

Zrównoważony rozwój: „Czarowanie świata” ciągle i dla wszystkich dobrego?

Definiowanie społecznej zmiany bywa odwoływaniem się do sądu, iż koncentruje się ona na konceptualnej kategorii czasu, oznaczającej rozumienie jej jako różnicy pomiędzy stanem systemu społecznego (grup, organizacji, itp.) w jednym czasie, a stanem tego samego systemu w czasie innym. Prezentowane w tym tekście myślenie o społecznej zmianie nawiązuje do tej koncepcji, ale eksponuje rolę przestrzeni, stanowiącej, podobnie jak czas, atrybut materii. Najpełniej jednak określa je, chyba, organizujące tekst porównanie XIX-wiecznego projektu modernizacji – „odczarowania świata” – Maxa Webera ze współcześnie nośną ideą rozwoju zrównoważonego.

Powstają przy tym liczne pytania, między innymi o to, czym jest w sensie esencjonalnym założenie *sustainable development*: kontynuacją nieskończonego (jak mówi się o nim) „projektu modernizacji świata”, generującego postępującą racjonalizację i instytucjonalizację życia społecznego, czy opozycją wobec niego, tworzącą swoistą przeciwwagę i – być może – opcją globalnego rozwoju wieszczącą koniec modernizmu w praktyce życia społecznego? Czy jest to zatem „odczarowywanie”, czy „zaczarowywanie” świata na nowo, a może jego – niechlubne – „czarowanie”, jako praktykowanie ułudy i pozorowanie rzeczywistości?

Idea rozwoju zrównoważonego, jak każda masowo integrująca idea społeczna, przenika do wszelkich form życia i uniwersalizuje się kulturowo za pośrednictwem edukacji. Co jednak niezmiernie ważne i jednocześnie wyróżniające dla tej idei, to fakt, że od tego, jaka jest i jaka będzie edukacja, zależy „trwałość”, rodzaj wszechogarniającej permanencji, która – jak można by puentować podjętą refleksję – sama w sobie jest rozwojem.

Tak zorientowana edukacja stanowi cel międzynarodowego projektu *Education for Change*, który w ramach programu Socrates-Comenius jest realizowany między innymi przez grupę badaczy z Uniwersytetu Gdańskiego, współpracującą z Polskim Klubem Ekologicznym. Rozwijana w związku z tym projektem edukacja stwarza podstawy nadziei na nie tyle lepszy, co ciągle i dla wszystkich dobry świat, zmieniając orientację wszystkiego, na co się on nieustannie składa w społecznie dzielonym czasie i przestrzeni.

Rozwijając się, by trwać

Wyrażenie: *rozwój zrównoważony* nie w pełni oddaje esencjonalną warstwę jego znaczenia. Odnosi się ono do zrównoważonego, ale nie tyle w sensie statystycznej równowagi dokonującego się rozwoju¹⁾, lecz uważnego, rozważnego, można powiedzieć: spokojnego podtrzymywania go, utrzymywania możliwości jego istnienia, w warunkach, gdy dotyczy on każdej formy i każdej sfery życia na naszej planecie.

Prof. dr hab. M. Mendel, dr M. Puchowska, S. Zielska – Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

Enough for all forever to słowa 10-latka biorącego udział w akcji jednej z organizacji ekologicznych, szerzących ideę rozwoju zrównoważonego²⁾. Wyrażają one tę ideę niezmiernie lakonicznie, aczkolwiek dość precyzyjnie, akcentując potrzebę zabiegania o zabezpieczenie „zasobów” pozwalających życiu trwać, po prostu.

Na razie pozostajmy przy takim wyjaśnieniu „rozwoju zrównoważonego”, bardziej złożone jego definiowanie pozostawiając na później, ponieważ poszczególne etapy refleksji wokół niego będą przynosiły kolejne, znacznie komplikujące jego rozumienie, ujęcia.

Ryszard Kapuściński pisał o afrykańskich mitach, w których „w miejsce dat i mechanicznej miary czasu – dni, miesiące, lat – występują określenia inne, takie jak „dawno – bardzo dawno – tak dawno, że już nikt nie pamięta”. Wszystko można w tych terminach pomieścić i ułożyć w hierarchii czasu. Z tym, że ten czas nie będzie rozwijał się i układał linearnie, ale przybierze formę ruchu, jaką ma nasza ziemia – obrotową, jednostajnie kolistą. W takiej koncepcji czasu pojęcie rozwoju (podkr. autorów) nie istnieje, a jego miejsce zajmuje pojęcie trwania (podkr. autorów)” [24, s.334].

Sustainable development znaczy chyba dokładnie to właśnie. Chodzi o „trwanie”, zamiast „rozwoju”.

Projekt modernizacji świata, wygenerowany w realiach XIX wieku, polegający na racjonalizacji wszystkich sfer życia, „odczarowującej” je (czyli racjonalizacji nie rozwiązującej spraw dla człowieka najważniejszych, ostatecznych, lecz wyrzucającej je ze sfery publicznej, jako „nieracjonalne”, to znaczy – nieakceptowalne przez racjonalną część społeczeństwa, głupie i nie do powszechnego przyjęcia) – jak trafnie określił to przytaczany już Max Weber – zrodził się w zgodzie z ideą POSTĘPU. Ta zaś, ściśle wiążąc się z linearnie pojmowanym czasem, odwoływała się do ROZWOJU, który był rozumiany jako zmiana, dokonująca się w czasie, a postęp z kolei był odczytywany jako dosłownie niemal liniowe posuwanie się do przodu. Potoczne powiedzenie: „kroczyć z duchem postępu” odzwierciedla ten ruch – jakby nie dość, że po linii, to jeszcze po linii ze strzałką, po osi nadającej mu precyzyjnie określony kierunek. Ruch ten rozgrywa się w czasie i przestrzeni; zatem idea postępu i tak rozumianego rozwoju odwołuje się do obu tych atrybutów materii, które stanowimy i które nas stanowią.

Dominacja diachroniczności, dokonująca się w związku z XIX-

1) Jak w anegdocie o jednym z gdańskich urzędników, który rozwój zrównoważony tłumaczył jako potrzebę równoważenia, objawiającą się – na przykład – w decyzjach budowlanych gminy, które – dotycząc dziesięciu wniosków o pozwolenie na budowę w terenie leśnym objętym ochroną, powinny kończyć się zgodą na dokładnie pięć takich inwestycji.

2) Chodzi o World Wide Found for Nature [WWF], w swoich programach edukacyjnych i materiałach tego rodzaju użytkujący przywołaną myśl [por. m.in. materiały projektu Education for Change, o którym dalej zamieszczamy więcej informacji].

wieczną „obsesją historii” [jak pisali o tym Michel Foucault, Edward Soja, Gianni Vattimo, i inni] i – ostatecznie – instytucjonalizacją, zawłaszczeniem czasu w procesie racjonalizacji i desakralizacji świata, nie była jednak równoznaczna z dominacją skolonizowanej wersji przestrzeni podporządkowanej tej logice linearności.

Przestrzeń, jak można przypomnieć za wypowiedziami w tej kwestii Soji, czy Foucaulta – w odróżnieniu od czasu – „nie została zdesakralizowana do końca” [18]. Wydają się potwierdzać to heterotopie, te *inne przestrzenie i inne miejsca*, miejsca miejsc, które zawsze są czyjeś, do kogoś należą i niosą elementy sacrum w – bez końca – ustanawianych i przeżywanych rytuałach, które się na nie składają.

Tak pojęty rozwój zrównoważony mógłby bez trudu wpisywać się w koncepcje ewolucjonizmu społecznego, nawiązując do pozytywistycznych metanarracji Augusta Comte’a czy Herberta Spencera, a nawet Karla Marxa, który zakładał stały kierunek zmiany. Dodatkowo zaś zmiana miała prowadzić ku temu, co lepsze. Nieubłagana logika linearności, podpierana apriorycznymi kategoriami, takimi jak: *stadium naukowe czy komunizm*, miałyby deterministycznie prowadzić do wypełnienia tych kategorii. Zatem rozwój zrównoważony, potraktowany jako cel Historii, mógłby z powodzeniem zostać osiągnięty bez współdziałania ludzi.

Być może zatem idea zrównoważonego, czy też podtrzymywanego rozwoju, jak pisał Kapuściński, „kolistego” TRWANIA – w opozycji wobec POSTĘPU, linearnie, „do przodu kroczącego” rozwoju, jest z jednej strony sprzeciwem wobec XIX-wiecznej modernizacji świata i kontestacją zapoczątkowanej wówczas „obsesji historii” (ponieważ akcent pada na przeciwieństwo diachroniczności), a z drugiej strony można postawić tezę o *sustainable development* jako innej wersji tego samego, odmianie racjonalizacji, również koncentrującej się na czasie (wszak *sustainable development*, trwający, nieprzerwany rozwój nadal wyraża kładzenie nacisku na czas, tyle, że czas „inaczej”). Kapuścińskiego metafora „kolistości”, odniesiona do trwania, dobrze to chyba oddaje. Zastanawiające, że „kolistość” stanowi cechę przestrzeni.

