

SZYMON DĄBROWSKI | Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Akademia Pomorska w Słupsku

Strategie komunikacji w Ruchu Slow odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku

Strategies of Communication in Slow Movement as an Answer to the Challenges of Intercultural Education of the 21st Century

Streszczenie

W niniejszym artykule prezentuję założenia teoretyczne, jak również rozwiązania praktyczne edukacji opartej na Ruchu Slow (ruchu spowolnienia). Przede wszystkim jest tu mowa o źródłowej, krytycznej analizie technologizacji i instrumentalizacji procesu edukacji, które dążą do zwiększenia efektywności nauczania poprzez zwiększenie ilości przekazywanych treści. Z kolei slow edukacja, wykorzystując jakościowe techniki i metody pracy wynikające z szeroko rozumianego spowolnienia, stara się tworzyć edukacyjną rzeczywistość najpełniej realizującą potencjał nauczyciela i ucznia. Oprócz założeń teoretycznych w tekście pojawiają się praktyczne strategie pracy, które wynikają bezpośrednio z działań w zakresie: pedagogiki obecności, pedagogiki uważności (*mindfullnes*), pedagogiki spotkania i dialogu, pedagogiki ciszy czy technik pozytywnej dyscypliny. Cały model wpisuje się w strategię działań, których podstawowym celem jest osiągnięcie umiejętności koncyliacyjnych, dialogicznych czy empatycznych, niezbędnych w przestrzeni edukacji międzykulturowej XXI w.

Słowa kluczowe: ruch slow, slow edukacja, pedagogika slow, powolność, uwaga, empatia, jać, alternatywa edukacyjna

Abstract

In this article, I present theoretical assumptions, as well as practical solutions of education based on slow movement. Firstly, I am talking about the source and critical analysis of technologization and instrumentalization of the education process which aim to increase the effectiveness of teaching by increasing the amount of its contents. In turn, the slow education, using qualitative techniques and methods of work resulting from the slowdown in a broad sense, is trying to create an educational reality most fully realizing the potential of teachers and students. In addition

to theoretical assumptions, I present practical strategies of work, which result directly from the activities: pedagogy of presence, mindfulness in education, pedagogy of encounter and dialogue, pedagogy of silence and positive discipline techniques. The whole model is a part of a strategy of actions whose primary purpose is to achieve conciliatory, dialogical and empathic skills which are necessary in the space of intercultural education of the 21st century.

Keywords: slow movement, slow education, slow pedagogy, slowness, mindfulness, empathy, alternative education

Czym jest Ruch Slow?

Ruch Slow, nazywany także Slow Movement, czyli ruchem spowolnienia, ruchem powolności, podstawowe założenia czerpie z filozofii powolności, czyli świadomego zahamowania, zatrzymania wszelkich możliwych procesów w obrębie działań fizycznych i psychicznych. Ruch ten, z jednej strony, rodzi się z krytyki tendencji nieustannego przyspieszenia tempa życia obecnego w kulturze XXI w. w świecie Zachodu; z drugiej strony jest konstrukcyjną propozycją i alternatywą dla tak pojętego życia. Filozofia powolności to zarazem realna filozofia egzystencji, która wprowadza szeroko rozumiane spowolnienie, dzięki czemu możliwa jest odpowiedź na najtrudniejsze życiowe pytania. To również krytyczna filozofia esencjalna, która postulując spowolnienie jako cel sam w sobie, odsłania tym samym fundamentalną wartość, jaka za nim się kryje. Mianowicie jest nią *tempo giusto*, czyli wewnętrzne i właściwe tempo danego wydarzenia czy sytuacji (Honore, 2011a, s. 7, 75).

Kategoria spowolnienia, o której tu mowa, nie ma prowadzić do zatrzymania i negacji wszelkich procesów życiowych, tak jak jest to w tradycji Dalekiego Wschodu, np. tradycji buddyjskiej (Zieliński, 2000, s. 97–100). Tu raczej chodzi o wytworzenie realnej alternatywy dla wszelkiego rodzaju automatyzmów, bezrefleksyjności czy działania spontanicznego, tak aby umożliwić odnalezienie ruchu, który byłby zgodny zarówno z warunkami, jak i osobą działającą w owych warunkach. Innymi słowy, spowolnienie lub zatrzymanie jest działaniem koniecznym, lecz nie ostatecznym. Istotne jest, aby osiągnąć to, co w dniu codziennym jest najbardziej ulotne i nieuchwytnie. Czyli świadomość i obecność w tu i teraz dziejącej się chwili. Wielkie słowa, ale czy realne? Czy nie jest to kolejny ciekawy, intelektualnie pobudzający, lecz utopijny projekt edukacyjny? Zobaczmy dalej.

Ruch powolnościowy narodził się z radykalnego sprzeciwu wobec procesów zastępowania przez technikę tego, co wyłącznie ludzkie, czyli procesów technologiczacji w relacjach i komunikacji międzyludzkiej. To również niezgoda na nieustanny pościg za szybkością, zwany kultem hiperszybkości. Mit wolności zbudowany na nieograniczonym dostępie wszystkiego i wszystkich przez 24 godziny 7 dni w tygodniu nie jest już dziś możliwy do utrzymania. Powszechne przekonanie, że technika i szybkość uwalnia nas oraz wyzwala z przywiązania do miejsca, pracy, statycznych obowiązków, okazało się dość powierzchowne i złudne. Z tej przyczyny, paradoksalnie, przywiązaliśmy się czy też uzależniliśmy od samej techniki. Dziś szybki rozwój technologiczny

jest wyznacznikiem kultury XXI w. i w tych też kategoriach staje się kryterium i miarą oceny sukcesu. Szybko to już synonim właściwie: szybka kariera, szybki rozwój, szybkie myślenie itd. Co w tym miejscu może trochę dziwić, to fakt, że projekt slow odślania duży potencjał i wartość szybkości (fizycznej, technicznej, wirtualnej itd.), która jest jawną treścią przekazu kulturowego. Problem rodzi się tam, gdzie korzyści przysłaniają całkowicie koszty, które człowiek musi dziś ponosić za korzystanie z szybkości. W logice fast koszty nie są przedmiotem świadomości społecznej, co więcej, każde działanie spowalniające człowieka interpretowane jest jako przejaw ignorancji i nienadążania za powszechnie obowiązującymi trendami kulturowo-społecznymi (Bauman, 2006, s. 176–183). Czy jest z tego wyjście, ma ukazać poniższy tekst.

