii*

Education for a Sustainable Future Educational Challenges and Obligations on the Way to Modern *Kalokagathia*

ABSTRACT: The article aims to share considerations on the need to change educational activities to achieve global sustainability. The inspiration and basis for the presented approaches are the considerations contained in the publications of Prof. Tadeusz Lewowicki. The chaos of the modern world, its fictionality, appearance, and ambiguity create a lost man who is, therefore, aggressive and full of resentment and blockages. Thus, the concept of chaos as a creative force in education does not work. From the perspective of sustainable development and the need to introduce harmony into human life, reference to universal values turns out to be crucial. This is evidenced by international intellectuals' meetings and concepts recorded in the form of authorial publications and institutional studies/guidelines for change for sustainable development with a worldwide reach. Two values with a clear cultural provenance come to the fore: responsibility and anticipation of the future (taking into account the past). Searching for an answer to the fundamental question: "How should humanity continue to live?" leads to the conclusion about the circularity of history, which we, as inhabitants of this world, are experiencing today. We are approaching a time when building a humanistic community becomes a key imperative worthy of man. We are approaching the ancient idea of *kalokagathia* by treating sustainable development as a concept embedded in cultural space – i.e., which gives man meaning to his actions in all other spaces. A morally beautiful man is the goal of *paideia*. It is also the goal of significant change and educating current and future generations towards sustainability. For it to succeed, teachers who are educated with perspective and courage are needed. The educational experience of reality (e.g. through being in the

natural environment and multi-threaded communion with nature) should become one of the pillars of education tailored to a humanistically and justly ordered world.

KEYWORDS: Sustainable Development Goals, chaos, kalokagathia, culture, responsibility, experiential pedagogy, universal values.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest podzielenie się rozważaniami na temat potrzeby zmiany działań edukacyjnych w celu dojścia do stanu globalnego zrównoważenia. Inspiracją i kanwą do prezentowanych ujęć są przemyślenia zawarte w publikacjach prof. Tadeusza Lewowickiego. Chaos współczesnego świata, jego fikcyjność, pozorność i niejednoznaczność kreują człowieka zagubionego, a przez to agresywnego, pełnego resentymentów i blokad. Dlatego koncepcja chaosu jako twórczej siły w edukacji nie sprawdza się. Z perspektywy zrównoważonego rozwoju i potrzeby wprowadzania harmonii w życie człowieka kluczowe okazuje się odwołanie do wartości uniwersalnych. Dowodzą tego zarówno międzynarodowe spotkania intelektualistów, jak i koncepcje zapisane w formie autorskich publikacji oraz instytucjonalnych opracowań/wytycznych do zmiany na rzecz zrównoważonego rozwoju o ogólnościowym zasięgu. Na czoło wysuwają się dwie wartości o czytelnej kulturowej proveniencji: odpowiedzialność i antycypacja przyszłości (z uwzględnieniem przeszłości). Poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytanie: „Jak ludzkość ma dalej żyć?”, prowadzi do konkluzji o kolistości dziejów, którą dziś, jako mieszkańcy tego świata, zataczamy. Zbliżamy się bowiem do czasów, w których budowanie humanistycznej wspólnoty staje się kluczowym imperatywem godnym człowieka. Traktując zrównoważony rozwój jako koncepcję osadzoną w przestrzeni kulturowej, tj. takiej, która nadaje człowiekowi sens jego działania we wszystkich innych przestrzeniach – zbliżamy się do starożytnej idei *kalokagathii*. Człowiek moralnie piękny to cel *paidei*. To także cel wielkiej zmiany i wychowywania obecnych i przyszłych pokoleń ku zrównoważeniu. Aby się ona powiodła, potrzebni są perspektywicznie i odważnie kształceni nauczyciele. Edukacyjne przeżywanie rzeczywistości (np. przez przebywanie w środowisku przyrodniczym i wielowątkowe obcowanie z naturą) powinno stać się jednym z filarów kształcenia na miarę humanistycznie i sprawiedliwie uporządkowanego świata.

SŁOWA KLUCZOWE: cele Zrównoważonego Rozwoju, chaos, kalokagathia, kultura, odpowiedzialność, pedagogika przeżyć, wartości uniwersalne.

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest formą wyrażenia przeze mnie uszanowania i pożegnania Tadeusza Lewowickiego, wielkiego i niezwykłego Człowieka, który urzekł mnie swą erudycją, kontekstualnym odczytywaniem złożoności świata (przede wszystkim jego wymiaru edukacyjnego), otwartością na drugiego człowieka, ale i jednocześnie wnikliwym/wsłuchującym się stosunkiem wobec tego, co ma on do powiedzenia, a także pogodnym/zyczliwym usposobieniem i ogromną humanistyczną kulturą. W „realu”, a nie za pośrednictwem publikacji i drukowanych wypowiedzi miałam zaszczyt spotkać Profesora zaledwie kilka razy. Trafność i swoboda prezentowanych ujęć, określania problemów w sposób prosty i głęboki zarazem inspirowały mnie do własnych poszukiwań. Od lat w mojej akademickiej pracy ze studentami przywołuję myśli Profesora, gdyż nie sposób ich pomijać, angażując się w rozwój młodych pokoleń.

Obecną wypowiedź zasadniczo buduję na bazie rozważań T. Lewowickiego pochodzących z monografii *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki* (2007). Dostrzegam w nich wątki, które uzasadniają, wyjaśniają lub potwierdzają moje poszukiwania na temat miejsca, roli i oczekiwań wobec edukacji w życiu jednostek i zbiorowości ludzkich. Umieszczam je w perspektywie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, którą odczytuję jako szansę człowieka na wyjście z kryzysu indywidualnego i społecznego, i możliwość (od)budowy, przebudowy, powrotu/uwzględnienia dawnych wzorców życia i jednocześnie uaktualnionego spojrzenia na wyzwania globalne (zawsze w jakiejś perspektywie lokalnej) w kontekście powinności skierowanych ku przyszłości człowieka i świata (Rogalska-Marasińska, 2017).

Pedagogika wobec współczesnego chaosu społecznego

„Dominujące właściwości lansowanego aktualnie obrazu świata i życia ludzi to m.in. chaos, niepewność, kryzys wcześniej ukształtowanych racjonalności, kryzys wartości i poczucia sensu, a także wiele innych spraw, które utrudniają codzienną egzystencję, blokują rozwój, podważają model życia zgodny z ideami humanizmu. Paradoksalnie – liczne problemy ujawniają się w czasie, gdy w różnych regionach świata (wyraźnie w Europie) trwają procesy m.in. demokratyzacji, emancypacji, gospodarczej i politycznej integracji, międzynarodowych starań o zachowanie pokoju i bezpieczeństwa” (Lewowicki, 2007, s. 19). Oryginalnie, myśli te zostały wypowiedziane przez Autora w 2004 roku. Jak brzmią dziś, dokładnie po 20 latach? Z jednej strony są nadal bardzo aktualne, z drugiej – weryfikacji wymagają pytania o faktyczną demokratyzację życia społecznego (lub jej obecną interpretację), charakter emancypacji (kogo, jakich grup/sił społecznych), charakter gospodarczej i politycznej integracji (a może dominacji?) oraz rzeczywistych starań o zachowane pokoju i bezpieczeństwa.