Może należy założyć, że *sustainable development* jest kontynuacją projektu modernizacji świata, nieoddającą skolonizowanego w ramach XIX-wiecznej obsesji pola, jakim jest – zinstytucjonalizowany dzisiaj do granic i dominujący w swojej zrationalizowanej, wymiernej i dyscyplinującej postaci – czas, ale jednocześnie kontynuacją zainteresowaną polem ciągle nie do końca zdobytym, projektem zorientowanym na przestrzeń?

Czy *sustainable development* ma zrobić z przestrzenią to, czego XIX wiek dokonał z czasem, „do końca” zdesakralizować przestrzeń, wieńcząc w ten sposób projekt modernizmu, którego jest współczesną wersją? Czy może jest odwrotnie i idea rozwoju zrównoważonego ma być powrotem do czasu i przestrzeni pierwotnej? Jak w tym kontekście uczynić jednoznacznym stwierdzenie, że idea rozwoju zrównoważonego jest czarowaniem świata? Czy, zgodnie z jednym znaczeniem, jest to właśnie wspomniany powrót i w związku z tym czarowanie świata jest „zaczarowywaniem” go na nowo; czy też chodzi tu o czarowanie, jako praktykę pozoru, budowania ułudy, mającej zwieść podmioty, których dotyczy?

Tezę o tym, że idea rozwoju zrównoważonego jest projektem mieszczącym się w tej samej kategorii, co „projekt ludzkości”,

jakim stała się idea modernizacji, wydaje się – może pozornie – że podtrzymać jest stosunkowo łatwo. Idea *sustainable development*, szczególnie po *Szczycie Ziemi* w Rio de Janeiro w 1992 roku, przeniknęła kontynenty i, dzięki zaangażowaniu globalnie działających instytucji i różnego rodzaju międzynarodowych organizacji, zaistniała mocno jako nośna płaszczyzna dla rozwiązań politycznych, na skalę globalną [23, s.249].

Poza tym, idea rozwoju zrównoważonego, jak w XIX wieku idea czynienia świata nowoczesnym, objęła wszelkie sfery życia. Jej charakter jest w tym znaczeniu absolutnie uniwersalny, co można powiedzieć o cechach wszelkich „wszechogarniających” procesów, również modernizacji, odnoszącej się do „wszystkiego” i obejmującej „wszystko”. Omnipotencjalność tych zjawisk zdaje się nie dopuszczać myśli, że „postęp”, „zrównoważony rozwój”, czy szerzej – „zmiana społeczna” jest tylko zbiorczym terminem w sposób przybliżony oddającym rozliczne fragmentaryczne procesy o wielu, czasem przeciwstawnych kierunkach.

Spróbujmy ogarnąć projekt rozwoju zrównoważonego w każdej z nakreślonych perspektyw, starając się określić w ten sposób pewien grunt dla edukacji zorientowanej na zmianę „w duchu” *sustainability*. Każdy bowiem projekt opiera się na idei, ma swoją ideologię, czyli pewną filozofię, możliwą do użytkowania w praktykowanej wersji – zawsze, nieodmiennie i jedynie – za pośrednictwem edukacji, poprzez składające się na nią procesy i jej formy. Zwraca na to uwagę wielu filozofów, wśród nich akcentujący to bardzo wyraziście Gilles Deleuze i Felix Guattari w postulowanej „pedagogice pojęcia” (podczas gdy funkcją filozofii ma być – według nich – tworzenie pojęć) [15, s. 20 i passim]. Pedagogika, jak można by powiedzieć: operując edukacją, jawi się jako ta (jedyna, w tym kontekście) dziedzina ludzkiej aktywności, która pozwala na realizację idei, wcielanie w życie ideałów, ożywianie ideologii.

Modernizm, projekt w swojej „rozległości” stanowiący prąd kulturowy, uczynił z postępu własną ideologię. Rozwój przez zmianę, czyli transformacja, to jego podłoże. Edukacja w takich warunkach, edukacja wcielająca w życie taką ideologię, musi odciąć od kontekstu, odrywać od „praktycznej codzienności”. Jak ujął to Tarzycjusz Buliński, „w społeczeństwie nowoczesnym ważniejsza od wiedzy praktycznej jest wiedza abstrakcyjna i to ona umożliwia poprawne odgrywanie ról społecznych w ciągle przekształcającym się świecie. Uzyskać ją można tylko w nowożytnym szkole, zaś wiedza nabywana dzięki doświadczeniu jest jedynie dodatkiem do tej wyniesionej ze szkolnej ławy. I nie powinny zaciemniać tego faktu ustawiczne pedagogiczne nawoływania do powiązania szkolnych przedmiotów z życiem codziennym. Ideologia to jedno, a rzeczywistość to drugie” [13, s.170].

Edukacja modernistyczna, edukacja w warunkach nowoczesności jest zatem nieustannym abstrahowaniem. W przełożeniu na problematykę przestrzeni, jest odrywaniem od miejsc, podążającym w stronę rozwijania ich symbolicznych reprezentacji. Symulacje i symulakry, jak powiedziałby Jean Baudrillard o procesach, składających się na taką edukację oraz o jej owocach [2]. Zastępniki zamiast świata, kopie zamiast oryginałów.

Czy pozostaje w powyższym znaczeniu „nowoczesna”, czy przestaje nią być edukacja zorientowana na rozwój zrównoważony, pozwalająca „wejść w życie” formującym ją ideałom – jak można by powiedzieć – „ideologii trwania”?

O edukacji dla rozwoju zrównoważonego pisze się różnie, cho-

ciaż na poziomie bardzo ogólnego jej definiowania można mówić o pewnej spójności podejść. Można stwierdzić, że – generalnie – oznacza ona „przygotowanie każdego człowieka do troski o naszą planetę, poprzez poszanowanie sprawiedliwości i tożsamości lokalnej oraz respektowanie podstawowych warunków kształtujących jednostkowy i społeczny dobrostan” [O’Riordan, 2004, s.33].

W ogniu krytyki stawiają ją głosy zwracające uwagę naciskiem kładzionym na analizę charakteru dyskursu rozwoju zrównoważonego [37, 35, 23]. Wynikać może z niego, że mętność koncepcji z jednej strony, i zapalczliwość z jaką podejmuje się ją w skali światowej z drugiej, potwierdzają wchodzenie w życie nowej odmiany racjonalności, zaczynającej panować w sposób nieznośny krytyki i stanowiący rodzaj kolonizacji umysłów, zachodzącej w rozszerzającej się tendencji do podporządkowywania sobie innych koncepcji i innych dyskursów.

Dotyczy to koncepcji rozwoju zrównoważonego, natomiast w bardziej szczegółowym ujęciu, stawiającym w centrum uwagi edukację określaną jako *education for sustainable development*, jest akcentowany problem wyższości kompetencji krytycznych (ogólnych) nad szczegółowymi [por.: Sachs, 1991 i Stable, 2001, za: 35, s.50; także: 23, op.cit.]; czyli wyższość przygotowania do życia z dystansem wobec wszelkich idei, ponad przygotowanie do życia „w równowadze”: „Chcę, żeby moje dzieci poznawały argumenty przemawiające za rozwojem zrównoważonym i czyniące go zrozumiałym. Chcę jednak, żeby wiedziały również, że koncepcja ta jest krytykowana, żeby mogły poddawać tę krytykę ocenie, a uznając, że jest pożądana, by mogły w niej uczestniczyć. Chcę, by wiedziały, że trwa debata wystraszająca różnice w poglądach na świat, które stają się coraz klarowniej ekocentryczne lub antropocentryczne. Chcę, by moje dzieci mogły inteligentnie w takiej debacie uczestniczyć. By mogły to robić, powinny być uczone, że wszystkie te zróżnicowane stanowiska odwołują się do logiki większej lub mniejszej ważności i żeby dokonywać ich osądu, pozwalającego określić stanowisko własne, dzieci muszą być ćwiczone w korzystaniu z technik filozoficznego rozumowania. Powinny otrzymywać odpowiednią w tym zakresie edukację. Zadaniem dla nas nie jest więc edukacja dla rozwoju zrównoważonego. W warunkach błyskawicznie zmieniającego się świata sprawić musimy przede wszystkim, by uczniowie/studenci byli zdolni do uczestnictwa w debacie, do ewaluacji oraz własnego osądu zrelatywizowanych znaczeń i skonfrontowanych stanowisk” [23, s.135].