Kilka zdań o Slow Food

W sensie organizacyjnym Ruch Slow pochodzi od najbardziej znanego Ruchu Slow Food, który narodził się ze sprzeciwu wobec rosnącej liczby restauracji typu fast food na całym świecie. Dla tego ruchu momentem przełomowym był rok 1986, gdy w Rzymie na pl. Hiszpańskim (Piazza di Spagna), w części historycznej, stanął pierwszy fast food z sieci McDonald's. Na znak protestu włoski krytyk kulinarny Carlo Petrini założył stowarzyszenie Slow Food, które było opozycją wobec szybkiej i globalnej kuchni. Petrini postulował potrzebę promowania lokalnej i tradycyjnej żywności, wysokiej kultury kulinarnej, konieczności jedzenia żywności świeżej i ze znanego źródła oraz zachowania wspólnotowego, czyli rodzinnego charakteru posiłków (Petrini, 2007). Pomysł ten w kilka miesięcy zyskał duży rozgłos medialny i rozprzestrzenił się na całą Europę, a następnie na cały świat. Dziś Slow Food jest organizacją międzynarodową, która zajmuje się promocją, wsparciem i rehabilitacją regionalnej kuchni oraz tradycji kulinarnych (www.slowfood.com/about-us/).

Slow Life jako ruch

W połowie lat 90. ubiegłego stulecia oprócz Ruchu Slow Food pojawiały się nowe inicjatywy, które asymilowały założenia filozofii powolności w obrębie takich dziedzin, jak: urbanistyka i miasto, czas i przestrzeń, praca i rozwój zawodowy, ciało i umysł itd. Z biegiem czasu problematyka spowolnienia zaczęła być obecna w niemal każdym przejawie działania człowieka w kulturze Zachodu. Pojawiły się inicjatywy łączenia tych działań w jeden, nie tyle jednolity, ile właśnie metaformalny i różnorodny ruch Slow Life, którego punktem wspólnym był sprzeciw wobec totalizującej funkcji globalizacji, unifikacji i homogenizacji kultury światowej (McLuhan, 2001, s. 149–208). Slow Life jest ruchem z istoty antyglobalistycznym, antykorporacyjnym, nieposiadającym żadnej centrali, który jednak, wykorzystując sieć globalnej komunikacji, tworzy lokalne inicjatywy wokół poszukiwania właściwego tempa życia w rozmaitych jego przestrzeniach. Dziś do najbardziej znanych należą: slow food, slow time, slow city,

slow body/mind, slow work, slow dizajn, slow travel, slow school i wiele innych (www.slowlifepolska.pl, www.slowlajf.org.pl, www.beslow.pl, www.slowlifemagazyn.pl).

Slow edukacja

Tendencje i pomysły wprowadzające spowolnienie w edukacji były obecne w historii już od starożytności, zwłaszcza od Platona i Zenona z Kition, jak również w średniowieczu, np. u św. Augustyna i św. Tomasza oraz całej tradycji scholastycznej, aż po czasy nowożytne i współczesne (Dąbrowski, 2015, s. 165). Radykalny zwrot w tej problematyce dokonał się jednak dopiero na przełomie XX i XXI w. Przyspieszenie komunikacyjno-technologiczne nabrało tak niebywałego tempa, że pośpiech i szybkość w życiu codziennym stały się zjawiskami powszechnymi i nieuniknionymi. Sytuacja ta rodzi coraz to nowe wyzwania i zagrożenia dla dzisiejszego społeczeństwa. Wydaje się, że potrzeba spowolnienia stała się potrzebą pierwszego rzędu, nie z powodów mody czy społecznych trendów, ale właśnie z bezpośredniego doświadczenia kosztów, jakie niesie ze sobą wciąż przyspieszane życie. Zjawiska globalizacji, uniwersalizacji czy unifikacji kulturowej wzmagają tylko tendencje, w których kult szybkości staje się dziś bezalternatywnym wyborem każdego człowieka (Szymański, 2002; Gleick, 2003; Błachnio, 2009). Ruch Slow oraz w jego zakresie Slow Edukacja jest pomysłem stworzenia realnej alternatywy dla szybkiego, powierzchownego oraz bezrefleksyjnego sposobu życia.

Momentem przełomowym w konstruowaniu się projektu Slow Edukacji była inicjatywa profesora Maurice'a Holta z Uniwersytetu Colorado w Denver, który w roku 2002 opublikował manifest pt. *It's time to start the slow school movement (Czas już rozpocząć ruch powolnego szkolnictwa)*, Holt, 2002). Tekst ten ma kilka części, rozpoczyna się od analizy aktualnego stanu amerykańskiego systemu edukacji publicznej, następnie autor dokonuje krytycznej analizy obecnej sytuacji zgodnie z założeniami Ruchu Slow, wykazując błędy systemowe i organizacyjne, by w konsekwencji zaproponować alternatywę w postaci slow school movement. Projektuje model działania, który ma odpowiedzieć na dylematy oraz potrzeby zupełnie niedostrzegane zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej w Stanach Zjednoczonych.

Dzięki zastosowanej krytycznej metodzie interpretacji, wprost zaczerpniętej z założeń Ruchu Slow Food, Holt dokonuje pogłębionej analizy procesów kształcenia i wychowania szkolnego. Wychodzi z założenia, że obecna od co najmniej dwóch dekad konstruktywna krytyka kulturowo-społecznych konsekwencji, wynikających z obecności fast food w codziennym życiu człowieka, może być równie cennie transponowana na grunt edukacyjny. Co więcej, aktualny stan szkolnictwa amerykańskiego zostaje odczytany wg klucza fast school, czyli systemu opartego na ilościowych kryteriach ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej. Na podstawie negatywnej oceny działania fast food przeprowadzonej przez Carla Petriniego Maurice Holt dokonuje analogicznych odkryć na gruncie szkolnictwa publicznego. Po pierwsze, odsłania jawne tendencje związane z kategorią szybkości, które prowadzą do nietrwałych i powierzchownych efektów kształcenia. Po drugie, unifikacja treści przekazu edukacyjnego skutkuje wyłączeniem

problematyki lokalnej i regionalnej. Po trzecie, ujednoczenie w obrębie form przekazu i metod pracy pedagogicznej pociąga za sobą brak różnorodności w spektrum konstytuującej się tożsamości młodego pokolenia. Po czwarte, tendencje globalizmu i uniwersalizmu wprowadzają bezalternatywnie rozumiany model kulturowo-społeczny eliminujący to, co partykularne i niepowtarzalne, a zarazem najistotniejsze w procesie nauki. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest dzisiejszy kształt systemu edukacji, który pod wpływem tendencji uniwersalizmu i globalizmu staje się coraz bardziej wyabstrahowany i wyalienowany z rzeczywistości dziejącej się tu i teraz, w zawsze unikalnym splocie wydarzeń i faktów (Holt, 2002, s. 267–270).

