

Ewa Przybylska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Uniwersalizm w kalejdoskopie kultur: w sprawie edukacji globalnej dorosłych

Universalism in the kaleidoscope of cultures:
with respect to global adult education

Streszczenie. Artykuł dotyczy uniwersaliów, czyli powszechników występujących we wszystkich bądź w większości kultur. Przyjęta w nim perspektywa bazuje na przeświadczeniu, iż uniwersalia nie stanowią ani antynomii, ani antytezy do różnorodności kultur. Pogląd ten wpisuje się w głoszony przez coraz liczniejszych antropologów pogląd, iż potrzeba pytań o uniwersalia kulturowe wynika w istocie z wielości i wielokształtności kultur oraz indywidualnych światów życia, konstruowanych przez jednostki żyjące w obrębie zróżnicowanych społeczności. Artykuł odnosi się do edukacji globalnej dorosłego społeczeństwa, służącej porozumieniu i łaadowi na świecie. W sytuacji nasilających się tendencji nacjonalistycznych, nawet w krajach historycznie tolerancyjnych, jak: Szwecja, Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone Ameryki, warto o tych wyzwaniach i wartościach mówić, zastanowić się nad kształtem (zagadnienia, formy, miejsce, grupy docelowe) edukacji globalnej oraz włączać do ofert edukacyjnych treści inspirujące do refleksji nad tym, co ludziom wspólne. Tekst prezentuje wybrane wątki aktualnej debaty na temat uniwersaliów kulturowych, eksponując zwłaszcza argumenty przemawiające za włączeniem tej problematyki do programów kształcenia pedagogów i oferty edukacyjnej dla dorosłych.

Słowa kluczowe: uniwersalia, kultura, edukacja dorosłych, edukacja globalna, uczenie się

Summary. The paper focuses on universals that can be found in most cultures. The perspective which is presented in the paper is based upon a belief that universals are not an antinomy or antithesis to cultural diversity. Such a view is in line with this of numerous anthropologists who claim that the need for questioning the universals comes from their great number and multi-facetedness as well as life worlds that are constructed by individuals living in diverse communities. The paper is related to global education of adults in the society, the one that serves global understanding and global order. Bearing in mind the growing

nationalist tendencies even in historically tolerant countries such as Sweden, the UK or the USA, it is advisable that we talk about these challenges and values and include in educational offers the content that inspires reflection of things that are common for all humans. The text presents chosen plots of the current debate on cultural universals, displaying especially the arguments for including this issue to the educational programme for educators and to the educational offer for adults.

Key words: universals, culture, adult education, global education, learning

Zaniechane wątki edukacyjne

Podczas Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie w 2001 roku, Hartmut M. Griesse skonstatował: „[...] niewiele jest dotąd teoretycznej i empirycznej wiedzy o społecznych i psychicznych następstwach globalizacji w odniesieniu do postaw, wartości i wzorców zachowań obywateli dotkniętych globalizacją – a jesteście dotknięci nią wszyscy” (2002, s. 118). W dalszym ciągu wiedza na temat konsekwencji globalizacji jest deficytowa, podobnie jak wiedza społeczeństwa w kwestiach dotyczących szeroko rozumianego obywatelstwa, współzależności globalnych, wzajemnego przenikania się kultur i konsekwencji tych zjawisk dla codziennego funkcjonowania jednostek i społeczeństw. Jedynie nieliczne fundacje i stowarzyszenia* zachęcają obywateli do dialogu na temat zmian we współczesnym świecie, aktualnych wydarzeń politycznych czy zagrożeń wynikających z konfliktów, które tylko pozornie mają zasięg lokalny. Z drugiej strony, obywatele wcale woli uczestnictwa w ofertach dotyczących aktualnych kwestii społecznych i politycznych nie zgłaszają.