Rozwój zrównoważony jawi się w tej wypowiedzi jako dominująca i kolonizująca racjonalność, „druga nowoczesność”, jak powiedziałby pewnie Ulrich Beck, przedstawiając ją jako sposób na strach panujący w „społeczeństwie ryzyka” (risk society) [8, 9].

Strach jest paraliżujący, bo i ryzyko duże, przede wszystkim: ryzyko świadomości, dotyczącej nieprzerwanego pasma zagrożeń, od zanieczyszczeń i trucizn, wzrostu przestępczości i obawy wyjścia z domu, do pauperyzacji, mogącej – bez żadnego problemu – osiągnąć każdego z nas, niezależnie od podejmowanych zabezpieczeń, itp., itd.

Myśl Ulricha Becka, mogąca stanowić teoretyczny kontekst dla zrównoważonego rozwoju, bazuje na idei „państwa kosmopolitycznego”, wyrastającej z obserwowanego współcześnie twórczego rozpadu „prawomocnego” ładu świata, a wraz z nim – państw narodowych, które w nim dominowały. Beck nie odsyła

do *clash of civilizations*, lecz opisuje kosmopolityczne podejście jako rodzaj ludzkiej kultury, „w której mogłyby ze sobą współżyć różne tradycje. Nie jest możliwy mur, który „kraje środka” mógłby odgradzić od humanitarnych katastrof w innych częściach świata. Nowe zagrożenia, które cywilizacja rodzi dla samej siebie, nie znają różnic ras, narodów czy kontynentów” [10, s.15].

Kosmopolityzm Becka jest pełen wrażliwości na ideę rozwoju zrównoważonego. Widać to jaskrawo w takich, jak ta wypowiedziach: „spojrzenie kosmopolityczne łączy więc respekt dla godności tego, co kulturowo odmienne, z troską o przetrwanie każdej jednostki” [10, s.17]. Autor akcentuje te same zależności, argumentuje podobnie.

Koncepcja Becka wydaje się być doskonale zharmonizowana z przytoczonym wyżej zdaniem Boba Jicklinga i tezami tego opracowania. Beck ideowo i literalnie odwołuje się do ducha racjonalności, wieszcząc jej nowy, kosmopolityczny wymiar [„Nowy racjonalizm kosmopolityczny wisi w powietrzu!” (10, s. 15)], oraz do nowoczesności, o której współczesny kształt zdaje się walczyć. Wyróżniwszy *pierwszą nowoczesność*, właściwą dawnemu światu ideowemu, obejmującemu gospodarkę, społeczeństwo i politykę ujmowane z punktu widzenia państw narodowych, oddzielił ją od *drugiej nowoczesności*, „którą definiują globalne kryzysy ekologiczne i ekonomiczne, zaostrzające się nierówności pomiędzy narodami, indywidualizacja, niepewność pracy zarobkowej i wyzwania kulturowej, politycznej i militarnej globalizacji” [10, s. 17].

Zatem, według Becka, projekt modernizmu trwa i tylko zmienia postać. Akceptując taki stan rzeczy, autor zadaje „kluczowe pytanie: w jaki sposób owa druga nowoczesność może stać się kosmopolityczna?” [10]. Centrum zainteresowań Becka stanowi wizja „alternatywnego ładu, którego zwornikiem jest zarówno polityczna wolność, jak i społeczna oraz ekonomiczna sprawiedliwość (nie zaś prawa rynku światowego). Obecna postać globalizacji została nadana przez potężnych na niekorzyść biednych. Nie forsuje ona wielokulturowego współdziałania różnych społeczeństw, lecz dominację jednych nad wszystkimi innymi. Wyobraźnia kosmopolityczna reprezentuje uniwersalne interesy ludzkości jako takiej. Trzeba zatem spróbować poza narodową aksjomatyką i arogancją na nowo przemyśleć zależności i wzajemności w duchu kosmopolitycznego realizmu, który tak wyostrza spojrzenie, aby potrafiło dostrzegać nieznanne, „globalnie” zespolone społeczności, w których żyjemy i działamy” [10, s.17-18].

Być może myśl Becka dopisuje się do argumentów, przemawiających za rozumieniem rozwoju zrównoważonego nie jako praktyki pozorów i zwodzenia, lecz czarowania, jako osiągnięcia – niejako na powrót – kulturowej wrażliwości na jedność człowieka i świata, na nienaukową, przedkartyżjańską przestrzeń. W tym ujęciu byłby to projekt, stanowiący kontynuację modernizacji świata, ale w wersji „zaczarowującej” go na nowo przez fakt nowej racjonalności, polegającej na swoistym uznaniu i uczynieniu miejsca w sferze publicznej również temu, co w rozumowym postrzeganiu „niewidzialne”.

Wracając do zagadnienia „edukacji dla rozwoju zrównoważonego” i refleksji Jicklinga, wieszczącej – jak Beck – nadejście nowej racjonalności o totalizującym charakterze, należy podkreślić niezwykle trafność proponowanych przez nią rozwiązań, które właśnie w edukacji znajdują swoją podstawę. Według

Jicklinga nie powinna to być jednak „edukacja dla rozwoju zrównoważonego”, lecz (jak można by powiedzieć) „edukacja dla myślenia”, użytkująca aparaturę filozoficzną i kształtująca przede wszystkim kompetencje krytyczne uczniów.

Matthew Lipman, propagujący te idee autor znanego programu „filozofii w szkole”, od lat głosi postulat, by szkoła uczyła myślenia i z tego czyniła swój główny cel [28]. Badacze edukacyjni, promujący edukację krytyczną, w szczególności krytyczną edukację medialną [np.: 42], czy edukację konsumencką [29], poświadczają, że wydaje się to nieodzowne w dzisiejszej rzeczywistości, w świecie zdominowanym przez media, gubiącym tożsamość w warunkach wszechobecnego nakazu konsumpcji i broniącym się – jak ukazują to m.in. przywołani Jickling, czy Beck, opisujący „społeczeństwo ryzyka” – popadaniem w skrajność, można by powiedzieć: ekstatyczną racjonalność, objawiającą się, w ogarniającym coraz to więcej sfer naszego życia, przenikającym sferę tak publiczną, jak prywatną *Rozwoju Zrównoważonym* (który w takiej „postaci” należałoby chyba pisać z wielkiej litery, jak oświeceniowe ideały, w których dyskurs z pewnością wpisuje się przedstawiana tu społeczna praktyka dążenia do wszechogarniającej trwałości świata dobrego dla wszystkich form życia, które się nań składają).

Mało kto wie, co znaczy: *rozwój zrównoważony*. Brak klarowności w definiowaniu tego pojęcia jest dla niego typowy. W książce pod redakcją Williama Scotta i Stephena Gougha [37] większość tekstów odnosi się do tego właśnie zagadnienia. Niektóre, jak wypowiedź Micheala Petersa, wiążą ów pojęciowy zamęt z aurą postmodernizmu, inni, jak B. Jickling, R. Soetaert, A. Mottart, W. Sachs, widzą w tym upodobanie do definiowania *sustainable development* w postaci oksymoronów, pozwalających na wyrażanie w ten sposób braku znaczenia, jaki go charakteryzuje. Autorzy dywagują wokół przedziwnego związku wyrazowego: *sustainable development* oraz łączonych z nim znaczeń, które angażują pojęcia, takie jak: *sustainability, development, environment, nature, ecology*, i inne, które – także w języku polskim [36, 1] nie dają się wiązać w spójną aparaturę, sieć znaczeniową, pozwalającą na rozumienie, czym jest rozwój zrównoważony. Pojęcie to, wyrażane właściwie w pewnym metajęzyku, operującym międzykulturowo, funkcjonuje w sposób globalny i ponadjęzykowy. W obecnym „szumie” każde znaczenie należy do autora. Można by stwierdzić, że – w związku z tym – rozwój zrównoważony, jako pojęcie mające wiele znaczeń, należy do języka komunikacji (pozostającego w opozycji wobec języka operacji. Języki operacji stają się coraz mniej przekładalne, ponieważ ewoluują ku zmniejszaniu się liczby znaczeń na jednostkę, [33]). Wydaje się przy tym, że ta komunikacja zachodzi na poziomie niemalże intuicji, bo *sustainable development* bardziej działa jak szyld, etykieta, znak, sygnalizujący, że „wiadomo, że nie wiadomo, o co chodzi”, niż wywoływacz określonej definicji, „konkretnego” znaczenia. Analizy skupione na funkcjonowaniu pojęcia rozwoju zrównoważonego w języku (czy może lepiej w międzykulturowym *metajęzyku*) mogą prowadzić do wniosku wyprowadzającego je poza język, w obszar dociekań społeczno-politycznych i semiotyki pozwalającej na ich bardziej uogólnione praktykowanie. Można w związku z tym zauważyć, że *sustainable development* „pracuje”, posługując się teorią przywołanego w części pierwszej Ernesto Laclau, jak puste znaczące, „element znaczący bez elementu znaczonego” [27, s. 67]. Jako puste znaczące mogą być rozpatrywane pojęcia takie, jak „sprawiedliwość”, „demokracja”, czy – analizowane w ten