Krytyka fast school w tym miejscu skupia swą uwagę zarówno na błędach i uchybieniach systemowych, jak i na patologich oraz wypaczeniach praktyki szkolnej. Główną osią krytyki jest podstawowe założenie paradygmatu edukacji neoliberalnej, jakoby intensywniejsze nasycenie technologią, ściśle doprecyzowanie standardów treści przekazu oraz całkowite ujednoczenie ewaluacji procesów edukacyjnych było najlepszym kierunkiem rozwoju. Profesor z Colorado nie tylko obnaża błędy takiego widzenia sprawy, lecz także wskazuje, że wymienione powyżej procesy pogłębiają już od dawna zaobserwowany kryzys zarówno w szkolnictwie, jak i w całym społeczeństwie amerykańskim. Niejako wierzchołkiem góry lodowej są tu tendencje bezkrytycznego i ślepego odtwarzania globalnych trendów społecznych, rozpad wspólnoty lokalnej i regionalnej oraz ślepa asymilacja kultury rywalizacji i współzawodnictwa mająca prowadzić do sukcesu i spełnienia, a tworząca rzeczywistość samotnych i wyalienowanych ludzi. Nie lepiej wygląda sytuacja w spektrum praktyki szkolnej, gdzie zdaniem autora manifestu slow school szczególnie podstawowa dla procesu edukacji relacja nauczyciel–uczeń zostaje tu negatywnie zdekonstruowana. W logice fast nauczyciel spełnia wyłącznie funkcję urzędnika, który musi trzymać się szczególnie doprecyzowanych procedur postępowania. Uczeń zaś wchodzi w klasyczną rolę petenta kultury biurokratycznej, którego podstawowym celem jest otrzymanie informacji i „załatwienie sprawy”. Stan ten nie tylko jest zjawiskiem niekorzystnym edukacyjnie, ale wręcz patologią społeczną, która konstruuje i odtwarza społeczne formy kultury rywalizacji i biurokratyzacji (Holt, 2002, s. 270–271).

W kolejnej części manifestu pojawia się pozytywna propozycja zmian, która ma być realną alternatywą dla fast school. Jest tu mowa o slow school i szerzej o slow edukacji, która swoje założenia czerpie z filozofii powolności. Istotnym elementem tego projektu jest widzenie kategorii przeszłości i przyszłości jako form konstruujących tożsamość człowieka. Świadomość i rozumienie tego, co było (tradycji), oraz umiejętność zastosowania wniosków i morałów płynących z przeszłości w dniu jutrzejszym stanowi o potencji i wartości ludzkiej egzystencji. Życie wartościowe to istnienie w rzeczywistości świadomej i uważnej, którą w pędzącym dookoła świecie da się uzyskać tylko poprzez metodę spowolnienia. Praktyka powolności wstrzymuje przed działaniem niekoniecznym i często szkodliwym, konfrontuje z tu i teraz dziejącą się sytuacją oraz umożliwia postawienie naprawdę najistotniejszych życiowo pytań: Kim jestem? Po co jestem? Dlaczego jestem? Co jest sensem, celem oraz istotą mojego życia? (Dąbrowski, 2015, s. 166–167). Cały ten proces ma prowadzić do uzyskania wewnętrznego stanu, który pozwoli na osiągnięcie właściwego tempa życia, *tempo giusto*. To stan, w którym człowiek działa świadomie i zgodnie z własnymi granicami psychofizycznymi,

ale również osiąga jakiś rodzaj harmonii i porozumienia z napotkaną rzeczywistością zewnętrzną. Osiągnięcie tego poziomu równowagi między tym, co wewnętrzne, a tym, co zewnętrzne, otwiera drogę do stopniowego uzyskania szczęścia i radości dnia codziennego (Honore, 2011a, s. 7, 75). *Tempo giusto* jest w tym przypadku zawsze indywidualnym i osobistym tempem działania, niemożliwym do obiektywizacji zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej. Oznacza to, że człowiek tak działający nie tylko nie posiada wewnętrznych cech, które dadzą się zobiektywizować czy standaryzować, ale co więcej, skutki takiego postępowania mogą przybierać zupełnie różną formę i zakres. Jediną kwestią, którą da się jakkolwiek dookreślić jest opisywana powyżej kategoria spowolnienia, dająca bardzo realne, lecz jednostkowe efekty zmiany (Dąbrowski, 2015, s. 168–169).

W podsumowaniu manifestu profesor Holt odwołania wspólne pola realizacji projektu Slow Food i Slow Edukacji, które wpisują się w ogólną logikę działania Slow Movement. Ruch ten stawia sobie kilka podstawowych celów, które, jak się okazuje, również dla edukacji spełniają ważne funkcje. Przede wszystkim jest tu mowa o promocji regionalności, która w edukacji służy do odbudowy tożsamości regionalnej, znajomości języka i tradycji poprzednich pokoleń. Następnie o otwartości na wspólnotę lokalną, co skutkuje w edukacji zaangażowaniem i współpracą szkoły z najbliższym środowiskiem. Mowa jest również o zmianie paradygmatu myślenia indywidualistycznego na metody indywidualizacji, będącej dziś w edukacji nie tyle możliwością, ile raczej koniecznością pracy dydaktycznej. Finalnym celem całego Ruchu Slow jest próba uczynienia z życia sztuki, czyli traktowania go jako powołania do działania twórczego, kreatywnego, rozwojowego, wzniosłego czy też po prostu pięknego. Rozumienie edukacji i szkolnictwa poprzez kategorię sztuki ma w światowej tradycji pedagogicznej długą historię, w tym miejscu chodzi jednak o bardzo szczególne rozumienie tego pojęcia. Powolna edukacja jest sztuką w tym sensie, w jakim tworzy rzeczywistość człowieka, młodzieży czy też dziecka, w której rozwija i promuje się pasję, twórczość, radość, aktywność jako podstawowe i niezbywalne elementy ludzkiej natury. Konkluzją całego manifestu jest zdanie odsyłające do metareguly Ruchu Slow, mianowicie „Commonality of approach does not imply uniformity of practice” – „Wspólne podejście nie musi implikować tożsamej praktyki” (Holt, 2002, s. 270). Sformułowanie to pada w kontekście możliwych, lecz niekorzystnych tendencji do uniwersalizacji i obiektywizacji całego projektu Slow Edukacji. Z założenia ruch ten powinien być realizowany przede wszystkim na poziomie praktycznym, przy uwzględnieniu wieloparadygmatycznych form organizacyjnych dzisiejszego szkolnictwa.