W tym sensie obecny chaos postrzegam jako wszechogarniającą niejasność, doświadczaną w (niemalże) wszystkich przejawach ludzkiego życia indywidualnego i zbiorowego. Dominuje niezrozumiała wielość wątków, tendencji, priorytetów, a także brak klarownych celów, ich nieodkrycie, nieuświadomienia lub intencjonalna wielość interpretacyjna. Poszukiwanie odpowiedzi na temat źródeł i charakteru tegoż „nieporządku” to konieczny proces dla humanistycznego i społecznego rozwoju. W tym sensie warto przywołać myśl B. Suchodolskiego wyrażoną w 1939 roku, w czasach ogromnego napięcia międzynarodowego, w przededniu wybuchu II wojny światowej (1999, s. 5): „Żyjemy w trudnych czasach. W życiu wewnętrznym człowieka, podobnie jak w życiu

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

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

Owo zwątpienie w człowieka jednak się dokonało, przynajmniej w pewnym zakresie: od artystycznych pytań o humanistyczną kondycję człowieka po ideologiczne koncepcje odejścia od dotychczasowego człowieczeństwa na rzecz posthumanizmu lub w drugą stronę – transhumanizmu. Brak równowagi w życiu współczesnego człowieka sprawia, że staje się on coraz słabszy: bardziej rozdarty, nieopanowany i agresywny. Postawa resentymentu, o której już ponad sto lat temu pisał Max Scheler (2022 [1912]) przybiera na sile. Filozof wyróżniał dwie konstytutywne cechy resentymentu: niemoc i odroczenie. Odroczeniu, czyli odsunięciu reakcji *zemsty* w przyszłość zwykle towarzyszy przekonanie o (własnej) niemocy, niemożności i słabości. Dominuje poczucie zawiści, zazdrości, silna jest chęć okazywania złośliwości i potrzeba szyderstwa.

Dlatego współczesny człowiek tak łatwo ulega manipulacjom i wierzy w kreowaną na potrzeby rynku, konsumencką rzeczywistość. Pragnie, jak rozkapryszone dziecko – gdyż permanentnie poddawany jest procesom infantyliacji – aby jego zachcianki miały moc natychmiastowego spełniania się. Taka „kultura typu instant” dotyczy bardzo szeroko rozumianego rynku towarów i usług. Obecna jest więc i w przestrzeni edukacyjnej.

Zapaść, deformacja czy totalna rekonstrukcja kulturowa sprawiają, iż nie tylko doznania, a zatem i doświadczenia estetyczne, ale i etyczne ulegają przeobrażeniom, a nawet rozchwianiu. Osłabione środowisko kulturowe rodzi pytania o kondycję współczesnego człowieka, o jego uczestnictwo i zaangażowanie w świat przestrzeni symbolicznej i aksjologicznej, o rozumienie, a nawet potrzebę rozumienia rzeczywistości, która go otacza, którą – pytanie, do jakiego stopnia – chce, umie lub pragnie współtworzyć. Dlatego, jak twierdzi Józef Tischner „[...] gdyby to wszystko stało się nagle dla kogoś zupełnie obojętne, pytalibyśmy z niepokojem: co dzieje się z tym człowiekiem?” (1993, s. 510). Niestety dziś taką wątpliwość można coraz częściej przywoływać, gdyż masy ludzi „osiągają” lub już trwają w stanie „otępiającego zawieszenia”. Człowiek stał się niewrażliwy na zło, przemoc i cierpienie. Nie dostrzega piękna i dobra tam, gdzie one jeszcze pozostały, nie stara się ich współtworzyć i szerzyć. Na różnorodne bodźce dochodzące do niego reaguje nieadekwatnie: jest apatyczny i zobojętniały lub odpowiada krzykiem i agresją, najczęściej wynikającą ze strachu i niemocy.

Życie w swoistej fikcji stało się charakterystyczną cechą współczesności. Ułuda i pozory dotyczą nie tylko „przebywania” w świecie wirtualnym, ale, przede wszystkim, dominują w realnym obcowaniu pośród innych ludzi. Towarzysząca im liberalizacja stosunków międzyludzkich oraz akceptowana i równoprawnie traktowana wielość i względność zachowań, powodują zmianę podejścia do tożsamości osobistej i społecznej (Strike, 2005). Rozpoznawanie siebie w zgiełku i chaosie niezrównoważonego życia staje się coraz trudniejsze. Pytania o to kim jestem jako człowiek, pracownik, obywatel czy przedstawiciel pewnej kultury coraz rzadziej pojawiają się w dyskursach publicznych lub namyśle indywidualnym. Poszukiwanie odpowiedzi na nie sprawia kłopot. Zmusza bowiem do refleksji, a zatem oczekuje spokoju, a nawet ciszy. Cisza ta nie musi być jednak niema, może mieć charakter rezonujący (Rosa, 2019). W konsekwencji, okazuje się, że ponownie potrzeba harmonii w zachowaniach i decyzjach człowieka. Jeśli nie nastąpi zasadniczy zwrot lub wypracowanie dobrej dla człowieka alternatywy (alternatyw), to konsekwencje czynionych dziś deformacji mogą okazać się katastrofalne (Stiegler, 2021). Dlatego wychowawcze poszukiwanie humanistycznych ścieżek wydaje się koniecznością i moralnym imperatywem.

Mimo to „chaos” w przestrzeni społecznej, a tym samym edukacyjnej, stał się na tyle „atrakcyjny”, że jak podkreśla T. Lewowicki, zaczął być postrzegany jako „trzecia droga” przemian edukacyjnych (oprócz ewolucji i rewolucji). Jednak jego zdaniem, w przeciwieństwie do teorii chaosu znanej w naukach ścisłych, chaos w edukacji mógłby wywołać niepowetowane szkody. Dlatego Autor stwierdza: „[...] pedagogika [...] powinna przestrzegać przed ideologią chaosu i jej skutkami. Jest to sprawa odpowiedzialności za losy edukacji i za losy pedagogiki, a przede wszystkim za społeczne konsekwencje wprowadzania chaosu do powszechnej edukacji” (2007, s. 88).

Kultura nośnikiem wartości uniwersalnych i fundamentem zrównoważonego rozwoju

„Współczesne społeczeństwa wydają się coraz lepiej zorientowane w ważnych sprawach dotyczących małych i dużych społeczności, a nawet ludności zamieszkującej wielkie regiony naszego globu, całej ludzkości. Dostęp do mediów masowej komunikacji, upowszechnienie oświaty i różne formy (za pośrednictwem mass mediów, ale także rozmaitych akcji obywatelskich, zebrań, lokalnych debat itp.) przekazu informacji o kwestiach społecznych, problemach gospodarczych i sporach politycznych – sprawiają, że ludzie sporo wiedzą o osobach i działaniach wyznaczających modele życia społecznego,

sposobach funkcjonowania państw, warunkach, czy – szerzej rzecz ujmując – jakości życia [...] Znaczna część przyjmuje jednak postawę raczej świadków, obserwatorów życia publicznego – szczególnie, jeżeli sprawy publiczne nie dotyczą bezpośrednio danej jednostki czy jej najbliższego otoczenia” (Lewowicki, 2007, s. 231–232).

Od kilku dekad (Gajda, 2001)¹, równolegle do kondycji samego człowieka, kultura boryka się ze swoim nadwyreżowanym „stanem zdrowia”. Można nawet rzec, że doświadcza permanentnej choroby, która odciska coraz silniejsze piętno na niemalże każdym jej uczestniku. Brak kanonów powoduje, że człowiek nie umie odróżnić dobra do zła, piękna od brzydoty, sprawiedliwości od niesprawiedliwości, i wreszcie: spraw ważnych od błahych. Wprawdzie życie społeczne tworzy jeszcze schematy, które nadają pewien porządek działaniom człowieka, ale są one znaczne słabsze od kanonów. Kanon bowiem to system, „żywy kształt” (Beuys, 1990; Marasiński, 2009; Schiller, 1972), wewnątrz którego może się wydarzyć wiele niepowtarzalnych dokonań artystycznych. Schemat natomiast jest zaleceniem, które należy zrealizować poprawnie, tj. zgodnie z przewidywanymi kogoś innego, z jego oczekiwaniami. Przyjmując analogię drabiny można uznać, że na najniższym szczeblu kulturowych zależności znajduje się chaos. W tej fazie kulturowej dekompozycji nawet nie warto już pytać o jakiegokolwiek odniesienia. Dominują bowiem: aksjologiczny szum i najgorsze – gdyż oparte na przemocy – wzorce, a prym wiedzie wścibski i niewykształcony tłum (Gadacz, 2013, s. 97).