Boźcem do podjęcia przeze mnie problematyki wpisującej się w przedmiot zainteresowania edukacji międzykulturowej, globalnej, antydyskryminacyjnej, edukacji obywatelskiej stały się doświadczenia i obserwacje poczynione podczas rozmów ze studentami pedagogiki i pracy socjalnej, od których – zdawałoby się – można oczekiwać szczególnej empatii i wrażliwości na ludzkie problemy. Tymczasem młodzi ludzie niewiele wiedzą na temat aktualnych wyzwań globalnych, jak zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa na świecie, poprawa jakości życia w krajach Globalnego Południa, ochrona praw człowieka czy imperatyw zrównoważonego rozwoju. Ich niewiedzy towarzyszy niechęć wobec obcych, przybierająca szczególnie silną postać w obliczu

* Przykładowo: Fundacja Edukacja dla Demokracji, Fundacja Batorego, Polska Fundacja Ekologiczna i in.

perspektywy zamieszkania przedstawicieli innych kultur w obrębie polskich granic państwowych. Nawoływania rasistowskie i ksenofobiczne pojawiające się w przestrzeni publicznej przy okazji marszów niepodległości czy meczów piłkarskich świadczą o nasilaniu się postaw sprzecznych z ideą demokracji.

Z pewnością zawiodła edukacja międzykulturowa i globalna, rozumiana zarówno jako uczenie się o kulturach, językach, religiach, artefaktach kulturowych, jak i kształtowanie postawy intelektualnej i moralnej, wyrażającej się otwartością na człowieka, który żyje i myśli inaczej oraz poszanowaniem jego wolności i godności. Współczesna polska polityka wielokulturowości nie wnosi inspiracji do edukacji:

Polski dyskurs na temat wielokulturowości, wskazując na obecność „innych”, podkreśla równocześnie, iż obecność tę zawdzięczają oni tradycji polskiej tolerancji oraz polskiej misji cywilizacyjnej wśród ościennych narodów. Wizja ta narzuca odpowiedni dystans pomiędzy polsko-katolicką większością a mniejszościami etnicznymi i religijnymi, które przedstawiane są jako odrębna kultura (Pasięka 2013, s. 152).

Współcześnie światowe modele wielokulturowości, w różny sposób odnoszące się do etnicznej i kulturowej różnorodności, wywołują liczne, często-kroć wyważone i uzasadnione słowa krytyki. Nasila się przekonanie, iż program multikulturalizmu wymaga rewizji. Piotr Sztompka określa go mianem „tolerancji negatywnej” (2016, s. 141). Europa, choć po części otwarta na ludzi odmiennych rasowo, etnicznie, religijnie, obyczajowo, w dalszym ciągu nie posiada koncepcji na efektywną asymilację „innych”.

„My” i „oni”

Inność od zarania dziejów nurtowała ludzkość i przysparzała jej problemów. Niezmiennie też stanowiła istotny punkt odniesienia w procesach konstruowania tożsamości indywidualnych, zawsze uwarunkowanych czynnikami geograficznymi, etnicznymi, historycznymi, politycznymi, światopoglądowymi i w konsekwencji kulturową przynależnością do pewnej zbiorowości ludzkiej. „Inność” stała się także kategorią szczególnie dynamicznie inspirującą myśl humanistyczną i społeczną, choć nie tylko, bo przecież wszelki postęp zawdzięcza ludzkość pytaniom, bodaj o to, dlaczego ptak potrafi latać.

Michael Theunissen zauważa, że dychotomia „my – oni” od najdawniejszych czasów stanowi jedną z najgłośniejszych kwestii filozoficznych, mogących konkurować o prymat pierwszeństwa wśród zagadnień nurtujących humanistów (1981, s. 6). Jednocześnie niemiecki filozof wskazuje na utrzymującą się tendencję utożsamiania „innych” z „obcymi”. Z drugiej strony istnieją jednak liczne dowody na to, że kłopotliwą kwestię: „my – oni” można postrzegać z perspektywy uniwersalistycznej, która – jak głoszą niektórzy antropologowie kultury – została zmarginalizowana na skutek dominacji doktryny relatywizmu kulturowego (Antweiler 2012, s. 11). Od czasów Franza Bosa i Ruth Benedict niepodzielnie góruje przekonanie o wyjątkowości kultur, stanowiących wyraz historycznie ugruntowanych form życia, norm i wartości ich członków.