Slow w Polsce

Ruch Slow w polskiej rzeczywistości kulturowo-społecznej jest obecny przynajmniej od kilkunastu lat. Najbardziej znane organizacje to przede wszystkim Slow Food (www.slowfood.pl), Slow City (www.cittaslowpolska.pl) czy też szeroki ruch Slow Life (www.slowlifepolska.pl; www.beslow.pl; www.slowlifemagazyn.pl). Od niedawna dostrzega się wzmogłą dynamikę inicjatyw i projektów, które bezpośrednio lub pośrednio

czerpia z założeń filozofii powolności. Należy wymienić tu slow dizajn – powolne projektowanie (www.slowdizajn.pl), slow travel – powolne podróże (www.slowtravel.pl), slow fashion – powolna moda (www.slow-fashion.pl), slow market – powolne zakupy (www.slowmarket.pl) i wiele innych.

Analizując polski grunt edukacyjny, widać, że inicjatyw i pomysłów wprost odwołujących się do powolnej myśli jest niezmiernie mało, najczęściej są to raczej inspiracje pośrednie. Na początku XXI w. powstawały liczne praktyczne inicjatywy wokół tzw. modelu alternatywnej edukacji, których efektem było pojawianie się szkół montessori, waldorfskich, demokratycznych czy też szkół społecznych. Oprócz tego, niejako równolegle, rozwijała się edukacja domowa, w której również można odnaleźć wspólne elementy z ruchem slow. Nie są to bezpośrednie inspiracje, a raczej zbieżne inicjatywy organizacyjne odpowiadające na podobnie widziany problem dzisiejszej szkoły, kultury i społeczeństwa. Mowa tu szczególnie o procesie unifikacji i standaryzacji, o nieustannym pośpiechu i gonitwie oraz szerzej – o tendencjach totalizujących procesy edukacji. Co ciekawe, podobieństw między alternatywnymi modelami szkolnictwa a szkołą slow jest naprawdę wiele. Rozpoczynając od modelu szkół montessori i szkół waldorfskich, gdzie pedagogika ciszy, edukacja ekologiczna, metoda projektu, eliminowanie ocen oraz stawianie na samodzielność w rozwoju dziecka to elementy równie istotne, jak w szkolnictwie powolnym. Podobnie wygląda sytuacja w modelu szkół demokratycznych, które bardzo silnie promują zaangażowanie i aktywność społeczną, równie intensywnie rozwijane także w slow edukacji. Z jednej strony pedagogika wolności i odpowiedzialności, z drugiej pedagogika emancypacji, są nie tylko obecne w tych projektach, ale również stanowią fundamentalne założenie praktyki edukacyjnej. Także szkoły społeczne, będące często organizacyjną formą sprzeciwu i niezgody na dzisiejszy stan edukacji publicznej, posiadają punkty styku z powolnymi inicjatywami, szczególnie w zakresie odzyskiwania wiedzy i nauki w procesie kształcenia i wychowania. W całym zestawieniu mowa szczególnie o tendencjach, które kształtują w młodym pokoleniu postawę aktywności, zaangażowania, krytyczności i twórczości względem świata zewnętrznego (Prokopiuk, 1992; Wasiukiewicz, 2002; Olearczyk, 2010; Miksza, 2014a).

W obecnej sytuacji w Polsce tendencji, które bezpośrednio odwołują się do założeń filozofii powolności w różnych aspektach ludzkiego życia, jest naprawdę wiele. W opracowaniach socjologicznych trendy te nie doczekały się do dziś szczegółowych analiz. Jednocześnie dostrzegana jest tu zmiana nastawienia, np. w obrębie edukacji, gdzie jeszcze kilkanaście lat temu wszelka alternatywna i nietradycyjna forma edukacji napotykała systemowy sprzeciw oraz społeczną niechęć. Dziś realia wyglądają zupełnie inaczej. Edukacja alternatywna jest często nie tylko bardziej dostosowana do potrzeb dziecka aniżeli edukacja publiczna, lecz także – co istotniejsze – lepiej odpowiada na wyzwania kulturowo-społeczne. Ideał projektów slow, mianowicie sformułowanie: wolno, wolniej, wolność, odwołujące się *explicite* do pedagogiki wolności i szerzej kultury wolności, wskazuje tym samym, że jest ona nie tylko koniecznością, ale też wyzwaniem i zadaniem postawionym przed całym współczesnym społeczeństwem. Na ile stanie się to przedmiotem społecznej świadomości, na tyle kolejne pokolenia odnajdą korelację między wolnością a odpowiedzialnością, między autonomią a heteronomią, czy też między powolnością a gonitwą dnia codziennego (Dąbrowski, 2015, s. 173).

Strategie komunikacji Ruchu Slow w edukacji międzykulturowej

W celu odnalezienia najszerszych strategii komunikacji w (po)wolnej pedagogice należy rozpocząć od źródłowej analizy gry słownej związanej z kategorią (po)wolności. Kategoria ta odsłania kilka zakresów problemowych, w których forma i treść komunikacji odgrywają niezmiernie istotną rolę. Po pierwsze, pojęcie to wprost i najbardziej jawnie odwołuje się do krytyki kultu szybkości w komunikowaniu się w kulturze XXI w. Co za tym idzie, postuluje się tu komunikację slow, która opiera się na tożsamych założeniach względem całego ruchu, mianowicie: kontestacja – stagnacja – zmiana (Witkowski, 2010). Po drugie, „(po)wolność” posiada w sobie pojęcie wolność, bez której komunikacja, szczególnie ta w edukacji, jest co najmniej chybiona, by nie powiedzieć niemożliwa (Kwieciński, 1995). Po trzecie, słowo (po)wolność odsyła niejako w przyszłość, gdzie pojawia się pytanie: co dzieje się z wolnością tuż po jej uzyskaniu – co jest po wolności – co wydarza się po spotkaniu opartym na konkretnej strategii komunikacyjnej (Łukaszewicz, 1991). Krytyczna analiza tych trzech przestrzeni ma bezpośrednio wskazać, gdzie komunikacyjne strategie projektu slow mogą stać się realną pomocą dla edukacji międzykulturowej, przed którą stoją dziś tak wielkie wyzwania. Mowa tu nie tylko o relatywizmie kulturowym, antagonizmie społecznym czy pozorowanej koegzystencji różnicy wartości (Nikitorowicz, 2015), lecz także o potrzebie uwspółcześnienia i zaktualizowania dzisiejszych modeli działania w obrębie edukacji wielokulturowej (Lewowicki, 2015).