Taki właśnie chaos aksjologiczny i polaryzacja zachowań, z jednej strony wyznaczone nieskrępowaną wolnością człowieka (najczęściej jednak przyjmującą formę zwykłej samowoli lub przejawiającą się w działaniach szokująco-obrazoburczych), a z drugiej strony – zatraceniem się w ideologiach fanatycznych i fundamentalistycznych (od religijnych po postawy racjonalno-ekonomiczne i irracjonalno-konsumpcyjne) oraz życiem według modelu stałej międzyjednostkowej rywalizacji i argumentacją rynkowej opłacalności sprawiły, że rzeczywistość społeczna człowieka stała się niezrozumiała, ryzykowna, niepewna i nieprzewidywalna. Inaczej mówiąc – stała się kryzysowa, i to z tendencją do stałego pogłębiania się.

W 1985 roku niezwykle interesującą i ważną dysputę na temat globalnego kryzysu podjęli intelektualiści zaproszeni przez Jana Pawła II do jego letniej

¹ Mam tu na myśli lata 60.–70. XX w., gdy w Europie Zachodniej (szczególnie we Francji i Niemczech) powstał i rozwijał się ruch animacji kulturalnej. Diagnoza kondycji obu społeczeństw, wyraźnie wykazała potrzebę kulturowego ich ożywienia. Bowiem kultura, proponująca przeobrażony system wartości, stała się czynnikiem dezorientującym człowieka, zamiast dawać mu podstawę do zrozumiałego rozwoju i działania.

rezydencji w Castel Gandolfo pod Rzymem. Spotkania wybitnych uczonych (religijnych – różnych wyznań, i niereligijnych – reprezentujących odmienne dyscypliny naukowe, ideologie i wreszcie różne kraje) odbywały się kilkanaście lat (1983–1998), stanowiąc niepowtarzalne forum wymiany myśli, poglądów i stanowisk. Od początku (Michalski, 2010) dyskutanci pochylali się nad wieloma wyzwaniami i palącymi kwestiami dotyczącymi ludzkości, i jej wielkich obszarów problemowych: Co pozostało stałe i trwałe w życiu człowieka?, Do czego może się on jeszcze odwoływać i na czym powinien budować swą teraźniejszość i przyszłość?, Komu może zaufać, a kogo powinien się wystrzegać?, Czy komunikacja międzyludzka to tylko interakcja biznesowa kończąca się w chwili załatwienia interesu i domknięcia transakcji, czy przeciwnie, istnieje jeszcze faktyczna wymiana myśli, twórcze wspieranie się, bądź wzajemne inspirowanie się do rozwoju i pracy nad sobą i innymi?

Koniec XX wieku był nie tylko domykaniem kolejnego tysiąclecia w dziejach ludzkości, ale także stanowił czas wychodzenia w przyszłość. Pytania o kondycję człowieka i jego los zachęcały do formułowania opinii od fantastyczno-pseudonaukowych (jak to, że zatrzyma się sieć internetowa, gdyż zegary komputerowe nie będą w stanie określić nowej daty i wrócą do „swych narodzin”, czyli 1 stycznia 1980 r.), po ambitne ujęcia naukowe i dokumenty skierowane ku całej ludzkości, których zadaniem było mobilizowanie czytelników do głębszej refleksji nad stanem świata, aksjologicznymi powinnościami człowieka i jego zaangażowaniem w odpowiedzialne działania.

Pierwszym tekstem, który mnie szczególnie zainteresował była książka Federico Mayor'a *Przyszłość świata* (fr. *Un monde nouveau*) z 1999 roku (Mayor, 2001). Potrzeba tworzenia nowego świata jako dobra wspólnego zawołała obszerną wypowiedź, z której wylania się humanistyczna troska o zagubionego człowieka, stojącego już u progu świata wzbudzającego przerażenie i trwogę. Federico Mayor dzieli się przemyśleniami (2001, s. 16): „Zastanawiamy się, czując niesmak: czy XXI wiek stanie się opoką sztucznych rajów i prawdziwych piekieł, niepowstrzymanie postępującej depresji, którą ukazują wszystkie statystyki, mnożących się rzezi, anomii, przemocy, wszelkich pandemii i koszmarnego świata, jakiego antycypację przedstawił Philip K. Dick w *Blade Runner*? Czy dzieci staną się ofiarami przemocy i okrucieństwa wirtualnych perwersji? Czy możemy jeszcze zapobiec «zbrodni doskonałej», o której pisał Jean Baudillard, obawiając się, że już została dokonana, a więc zaplanowaniu świata pozorów, w miejsce świata rzeczywistego?”².

² Książka Philipa K. Dick'a (1928–1982), do której nawiązuje F. Mayor to *Do Androids Dream of Electric Sheep?* z 1968 r. (P. K. Dick, *Blade Runner. Czy androidy śnią o elektrycznych*

Świat pozorów, kłamstwa i oszustw, gdzie prawda, dobro i piękno stały się względne, choć jednocześnie bezwzględnie zależne od praw rynku, to zły świat. To jednocześnie wizja niegodna człowieka. Dlatego Federico Mayor wskazuje na konieczność zmierzenia się ludzkości z czterema podstawowymi wyzwaniami, którymi są: 1) dążenie do międzynarodowego pokoju; 2) przeciwdziałanie biedzie i powiększającym się dysproporcjom między bogatymi a biednymi; 3) wzmacnianie działań na rzecz trwałego rozwoju i rozsądne gospodarowanie środowiskiem, oraz 4) odpowiedzialne samostanowienie (2001, s. 20–24). Jednocześnie proponuje realizację tzw. umów, które – w perspektywie tego, co później zostało podjęte – można traktować jako czytelną inspirację dla myślenia w kategoriach Celów Zrównoważonego Rozwoju i poprzedzających je Milenijnych Celów Rozwoju. „Umowy”, czyli filary zmian na XXI wiek według Mayora to:

1. *Nowa umowa społeczna* – określa zasady odbudowy solidarności przez wykorzenienie biedy i różnic społecznych będących powodem wykluczenia i rozpacz. W tym filarze podejmuje się zagadnienie niepokojących prognoz demograficznych, warunków życia człowieka, rozwarstwienia społecznego, w tym różnic między bogactwem jednej piątej ludzi a ubóstwem reszty. Podnoszona jest kwestia anomii społecznej, ucieczki w narkotyki i przestępczości. Wyzwaniem staje się życie w przestrzeni miejskiej. Filar ten wyraża więc sprzeciw wobec dyskwalifikacji coraz większej liczby ludności, domagając się poszanowania aspiracji każdego człowieka. To łączy się z kwestią parytetu i przyznania kobietom ich godnego i równego mężczyznom miejsca w społeczeństwie (Mayor, 2001, s. 32–33 i s. 43–165).
2. *Umowa ekologiczna* – podejmuje problem możliwości pogodzenia ochrony biosfery z rozwojem sfery społecznej. Pojawia się pytanie o to, jak człowiek mógłby się wyzwolić z nieustającej żądzy dominacji nad przyrodą i jednocześnie rozwiązać narastające deficyty ekologiczne. W tym filarze formułowane są fundamentalne pytania o to, jak przeciwdziałać pustoszczeniu i erozji gleb, co zrobić, aby żywność była zdrowa, dobrej

owcach?, przekł. Sławomir Kędziński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2012). Powieść i nakręcony na jej podstawie film *Blade Runner* (pol. *Łowca androidów*) w reż. Ridley'a Scotta z 1982 r. stawiają w realiach świata z przyszłości fundamentalne pytania antropologiczne: co to znaczy być człowiekiem, czy maszyna człekopodobna może być bardziej ludzka od człowieka, czy miarą człowieczeństwa jest umiejętność okazywania uczuć? O znaczeniu tak ważnych pytań i potrzebie ich ponownego formułowania świadczyć może fakt, że Ridley Scott w 2017 r. nakręcił drugą część filmu – *Blade Runner 2*.

jakości i by nikomu jej nie brakowało, w sytuacji, gdy toczy się rywalizacja między produkcją roślinności genetycznie modyfikowanej a odmianami „dzikimi”. Pojawia się też pytanie, jak w XXI wieku chronić ludzkość przed wojnami o wodę, jak zapewnić adekwatne do miejsca źródła energii? (Mayor, 2001, s. 33–34, 169–298).