Nie sposób z tym stanowiskiem polemizować; chodzi o to, by wynikające z przynależności do gatunku *homo sapiens* poczucie wspólnoty stało się w odpowiedzialności, o trosce zbiorowej i indywidualnej za całość wspólnego zobowiązania. Apele o „globalną sprawiedliwość” rozbrzmiewają od dziesięcioleci. Jedni, jak choćby Hans Morgenthau, optują za stworzeniem państwa ogólnoświatowego, widząc w nim jedyną szansę na „przeżycie tego świata” (Mandle 2009, s. 47). John Mearsheimer stwierdza, że państwa pozbawione ogólnoświatowego rządu skazane są na nieustające wojny i konflikty (Mandle 2009, s. 47). Liberalni nacjonaści, jak Yael Tamir czy David Miller, podkreślając nadrzędność obowiązków wobec członków własnej społeczności, eksponują zobowiązania moralne wykraczające poza granice państw, np. w sferze ochrony praw człowieka (Mandle 2009, s. 55). Radykalni kosmopolici utrzymują, że ludzie winni być traktowani na równi, niezależnie od narodowości, bowiem człowiek ma „obowiązek sprawiedliwości” nie tylko względem współobywateli, lecz wobec każdej istoty ludzkiej (Mandle 2009, s. 55–56).

Uniwersalia kulturowe

Teza o równości kultur dostarczyła silnych argumentów polityce europejskiej, która kulturowy pluralizm uczyniła pożądaną normą społeczną. Jednocześnie w naukowych (i nie tylko) opisach współczesności na stałe zagościły terminy, jak: dyfuzja, akulturacja, globalizacja, hybrydyzacja, transkulturowość i wiele innych, nawiązujących do procesu wzajemnego przenikania się kultur i powstawania nowych tworów kulturowych. Ludzkie kultury są unikatowe, niepowtarzalne, jednak możliwość porozumiewania

się ludzi ponad granicami kontynentów, państw i kultur zawdzięcza ludzkość cechom wspólnym, czyli powszechnikom występującym we wszystkich kulturach. Uniwersalizm (łac. *universalis* – powszechny, ogólny) nie jest koncepcją nową. Oznacza on, po pierwsze, dążność do ogarnięcia całości, wszystkiego, swoistą powszechność myśli; po drugie, w odniesieniu do filozofii, zwiastuje poglądy uznające wyższość i dominację całości nad częściami oraz ogółu nad jednostkami (Olechnicki, Załęcki 2002, s. 234). Uniwersalizm manifestuje się w różnorodny sposób, np. pod postacią uniwersalizmu religijnego, kojarzonego z kulturą średniowiecza i ideą teocentryzmu, głoszoną przez Kościół katolicki, uniwersalizmu etycznego w kontekście podstawowych praw i powinności człowieka czy uniwersalizmu ekonomicznego odnoszącego się do globalnego rynku. Powszechnie znany jest „spór o uniwersalia”, jak i wiele innych prób zmierzających do ujęcia fenomenów wspólnych wszystkim przedstawicielom gatunku homo. Teza o jedności natury ludzkiej i uniwersalizmie rozwoju kultury znalazła silny wydzźwięk zwłaszcza w teoriach ewolucjonistów, którzy podjęli pierwsze próby budowania teorii kultury*. W poszukiwaniu cech wspólnych wpisują się zarówno *Elementargedanken* Adolfa Bastiana, jak i archetypy Carla Gustava Junga.

Wiedza o ludzkich uniwersaliach zdaje się być szczególnie istotna w sytuacji współczesnych wydarzeń politycznych, związanych z wielką migracją z Afryki Północnej, ale także ze względu na ich nieocenioną wartość w kontekście debat na temat praw człowieka, rasizmu, konfliktu kultur i zróżnicowania społecznego. Pytania o uniwersalia, ściśle związane z refleksją na temat natury człowieka, mogą też wnieść nową wartość do pedagogiki i edukacji.

Uniwersalizm jest wielce obiecującą, scalającą ideą i programem humanistycznego dialogu i zbliżenia w tym także poprzez interkulturalną edukację. Posiada wielkie wartości kreatywne. Jest on wizją i nadzieją permanentnego potwierdzania poczucia wspólnotowości, nie może jednak oznaczać pełnej unifikacji ani całkowitego odrzucenia inności. Pragnie on wyrażać racjonalną, pogodzoną jedność ponad różnicami w imię potwierdzania ludzkiej tożsamości człowieka. Powinien także oznaczać tolerancję i otwartość wobec różnic i zachowań wzmacniających godność i humanistyczną wartość ludzkiego życia (Łomny 1996, s. 67–68).

* Do ważniejszych przedstawicieli tego kierunku na terenie antropologii należą: Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor, John McLennan, Henry Sumner Maine, James Georg Frazer; Adolf Bastian, Johann Jakob Bachofen.