Krytyka szybkości, pośpiechu i powierzchowności w komunikowaniu się między ludźmi na przełomie XX i XXI w. została już dość dobrze opisana w literaturze pedagogicznej, socjologicznej i psychologicznej (Borkowski, 2011, s. 125–153). Również w edukacji międzykulturowej problematyka ta cieszy się dużym zainteresowaniem (Majchrzak, Zduniak, 2013; Dębowska, Walachowska, Starik, 2014; Ślehczińska, Marek, 2014). Projekt pedagogiki slow w tym miejscu podejmuje tylko najważniejsze kwestie, koncentrując uwagę na kluczowych sprawach dla samej edukacji, mianowicie statusie obecności i relacji podmiotów uczestniczących w kształceniu i wychowaniu. Na plan pierwszy wyłania się krytyka szybkiej komunikacji zapośredniczonej technologią, owocującej powierzchownością, skrótami językowymi i nowomową, oraz sprawa dużo głębsza, tzw. komunikacja nieobecnych podmiotów (Łukaszewicz, 1991, s. 33–50).

Komunikacja oparta na technologii ujawnia się zwłaszcza w praktycznym realizowaniu modelu społeczeństwa technologicznego, w którym większość działań zapośredniczonych jest w technologii, co skutkuje stopniową rezygnacją z komunikacji bezpośredniej i relacyjnej na rzecz komunikacji pośredniej i wirtualnej. Taki stan rzeczy posiada wewnętrzny potencjał, ale również wiąże się z niebezpiecznymi tendencjami będącymi zagrożeniem dla rozwoju człowieka. Potencjał, o którym tu mowa, polega na formie komunikacji globalnej, dzięki której nie istnieją już fizyczne granice czy też, niezbędny niegdyś, czas na przekazanie informacji. Komunikacja jest bliska i natychmiastowa (Majchrzak, Zduniak, 2011; Bębas, Plis, Bednarek, 2012). Zagrożenie z kolei jest równie wiele jak korzyści. Technologia umożliwia nie tylko anonimowość, dynamizującą np. mowę nienawiści, lecz także wprowadza imperatyw szybkości, który nie pozwala na refleksję czy też głębsze przemyślenie treści komunikatu. Taka sytuacja wymusza odpowiedź natychmiastową i krótką, najczęściej pełną emocji i braku

dystansu. Szybka komunikacja nie tylko nie ułatwia budowania klimatu wzajemności i rozumienia, ale – co gorsza – tworzy rzeczywistość samotnych i wyalienowanych ludzi, małych i odseparowanych grup, często wzajemnie się antagonizujących. Dla analiz w obszarze edukacji międzykulturowej jest to bardzo istotne spostrzeżenie, gdyż technika i nowe media najczęściej widziane są jako konsekwencje procesów globalizacji (Gorzeń, Vu Van, 2013) oraz kanały i narzędzia transmisji treści związanych z wielokulturowością (Matuszczyk, 2013; Świerczyńska-Kaczor, 2013). Problem jednak w tym, że narzędzia te mogą być różnie wykorzystane, przez co skutki takiego działania mogą być przeciwne względem przewidywanych (Lewowicki, 2015, s. 17). Strategie działania projektu słow będą więc traktowały komunikację globalną jako zasób i wartość, ale również wyzwanie oraz narzędzie do ograniczonego i krytycznego stosowania. Komunikacja nieobecnych podmiotów jest bardziej złożonym procesem, gdyż oprócz tendencji czysto społecznych współczesnego społeczeństwa szybkości pojawiają się elementy samego procesu edukacji, które intensyfikują negatywne wzorce działań. O czym dokładnie jest tu mowa? Oprócz takich procesów społecznych, jak pośpiech, zabieganie, brak czasu, frustracja, wypalenie zawodowe, pracoholizm, izolacja społeczna i psychologiczna, występują również procesy wewnątrzedukacyjne, które intensyfikują kryzys komunikacyjny w procesie uczenia i wychowania. Mowa jest tu zwłaszcza o kognitywnie i emocjonalnie nieobecny nauczycielu, braku wspólnoty edukacyjnej, antagonizmie grup edukacyjnych: uczniów – nauczyciel oraz sprawie kluczowej: walce o władzę i dominację nad procesem edukacji (Wajszczyk, 2015, s. 54–80). To wszystko pociąga za sobą katastrofalne skutki, które negatywnie oddziałują również na skuteczność projektów edukacji międzykulturowej. Redukcyjne pomysły promocji dialogu i szacunku między różnymi podmiotami pluralnie rozumianej wspólnoty szkolnej (Mendel, Boryczko, Jaworska-Matys, 2015), jak również promowanie unifikującej wizji tradycji i kultury, eliminującej tożsamościową i rozwojową funkcję kategorii różnicy (Wiśniewski, 2015), to tylko niektóre problemy dzisiejszej sytuacji. Istnieje pilna potrzeba tworzenia krytycznych modeli teoretycznych oraz praktycznych strategii działania, w których szeroko rozumiana różnorodność uniknie obecnych pułapek. Z jednej strony, nie może być determinowana poprawnością polityczną oraz relatywizmem aksjologicznym, z drugiej strony, nieelastyczną formą rozumienia i interpretacji, które łatwo prowadzą do stanowisk nacjonalistycznych i ksenofobicznych.

Projekt słow, stosując tu strategię komunikacji, którą można określić jako strategię obecności, promuje praktykę spowolnienia, empatii i uważności, tworząc rzeczywistość edukacyjną nakierowaną na możliwość zaistnienia obecności, spotkania, bycia tu i teraz wszystkich podmiotów procesu kształcenia i wychowania (Radoń, 2013). Dzięki temu komunikacja słow w edukacji międzykulturowej tworzy realne narzędzie działania oraz płaszczyznę filozoficznych i antropologicznych uzasadnień. Treści te nie tylko umożliwiają oraz ułatwiają zrozumienie dzisiejszych wyzwań, lecz także pozwalają merytorycznie na te wyzwania odpowiedzieć. Jest to możliwe, gdyż (po)wolna pedagogika zakłada konieczność uwzględnienia wszystkich głosów i racji w zróżnicowanej wspólnocie kulturowej i społecznej. Logika poprawności politycznej, czy też obecność tematów tabu, zastąpiona jest tu realną komunikacją podejmującą kwestie różnicy i podobieństwa w przestrzeni codzienności. Ujawnianie są zarówno potencjały, jak i trudności w asymilowaniu i rozumieniu tego, co nieznanne, przy jednoczesnym