3. *Umowa kulturowa* – składa się z dwóch głównych zagadnień. Pierwsze dotyczy „edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia”. Federico Mayor określa je „priorytetem priorytetów” dla rządów, społeczeństw i poszczególnych ludzi, możliwym do osiągnięcia prawdopodobnie dopiero około 2100 r. Nie można się bowiem zgodzić, by „[...] mniejszość ‘wybrańców’ miała dostęp do ‘rajów wiedzy’, podczas gdy nowi ‘skazani na niewiedzę’ byłiby skazani na piekło nowych szkolnych gett, zaś masa ‘średniaków’ – na nieefektywne czyszcze” (Mayor, 2001, s. 34). Dlatego z jednej strony konieczne stanie się wykorzystywanie nowych technologii, z drugiej strony pokonanie analfabetyzmu i zapewnienie równego dostępu do edukacji dla kobiet i mężczyzn. Wobec zmieniającej się rzeczywistości istotne stają się pytania o kształt i charakter szkoły przyszłości, rodzaj i zakres treści oraz metod ich przekazywania, o miejsce tradycyjnych pomocy dydaktycznych i źródeł wiedzy (np. książek), jak i zagrożeń wynikających ze stosowania zaawansowanych i zunifikowanych technologii, domagających się jednego sposobu myślenia i działania. Jakie wynikają z tego konsekwencje dla różnorodności języków i bogactwa kulturowego, które każde z nich zawiera? Drugie wielkie zagadnienie *Umowy kulturowej* dotyczy kwestii wielokulturowości i jej wpływu na społeczności lokalne. Autor przywołuje całą listę pytań: Jak będzie przebiegało współżycie kultur, czy nastąpi ich krzyżowanie, czy zderzanie?, Jak drogi obrać, by zasypywać przepaści kulturowe?, Jak w drugim człowieku widzieć Innego, a nie obcego?, Jak poprzez edukację wzbudzać zapotrzebowanie na kulturę?, Z jaką zatem ofertą powinni występować instytucje kulturalne, aby przyciągać do siebie odbiorców i współtwórców?, Jak sprawić, by do rozwoju człowieka XXI wieku ponownie wprowadzić wymiar kulturowy? Konkludując, autor pyta: „Czy uda nam się tchnąć duszę w rozwój, a w jego sercu umieścić istotę ludzką, która zbyt często jest mu dziś podporządkowana?” (Mayor, 2001, s. 36, 301–398).
4. *Umowa etyczna* – jej głównym założeniem jest przywrócenie poczucia sensu i realnej perspektywy ludzkiej egzystencji. Pilar ten składa się z trzech zasadniczych wyzwań. Pierwsze porusza zagadnienie kultury pokoju i inteligentnego rozwoju. Kluczowa jest tu kwestia zmiany postaw człowieka i przejścia od coraz sprawniejszego „leczenia ran” po

zniszczeniach wojennych do znacznie ważniejszego – zapobiegania konfliktom zbrojnym. Wyzwaniem staje się efektywne przestrzeganie praw człowieka oraz wychowywanie do pokoju i szacunku dla odmienności? To kwestie, które powinny stać się przedmiotem namysłu kultury i edukacji. Drugie zagadnienie *Umowy etycznej* odnosi się do pogłębiania demokracji w najlepszym jej rozumieniu, czyli takiej, która umożliwiałaby rozwój faktycznego obywatelstwa, społecznego uczestnictwa, równości i godności w relacjach międzyludzkich i międzynarodowych. Federico Mayor stwierdza, że należy zatem „uczyć się pokoju”. Konsekwencją tego stanowiska, jest trzeci dział *Umowy etycznej*, który odnosi się do kwestii redystrybucji zysków z globalizacji. W tym ujęciu globalizacja dopełnia się fragmentaryzacją (lokalnością). Ludzkość powinna być wobec siebie solidarna, a podział korzyści powinien obejmować wszystkich mieszkańców Ziemi. Przeznaczanie zysków tylko dla jednej piątej „wybrańców” jest po prostu nieetyczne. Na jakie więc etyczne postępowanie należałoby się umówić, by skończyć z tyranią doraźności, tj. działań „w imię ślepego pragmatyzmu i adaptacji podniesionej do rangi dogmatu, w imię arbitrażu niemal zawsze korzystnych dla teraźniejszości i dla możliwych, w imię czasowej krótkowzroczności panujących, którzy milcząco przywłaszczają sobie prawo decydowania o losie przyszłych pokoleń?” (Mayor, 2001, s. 38). Autor twierdzi, że czas podjąć wreszcie wychowanie etyczne, które nie będzie jakąś „etyką przyszłości”, a odpowiedzialną *etyką teraźniejszości dla przyszłości* (Mayor, 2001, s. 39, 401–493).

W efekcie powyższych rozważań, spostrzeżeń i sugestii, jak i wielu kolejnych dokumentów i podjętych działań, społeczność międzynarodowa doszła do sformułowania obecnie realizowanych (w latach 2015–2030) Celów Zrównoważonego Rozwoju (ang. *Sustainable Development Goals*) (The 17 Goals). Siedemnaście celów charakteryzujących tyleż obszarów funkcjonowania człowieka zaprezentowanych zostało językiem wartości lub potrzebą dążenia do nich. Cele Zrównoważonego Rozwoju zawierają następujące wyzwania (Cele Zrównoważonego Rozwoju; Rogalska-Marasińska, 2017, s. 188–189):

- „1. Skończyć z powszechnie występującymi wszelkimi formami ubóstwa;
2. Skończyć z głodem, osiągnąć bezpieczeństwo żywnościowe i poprawić poziom odżywiania oraz promować zrównoważone rolnictwo;
3. Zapewnić wszystkim w każdym wieku zdrowe życie i dobrobyt;
4. Zapewnić wszystkim jednakową (włączającą i równej jakości) edukację i propagować możliwości edukacji całościowej;
5. Osiągnąć równość płci; wspierać kobiety i dziewczęta;
6. Zapewnić dostęp do wody i urządzeń sanitarnych; zarządzać nimi w sposób zrównoważony;
7. Zapewnić

wszystkim możliwość korzystania z energii, która będzie w dostępnej cenie, niezawodna, uzyskiwana w zrównoważony i nowoczesny sposób; 8. Promować długotrwałą, włączającą i zrównoważony wzrost gospodarczy, pełne i wydajne zatrudnienie oraz porządną pracę dla każdego; 9. Budować wytrzymałą infrastrukturę, promować włączające i zrównoważone uprzemysłowienie i wspomagać działania innowacyjne; 10. Zmniejszyć nierówności pomiędzy krajami i w obrębie ich samych; 11. Stwarzać z miast i innych obszarów, na których mieszkają ludzie miejsca przyjazne człowiekowi, bezpieczne, trwałe i oparte na zrównoważonych założeniach; 12. Zagwarantować zrównoważoną konsumpcję i wzorce produkcji; 13. Pilnie podjąć działania, by przeciwdziałać zmianom klimatycznym i ich skutkom; 14. Chronić i korzystać w sposób zrównoważony z oceanów, mórz i zasobów morskich; 15. Chronić, odbudowywać i promować zrównoważone korzystanie z ekosystemów lądowych, zarządzać lasami w sposób zrównoważony, walczyć z procesem pustoszczenia gleb oraz zatrzymać i odwrócić proces degradacji środowiska i utraty bioróżnorodności; 16. Promować społeczeństwa dążące do zrównoważonego rozwoju i dlatego promujące pokój, żyjące w zgodzie i nikogo nie odrzucające; zapewniać wszystkim dostęp do sprawiedliwości społecznej, budować instytucje społeczne wszystkich poziomów, które będą działać efektywnie, będą godne zaufania i przyjaźnie nastawione do petenta; 17. Wzmocnić środki realizacji powyższych celów i ożywić działalność Globalnego Partnerstwa na rzecz Zrównoważonego Rozwoju”.