Wielość podejść do kwestii uniwersaliów świadczy o kompleksowości terminu. Niektórzy badacze doszukują się jednakowości w sferze norm i wartości, inni w ludzkich zachowaniach czy strukturach społecznych. Jednak paradoksalnie: „Im więcej wiemy o człowieku, tym bardziej trwale rośnie nasza niewiedza. W naszej kulturze, w naszym społeczeństwie w naszych czasach związek ten jest nierozzerwalny. Spojrzenie na dzieje i na inne kultury czynią go jeszcze wyraźniejszym” (Wulf 2016, s. 29–30).

Uniwersalia w dyskursie naukowym

Antropolodzy podkreślają, że „uniwersalia kulturowe” nie są pojęciem przeciwnym do pojęcia różnorodności kulturowej. Kategorią prawdziwie inspirującą stają się one dopiero wówczas, gdy spojrzysz na nie przez pryzmat wielości społecznych organizacji ludzkiego życia (Antweiler 2012, s. 11). Jako powielający się we wszystkich bądź w większości kultur wzorzec umożliwiają z głębień ludzkiej natury. Jest zatem badanie kulturowych uniwersaliów na wskroś istotnym obszarem szeroko rozumianych nauk humanistycznych; obszarem, w którym tkwi potencjał zbliżający do rozpoznania holistycznej natury człowieka. Stąd potrzeba interdyscyplinarnego spojrzenia na fenomeny noszące cechy powszechności; potrzeba ich rozpoznawania i empirycznej podbudowy. Wśród antropologów pojawiają się opinie, iż współczesne nauki humanistyczne i społeczne spoglądają na ludzkie kultury w sposób jednostronny, koncentrując się zwłaszcza na swoistości poszczególnych kultur i subkultur, podczas gdy podobieństwa między kulturami, pretendujące do miana powszechników, są marginalizowane (Antweiler 2012, s. 12). „Ultrarelatywistyczne zogniskowanie na różnice kulturowe zbyt pochopnie dystansuje się od tego co ogólnoludzkie” (Antweiler 2012, s. 12). Badania kultur eksponują w pierwszym rzędzie różnice; określenia, jak „różnorodność kultur”, „wielość kultur”, „różnice kulturowe” tworzą kanon pojęciowy kulturoznawstwa, antropologii, etnografii i innych nauk badających najrozmaitsze konteksty związane z życiem i funkcjonowaniem zbiorowości ludzkich. Naukowe eksploracje ludzkich kultur wysuwają na plan pierwszy kontrast, odrębność i niepowtarzalność. Różnice między ludzkimi kulturami tracą na wyrazistości bądź całkowicie znikają z pola widzenia dopiero wówczas, gdy porównanie nie dotyczy ludzi żyjących w odmiennych kulturach czy kultur w ogóle, lecz populacji ludzkiej z innymi gatunkami biologicznymi (Antweiler 2012, s. 20).

Potrzeba badań nad uniwersaliami kulturowymi nie wynika zresztą wyłącznie z towarzyszącej ludzkości odwiecznie ciekawości odnośnie istoty człowieka i nieustających dążeń do ujęcia jego natury, jest także kwestią istotną politycznie, choćby ze względu na imperatyw ustanowienia zasad współżycia między ludźmi, narodami, kulturami i moralną współodpowiedzialność za los cywilizacji ziemskiej. Idea uniwersalizmu pojawia się konsekwentnie w debatach na temat praw człowieka, demokracji, pokoju na świecie i solidarności międzyludzkiej, ekologii czy etyki politycznej. Niemniej także te dyskursy cechują się rozbieżnością stanowisk; brakuje zgody nawet w sprawie, mogłoby się zdawać, zupełnie fundamentalnej: uniwersalizmu praw człowieka. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta przez Organizację Narodów Zjednoczonych 1948 roku, spotyka się z zarzutem, że rości sobie prawo do powszechności, mimo że jest wytworem myśli oświeceniowej i zachodniej nowoczesności*. Samuel P. Huntington konstatuje:

W sensie normatywnym wiara w uniwersalność Zachodu zakłada, iż cały świat powinien przyjąć zachodnie wartości, instytucje i zwyczaje, bo są one wyrazem najwyższych, najbardziej oświeconych, liberalnych, racjonalnych, nowoczesnych i najbardziej cywilizacyjnych osiągnięć kultury (...). Zachodni uniwersalizm jest niebezpieczny dla świata, może bowiem doprowadzić do wielkiej międzykulturowej wojny między państwami – ośrodkami cywilizacji (2003, s. 477–478).