wskazaniu rozwojowej sfery ontologii zmiany. Strategia obecności jest więc realną komunikacją, która nie tylko wymaga świadomości i wiedzy, ale przede wszystkim odwagi w projektowaniu rzeczywistości edukacyjnej uwzględniającej wszelkie, nawet najbardziej skrajne, roszczenia podmiotów uczestniczących. Drugą istotną sprawą związaną z kategorią (po)wolności w obszarze poszukiwań aktualnych strategii działania jest kwestia wolności w sferze komunikacji, gdzie polska edukacja publiczna – szczególnie w analizach praktyki nauczania – wypada naprawdę słabo (Śliwerski, 2012, s. 175–179). Odsłaniają się całe przestrzenie, gdzie wolność w polskiej szkole – widzianej tu raczej jako fast school – na poziomie deklaracji jest co prawda elementem konstytuującym proces kształcenia i wychowania, jednak w praktyce sprawa wygląda zgoła inaczej. Nie tylko nie jest przedmiotem zainteresowania ze strony systemu, zwłaszcza programów i treści nauczania, z których jest eliminowana i marginalizowana, lecz także nie znajduje uznania wśród realizatorów procesu dydaktycznego, w tym dyrekcji i nauczycieli (kierunek władzy). Jednak najbardziej zdumiewa, że dominuje postawa odczytująca wolność i emancypację jako kategorie zagrażające *status quo* polskiej edukacji (Śliwerski, 2006, s. 378–391). Projekt edukacji (po)wolnościowej, wpisuje się tu chyba w najbardziej ambitne (czytaj utopijne) pomysły zmian, tj. pedagogikę personalistyczną, antyautorytarną, emancypacyjną czy wprost pedagogikę wolności. Istotne jednak, aby utopijność i niemożliwość pełnej realizacji projektu słow w praktyce nie przysłoniły nadrzędnego celu, który jest jak najbardziej realny – mianowicie tworzenie wspólnoty edukacyjnej opartej na logice wolności. Oznacza to przyjęcie takich paradygmatów myślenia i strategii działania, które będą nie tylko spójne z tendencjami demokratyzacji i liberalizacji życia społecznego, lecz także – co istotniejsze – będą model ten promować komplementarnie, czyli pozytywnie i krytycznie. W edukacji międzykulturowej jest to zarówno cenna perspektywa interpretacyjna, jak i konkretna strategia działania, umożliwiająca wyjście z aktualnego kryzysu (Machaczek, 2014). Mowa tu zwłaszcza o kryzysie europejskim i światowym, związanym z migracją uchodźców z Afryki północnej oraz Azji Mniejszej do Europy, co w społeczeństwach Zachodu wywołuje nie tylko ambiwalentne reakcje społeczne, ale wciąż narastający szok cywilizacyjno-kulturowy, skutkujący mową nienawiści, alienacji społecznej oraz psychologią strachu, produkującą ruchy nacjonalistyczne i separatystyczne.

Coraz dobitniej uwidacznia się dziś pilna potrzeba wsłuchania w obawy i lęki obu stron współczesnej Wiosny Ludów. Myślenie w tempie słow formułuje tu założenia strategii komunikacji wolności, która podpowiada nie tylko konieczność kontynuowania jeszcze bardziej pogłębionego dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego, lecz także poszerzenia go o *świadomość dramatyczności* aktualnych wydarzeń społecznych (Tischner, 2012). Mowa tu szczególnie o inicjatywach pedagogicznych, które nie eliminują z pola widzenia żadnych, choćby najbardziej skrajnych stanowisk, włącznie z językiem i postawami nienawiści, odsłaniając w nich najbardziej skrywane źródła, którymi najczęściej są emocje strachu, lęku lub obawy. Tym samym pedagogika słow, odwołując się do modelu dramatyczności, staje się realną profilaktyką społeczną, czyli płaszczyzną powolnego i uważnego ujawniania tego, co społecznie obecne, lecz afirmowane w destruktywnej aktywności. Podstawowym założeniem tejże strategii jest umiejętne ukazanie wspólnoty dramatu ludzkiego, który urealnian się w nietożsamyh wydarzeniach egzystencjalnych, jednak dotyka zawsze tej samej sfery ludzkiej natury.

Innymi słowy, doświadczenie np. obcości, wygnania, ucieczki, uchodźstwa dotyczy każdego człowieka, jednakże w nieco innej przestrzeni i sferze kulturowo-społecznej interpretacji. Strategie komunikacji wolności w logice słow projektują wydarzenia, w których mogą zaistnieć dialog i spotkanie w ambiwalencji tożsamościowej. Jest to działanie wciąż i na nowo upominające się o rozumienie świata jako spójnego, lecz istniejącego w niejednorodnej formie ludzkiego przeżywania. Taka świadomość może stać się przyczynkiem do kolejnych (po)wolnych zmian tożsamościowych.

Sprawa trzecia, która bezpośrednio wynika z poprzedniej, mianowicie strategii wolnościowej, to kwestia sytuacji i horyzontu egzystencjalnego (po) spotkaniu, czyli doświadczeniu przestrzeni (po)wolności uczestników procesu edukacyjnego. (Po) wolność w tym momencie wskazuje na otwartą destynację, w której człowiek odczuł wolność, doświadczył jej, dzięki czemu wie, czym ona jest. To z kolei rodzi świadomość, czym jest niewola, oraz nieodpartą chęć pozostania w sferze już uwewnętrznionej wolności. Wydarzenie to konfrontuje człowieka z co najmniej dwiema przestrzeniami. Stawia otwarte pytanie o przyszłość, ale również podejmuje krytyczną dyskusję o przeszłości. Otwiera niejako na to, co przychodzi z zewnątrz, podając w wątpliwość to, co było dotychczasowym doświadczeniem codzienności. Wolność, która staje się udziałem człowieka, jest tu rozumiana dynamicznie i procesualnie, jako sfera rodzącej i rozwijającej się w człowieku przestrzeni niezależności, autonomii i potrzeby samostanowienia. Jasny staje się fakt, że z perspektywy *fast school* uczeń, który doświadczył (po)wolności, żyjąc w jej horyzoncie, jest elementem ambiwalentnym i nieprzyswajalnym. Szkoła tradycyjna, posługując się metodami unifikacji, nie tylko nie potrzebuje podmiotów autonomicznych, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, lecz wprost są oni w tym procesie postrzegani jako jednostki niedostosowane oraz zagrażające powszechnemu porządkowi. Socjalizacja metodami odtwarzania i reprodukcji tworzy rzeczywistość szkolną, w której nie doświadcza się przestrzeni (po)wolności, nie odczuwa się chęci i pragnienia zmiany, przez co antycypuje się zastany porządek (Szerląg, 2005).