sposób przez Tomasza Szuklarka – „społeczeństwo oparte na wiedzy” [43]. Jak pisze Laclau, opierając się częściowo na koncepcji języka Ferdinanda de Saussure’a, częściowo zaś na analizie dyskursu w ujęciu Michela Foucaulta, puste znaczące może pojawić się „jedynie wtedy, gdy w znaczeniu jako takim zawiera się strukturalna niemożliwość i wtedy tylko, jeśli niemożliwość ta może oznaczać samą siebie jako zerwanie (zniesienie, zniekształcenie, etc.) struktury znaku. Znaczy to, że granice znaczenia mogą dawać o sobie znać jako niemożliwość urzeczywistnienia tego, co znajduje się w ich obrębie – jeśli granice te dawałyby się oznaczyć bezpośrednio, byłyby dla znaczenia czymś wewnętrznym i, ergo, w ogóle nie byłyby granicami” [27, s. 68]. Wpisanie myślenia o rozwoju zrównoważonym w teorię Ernesto Laclaua wydaje się kuszące, szczególnie ze względu na – dowodzoną przez autora – grę pustych znaczących w konstrukcji świata społecznego, w tworzeniu się dominacji, również takich, jak tworzone w obrębie modernizacji, czy też post-modernizacji świata.

Laclau zwraca uwagę, że „obecność pustych znaczących (...) jest zasadniczym warunkiem hegemonii” [27, s. 75]. Puste znaczące są zatem „produkowane” nie po to, by tworzyć ramy wyjaśnień dla praktyk społecznych, lecz po to, aby praktyki te mogły zostać zogniskowane wokół pewnych, arbitralnych kategorii. Nawet nie zagłębiając się w bardziej wnikliwą prezentację tych dociekań, stwierdzenie takie może pociągnąć pasmo refleksji na temat „rozwój zrównoważony” jako pustego znaczącego. Wydaje się, że może być w nich zawarty spory potencjał wyjaśniający.

Rozwój zrównoważony przede wszystkim reprezentuje „niemożliwość” i brak (wykluczenie ze znaczeń). Ujawnia się to w języku: ludzie, nawet czując się ekspertami w tym obszarze, kiedy starają się definiować rozwój zrównoważony, uciekają się do wielce złożonych, opisowych form. Generalizując, można stwierdzić, że nikt specjalnie nie wie, co to jest. Jednocześnie, w powszechnym osądzie rozwój zrównoważony jest kojarzony z dobrem, jego percepcja i artykulacja wiąże się z akceptacją, ludzie mają poczucie dążenia do jego osiągnięcia³⁾. Nie dąży się do tego, co się ma. Rozwój zrównoważony w swoim nieobecnym (przez brak) znaczeniu ukazuje to, czego nie ma (jak sprawiedliwość, która znaczy tylko wtedy, gdy myśli się jednocześnie o niesprawiedliwości). Różne wykluczone kategorie, jak ekologiczny system, niezagrożone życie, natura i środowisko, itp., by stać się znaczącymi tego, co wykluczone, muszą – jak pisze Laclau, tworząc łańcuch ekwiwalencji – „unieważnić różnice, które zachodzą między nimi, oraz tym, co system demonizuje, aby oznaczyć sam siebie. Widać tu ponownie możliwość pustego znaczącego, dającą o sobie znać dzięki logice, w której różnice znikają, przekształcając się w łańcuchy ekwiwalencji” [27, s. 70]. Mogła w ten sposób powstać kategoria rozwoju zrównoważonego, będąca wynikiem hegemonii dokonującej się jako proces w łańcuchach ekwiwalencji, w tym wypadku, „równo” wykluczonych i pustych znaczących, które wygenerowały kategorię zhegemonizowaną, ogarniającą, ale niereprezentującą ich wszystkich. Rozwój zrównoważony mógł powstać w wyniku napięcia w łańcuchu ekwiwalencji, utworzonym przez puste znaczące, m.in. „naturalne środowisko życia”, zapewniające nieprzerwane jego trwanie w sytuacji odczuwanych braków i zagrożeń z nim związanych, oraz niepokoju o „przyszłość świata”.

³⁾ Dla potwierdzenia tych słów można przywołać wrażenia i obserwacje, towarzyszące realizacji projektu „Edukacja dla zmiany”: zrównoważony rozwój jako hasło zawsze wywołuje aprobatę i ogólnie przyjazne nastawienia

Według Laclaua jednak, tego rodzaju „sukces” owocuje narażeniem na zerwanie więzi „zwycięskiego” pustego znaczącego, za jakie można by uznać rozwój zrównoważony, z siłą, która była jego początkowym promotorem i beneficjentem [27, s. 77], tu – głównie z potrzebą bezpieczeństwa, uspokojenia lęku o życie własne oraz życie na planecie. Jeśli przyjąć takie rozumowanie, to – niestety – rozwój zrównoważony nie spełni pokładanych w nim nadziei „ludzkości” [1], przeciwnie, puste znaczące może dokonać anektacji tej siły w tym sensie, w jakim duch modernizacji ogarnął XIX-wieczną rzeczywistość i „odczarował świat”.

W tym kierunku zmierza refleksja Micheala Petersa, kształtowana jako pewna kontrteza wobec krytyki rozwoju zrównoważonego, prowadzonej bez odwołania do modernizmu i *teorii modernizacji* (na przykład w ujęciu Escobara) [35, s. 50-52]. Peters przekonuje, że krytykujący, odnosząc się do niej, natychmiast wpisaliby swoje myślenie o rozwoju zrównoważonym w filozoficzno-histeryczny koncept postmodernizmu i odpowiednik modernizacji, jaki stanowi *postmodernizacja*.

Jakkolwiek bliskie lub dalekie jest to wizji Becka „drugiej nowoczesności” i „nowej racjonalizacji”, ważne w tym kontekście jest pytanie Petersa o rozwój zrównoważony. Według niego kluczową kwestią jest, „czy postmodernizm oferuje nam drogę wyjścia z krępujących opozycji i głębokiej ambiwalencji, stawiającej naukę przeciw etyce i działalności politycznej, a postęp i rozwój przeciw utrzymaniu środowiskowej równowagi? I dalej, podobnie, czy *postmodernizacja* oferuje nowe możliwości „rozwoju”, niebędące jedynie linearnym, redukcjonistycznym i odosobnionym dziełem przypadku? Europocentrycznym modelem kulturowym, utrzymującym w ten sposób swoją dominację nad światem?” [35, s. 52]. Peters, usiłując odpowiedzieć na powyższe pytania z pewną ich afirmacją (odsyła do Nietzsche’go, Wittgensteina i Heideggera), przede wszystkim zwraca uwagę na edukację, która, tak na wczesnym, jak zaawansowanym szczeblu, ma być badaniem wszystkich tych możliwości [35].

Nie poprzestając na analityczno-diagnostycznych funkcjach edukacji, czy po prostu bardziej akcentując jej znacznie szerszą społeczną rolę, warto dopowiedzieć do inspirujących uwag Petersa, że ostatecznie to edukacja przesądza o zmianie społecznej.

Edukacja dla zmiany: edukacja środowiskowa

W tym kontekście warto wspomnieć o projekcie stawiającym w centrum uwagi akcentowane wyżej zagadnienia, zarówno edukację, jak zmianę: „*Edukacja dla zmiany. Perspektywy edukacji i uczestnictwa w zrównoważonym rozwoju*” (ang.: *Education for Change. Perspectives for education and participation in sustainable development*).

Jest to przedsięwzięcie badawczo-wdrożeniowe, podejmujące, zarówno swoimi celami (organizacja i upowszechnianie edukacji dla społecznej zmiany, zorientowanej na rozwój zrównoważony), jak i treściami, pogrupowanymi w różne formy realizacji (zróżnicowany kształt kursów, między innymi koła samokształceniowe), edukację nauczycieli czynnych zawodowo oraz dzieci i studentów – przyszłych nauczycieli⁴.