Aby przedstawiona wizja godnego życia człowieka mogła się ziszczyć potrzebne jest jej edukacyjne ugruntowanie. Dojście do równowagi, harmonii, zrównoważenia, odwołuje się do postawy odpowiedzialności. Odpowiedzialność jako kategoria jednostkowa i zbiorowa, powinna być aktywnie obecna w relacjach ze środowiskiem przyrodniczym, kulturowym, społecznym i gospodarczym. Zdaniem Tadeusza Gadacza odpowiedzialność domaga się „odpowiedzi”, tj. odpowiedzialnej reakcji. Innymi słowy, przemyślanej odpowiedzi człowieka na powstające sytuacje i fakty. Tadeusz Gadacz stwierdza (2013, s. 90): „[...] odpowiedź człowieka nie może być prosta i jednoznaczna, gdyż sama kultura jest wewnętrznie złożona. Pełna jest nieusuwalnych napięć, które często są przyczynami sporów. Mniej są one widoczne i znaczące w czasach ucisku, w zamkniętych społeczeństwach poddanych presji politycznej ideologii. Są czymś naturalnym w otwartych społeczeństwach demokratycznych. Dlatego bardziej powinny być przedmiotem dialogu niż sporów. Każde z tych napięć ma swoją specyfikę i odrębną wagę. Ich współistnienie stanowi pole odpowiedzialności kultury”.

Kulturę zatem buduje świat wartości, które człowiek do pewnego stopnia różnorodnie, tj. swoiście interpretuje. Jedne traktuje jako oczywiste, wobec innych przyjmuje postawę dystansu lub uznaje za zbyteczne, przestarzałe, a nawet szkodliwe dla budowania nowoczesnej wizji społeczeństwa. W każdym przypadku, jak sugeruje Andrzej J. Sowiński, wartości, które tworzą akceptowane przez człowieka wyobrażenie kultury „domagają się jakiejś odpowiedzi, która pociąga za sobą określone konsekwencje” (Sowiński, 2013, s. 106). Niestety, słabość kulturowego zakorzenienia człowieka powoduje, że sprawność w przewidywaniu skutków dawanych odpowiedzi jest niewystarczająca, a nawet ułomna.

Dlatego, następną ważną relacją, w której uczestniczy kultura jest zależność między przeszłością a przyszłością. Rzecz jasna, że antycypacja przyszłości jest warunkiem bezspornym w budowaniu lepszego świata. Co ważne, powinna ona nie tylko startować z dzisiejszego miejsca, ale też postrzegać współczesność i jej kondycję przez pryzmat czasów minionych. Dlatego planowanie przyszłości należałoby rozpatrywać w kategoriach „pamięci” i „wyobraźni”. Tadeusz Gadacz podkreśla, że „naród nie może żyć bez swej pamięci, ale nie może żyć także bez twórczych wyobrażeń” (Sowiński, 2013, s. 91). Pamięć wzmacnia narodową, etniczną i lokalną tożsamość i sprawia, że korzenie kulturowe nie ulegają osłabieniu bądź degradacji. Dlatego, jak wskazuje Jan Paweł II, nie możemy odwrócić się od tradycji, gdyż właśnie z niej się wywodzimy, dzięki niej jesteśmy tymi, którymi jesteśmy. Człowiek nie ma więc prawa dowolnie nią manipulować i samowolnie nią rozporządzać, bowiem dopiero to „zakorzenienie w tradycji pozwala nam dziś sformułować myśl oryginalną, nową i otwierającą perspektywy na przyszłość” (Jan Paweł II, 2009a, s. 1176). „Wyobrażenie” to właśnie perspektywa przyszłości. Jest czymś – jednostkowym lub zbiorowym – pomysłem (w różnym stopniu uszczegółowionym) na sytuacje, które dopiero mają się wydarzyć. Wyobrażenie odwołuje się więc do wyobraźni człowieka. Jest osobiste i kreatywne. Zawiera w sobie pierwiastek konceptualny i emocjonalny. Nadaje formę ważnym dla podmiotu wartościom. Inaczej mówiąc, budowanie przyszłości oparte na wyobraźni, rozbudza w jednostce potrzebę twórczości, zachęca do szczerości wypowiedzi, mobilizuje do całościowego ujęcia zagadnienia, a także domaga się uwzględnienia kulturowo określonych potrzeb i doświadczanych możliwości odbiorców. Człowiek, który z wyobraźnią projektuje przyszłość, odpowiedzialnie postrzega siebie i innych. „Wyobrażenie” jest więc osadzone kulturowo i dlatego przedstawiciele różnych kultur powinni móc formułować swoje wizje przyszłości. Podobne przekonanie wyraża Hans Georg Gadamer, który w różnorodności kulturowej, odmienności i bogactwie językowego przekazu oraz w wielości dróg uprawiania nauki

i dochodzenia do prawdy, widzi szansę budowania prawdziwej wspólnoty ludzkiej (Gadamer, 1992, s. 22): „Ktoś, dla kogo język nie jest niczym innym jak instrumentalnym systemem znaków, może od jednolitego języka oczekiwać – tak jak od ujednoliconej nauki, owej «unity of science», jak to sformułowało Koło Wiedeńskie – dobrego porozumienia. [...] Wobec wielości rodzajów naukowości, która w kulturowych językach i kulturach językowych wszystkich narodów wydobywa się z ich własnych tradycji i skarbnic, to właśnie inność, ponowne poznanie siebie samych, ponowne spotkanie z innym w języku, sztuce, religii, prawodawstwie i historii jest tym, co może nas doprowadzić do prawdziwej wspólnotowości”.

Spełnienie tych wyjściowych warunków daje szansę na poszukiwanie dojrzałej odpowiedzi na pytanie, jak ludzkość ma dalej żyć. Co jest w stanie przyjąć, a z czego zrezygnować lub całkowicie odrzucić. Jak zauważał U. Beck, temat tak rozumianej przyszłości powinien stać się „przedmiotem globalnej rozmowy kultur” (2002, s. 126). Jednocześnie owa rozmowa to nie tylko efekt przymusowej komunikacji ponad podziałami i zgody na „niedobrowolną demokratyzację” (Beck, 2002, s. 93) życia społecznego. To nie „partnerstwo” rozumiane, w języku globalnej gospodarki i polityki, jako dominacja jednej ze stron umowy ekonomiczno-handlowej. To taki dialog, który przynosi realne korzyści każdej z kultur, gdyż umożliwia im rozwój. Dlatego Jan Paweł II wyjaśniał: „jeżeli [...] jakaś kultura zamyka się w sobie i przejawia tendencję do utrwalania przestarzałych obyczajów, odrzucając jakąkolwiek wymianę i konfrontację dotyczącą prawdy o człowieku, to grozi jej jałowość i upadek” (Jan Paweł II, 2009b, s. 690).

Dziś jednak właśnie taką de-ewolucję kulturową można coraz częściej obserwować. Zamiast odpowiedzialnego, wzajemnego poznania dominuje relacja: „odrzućcie–przyjęcie” lub „uległość–dominacja”. Przedstawiciele jednej kultury, odcinając się, a nawet potępiając, własną, fascynują się inną, ulegają jej i ją faworyzują. Inni, przyjmując postawę wartościującą, nadmiernie promują swoją kulturę, deprecjonując pozostałe i oczekując akceptacji takiego „porządku”. W jednym i drugim przypadku nierównowaga aksjologiczna jest oczywista. W tej sytuacji budowanie wspólnoty międzyludzkiej na uniwersalnych wartościach wydaje się zadaniem trudnym, a nawet ekstremalnym. Świat wartości ogólnoludzkich, rozumianych i mogących zbliżać mieszkańców globu, jest intencjonalnie dywersyfikowany i odrzucany.