Projekt słow tworzący tu strategię komunikacji przyszłości pyta o to, co będzie, zarazem odsłaniając konieczność zweryfikowania tego, co było. Otwarcie się na to, co przychodzi z zewnątrz, na to, co nowe, konfrontuje z tym, co było doświadczeniem poprzednim. Na gruncie edukacji międzykulturowej jest to problem mający długą historię, w którym ścierają się racje między lokalnym a globalnym myśleniem o wychowaniu i kształceniu (Brzezińska, Czerniejewska, 2015). Logika myślenia słow podpowiada jednak trzecie rozwiązanie, które hermeneutycznie rozbija dualną sprzeczność między przyszłością a przeszłością, między tym, co lokalne i regionalne, a tym, co globalne i uniwersalne. Mowa tu o płynnej logice konstytuowania się tożsamości, gdzie to, co lokalne i osobiste, poszerza wewnętrzne rozumienie właśnie dzięki kontaktowi z tym, co globalne i ogólne. Z kolei to, co uniwersalne, nabiera wyrazistego i wyjaśniającego charakteru w kontakcie z tym, co partykularne. Podobnie wygląda sprawa relacyjności tego, co było, z tym, co będzie. Strategia myślenia słow wskazuje na głęboką zależność między świadomością historii i tradycji a dojrzałym kształtowaniem nowej rzeczywistości kulturowo-społecznej (Holt, 2002). Doświadczenie, mądrość oraz rada płynąca od poprzednich pokoleń mogą być nie tylko cenną inspiracją do rozwiązania dzisiejszych problemów, ale przede wszystkim uzmysławiają, że problemy, tj. konflikt kulturowy, antagonizm społeczny czy zderzenie cywilizacji, są niejako

immanentnie zapisane w historii i doświadczeniu rozwoju ludzkości (Nikitorowicz, 2015; Lewowicki 2015). Tym samym odsłania to dość istotną historiozoficzną prawdę o niezbywalnej potrzebie uprawiania i rozwijania edukacji międzykulturowej, która co prawda posługuje się różnymi modelami i strategiami działania, ale jest wyzwaniem nie tyle dla współczesności, ile raczej dla natury człowieka jako istoty społecznej. Widzenie głębokiej wzajemności i relacyjności między przeszłością a przyszłością, regionalizmem a globalizmem, naturą a technologizacją, powolnością a szybkością wynika tu ze zmiany (r)ewolucyjnej, która dokonuje się oddolnie, poprzez egzystencjalne doświadczenie (po)wolności. Jest to zarazem proces aktowej i natychmiastowej transformacji tożsamości (rewolucja), czyli uzyskanie doświadczenia i świadomości wolności, która następnie w sposób stopniowy (ewolucja) rozwija się i dojrzewa. Formą dojrzałą jest tu edukacja słow według *tempo giusto*, czyli własnego, wewnętrznego i harmonijnego tempa działania w procesie samorozwoju. Człowiek dotknięty wolnością posiada wewnętrzny imperatyw dzielenia się nią, pragnie, by drugi mógł doświadczyć tego, co on, by stał się wolnym. Problem jednak rodzi się tam, gdzie podstawowym doświadczeniem jest niewola, izolacja oraz zamknięta postawa na świat, które równie intensywnie reprodukują się w sferze psychologicznej (Tischner, 2015). Co gorsza, potwierdza się tu dość prosta reguła samospełniającego się proroctwa, gdzie działania wynikające z lęku, strachu i izolacji społecznej nie tylko odtwarzają się, lecz także projektują taki kształt struktury społecznej. Pociuszające jest to, że reguła ta równie mocno działa względem pozytywnej sfery aksjologii społecznej, gdzie postawy dialogu, szacunku i otwartości psychologicznej zarówno się reprodukują, jak i tworzą realną propozycję ontologii społecznej. Wyzwaniem współczesności jest więc pogodzenie dwóch niejako znoszących się tendencji – asymilacji i alienacji. Strategia słow podpowiada trzecią drogę, mianowicie tworzenie tak przemyślanych strategii działania komunikacyjnego, w których jeszcze intensywniej będą promowane wartości dialogu, spotkania i wymiany kulturowej, widzianych jednak zarówno z perspektywy wartości i potencji rozwojowej, jak i kryzysu oraz dekonstrukcji tożsamości. Innymi słowy, jest to widzenie konfliktu kultur jako naturalnego wydarzenia kryzysotwórczego, posiadającego wewnętrzny potencjał do tworzenia rzeczywistości rozwojowej (Cudowska, 2015).

Wnioski

Prezentowany powyżej projekt strategii komunikacji Słow nie posiada jednorodnej formy praktycznej realizacji, a co więcej, poszukuje się w nim wzajemnie znoszących się form działania dla uzyskania różnorodnych metod i technik postępowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zakłada się tu również, że edukacja – a w jej przestrzeni komunikacja – nie może opierać się na statycznych modelach, ale na dynamicznych formach aktywności, które umożliwiają pojawianie się procesów kreatywnego i twórczego sposobu bycia w świecie. Nie chodzi tu tylko o kreatywne i twórcze myślenie – idzie o coś znacznie głębszego. Mowa o tworzeniu realnej (lokalnej, partykularnej) zmiany, która wynika z nowatorskich i nieszablonowych działań, gdzie rzeczywistość kulturowo-społeczna widziana jest jako elastyczna przestrzeń realizacji również tego,

co społecznie wydaje się niemożliwe. To często działania idące pod prąd wobec społecznych trendów czy kulturowej mody. Pedagogika (po)wolności nie ma potencji czy też roszczenia, by rozwiązywać wszelkie problemy związane z kulturowo-cywilizacyjnym zderzeniem, którego doświadcza dziś Europa. Istotne jednak jest to, że głośno upomina się o zmiany oraz działania zmierzające do tworzenia kultury (po)wolności, czyli sfery konsensusu, dialogu i empatii. Należy tu również zaznaczyć, że cały projekt Slow w edukacji, w tym edukacji międzykulturowej, można interpretować dwupłaszczyznowo. Z jednej strony, wyłącznie jako propozycje konkretnych metod i narzędzi edukacyjnych. Z drugiej, jako projekt holistyczny i głęboko zaangażowany w tworzenie rzeczywistości dialogu, w którym pluralizm społeczeństwa wielokulturowego ma potencję stać się gorącą przestrzenią do wzajemnego rozwoju. W pierwszym przypadku, gdy pedagogikę slow rozumie się jedynie jako technikę i metodę pracy pedagogicznej, które co prawda da się zastosować wobec niemalże każdej treści edukacyjnej, cały projekt traci na mocy i znaczeniu. Dzieje się tak, gdyż pomysł ten, rodząc się ze sprzeciwu wobec automatyzmów kulturowych oraz bezrefleksyjnej transmisji trendów i mody społecznej, zredukowany wyłącznie do metodyki, traci potencję ustrzeżenia przed takimi konsekwencjami. Wąskie widzenie metody slow z założenia nie jest skazane na porażkę, jednakże – co należy bardzo jasno podkreślić – obarczone jest wysokim prawdopodobieństwem porażki wychowawczej. Jest tu mowa szczególnie o odrzuceniu założeń filozofii powolności, jako konkretnej propozycji antropologicznej, a zastosowaniu metody slow do realizacji konkretnych celów dydaktycznych, które nie tylko mogą być różne względem Ruchu Slow, ale również mogą mu całkowicie zaprzeczać.