⁴ Chodzi o międzynarodowy projekt realizowany w latach 2005-2008 i koordynowany przez Uniwersytet w Uppsali (Szwecja) w ramach programu Socrates-Comenius (nr 29350-IC-1-2005-1-SE-COMENIUS-C21, akcja 2.1), w którym z ramienia Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego uczestniczy grupa (dr Małgorzata Puchowska, mgr Sylwester Zielka) pod kierownictwem Marii Mendel

Edukacja dla rozwoju zrównoważonego, w kształcie proponowanym przez grupę działaczy środowiskowych oraz naukowców z sześciu krajów europejskich, wydaje się zasadniczo odbiegać od edukacji określanej jako „nowoczesna”; edukacji, krzewiącej ideę Postępu. Podążając za myślą Jicklinga i Becka, trudno też odmówić tej koncepcji cech krytycznych i w tym świetle trudno nazwać ją „edukacją dla rozwoju zrównoważonego”, choć projekt taką opcję dość mocno eksponuje. Metody i formy w nim użytkowane czynią tę edukację nieformalną i środowiskową, zatem widać w tym pewną zgodność z ujęciem, jakie zaproponował Wiesław Theiss [44, s. 21-22; 45, s. 24-31; 46, s. 17, in.]. Wydaje się, że powiązanie ujęć Jicklinga i Becka oraz rozumienie edukacji dla rozwoju zrównoważonego, jako bliskiej lub tożsamej z edukacją środowiskową, stwarza godną zainteresowania formułę analiz.

Termin „edukacja środowiskowa” określa, według Theissa „nieformalną edukację dzieci, młodzieży i dorosłych, związaną z realizacją potrzeb, dążeń i ideałów występujących w środowisku czy społeczności lokalnej (...) zasadniczym środkiem oraz formą tego typu edukacji jest porozumienie i współpraca, nie zaś na przykład szkolenie czy instruktaż” [45, s. 24-25]. Jako realizowana głównie poprzez poświęcone problematyce rozwoju zrównoważonego zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne dzieci, oraz aktywność samokształceniową, inicjowana w projekcie wśród nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych (praca metodą kół samokształceniowych), „edukacja dla zmiany” w formach i metodach wydaje się być *sensu stricto* edukacją środowiskową i – jak widać – trudno byłoby wpisać ją w model edukacji zakorzenionej w racjonalności „pierwszej nowoczesności”. Nie jest to, zatem, edukacja modernizująca świat. Natomiast w warstwie treści, tam gdzie bardziej bezpośrednio widać związek z ideologią, którą ta edukacja „upraktycznia”, retoryka postępu i linearna logika rozwoju występuje szeroko, chociaż nie można jednoznacznie stwierdzić, że chodzi tu dokładnie o to samo, co w unowocześnianiu i „odczarowywaniu” świata. Uprawnionym wydaje się twierdzenie, że liniowość ta może odzwierciedlać inną, niż modernistyczna, ale przez jej fakt kontynuowaną, nową racjonalność, według Ulricha Becka charakteryzującą „drugą nowoczesność”. W tej warstwie także można edukację dla rozwoju zrównoważonego rozumieć jako edukację środowiskową według Wiesława Theissa. Jest to bowiem edukacja, której pole, tak jak w wypadku przybliżanej przez wspomniany projekt „edukacji dla zmiany”, „zawiera się między biegunem tego, co indywidualne, jednostkowe i prywatne oraz biegunem tego, co wspólne, grupowe, publiczne. Z innej strony patrząc, jest to obszar leżący pomiędzy naturalnymi (przyrodniczymi), kulturowymi, a społecznymi (samorządowymi, obywatelskimi) wymiarami środowiska. Zatem w grę wchodzi tu zarówno zagadnienia związane z ekologią, kulturą i tradycją, poprzez procesy rodzinnej i szkolnej socjalizacji i wychowania, po problemy zaangażowania społecznego, partycypacji obywatelskiej oraz edukacji samorządowej” [45, s. 25].

W swojej „flagowej” części treści „edukacji dla zmiany” zorientowanej na rozwój zrównoważony, którą – na potrzeby analiz – utożsamiamy tu z edukacją środowiskową według Theissa i rozwijaną między innymi przez Mikołaja Winiarskiego [49], odzwierciedlają niemal wprost (w celach, tytułach, itp.) ideę rozwoju przez zmianę w czasie liniowym. Nacisk w jej artykułowaniu jest tak duży, że wyraz „rozwój” chciałoby się zapisać, rozpoczynając od wielkiej litery: *Rozwój*. Czytamy między innymi,

że „Rozwój”, centralna kategoria przedstawianej koncepcji, oznacza zmianę, sekwencyjne przechodzenie do wyższych, efektywniejszych faz życia społecznego i gospodarczego” [44, s. 17].

Jednak – niejako równolegle, wtedy gdy podłoża koncepcji ma dostarczać formuła rozumienia środowiska, jako (jak u Theissa) „małej ojczyzny” – jego linearna logika rwie się i nie daje się już – przynajmniej tak prosto – wpisywać w ideę postępu, z dominującym w niej diachronicznym i poddającym się pomiarowi pojęciem rozwoju. Mała ojczyzna jest przestrzenią psychofizyczną, powstaje w wyniku emocjonalnej więzi jednostki z miejscem, jego ludźmi, ich i jego biografią. Jest bytem relacyjnym, powstającym „pomiędzy” człowiekiem i – zawsze jego – światem [Ossowski, 1967, s. 201-226]. Jest „miejscem” kuszącym bezpieczeństwem i znajomością „wszystkiego”, jest oswojonym fragmentem przestrzeni, gdyby użytkować rozróżnienie: przestrzeń – miejsce Yi-Fu Tuana [47]. Wkomponowana w pojęcie „środowiska”, w którym i za którego pośrednictwem dokonuje się „edukacja środowiskowa” czyni je konstruktem ontologiczno-geograficznym, tym bardziej, że autor ten nieustannie odsyła do biografii, tak w jednostkowym, jak społecznym wymiarze.

Podobnie jawi się realizacja projektu „edukacji dla zmiany”, angażująca osobiste doświadczenia uczestników kół samokształceniowych.

Autorzy projektu zakładali, że stopień rozumienia rozwoju zrównoważonego wśród czynnych zawodowo nauczycieli nie odbiega od wiedzy potocznej, a co za tym idzie, kadra pedagogiczna nie jest obecnie wystarczająco przygotowana, by podjąć wyzwanie kształcenia uczniów do zorientowanej na niego społecznej zmiany. Próbą zaradzenia tej sytuacji, która wyraźnie oddała w czasie możliwość urzeczywistnienia w polskiej szkole tak pomyślanej edukacji, organizatorzy, tytułem eksperymentu, zaproponowali pedagogom pracę metodą *study circles*. Raportowane tu badania nad skutecznością powyższej metody rozpoczęły się we wrześniu 2006 roku, kiedy to w szkołach województwa pomorskiego zorganizowały się pierwsze trzy koła samokształceniowe. Ich praca, zgodnie z przyjętymi ustaleniami, trwała pięć miesięcy. W tym czasie członkowie kół zgłębiali problematykę rozwoju zrównoważonego, przygotowywali aplikujące jego idee scenariusze zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, a także projektowali pracę dydaktyczno-wychowawczą na następny semestr.

W spotkaniach kół brali udział akademicy, obserwując i opisując przydatność oraz skuteczność działalności kół samokształceniowych zorientowanych na rozwój zrównoważony, jednocześnie dokonując jej ewaluacji. Stosowano metodę *action research*, która ze względu na swój badawczo-rozwojowy charakter zdała się najlepiej odpowiadać celom kół samokształceniowych, będących ze swej istoty nieustannym badaniem, a jednocześnie wspomagając pedagogów w ich wysiłkach. Nie chodziło zatem o zwykłą rejestrację obserwowanych faktów, ale o wynikające z intencji edukacyjnych współdziałanie z nauczycielami, mające na celu wzajemną aktywizację i stymulujące do głębszych poszukiwań [38, s. 62-86].

Badający użyli różnorodnych technik. Podczas wizyt w szkołach wybranych na miejsca spotkań kół stosowano obserwację uczestniczącą, inicjując między innymi „burzę mózgów”. Wykorzystano także metodę ankietową, używając jej do zbierania danych i prowokując stawianymi pytaniami refleksję nad wypeł-

nianymi przez koło zadaniami oraz kierunkiem dalszej pracy [51, s. 93-115; 50].