Kolejne kontrowersje budzą biopolityka, antropopolityka oraz nowoczesne technologie: „Czym jest człowiek, zwłaszcza kim jest człowiek, to staje się w obliczu klonów, cyborgów i rzekomo inteligentnych komputerów kwestią do ponownego rozstrzygnięcia” (Bröckling 2004, s. 174). Zresztą dylematów jest więcej. Leszek Kołakowski prowokuje:

Ktokolwiek powiada w Europie, że wszystkie kultury są równe, normalnie nie miałby ochoty, żeby mu odcinano rękę, kiedy oszukuje przy podatkach, albo by mu zaaplikowano biczowanie publiczne – czy ukamienowanie w wypadku kobiety – jeśli uprawia miłość z osobą, która nie jest jej legalną żoną (lub mężem). Powiedzieć w taki przypadku: «takie jest prawo koraniczne, trzeba respektować inne tradycje», to powiedzieć w gruncie rzeczy: «u nas to by było okropne, ale dla tych dzikusów to w sam raz»; tak więc wyrażamy nie tyle re-

* Jednym ze znamienitych krytyków Powszechnej Deklaracji człowieka był Claude Lévi-Strauss, który zarzucał jej stawianie praw międzynarodowych ponad zwyczajami i wartościami grup kulturowych i jednostek (1972, s. 46 i n.).

spekt, ile pogardę dla innych tradycji, a zdanie «wszystkie kultury są równe» najmniej się nadaje do tego, by tę postawę opisać (2012, s. 21–22).

Z kolei Jon Mandle, autor *Globalnej Sprawiedliwości* konstatuje:

Określić prawo mianem podstawowego prawa człowieka, to więcej niż stwierdzić, że korzystne byłoby zastosowanie treści tego prawa. Jest to wystąpienie z żądaniem moralnym, żądaniem wysokiego poziomu ochrony przed pewnymi zagrożeniami. Kiedy podstawowe prawo człowieka istnieje, zobowiązuje ono wszystkich do przestrzegania jego treści (2009, s. 61).

Niemniej krytyczna analiza dyskursu wokół kwestii uniwersaliów kulturowych wykazuje polaryzację stanowisk i poglądów. Przywołanym powyżej opiniom można przeciwstawić liczne głosy niezgody na obecność ludzi pochodzących z innych kręgów kulturowych czy ukazujące ich systemy wartości w opozycji do uniwersalnych norm kultury Zachodu. Roger Scruton wskazuje na „ostry kryzys tożsamości” społeczeństw zachodnich, „atakowanych od zewnątrz przez radykalny islam i od wewnątrz przez *multikulturalizm*” (2010, s. 7). Niewątpliwie nowe przestrzenie kulturowe i tożsamościowe generują niebywałe wyzwania wobec pedagogiki i edukacji, wyzwania trudne, zważywszy na marginalizację kształcenia ogólnego (Theiss 2016, s. 32), dominację orientacji prorynkowej w politycznych strategiach edukacji całościowej (Przybylska, Nussl 2015, s. 128) czy niewyrazistość współczesnej edukacji humanistycznej: „[...] wychowujemy do wojny, ucząc postaw typowych dla czasu wojny – agresji i gwałtu, a nie zachowań właściwych dla okresu pokoju” (Tanaś 2006, s. 74).

Uniwersalia kulturowe a edukacja dorosłych

Pokojowe współistnienie narodów i kultur wymusza przebudowę wzajemnych relacji, refleksję na temat źródeł antagonizmów i podłoża nieporozumień między cywilizacjami. Przykładowo, środki masowego przekazu tworzą dość homogeniczny obraz koncyliacyjnej, postępowej, liberalnej cywilizacji zachodniej i nietolerancyjnego, wrogiego „świata islamu”. Zamiast animacji do zrozumienia istoty wzajemnych stosunków międzykulturowych obu kręgów, szerzą uprzedzenia i stereotypy. Tym bardziej zyskują na sile argumenty, przemawiające za tym, by kwestia uniwersaliów kulturowych zajęła istotne miejsce w edukacji dorosłych. Przede wszystkim warto pamiętać o tym, że w profesjonalizm edukatorów dorosłych wpisane są zasady etyczne, wy-

nikające z podejścia humanistycznego. Chodzi o postawę poznawczą, wolną od schematyzmu, umiejętność spojrzenia na proces nauczania – uczenia się z perspektywy wykraczającej poza własne „ja”, otwartość intelektualną na różne perspektywy teoretyczne i wielość ludzkich światów społecznych oraz tolerancyjne rozumienie i akceptację różnorodności. Zbigniew Kwieciński pisze o pedagogice:

[...] jest też możliwością nabywania mądrości i spełniania się naszej wrażliwości. To znaczy, że studiowanie pedagogiki jest okazją do rozumnego ogarniania relacji pomiędzy jednostką ludzką, jej ciałem i psychiką, jej osobowością i tożsamością a jej światem, jej otoczeniem przyrodniczym, społecznym, kulturowym i politycznym w bliskiej i dalszej skali (2003, s. 12).

Oдноśnie kompetencji pedagogów i nauczycieli Autor dopowiada: „...podstawową właściwością tych osób, ich trwałym wyposażeniem duchowym i niezbywalnym nastawieniem jest i powinna być życzliwość i ofiarność wobec innych ludzi, wrażliwość na ich problemy, współczulność wobec ich odczuć i emocji [...]” (Kwieciński 2003, s. 12).

Trudno wyobrazić sobie edukację (szkolną, akademicką, dorosłych), wierzącą w wartości humanistyczne, a marginalizującą sprawy ogólnoludzkie.

Edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechnienia sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową (Rada Europy, 2002).

Edukacja globalna rozwija szereg kompetencji: kompetencję rozpoznawania, rozumienia oraz krytycznej analizy globalnych powiązań i zależności, kompetencję krytycznej i świadomej refleksji współzależności między własnym stylem życia i jego wpływem na jakość życia ludzi w sąsiedztwie, w innych krajach i na innych kontynentach, kompetencję oceny wartości i postaw, twórczego kreowania wizji i perspektyw, refleksyjnego projektowania działań w kontekstach globalnych, w tym uczestnictwa w sieciach komunikacyjnych i decyzyjnych. Przywołując słowa pisarza doby oświecenia, Monteskiusza: „Niejedna prawda stanie się tu zrozumiałą dopiero wówczas, kiedy ujrzymy łańcuch wiążący ją z innymi” (1957, s. 19). Nie jest dziś myślenie w kategoriach globalnych kwestią wyboru etycznego, ile nakazem rozumu. Jerome Bruner konstatuje:

Znaczenie danego sądu, faktu lub spotkania zależy od perspektywy lub układu odniesienia, w którym dokonuje się ich interpretacji. Przykładowo, trakt legalizujący budowę Kanału Panamskiego to epizod w historii północnoamerykańskiego imperializmu. Jest jednak również monumentalnym krokiem w historii transportu transoceanicznego, a jednocześnie kamieniem milowym w ludzkim trudzie podporządkowania sobie przyrody dla własnej wygody za wszelką cenę. Właściwe zrozumienie tego, co coś «znaczy», wymaga pewnej świadomości znaczeń alternatywnych, które można łączyć z omawianą sprawą, niezależnie od tego, czy się to komuś podoba, czy nie (2010, s. 30).

Wreszcie kolejny argument, przemawiający za uniwersalizmem jako kategorią godną wyróżnionego miejsca w procesach edukacji, wynika z paradygmatu uczenia się przez całe życie. Z perspektywy polityki, uczenie się przez całe życie jest warunkiem godnej egzystencji i dobrobytu jednostek i społeczeństw wszędzie na świecie, niezależnie od czynników geograficznych, społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych. Państwa członkowskie UNESCO jednomyślnie deklarują:

Uczenie się przez całe życie ma niebywałe znaczenie dla rozwiązywania problemów i wyzwań globalnych oraz edukacyjnych. Uczenie się przez całe życie «od kołyski po grób» to filozofia, podstawy konceptualne i organizacyjna zasada edukacji, oparta na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, wszechstronnych oraz bazujących na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy (Bednarczyk i in. 2010, s. 18).