Gdy jednak (po)wolną edukację widzi się całościowo i spójnie, jako komplementarną metodę oraz treści edukacyjne, spojrzenie nabiera szerszego spektrum. Wszechogarniająca logika życia fast zostaje skonfrontowana z modelem *życia slow*, którego głównym celem jest odnalezienie *tempo giusto*, wewnętrznego, autonomicznego tempa własnego życia. Dopiero w takiej rzeczywistości możliwy jest dialog i rozumienie wyzwań postawionych przed edukacją międzykulturową w Polsce i na świecie. Europejski kryzys migracyjny i z nim związana mowa nienawiści są tylko przykładami, które potwierdzają tezę całego tekstu, mianowicie: tam, gdzie jest miejsce i czas na wyrażenie siebie, czyli nadziei i akceptacji, ale też obaw, wątpliwości oraz lęków, tam może być miejsce spotkania tego, co znane, z tym, co nieznanie, Ja z Ty. Taką wizję współczesnej edukacji, w tym szczególnie edukacji międzykulturowej, proponuje Ruch Slow.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność* (przekł. T. Kunz). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bębas, S., Plis, J., Bednarek, J. (2012). *Komunikacja w cyberswiecie*. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Błachnio, A. (red.) (2009). *Globalizacja a jednostka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Błasińska, K., Pasikowski, S., Piekarski, G., Ratkowska-Pasikowska, J. (red.) (2015). *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Region Jarosław Ellwart.

- Borkowski, J. (2001). *Człowiek zagrożony i niebezpieczny: socjologia i psychologia zagrożeń*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Brzezińska, A.W., Czerniejewska I. (2015). Etnoedukacja – pomiędzy myśleniem globalnym a działaniem lokalnym. W: K. Kossak-Główniczka, A. Kozyrkowska (red.). *Wielokulturowość. Między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (393–408). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cudowska, A. (2015). Otwartość na Innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej. W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego* (63–75). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Dąbrowski, S. (2015). Pedagogika Słow modelem działania w edukacji równościowej. W: K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.). *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji* (161–175). Gdańsk: Wydawnictwo Region Jarosław Ellwart.
- Dębowska, N., Walachowska, M., Starik N. (red.) (2014). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 2. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Gleick, J. (2003). *Szybciej: przyspieszenie niemal wszystkiego* (przekł. J. Bieroń). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Goździł, M., Vu Van M. (2013). *E-learning – nauczanie XXI wieku*. W: E. Ślachcińska, H. Marek (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 3 (313–320). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*. 84/4, 264–271.
- Honore, C. (2011a). *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem* (przekł. K. Umiński). Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel.
- Honore, C. (2011b). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój* (przekł. W. Mitura). Warszawa: Wydawnictwo Drzewo Babel.
- Kwieciński, Z. (1995). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika alternatywna, dylematy teorii* (205–219). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lewowicki, T. (2015). Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego* (13–24). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Łukaszewicz, R. (1991). *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Machaczek, G. (2014). Obraz współczesnego świata w ujęciu frankfurtyczyków. Implikacje pedagogiczne. W: N. Dębowska, M. Walachowska, N. Stark (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 2 (183–194). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- MacLuhan, M. (2001). *Wybór tekstów – Marshall McLuhan* (przekł. E. Różalska, J. Stokłosa). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Majchrzak, N., Zduniak, A. (2011). *Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Majchrzak, N., Zduniak, A. (2013) (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. I. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Matuszczyk, P. (2013). Technologie mobilne w edukacji – zastosowanie telefonii komórkowej. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury*

- globalnej. *Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 1 (333–340). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Mendel, M., Boryczko, M., Jaworska-Matys, D. (2015). Dialog międzykulturowy i polska szkoła. W: K. Kossak-Główczewski, A. Kożyczkowska (red.). *Wielokulturowość, między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe* (325–347). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miksza, M. (2014a). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Miksza, M. (2014b) (red.). *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*. Łódź: Palatum.
- Misiejuk, D., Nikitorowicz, J., Sadowski A. (red.) (2015). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2015). Ku jakim strategiom w edukacji międzykulturowej w kontekście współczesnych problemów wielokulturowości? W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego* (25–40). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Olearczyk, T. (2010). *Pedagogia ciszy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Petrini, C. (2007). *Slow food. Prawo do smaku*. Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.
- Prokopiuk, J. (red.) (1992). *Wychowanie bez lęku. Pedagogika steinerowska*. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe „KOS”.
- Radoń, S. (2013). Uwaga jako ponadkulturowe wyzwanie dla polskiej edukacji. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 1 (109–118). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Szerląg, A. (2005). Oblicza wielokulturowości – niemoc w edukacji. W: A. Szerląg (red.). *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień* (11–14). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szerląg, A. (2005) (red.). *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymański, W. (2002). *Globalizacja: wyzwania i zagrożenia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ślechcińska, E., Marek, H. (red.) (2014). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 3. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Śliwerski, B. (2006) (red.). *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Śliwerski, B. (2012). *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Świerczyńska-Kaczor, U. (2013). Zastosowanie edukacyjne machinimy i blogów. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red.). *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. T. 1 (341–350). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Tischner, J. (2012). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (2015). *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wajszczyk, K., (2015). *Konflikt w szkole: studium etnograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wasiukiewicz, J. (2002). *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Witkowski, L. (2010). *Tożsamość i zmiana: epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Wiśniewski, D. (2015), Komunikacja w społeczeństwie wielokulturowym: wzmacnianie czy zanikanie tożsamości. W: D. Misiejuk, J. Nikitorowicz, A. Sadowski (red.). *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XXV: *Strategie edukacyjne w kontekście społeczeństwa pluralistycznego*. (235–244). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zieliński, M. (2000). *Człowiek i religie: hinduizm, buddyzm, judaizm, uniwersalizm chiński, chrześcijaństwo, islam*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

Źródła internetowe

[12.02.2016]

www.beslow.pl.

www.cittaslowpolska.pl.

www.slow-fashion.pl.

www.slowdizajn.pl.

www.slowfood.com/about-us/.

www.slowlajf.org.pl.

www.slowlifepolska.pl.

www.slowlifemagazyn.pl.

www.slowmarket.pl.

www.slowtravel.pl.

Szymon Dąbrowski

Doktor, praca socjalna, pedagogika społeczna, profilaktyka społeczna, pedagogika kultury, pedagogika religii

Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pomorska w Słupsku
ul. Bohaterów Westerplatte 64, 76–200 Słupsk

e-mail: szymonowidz@gmail.com