Badacze pozostawali z nauczycielami w stałym kontakcie telefonicznym, komunikowali się z nimi również drogą elektroniczną. Każde spotkanie kończyła dyskusja, w której wszyscy uczestnicy mieli równą prawa. Jej celem była ewaluacja dotychczasowej aktywności koła. Obradom towarzyszył namysł nad sensem i kierunkiem dalszej pracy. Nauczyciele wypowiadali się także na temat zalet i wad poznawanej właśnie metody *study circles*, wyrażając swoje opinie o jej przydatności i skuteczności w pracy pedagogicznej. Wszystkie te działania zmierzały do usprawnienia pracy kół i do zapewnienia realizacji założonych przez nie celów.

Zgodnie z wytycznymi projektu *Education for Change*, studia w kołach rozpoczęły się od posiedzenia, w którym uczestniczył supervisor – partner unijnego przedsięwzięcia, członek Polskiego Klubu Ekologicznego. Wykorzystując aktywizujące metody nauczania, usiłował on wprowadzić nauczycieli w zagadnienia rozwoju zrównoważonego. Zadaniem pedagogów było, natomiast:

- wyznaczenie bliskich szkolnej społeczności i ich własnemu doświadczeniu, a istotnych z punktu widzenia mieszkańców gminy, tematów badawczych;
- precyzyjne ustalenie terminów spotkań;
- wybranie swoich liderów.

Podczas czterech kolejnych spotkań badani zgłębiali wybrany przez siebie temat, starając się rozpatrzeć różne jego aspekty. Wymagało to współpracy i wykorzystania umiejętności wszystkich członków koła, wzajemnego przekazywania i budowania wiedzy. Współdziałanie miało doprowadzić do dogłębnego zrozumienia problemu i jego uwarunkowań, a następnie przekroczenia trudności i, dzięki temu, znalezienia perspektyw dla zmiany służącej lokalnej społeczności. Ostatnie, szóste spotkanie powinna wypełnić, zgodnie z założeniem projektu, atrakcyjna w formie prezentacja osiągniętych przez koło wyników, wśród których oczekiwano scenariuszy zajęć dydaktycznych (każdy z nauczycieli po trzy scenariusze), a także programów edukacyjnych dla swoich szkół.

Tematy wiodące, wybrane przez uczestników badanych kół, to: *Wybrzeże Zatoki Puckiej i znaczenie Zatoki*, *Świadomy konsument* i *Zdrowy styl życia*. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że ostatni z wymienionych tematów podjęto w placówce znajdującej się w miejscowości, przez którą przebiega trasa szybkiego ruchu. Ten, niezwykle ważny z punktu widzenia rozwoju zrównoważonego problem, został, jak widać, pominięty przez nauczycieli. Warto jednocześnie podkreślić, że choć żaden z zaproponowanych tematów nie odwoływał się wprost do frazy „rozwój zrównoważony”, wszystkie mogły być rozpatrywane w kontekście tego zagadnienia.

Nie ulega wątpliwości, że o powodzeniu pracy kół samokształceniowych decyduje odpowiednie rozplanowanie działań (terminarz spotkań i rozpisanie szczegółowych zadań). Wydaje się, że angażując się w działalność samokształceniową, badani nauczyciele nie byli jeszcze w pełni świadomi przyjmowanych na siebie obowiązków. Niestety, nie zawsze mogli im sprostać. Pytani o ocenę własnego wkładu w projekt, zadowolenie z wypełnianych wobec grupy zobowiązań, wreszcie o usprawnienie swojej praktyki pedagogicznej dzięki pracy w kole, przyznawali, że dydaktyka, głównie zaś związana z nią praca administracyjna,

obowiązki domowe i troska o kontynuację własnego rozwoju poprzez studia w instytucjach (uczelnie wyższe) ograniczają ich aktywność w projekcie. Być może wymienione przyczyny zdecydowały o tym, że tylko jednej ze szkół udało się dotrzymać założonych pierwotnie terminów spotkań i tylko w niej frekwencja na wszystkich posiedzeniach niezmiennie wynosiła 100%. Pozostałe dwa koła dokonywały przesunięć w kalendarzu prac, a nauczyciele z wolna wycofywali się z projektu. Grupy te w ciągu pierwszego miesiąca działalności powiększyły się wprawdzie o nowych członków, ale było to tylko chwilowe i koła zakończyły swą działalność z frekwencją między 58 a 70%.

Za rezultat działań każdego koła samokształceniowego w znacznej mierze odpowiedzialność ponosi jego lider. Prócz zapewnienia uczestnikom przyjaznej atmosfery pracy, do jego zadań należy właściwa organizacja studiów. Dlatego, dokonany podczas realizacji projektu, wybór liderów szkolnych kół wywołał niepokój badaczy o losy *studies circles*. Oto bowiem w dwóch grupach liderem został nauczyciel biologii, w trzeciej – nauczyciel kształcenia zintegrowanego, osoba, która już wcześniej brała udział w podobnym przedsięwzięciu i, co ważne, współpracowała już z tym samym koordynatorem. Wybierając własnych liderów, członkowie grup najwyraźniej połączyli hasło „rozwój zrównoważony” i przynależność organizacyjną koordynatora ze specjalnością zawodową lidera. Prawdopodobnie nauczyciele oczekiwali, iż liderzy, posiadający większą od nich wiedzę z zakresu dyscyplin, których studiowanie przewidywali, lepiej określą kierunki badań i będą mogli służyć pomocą merytoryczną. Wypada stwierdzić, że to pierwotne skojarzenia zaciążyły nad całą pracą kół – ideę rozwoju zrównoważonego, mimo kilkakrotnych interwencji akademików, badani niemal utożsamiali z ekologią. W przekonaniu, że jest to poprawne rozumienie hasła „rozwój zrównoważony”, badanych utwierdzała również literatura, którą za pośrednictwem lidera wskazywał im koordynator projektu. Utrudniony dostęp do zasobów bibliotecznych sprawił, że nauczyciele korzystali głównie z opracowań dostępnych w Regionalnym Centrum Edukacji Ekologicznej oraz z publikacji internetowych.

Obawy dotyczące wyboru tematów badawczych, osoby lidera i kalendarza spotkań potwierdziły się. Z podjętych obowiązków koła samokształceniowe wywiązały się z różnym efektem. Tylko jedno zrealizowało wszystkie zadania, pozostałe zaś miały z tym kłopoty wynikające, jak zaznaczali badani, po części ze zbyt dużej częstotliwości spotkań, po części z trudności w dotarciu do źródeł informacji.

Dla badacza skuteczności metody *study circles* szczególnego znaczenia nabiera fakt, iż w przygotowanych przez nauczycieli scenariuszach i programach widać wyraźną koncentrację na problematyce ekologicznej. Autorzy programu edukacyjnego stworzonego w jednej ze szkół zaznaczają wręcz, że ich „projekty rozszerzają treści realizowanych na różnych jednostkach lekcyjnych ścieżek edukacyjnych: ekologicznej i prozdrowotnej”. Niestety, to zdanie równie dobrze charakteryzuje pozostałe nauczycielskie programy, bowiem zaproponowane przez badanych rozwiązania zdają się koncentrować tylko na pojedynczych elementach rozwoju zrównoważonego, w sposób obiegowy utożsamianych z jego ideami.

Problematyka społeczna, choć sporadycznie, dochodzi do głosu, ale ekonomiczna jest niemal całkowicie pomijana. Pomimo że badacze wielokrotnie sugerowali rozszerzenie rozumienia kate-

gorii „rozwój zrównoważony”, nauczyciele każdorazowo tłumaczyli, że skoncentrowali się na wymiarze ekologicznym, ponieważ jest to bliskie nauczycielowi i uczniowi. Jednocześnie podkreślali, że uczniowie, z którymi pracują nie mają na razie wpływu na wymiar społeczny i ekonomiczny, a mogą mieć duży wpływ na ekologię.

„Edukacja dla Zmiany” zakładała, że wypracowane dzięki *study circles* strategie edukacyjne stworzą przestrzeń językową, które pozwalałyby rozpoznawać i nazywać trudności związane z codzienną egzystencją wspólnot. Zakładała również, iż praca w kołach samokształceniowych zdoła przekonać nauczycieli, a dzięki nim młode, dorastające pokolenie oraz ich środowiska o konieczności partycypacji w życiu społeczności lokalnej a przede wszystkim nauczycieli dostrzegania i artykułowania problemów w tej społeczności występujących. Wprawdzie nauczyciele mieli świadomość, że realizacja przygotowanych przez nich scenariuszy lekcyjnych powinna opierać się na pozyskiwaniu do współpracy rodziców uczniów, władz lokalnych oraz pozostałych mieszkańców regionu, jednak przedłożone przez nich propozycje zajęć nie przedstawiają konkretnych rozwiązań, jak to osiągnąć.