W polityce poszczególnych państw oraz praktyce edukacyjnej koncepcja uczenia się przez całe życie urzeczywistniana jest na różne sposoby. Uczenie się w instytucjach cechuje się różnorodnością praktyk, kultur nauczania i uczenia się, celów i treści nauczania. Wszak państwo to „zbiór wyspecjalizowanych instytucji i agencji, niektórych formalnych, innych nieformalnych, które utrzymują porządek stratyfikacyjny” (Fried 1967, s. 235, za: Eller 2012, s. 301). W wymiarze jednostkowym fundamentalne znaczenie przypada światom życia, jednemu z powszechnych atrybutów, determinujących we wszystkich lub niemal wszystkich kulturach zaangażowanie jednostek w uczenie się. Samoświadomość edukacyjną jednostki w jej całościowym wymiarze kształtują relacje społeczne, kapitał kulturowy, doświadczenia życiowe i edukacyjne, wymogi świata pracy czy realne możliwości dostępu do oferty edukacyjnej. Zbigniew Pietrasiński zauważył, że „rodzaj motywów i klimatu emocjonalnego” ludzkiego działania jest „wyznacznikiem stylu i klimatu życia”. To zaś czyni pytanie o to, jak się człowiek uczy, zbieżnym z pytaniem o to, jak człowiek żyje (1975, s. 47).

Ujmując w największym skrócie: antropologia i inne nauki dowodzą ponad wszelką wątpliwość, że każdy człowiek posiada predyspozycje do myślenia i interpretacji świata; każdy uczy się w kulturze i zawsze jego uczenie się jest uwarunkowane kulturowo. Fenomenem uniwersalnym dla ludzkości jest język, umożliwiający komunikację i symboliczne ujęcie rzeczywistości. W każdej kulturze podlega człowiek prawidłowościom rozwojowym wywodzącym się z biologicznych właściwości organizmu i fizykalnych oraz społeczno-kulturowych cech otaczającego go świata (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2014, s. 63). Pod każdą szerokością geograficzną uczenie się stanowi integralny element życia jednostki ludzkiej: „[...] wszyscy uczymy się cały czas; nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się” (Rogers 2003, s. 10, za: Malewski 2010, s. 92). O istocie tego procesu przesądza także poczucie podmiotowości, które – w najbardziej okrojonym sensie – skłania do uczenia się, by przetrwać. Uczenie się, aby **żyć pełniej**, bardziej świadomie, w zgodzie ze sobą oraz z otaczającym światem, jest przywilejem tylko tej części mieszkańców globu ziemskiego, która żyje w społeczeństwach pluralistycznych o kulturze politycznej przychylniej demokracji.

„Ludzkie uczenie się” – konstatuje Peter Faulstich – budzi dwie konotacje: Z jednej strony, wskazuje na osobliwość i unikatowość uczenia się człowieka, które różni się od uczenia się zwierząt. Osobliwość gatunku ludzkiego polega na tym, że ludzie uczeniu się nadają sens. Z drugiej strony pojęcie „uczenie się człowieka” jest kategorią etyczną powiązaną ze wspólnotą, uznaniem, odpowiedzialnością (Faulstich 2013, s. 14); jest bliskie idei humanizmu; głosi wiarę w potęgę ludzkiego rozumu i ciągłe doskonalenie się gatunku ludzkiego. Argumenty nie do podważenia, rodzące zobowiązanie do międzyludzkiej solidarności.

Zakończenie

Uniwersalia są fenomenami, które występują we wszystkich znanych kulturach. Ich poszukiwaniu towarzyszy nadzieja na zgłębienie natury człowieka. Nauka dysponuje obszernymi listami uniwersaliów, z których jedne mają charakter bardzo ogólny, inne zaskakują specyfikę. Te pierwsze wydają się na tyle oczywiste, że aż trywialne; drugim zarzuca się, że powstały na drodze spekulacji (Antweiler 2009, s. 303). Nauka doszukała się wspólności cech niemal we wszystkich obszarach ludzkiej działalności: w sztuce i literaturze, w muzyce, w działaniach i strukturach społecznych, systemach aksjono-normatywnych, mechanizmach władzy, w sferze języka, zachowań i emocji.