Słusznie zauważa więc T. Lewowicki, że „[...] określenie ‘wartości uniwersalne’ i ‘normy uniwersalne’ budzi niepokój i sprzeciw niektórych grup społecznych – pragnących te wartości i normy kojarzyć głównie z własną kulturą, religią i tradycją. Spory o źródła i swoistą przynależność w danej kulturze,

religii, grupie nie są w tym przypadku istotne. Istotne jest to, że w wielu zespołach norm i uznawanych wartości powtarzają się te same lub zbliżone sformułowania, że ich sens pozostaje taki sam. Dekalog, normy prawa, akceptowane społecznie sposoby zachowań zawierają niemal powszechnie akceptowany katalog humanistycznych wartości i opartych na nich norm. I właśnie one stanowią płaszczyznę odniesienia przy orzekaniu, czy postępowanie ludzi jest (czy nie jest) moralne” (Lewowicki, 2007, s. 236).

Warto o tym stanowisku Profesora pamiętać, szczególnie, gdy jest się przekonany o sensie, potrzebie, a nawet konieczności budowania zrównoważonego społeczeństwa jutra.

Budowanie wspólnoty pięknej i moralnej – antyczna *kalokagathia* i przyszły zrównoważony świat

Głęboka analiza źródeł, celów, założeń teoretycznych i zakresu realizacji koncepcji zrównoważonego rozwoju dowodzi, iż bez rzetelnego udziału edukacji (we wszystkich jej formach) osiągnięcie tego ambitnego projektu nie powiodzie się. Coraz głośniej wyrażane jest przekonanie ukazujące nauczycieli jako głównych aktorów zmiany. Ich kształcenie na rzecz zrównoważenia jest niezbędne. Niestety nie ma jeszcze obligatoryjnych wymogów w ramach przygotowania pedagogicznego w zakresie zrównoważonego rozwoju.

Taki stan bardzo niepokoi, gdyż, jak wiadomo, edukacja w znaczącym stopniu wpływa na losy ludzkie – ich biografie, wydarzenia, sposoby życia, marzenia, aspiracje i decyzje.

W optyce społeczeństwa globalnego – wielokulturowego – edukacja jest źródłem powstawania szczególnych relacji międzyludzkich, inspirując do namysłu, obserwacji, refleksji i formułowania porównań wymagających „wejścia” w odmienną sytuację kulturową. Z tego powodu złożony i wielokulturowy charakter współczesnego świata już nie tylko zachęca, ale wręcz obliuguje pedagogów do tworzenia sytuacji dydaktycznych, w których edukacja na rzecz zrównoważenia mogłaby skutecznie się rozwijać, stając się podstawową częścią każdego systemu i etapu kształcenia (Gajda, 2007; Nikitorowicz, 2007). Edukacja ta jawi się jako priorytetowa aktywność pedeutologiczna. Jednakże, jak słusznie zauważa Tadeusz Lewowicki (2008, s. 14–15): „W kształceniu nauczycieli trudno [...] – poza ogólnymi hasłami i deklaracjami oraz wciąż nielicznymi próbami wzbogacenia treści kształcenia w uczelniach – znaleźć elementy takiego postępowania. Również pracujący już nauczyciele raczej (poza wyjątkami, jakimi są nieliczne studia podyplomowe) nie mogą liczyć (pytanie, czy odczuwają taką potrzebę) na pogłębienie własnej wiedzy o świecie, pożytkach

i zagrożeniach płynących z globalizacji i integracji. Nauczyciele – tak jak większość ludzi – dysponują powierzchowną wiedzą czerpaną z mass mediów, wiedzą potoczną, stereotypami ukształtowanymi od lat”.

Na domiar złego, jak w innym miejscu stwierdza profesor Lewowicki, w Polsce „[...] standardy kształcenia i przewidziany czas przygotowania do zawodu nauczycielskiego są zbyt skromne, żeby rzeczywiście można było absolwenta studiów wyższych wyposażyć w wiedzę i umiejętności wystarczające do pracy z dziećmi i młodzieżą” (2008, s. 16).

Powyższe przykłady budują skromny obraz typowego współczesnego nauczyciela i jego przygotowania w zakresie zrównoważonego rozwoju w perspektywie lokalnej i globalnej (międzynarodowej). Nie oznacza to oczywiście, że należy taki stan rzeczy akceptować. Przeciwnie, warto szukać edukacyjnie pogłębionych i ciekawych dla uczących się rozwiązań. Atutem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest m.in. to, że nie potrzebne są jakieś nowe, całkowicie „przełomowe” metody dydaktyczne. Z powodzeniem można odwoływać się do tych dobrze znanych. Warto natomiast spojrzeć na nie w inny sposób, odmiennie rozłożyć akcenty, dopuścić nowe interpretacje, poszerzyć zakres treści, ukazać je z nieznannej dotychczas perspektywy lub dopuścić różne ujęcia. Wielowątkowość i rzetelność podejść jest kluczowa, co oczywiście wymaga kreatywnego przygotowania.

Myśląc o doskonaleniu zawodowym nauczycieli, a także studentów przygotowujących się do zawodu, warto szukać takich metod kształcenia, które umożliwiają odpowiedź na aktualne wyzwania stojące przed edukacją XXI wieku. Można je z powodzeniem stosować w pracy z studentami/nauczycielami. Nadają się też w praktyce kształcenia uczniów. Ich realizacja opiera się na działaniach indywidualnych i zespołowych. Wymaga skupienia i jednocześnie twórczej swobody. Odwołuje się do naturalnej dla człowieka chęci zabawy, a zarazem może oczekiwać powagi, gdy dotyka kwestii wymagających zagłębienia się w trudne sprawy. Jedną z takich metod jest pedagogika przeżyć.

„Pedagogika przeżyć”, a raczej pedagogia przeżyć to szczególna propozycja wielowątkowego uczenia się. Ma charakter strategii lub nawet zbioru różnorodnych strategii, których elementem wspólnym jest aktywność ucznia (szerzej: uczestnika działań formujących jego osobowość) poza murami szkoły (lub innej instytucji) na łonie natury. Za ojca tej całościowej koncepcji kształcenia przyjmuje się Kurta Martina Hahn’a (1886–1974), niemieckiego dyplomata i pedagoga. Jej źródła dostrzega się w koncepcji naturalistycznej Jana Jakuba Rousseau (1955), postawie proekologicznej Henry’ego Davida Thoreau (2010), a także idei skautingu Roberta Stephensona Smytha Baden-Powell’a (2006, 2015 [1913]). Dziś stuletnia propozycja K. M. Hahn’a zrodziła się

z diagnozy społeczeństwa niemieckiego lat 20. XX wieku. Pedagog ten z niepokojem zauważał, że u młodzieży zanika: 1) tężyzna fizyczna jako skutek rozwoju cywilizacyjnego i promowanych wzorców zachowań; 2) postawa altruizmu, poczucia przydatności dla innych i zaangażowania na rzecz osób słabszych, a ich miejsce zajmuje egoizm, subiektywizm i wypaczony indywidualizm; 3) inicjatywa i spontaniczność, gdyż zaczynają dominować media z komercyjnym przekazem; oraz 4) troska o przyrodę i estetyczne wzrastanie człowieka, na rzecz bylejakości, kłamstwa, niestaranności, działań pozornych i ogólnej brzydoty (Tyszka, 2016, s. 46–47).

Analogie ze współczesnością i wyzwaniem zrównoważonego rozwoju są klarowne. Strategia formowania wychowanka, w której kluczowym elementem jest kontakt z naturą, wydała mi się szczególnie trafna. Dowodzi bowiem słuszności działania na rzecz zmiany zachowań człowieka z jednowymiarowych, płaskich i zubożałych duchowo na takie, które ponownie mogłyby doprowadzić go do stanu humanistycznego bogactwa, wrażliwości i twórczej siły. Innymi słowy, postrzeganie świata przyrody jako *antidotum* na masowe, cywilizacyjne ośpienie, to ukłon w stronę środowiska naturalnego i czytelny atut samej koncepcji dydaktycznej. Obcowanie z przyrodą uświadamia istnienie i obowiązywanie reguł w świecie fauny i flory, wskazując na to, co jest dobre, a co złe. Kontakt z naturą przypomina również o jej cyklicznym porządku, dążącym do utrzymania harmonii i równowagi ekologicznej. Jej naruszenie najczęściej skutkuje silną odpowiedzią przyrody w postaci anomalii pogodowych, zanikającej bioróżnorodności oraz gwałtownych i niebezpiecznych dla człowieka procesów geologicznych. Dlatego edukacja na łonie natury, poprzez bezpośrednie jej przeżywanie, tak trafnie wpisuje się w kształcenie człowieka na rzecz zrównoważonego rozwoju.