Wydaje się, że trudności w przetransponowaniu wyników pracy kół na działania angażujące społeczność lokalną wynikały m.in. z faktu, że najistotniejszym czynnikiem integrującym członków była wspólnota zawodowa: zabrakło myślenia o sobie jako przedstawicielu społeczności lokalnej. Wszystkie zatem plany dydaktyczne będące efektem pracy kół, zostały zaprojektowane jako działania skierowane do „wewnątrz” szkoły. Szkoła stała się niejako centrum, wokół którego skupiało się myślenie pedagogów, na peryferiach zaś ustawiano pozostałe elementy środowiska społecznego. To szkoła miała być momentem inicjującym działania, a nie odwrotnie, stąd też nauczyciele nie poszukiwali realnego kontaktu z innymi grupami społecznymi, raczej zwracali się w stronę rozwiązań instytucjonalnych (urząd gminy), a nie inicjatyw oddolnych. Zatem również uczniowie nie jawili się tu jako członkowie społeczeństwa obywatelskiego, lecz jako wykonawcy poleceń nauczycieli. Tymczasem, projekt *Education for Change* zakładał, iż uczniowie poprzez wyjście na „zewnątrz” szkoły staną się niejako agentami na rzecz zmiany społecznej. Należy przypuszczać, że nauczyciele, nie potrafiąc wykształcić w sobie właściwych postaw na rzecz rozwoju zrównoważonego, nie zdołają zaszczerpić ich swoim wychowankom. Stereotypowe, błędne przekonania zarówno o miejscu szkoły jak i roli uczniów mogą rodzić poważne obiekcje co do skuteczności podejmowanych działań na rzecz zmiany społecznej w środowisku lokalnym.

Wydaje się, że koła samokształceniowe, ze względu na zasadę demokratyzacji, mogą być rodzajem polityki głosu i areną treningu obywatelskiego, a w konsekwencji prowadzić do przerywania milczenia w kwestiach żywotnych dla danych środowisk i jednocześnie uwzględniać racje wszystkich zainteresowanych stron. Metoda ta może wieść ku społecznemu konsensusowi, stanowiącemu warunek rozwoju zrównoważonego w skali lokalnej.

Modernizacja, postmodernizacja i druga nowoczesność, a rozwój zrównoważony jako puste znaczące nowej racjonalności

Wracając do ukazanej niespójności pomiędzy wybitnie modernistyczną racjonalnością projektu „edukacji dla zmiany” (edu-

kacji środowiskowej Theissa), a jego osadzonymi w przedkarczej logice i pierwotnym znaczeniu przestrzeni formami, warto zapytać, jak może to współgrać? Jak może wiązać się kontekst rozwojowej „efektywności” (kojarzonej z racjonalizującymi praktykami pomiaru i planowania, itp.) z przestrzenią psychofizyczną i jej „kolistością”, jak plastycznie niemierzalne postaci czasoprzestrzeni ujął przytaczany wyżej Ryszard Kapuściński?

Być może takie połączenia należy rozumieć jako wyraz ewolucyjnych przeobrażeń projektu modernizacji świata, który trwając ponad dwa wieki, musiał ulec przekształceniom i – w świetle obecnych uwarunkowań – wygenerował „drugą nowoczesność” i dominującą w niej – w, pełnym obaw o życie i strachu o jego kondycję oraz trwanie teraz i w przyszłości, „społeczeństwie ryzyka” – racjonalność zrównoważonego rozwoju?

Wracając do refleksji Petersa, nie można też zapomnieć w tym kontekście o postmodernizmie oraz, dywagując wcześniej tyle na temat modernizacji świata, nie zapytać tu o jego postmodernizację [35]. Pytanie takie nie powinno zostać postawione w oderwaniu od dotkniętych już tropów: za myślą Becka o „drugiej nowoczesności” i „nowej racjonalności”, łączonej tu z rozwojem zrównoważonym, oraz z rozumieniem *sustainable development* jako pustego znaczącego (za Laclau), którego zhegemonizowana postać może stanowić zagrożenie, podobnie, jak stanowił go Postęp w ramach modernizacji świata. Tropy te należy trzymać razem i, formując tak drogę dalszych analiz, rozpatrywać wszystkie te wersje gry rozwoju zrównoważonego (oraz – rozwojem zrównoważonym) w bezpośrednim i ścisłym związku.

W podsumowującym rozważaniu wywodzie, możliwie krótkim, by nie stracił na klarowności, można przedstawić rezultaty takich analiz następująco.

XIX-wieczny projekt modernizacji świata opierał się na ciągle niezwykle nośnej, ponadczasowo formującej myślenie ludzkości logice Oświecenia [m.in.: 17, 49, 13]. Łańcuch ekwiwalencji stanowiły w ówczesnych dyskursach puste znaczące, takie jak „zmiana”, „nieograniczony rozwój” i „ekonomia (-e) rozwoju”, „postęp”, wiążące w sobie odwołanie do liniowo rozumianego czasu i zakorzenione w wielkiej narracji, jaką tworzyła wówczas Historia. Pojawienie się wtedy takich pustych znaczących i siła ich łańcucha ekwiwalencji, to właśnie – jak ujmowali Foucault i Soja – XIX-wieczna „obsesja historii”.

W ramach tej struktury, w wyniku hegemonizacji wyłoniła się „modernizacja”, stając się pustym znaczącym, które – jak uczy Laclau – oderwało się od „wynoszących” je pierwotnych beneficjentów, oczekiwań i nadziei na lepszy, „nowoczesny” świat. Modernizacja stała się ideologią niesioną za pośrednictwem szeroko zakrojonych, projektowanych w jej duchu działań edukacyjnych i rozwiązań przebudowujących przestrzeń, zabierających jej pierwotny, przednaukowy charakter (nie-karczejński w sensie separacji bytów, jakie stanowi człowiek i świat). Weberowskie „odczarowanie świata”, dokonujące się w związku z tym projektem ludzkości (europocentrycznie rozumianym, oczywiście), było przede wszystkim desakralizacją sfery publicznej tak, by mogła zapanować w niej racjonalność, by „nasz świat” (to, co wspólne) mógł być „nowoczesny”. Jednocześnie, w ramach dyktatu liniowo rozumianego rozwoju i postępu, „unowoczesnianie” (czyt.: „modernizacja”) musiało oznaczać zerwanie dotychczasowych porządków. W przestrzeni architektonicznej widać to nader jaskrawo: *Bauhaus* Oscara Niemeyera

i innych był szkołą budującą na negacji, ambitnie promującą Nowe, jako również Jedyne, które – w podporządkowaniu racjonalności – miało najlepiej rozwiązywać problemy ludzkości. Z nawiązywania do wcześniejszych wzorów architektki tej szkoły uczynili cnotę znakomicie reprezentującą walory projektu modernizacji świata, cnotę, która ogarnęła wszystkie dziedziny życia społecznego, przekształcając przestrzeń, nie tylko architektoniczną, jaką stanowi dla człowieka jego *bycie-w-świecie*.

Postmodernizm, jako – diachronicznie – później wyłaniający się prąd kulturowy, negując *mainstream* modernizmu, zrywał z kolei z modernizacją i w jej miejsce wkładał, zdawać by się mogło, „własne” procesy reorganizacji świata, polegającej z jednej strony na powrocie do przeszłości, z drugiej na jej krytycznym osądzie. W rezultacie takiego „punktowego”, „wyspowego”, wybierającego jedynie niektóre elementy, zainteresowania tym, co za nami, rzeczywistość postmodernizmu i działania w ramach postmodernizacji mogą przypominać *patchwork*. Uwzględniając postmodernistyczną tożsamość, a także ogólną kondycję kulturową postmodernizmu, której cechy potwierdzają występowanie – *per analogiam* wobec modernizacji – postmodernizacji świata, wa racjonalność” „drugiej nowoczesności”), lecz przez pełne na niego otwarcie. Dokonującą się w aktualnych warunkach bezwzględnej potrzeby trwania życia, niedeterminującą jednak społecznej izolacji, obojętności i anomii.

Celem i produktem takiej racjonalizacji byłaby wzajemność i wspólnota, tworzące nowoczesność, o której moglibyśmy wszyscy bez wahania mówić: „nasza”.

Wydaje się to stanowić istotę *sustainable development* oraz kondycji współczesnej rzeczywistości, którą może kształtować edukacyjna praca ukierunkowana nie na puste znaczące liniowego rozwoju, czy ucieczkę przed „złym światem”, lecz na zmianę rytuałów (z których społeczna przestrzeń, ów świat, zawsze nieodmiennie „nasz” się składa); rytuałów, tworzących kulturę⁷⁾.