Długa lista ogólnościatowych problemów oraz refleksje na temat uniwersaliów kulturowych animują do włączenia wyobraźni humanistycznej w rozważania o edukacji globalnej. Wiesław Theiss proponuje drogę „przy poszanowaniu wszystkich odrębności kulturowych – od tożsamości narodowej, poprzez tożsamość regionalną, do tożsamości uniwersalnej”, świadomej wspólnoty ludzkiego losu (2016, s. 32). Zbigniew Babicki eksponuje wagę dwóch elementów w edukacji globalnej: opisu relacji zachodzących między ludźmi żyjącymi w różnych kręgach kulturowych i podejścia prakseologicznego, promującego aktywne i świadome zaangażowanie w działania na rzecz zrównoważonego rozwoju (2016, s. 41). Potrzebujemy edukacji globalnego obywatelstwa (Gaudelli 2016), wykraczającej poza sprawy lokalne i krajowe, umożliwiającej procesy krytycznego uczenia się o świecie i wzajemnych zależnościach w „globalnej wiosce”, edukacji czyniącej człowieka bardziej świadomym członkiem wspólnoty narodowej, kulturowej i ludzkiej.

Apele o „miarę etyczną” nie powinny pozostać bez echa: „Nie jest prawdą, że moralność idzie swoją drogą, a poznanie naukowe swoją. Wszystko jest połączone. Gdy system się zamuli, to zamula się nasze myślenie, nasze działanie, nasze decyzje moralne” (Skolimowski 2003, s. 42–43).

Bibliografia

- Antweiler Ch. (2009), *Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Babicki Z (2016), *Praktyczny wymiar edukacji globalnej*, [w:] Babicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.), *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa, s. 37–60.
- Bednarczyk H., Pawłowa M., Przybylska E. (red.) (2010), *Życie i uczenie się dla pomysłnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Polski Komitet UNESCO, Warszawa.
- Bröckling U. (2004), *Um Leib und Leben. Zeitgenössische Positionen Philosophischer Anthropologie*, [w:] Assmann A., Gaier U., Trommsdorff G. (red.), *Positionen der Kulturanthropologie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main, s. 172–195.
- Bruner J. (2010), *Kultura Edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, UNIVERSITAS, Kraków.
- Faulstich P. (2013), *Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie*, transcript, Bielefeld.
- Fried M. H. (1967), *The Evolution of Political Society. An Essay in Political Anthropology*, Random House, New York.

- Gaudelli W. (2016), *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*, Routledge, New York.
- Griese H.M. (2002), *Multikulturowa pedagogika wobec procesów globalizacji*, [w:] Malewska E., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 111–127.
- Huntington S. (2003), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Jankowska, Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa, s. 477–478.
- Kołakowski L. (2012), *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Kwieciński Z. (2003), *Przedmowa*, [w:] Kwieciński, Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, t. 1., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 4–17.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Mandle J. (2009), *Globalna sprawiedliwość*, tłum. M. Dera, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Monteskiusz (1957), *O duchu praw*, tłum. T. Żeleński (Boy), PWN, Warszawa.
- Łomny Z. (1996), *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Radom.
- Olechnicki K., Załęcki P. (red.) (2002), *Słownik socjologiczny*, Graffiti, Toruń.
- Pasieka A. (2013), *Wielokulturowość po polsku. O polityce wielokulturowości jako mechanizmie umacniania polskości*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 129–155.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2014), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przybylska E., Nuissl E. (2015), *Uczenie się przez całe życie jako koncepcja polityczno-oświatowa*, [w:] Marszałek-Kawa J. (red.), *Od pedagogiki do polityki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 117–129.
- Rada Europy (2002), *Deklaracja z Maastricht w sprawie edukacji globalnej*, <https://rm.coe.int/168070eb91> (dostęp: 25.04.2017).
- Rogers A. (2003), *What ist the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, NIACE, Leicester.
- Scruton R. (2010), *Kultura jest ważna*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Skolimowski H. (2003), *Załamane się wiedzy*, [w:] Wojnar I. (red.), *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, Dom Wydawniczy ELIP-SA, Warszawa, s. 42–58.
- Sztompka P. (2016), *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Tanaś M. (2006), *Głos w Dyskusji*, [w:] Instytut Badań Literackich PAN (wyd.), *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 74–77.

- Theiss W. (2016), *Solidarność globalna i zadania edukacji (czytając Baumana)*, [w:] Babcicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.), *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa, s. 18–36.
- Theunissen M. (1981), *Der Andere. Studien zur Sozialontologie der Gegenwart*, Walter de Gruyter, Berlin, New York.
- Wojnar I. (1984), *Teoria wychowania estetycznego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wulf Ch. (2016), *Antropologia. Historia – kultura – filozofia*, tłum. P. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.