O pedagogice przeżyć zaczęto ponownie mówić w latach 90. XX wieku (Mółka, 2011). W obszarze niemieckojęzycznym określa się ją terminem *Erlebnispädagogik* (niem. *Erlebnis*, tłum. doświadczenie, przeżycie, wydarzenie), a w anglojęzycznym *adventure education* (tłum. edukacja przez przygodę), *outdoor education* (tłum. edukacja na świeżym powietrzu) czy *experiential education* (tłum. edukacja przez doświadczanie) (Tyszka, 2016, s. 10). Werner Michl definiuje ją w następujący sposób: „pedagogika przeżyć jest metodą zorientowaną na działanie, które poprzez charakterystyczny proces uczenia się, kiedy młodzi ludzie postawieni są wobec wyzwań fizycznych, psychicznych i społecznych, chce wspierać ich rozwój osobowości i uzdalniać do tego, aby z odpowiedzialnością kształtowali swoje środowisko życiowe” (Michl, 2011, s. 13–14). Chodzi tu o szczególnie rodzaj doświadczania siebie w relacji do środowiska przyrodniczego i społecznego zarazem. Pedagogika przeżyć to

strategia pracy grupowej realizowana w nietypowym dla „miejskiego” człowieka otoczeniu – poza murami szkoły, w ruchu, wśród przyrody. Wyrasta z naturalnej fascynacji naturą, postrzegając ją jako źródło szczególnych doświadczeń, przeżyć i niepowtarzalnych sytuacji, które odpowiednio odczytywane nabierają edukacyjnego charakteru. Według Michl’a model uczenia się w pedagogice przeżyć obejmuje cztery fazy: 1) wydarzenie (akcja, działanie o charakterze grupowym, udział w przygodzie w terenie); 2) przeżycie (emocjonalny stan jednostki, wynikający z doznań zmysłowych, odczuć, indywidualnej interpretacji wydarzenia); 3) doświadczenie (sposób wyrażenia swojego zdania, opinii, dojście do ogólniejszej refleksji wszystkich uczestników), i 4) poznanie (obiektywizacja indywidualnego doświadczenia pod kierunkiem pedagoga, możliwość transferu nowych doświadczeń i przeżyć na inne wydarzenia życiowe wychowanka) (Michl, 2011, s. 13).

Edukacyjna przygoda może się rozgrywać w różnorodnych warunkach i sytuacjach przyrodniczych. Dlatego niezwykłość pedagogiki/pedagogii przeżyć polega na tym, że doświadczenie natury jest za każdym razem inne. Inna może być pora dnia, pora roku lub inna przestrzeń, w której uczeń obcuje z przyrodą. Przygoda może rozgrywać się podczas zajęć w parku, pobytu w lesie, na biwaku, w trakcie rajdu w górach lub nad morzem czy wspinaczki po skałkach. Można w ten sposób penetrować jaskinie, jeździć na nartach, pływać żaglówką, zorganizować wycieczkę rowerową lub uczestniczyć w biegu na orientację (Tyszka, 2016, s. 101–157). Chodzi o to, by człowiek musiał mierzyć się ze swymi słabościami, stawiać czoła wyzwaniom i wspierać słabszych. Ważne też, by odkrywał swoje sprawności, kompetencje, atuty. Kolejne cele pedagogiki przeżyć to pogłębianie współpracy i zacieśnianie związków grupowych oraz budowanie wzajemnego zaufania (Goleman, 2012).

Nietrudno skojarzyć, że prezentowana koncepcja wychowawcza jest bardzo bliska idei harcerstwa (Kamiński, 1948, 1978a, 1978b; Śliwerski, 2009, 2016). Dlatego, choć w Polsce pedagogikę przeżyć dopiero zaczyna się przywoływać i promować, to same założenia teoretyczne i metody pracy z wychowankiem są nam bliskie i zrozumiałe. Ponadto, znaczenie przeżycia w rozwoju człowieka koresponduje ze znaną w polskiej dydaktyce koncepcją uczenia się przez przeżywanie (Okoń, 2003; Zaczyński, 1990). Jej aktualnym walorem jest to, że stwarza przestrzeń dla wspólnego przeżycia „czegoś ważnego i budującego” przez grupy różnorodne etnicznie, kulturowo i z odmiennym bagażem doświadczeń. Przyroda nie pyta o kolor skóry, płeć, wyznanie ani o pochodzenie. Jest otwarta na wszystkich. Jest fascynująca i godna ludzkiego szacunku.

Powyższe rozważania dotyczące relacji człowiek–środowisko (przyrodnicze i społeczno-kulturowe) inspirują do poszukiwania analogii z faktami

w historii wychowania i dziejach kształtowania człowieka. Na myśl przychodzi starożytna idea *kalokagathii* jako ta, która zawiera przesłanie o formowaniu człowieka pięknego i dobrego (*kalokagathia* jako połączenie słów „piękny” i „dobry” – stgr. καλὸς καγαθός, *kalos kagathos*). Jak podaje Piotr Jaroszyński, termin *kalokagathia* miał dla Greków szczególne znaczenie. Nie chodziło „jedynie” o człowieka pięknego i dobrego; interpretacja była znacznie szersza. Koncepcja *kalokagathii* dotyczyła piękna moralnego, czyli szlachetnego i etycznego postępowania (stgr. καλὸς καὶ ἀγαθός, *kalos kai agathos*). Była więc propozycją humanistyczną i społeczną zarazem.

Na temat sensu *kalokagathii* Piotr Jaroszyński formułuje kilka kluczowych pytań: „Dlaczego starożytni nie zadowolili się po prostu terminem ‘dobro moralne’, a mówią o ‘pięknie moralnym’? Bo przecież dziś mówi się albo o dobru moralnym, albo, co się zdarza jeszcze częściej, o wartościach moralnych. Tam natomiast mowa jest o pięknie. Dlaczego?” (Jaroszyński, 1994, s. 32). Analiza tekstów Arystotelesa prowadzi autora do konkluzji, że dobro jest celem działania, wytwarzania i poznania. Arystoteles rozpoczyna „Etykę Nikomachejską” stwierdzeniem: „Wszelka sztuka i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie, jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia” (Arystoteles, 1982, 1094a [?]). Jednocześnie Arystoteles przekonuje, że aby osiągnąć dobro najwyższe, człowiek musi kierować się (podążać za) pięknem. Dobro i piękno stanowią całość. Dlatego Stagiryta twierdzi, iż „trojakię są rzeczy, które się wybiera, i trojakię, których się unika: to, co moralnie piękne, co pożyteczne i co przyjemne, oraz ich przeciwieństwa – to, co moralnie szpetne, co szkodliwe i co przykre, przeto cnotliwym człowiekiem jest ten, kto się do tego wszystkiego ustosunkowuje w sposób właściwy, złym zaś ten, kto w tym ustosunkowaniu błądzi” (Arystoteles, 1982, 1104b).

Tradycja łacińska pozostawiła nam trzy analogiczne określenia, które charakteryzują trzy poziomy człowieka cnotliwego: *bonum honestum* – najwyższy/właściwy poziom człowieka cnotliwego, gdzie dobro/piękno jest celem samym w sobie; *bonum delectabile* – odwołuje się do dobra przyjemnego, które nie jest celem samym w sobie; jest za to określane miarą realnego związku z *bonum honestum*, oraz *bonum utile* – dobro użyteczne, które musi być godziwe, gdyż jest środkiem do pełnego dobra (do celu samego w sobie). *Bonum honestum* jest więc moralnie piękne, *bonum delectabile* i *bonum utile* są natomiast dobrami moralnymi prowadzącymi do *bonum honestum*.