Edukację dla rozwoju zrównoważonego widzieć można zatem jako zorientowaną w powyższy sposób pracę na rzecz zmiany rytuałów. Zawierałaby się w niej istota zmiany jako przestrzennej dynamiki, za Kapuścińskim – „kolistości” naszych, stale przecięz toczących się, bytów, a nie karczejńskiej rozciągłości, ich mierzalnej linearności.

To także koncepcja rozwoju bez ograniczeń, ale nie z definiującą go ekspozycją strzałki wskazującej kierunek w czasie, lecz akcentującego – zawsze ludzkie – miejsca, *toposy* i *heterotoposy*; rozwoju zanurzającego człowieka w głąb dialektycznej przestrzeni, w której – jakby „po prostu” – TRWA jego relacja ze światem i przenikają się, formując ją, natura oraz kultura. Przestrzeni pierwotnej, nieustannie budzącej wyzwania, ale nieobezwładniającej strachem, jak rzeczywistość, podporządkowana racjonalności „pierwszej”, „drugiej”, czy „*n-tej*” nowoczesności.

LITERATURA

- [1] Baruro W., Burger T., Kassenberg A.: Agenda niespełnionych nadziei. Społeczna ocena realizacji. Agendy 21 w Polsce, IE, Warszawa 1997
- [2] Baudrillard J.: Symulakry i symulacja, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa 2005
- [3] Bauman Z.: Etyka ponowoczesna, PWN, Warszawa 1996

⁷⁾ Teza o potrzebie pracy zorientowanej na zmianę rytuałów argumentowana jest w: Mendel M. (2007): *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń; Mendel M. (red.) (2006): *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław. Część tekstu pochodzi z tej książki

- [4] Bauman Z.: *Ponowoczesne losy życia i śmierci*, Kultura, Język, Edukacja, nr 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998
- [5] Bauman Z.: *Globalizacja i co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000
- [6] Bauman Z.: *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005
- [7] Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006
- [8] Beck U.: *Spółczesność ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2004a
- [9] Beck U.: *Risk society: towards a new modernity* [W:] *Key issues in sustainable development and learning. A critical review*, W. Scott, S. Gough (red.), RoutledgeFalmer, London and New York, s. 10–16, 2004b
- [10] Beck U.: *Władza i przeciwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005
- [11] Blid H.: *Education by the People – Study Circles*, Tryckeri AB Primo, Oskarshamn 1990
- [12] Buczyńska-Garewicz H.: *Język przestrzeni u Heideggera*, *Teksty Drugie*, nr 4 (94), s. 9–28, 2005
- [13] Buliński T.: *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002
- [14] Cahoon L.E.: *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*, Blackwell Publishers, Malden–Oxford 1998
- [15] Delleuze G., Guattari F.: *Co to jest filozofia? Słowo – obraz – terytoria*, Gdańsk 1991
- [16] *For more human architecture in harmony with nature: Hundertwasser Architecture*, Benedikt Taschen Verlag GmbH, Taschen, Koeln, Lisboa, London, New York, Paris, Tokyo 1997
- [17] Foucault M.: *Czym jest Oświecenie?* [W:] Foucault M.: *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 2000
- [18] Foucault M.: *Inne przestrzenie*, *Teksty Drugie*, nr 6 (95), s. 117–125, 2005
- [19] Giddens A.: *Jednostka i tożsamość*, PWN, Warszawa 2001
- [20] Gruenewald D.A.: *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, *American Educational Research Journal*, tom 40, nr 3, 2003
- [21] Hagarty L., Amos S., Oversby J., Spear M.: *Striving for Quality When Quantity Seems to Count*, *Educational Action Research*, tom 7, nr 2, 1999
- [22] Heidegger M.: *Bycie i czas*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994
- [23] Jickling B.: *Why I don't want my children educated for sustainable development?* [W:] *Key issues in sustainable development and learning. A critical review*. W. Scott, S. Gough (red.), RoutledgeFalmer, s.133-137, London and New York, 2004
- [24] Kapuściński R.: *Heban*, Oficyna Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1998
- [25] Kindström C.: *A presentation of the study circle method*, Studieförbundet Vuxenskolan, Stockholm 2002
- [26] Koczanowicz L.: *Antagonizm, agonizm i radykalna demokracja. Koncepcja polityki Chantal Mouffe*, [W:] Mouffe Ch. (2005): *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2005
- [27] Laclau E.: *Emancypacje*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2004
- [28] Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S.: *Filozofia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997
- [29] Łaciak B.: *Wizerunek dziecka w reklamie telewizyjnej* [W:] *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, pod red. Beaty Łaciak, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003
- [30] Mendel M. (red.): *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2006
- [31] Mendel M.: *Spółczesność i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007
- [32] Mouffe Ch.: *Paradoks demokracji*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław 2005
- [33] Obuchowski K.: *Kolektywizm – Indywidualizm – Ideologizm* [W:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.), Wydawnictwo NAKOM, Poznań 1990
- [34] Ogrodnik B.: *Ontologia czasu konkretnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995
- [35] Peters M.: *Ecology, education and modernity: nature as a self-regulating machine* [W:] *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A critical review*, W. Scott, S. Gough (red.), RoutledgeFalmer, s. 50–56, London and New York, 2006
- [36] Sagan I.: *The policy of sustainable development in post-socialist cities* [W:] *Society, economy, environment – towards the sustainable development*, I. Sagan, D., M. Smith (red.), Uniwersytet Gdański, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Gdańsk–Poznań 2005
- [37] Scott W., Gough S. (red.): *Key Issues in Sustainable Development and Learning. A critical review*, RoutledgeFalmer, London and New York 2004
- [38] Smolińska-Theiss B.: *Badanie i działanie. W poszukiwaniu metod organizacji środowiska wychowawczego*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1988
- [39] Soja E.W.: *Postmodern geographies: the reassertation of space in critical social theory*, Verso, Londyn 1989
- [40] Soja E. W.: *History: geography: modernity* [W:] *The Cultural Studies Reader*, Simon During (red.), Routledge, s. 135–150, Londyn 1993
- [41] Szkudlarek T.: *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1993
- [42] Szkudlarek T.: *Media: szkice z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999
- [43] Theiss W.: *Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy*, [W:] *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo DSWE, s.191–208, Wrocław 2006
- [44] Theiss W.: *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno–użyteczna* [W:] *Mała ojczyzna*, W. Theiss (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 11–23, 2001
- [45] Theiss W.: *Mała ojczyzna – w kręgu edukacji środowiskowej* [W:] *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej. W poszukiwaniu modelu instytucji społecznościowej*, S. Mołda, B. Skrzypczak (red.), Wydawca: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, Warszawa, s. 18–33, 2003
- [46] Theiss W.: *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie* [W:] *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), Wydawca: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, s. 12-35, Warszawa 2006
- [47] Tuan Y.: *Przestrzeń i miejsce*, przekł. A. Morawińska, PIW, Warszawa 1987
- [48] Weber M.: *Etyka protestancka a duch kapitalizmu*, Wydawnictwo TEST, Lublin 1994
- [49] Winiarski M.: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000
- [50] Wyka A.: *Badacz społeczny wobec doświadczenia. Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1993*
- [51] Wyka A.: *Model badań poprzez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2, s. 93–115, 1985

Zaprosili nas

Instytut Studiów Strategicznych, Katowicki Holding Węglowy oraz Philip Morris Polska na międzynarodową konferencję przeglądową „(Nie)bezpieczeństwo energetyczne Polski. Stan obecny i wnioski na przyszłość” w Krakowie, w dniu 26 listopada 2007 r.

Wydział Górnictwa i Geologii Politechniki Śląskiej oraz Stowarzyszenie Wychowanków Wydziału na konferencje nt. „Górnictwo zrównoważonego rozwoju 2007” w Gliwicach, w dniu 28 listopada 2007 r.

Stowarzyszenie Inżynierów i Techników Przemysłu Chemicznego – Zarząd Główny w Warszawie i Zarząd Oddziału w Gliwicach oraz Polska Izba Przemysłu Chemicznego na XIII konferencję „Przemysł chemiczny – wyzwania i bariery” w Ustroniu – Jaszowcu, w dniach 28-30 listopada 2007 r.

Instytut Pojazdów Wydziału Samochodów i Maszyn Roboczych Politechniki Warszawskiej na konferencję nt. „Motoryzacyjne problemy ochrony środowiska” w Warszawie, w dniu 7 grudnia 2007 r.

Koło Naukowe Porównawczych Studiów Cywilizacji Uniwersytetu Jagiellońskiego na konferencję nt. „Globalizacja w społeczeństwach rozwijających się. Różne wymiary i konsekwencje kontaktów międzykulturowych” w Krakowie, w dniach 13–14 grudnia 2007 r.