Należy zatem przyjąć, że człowiek, jako byt złożony, może osiągnąć *bonum honestum*, bowiem tylko on jest w stanie w sposób hierarchiczny i uporządkowany korzystać z 3 rodzajów powyższych dóbr. Inaczej mówiąc,

kalokagathia – piękno moralne – wyraża się w harmonii. Harmonia bowiem wymaga od człowieka pełnego/kompletnego/całościowego „skoordynowania siebie przy podejmowaniu słusznej moralnie decyzji” (Jaroszyński, s. 38). Człowiek swym pięknym i celowym, sharmonizowanym i odpowiedzialnym, a dziś dodalibyśmy – zrównoważonym – postępowaniem powinien dzielić się z innymi. Do tego potrzebne jest mu wychowanie – *paidea*.

Jak zatem budować (wierząc, że jest to nadal możliwe) współczesną wspólnotę piękną i moralną? Jakimi drogami podążać, jakie ścieżki wydeptywać, aby i dziś, w XXI wieku *paidea* miała sens, a *kalokagathia* uczestniczyła w/towarzyszyła edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju? Inspiracje odnajduję u profesora Tadeusza Lewowickiego, który konkluduje: „Kondycja pedagogiki – jako dyscypliny naukowej – wydaje się już wystarczająco dobra, aby podjąć prace nad współczesną – odpowiednią w aktualnych warunkach i uwzględniającą perspektywy rozwojowe społeczeństwa i państwa – ofertą konstruktywnego ogólnego programu naprawy czy zmian systemu edukacji, a także programów odnoszących się do poszczególnych segmentów (elementów) tego systemu. Pedagogika powinna odzyskać – w nowych warunkach – swoje funkcje regulujące czy wyznaczające refleksję o edukacji i praktykę edukacyjną. Jeżeli zostanie to zaniechane, to edukacja zdana będzie na dziwaczne i często nieodpowiedzialne pomysły polityków (ostatnie lata przyniosły niemało takich pomysłów). Pedagogika bez wizji, siły i chęci oddziaływania na edukację [...] tracić będzie ważne funkcje społeczne i stawać się będzie coraz bardziej nieprzydatna praktyce edukacyjnej. Przypomnienie tej prawdy niech stanie się impulsem do poczynania kreujących pedagogiczne [...] programy (projekty, propozycje) kształtowania edukacji na miarę wyzwań i perspektyw nowoczesnego społeczeństwa [...]” (Lewowicki, 2007, s. 249).

Zakończenie

Edukacja na miarę wyzwań XXI w. ma szanse planować i wspomagać ambitny rozwój uczniów, gdyż posiada niebagatelne zaplecze myśli pedagogicznej i doświadczeń z obszaru pedagogii. Można już chyba przyjąć, że wizja świata zrównoważonego, w którym człowiek żyje godnie i w miarę szczęśliwie zatacza/zatoczyła humanistyczne koło. Zbliży się bowiem do początków filozoficznych rozważań o celu ludzkiego dążenia.

Celem tym jest piękno moralne utożsamiane z antyczną ideą *kalokagathii*. W ten sposób zrównoważony rozwój i *kalokagathia* klarownie i silnie zbliżają się do siebie, dowodząc kolistości/spiralności dziejów myśli i działań człowieka. Wydaje się, odwołując się do rozważań Tadeusza Lewowickiego,

że powinnością współczesnej pedagogiki w ujęciach teoretycznych i praktyce edukacyjnej jest zatem dostrzeżenie tej zależności i przyspieszenie budowania na nowo wspólnoty pięknej i moralnej. To wielkie i ambitne zadanie wychowawcze, w które warto się zaangażować.

Dziękuję Profesorze za ponadczasowe inspiracje!

Bibliografia

- Arystoteles (1982). *Etyka Nikomachejska*. Przekł. D. Gromska. Warszawa: PWN.
- Baden-Powell, R. (2006). *Scouting dla młodzieży*. Przekł. B. Bouffał. Łódź: Wydawnictwo Wing.
- Baden-Powell, R. (2015 [1913]). *Z życia obozowego skautów*. Oprac. E. Jezierski. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przekł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Beuys, J. (1990). *Teksty, komentarze, wywiady*. Warszawa: Akademia Ruchu/Centrum Sztuki Współczesnej.
- Cele Zrównoważonego Rozwoju. UNIC Warsaw, Ośrodek Informacji ONZ w Warszawie. <https://www.un.org.pl/#> (data dostępu: 20.12.2024).
- Gadacz, T. (2013). *Kultura i odpowiedzialność*. W: tegoż, *O zmienności życia*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Gadamer, H. G. (1992). *Dziedzictwo Europy*. Przekł. A. Przyłębski. Warszawa: Fundacja ALETHEIA – Wydawnictwo SPACJA.
- Gajda, J. (2001). *Dylematy animacji kulturalnej w dobie gwałtownych przemian społecznych i cywilizacyjnych*. W: J. Gajda, W. Żardecki (red.). *Dylematy animacji kulturalnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gajda, J. (2007). *Etniczność i obywatelskość trudnym problemem edukacyjnym nie tylko „Nowej Europy”*. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki (red.). *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencja emocjonalna*. Przekł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Jan Paweł II (2009a). *Encyklika Fides et ratio*. W: idem. *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Jan Paweł II (2009b). *Encyklika Centesimus Annus*. W: tegoż, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Jaroszyński, P. (1994). *Kalokagathia. Człowiek w Kulturze*, 2, 31–42.
- Kamiński, A. (1948). *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Kamiński, A. (1978a). *Co młodemu człowiekowi może dać harcerstwo?* W: tegoż, *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
- Kamiński, A. (1978b). *Krajoznawstwo jako problem kultury masowej*. W: tegoż, *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
- Lewowicki, T. (2007). *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*. Warszawa–Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Lewowicki, T. (2008). *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.). *Praca*

- nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Marasiński, C. (2009). Edukacja estetyczna poglądach Fryderyka Schillera i Josepha Beuysa. W: S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.). *Edukacja społeczeństwa XXI wieku*. Warszawa: Różnorodność i wolność.
- Mayor, F. (2001). *Przyszłość świata*, przekł. J. Wolf, A. Janik, W. Rabczuk. Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Michalski, K. (red.) (2010). *O kryzysie. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Tom 1. Warszawa–Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II.
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*. Przekł. D. Kozieł. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mółka, J. (2011). Recenzja książki W. Michl'a „Pedagogika przeżyć”. *Horyzonty Wychowania*, 10(20), 296–302.
- Nikitorowicz, J. (2007). Prognozy Nowej Europy w kontekście realizowania zadań edukacji międzykulturowej. W: J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.). *Etniczność i obywatelskość w Nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*. Białystok: Trans Humana.
- Okoń, W. (2003). *Przeżywanie wartości i aktywność emocjonalna*. W: idem. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rosa, H. (2019). *Resonance. A Sociology of Our Relationship to the World*. UK: Cambridge.
- Rousseau, J. J. (1955). *Emil, czyli o wychowaniu*. Przekł. W. Husarski (t. 1), E. Zieliński (t. 2). Wrocław: Ossolineum.
- Scheler, M. (2022 [1912]). *Resentyment w strukturze systemów moralnych*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Schiller, F. (1972). *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy. List piętnasty*. Warszawa: Czytelnik.
- Sowiński, A. J. (2013). *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stiegler, B. (ed.) (2021). *Bifurcate. There is no Alternative*. London: Open Humanities Press.
- Strike, K. A. (2005). Pluralism, Personal Identity, and Freedom of Conscience. W: W. Feinberg, K. McDonough, *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Great Britain: Oxford University Press.
- Suchodolski, B. (1999). *Skąd i dokąd idziemy*. Warszawa: Wydawnictwo MUZA S.A.
- Śliwerski, B. (2009). *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2016). *Harcerstwo źródłem pedagogicznej pasji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- The 17 Goals. UN, Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/goals> (data dostępu: 20.12.2024).
- Thoreau, H. D. (2010). *Walden, czyli życie w lesie*. Przekł. H. Cieplińska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Tischner, J. (1993). *Myślenie według wartości*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tysza, R. (2016). *Pedagogika przeżyć. Praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zaczyński, W. P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.