

Joanna Malinowska  
Maria Jabłońska

## PRZEZ EDUKACJĘ ARTYSTYCZNĄ I ŚRODOWISKOWĄ DO ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU<sup>1</sup>

### ZRÓWNOWAŻONY ROZWÓJ W DOKUMENTACH

We współczesnych debatach o edukacji coraz wyraźniej nawiązuje się do idei zrównoważonego rozwoju. Na przestrzeni lat na forum UNESCO, Unii Europejskiej i Rady Europy podjęto wiele inicjatyw, które stanowiły podstawę opracowania licznych dokumentów o zasięgu światowym, europejskim i krajowym<sup>2</sup>. Zwraca się w nich uwagę na dwa zjawiska. Jednym z nich jest proces globalizacji, który sprawia, że człowiek coraz częściej funkcjonuje w środowisku zróżnicowanym kulturowo i nierzadko wielość kulturę postrzega w kategorii inności, obcości, w najlepszym przypadku nowości. Prowadzić to może do kształtowania postawy konfrontacyjnej, nieufności, która jest czynnikiem silnie zakłócającym poczucie bezpieczeństwa i poczucie jedności ze światem. Drugie zjawisko związane jest z głęboko ingerującą w środowisko naturalne działalnością człowieka, która powoduje gwałtowne ubożenie bioróżnorodności.

---

<sup>1</sup> Tekst ukazał się w angielskiej wersji językowej: M. Jabłońska, J. Malinowska, *Artistic and Environmental Education in the Perspective of Sustainable Development*, [w:] *Art in education and therapy*, red. M. Furmanowska, Wrocław 2014, s. 19–36. Na potrzeby tego artykułu uaktualniono stan prawny.

<sup>2</sup> *Mapa Drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*, Lizbona 6–9 marca 2006, Lizbona, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Mapa\\_Drogowa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Mapa_Drogowa.pdf); *Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej*, 25–28 maja 2010, Seul, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Plan\\_z\\_Seulu.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Plan_z_Seulu.pdf); *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, 2009, Bruksela (EACEA, P9 – Eurydice), [http://www.eurydice.org/sites/.../PL\\_educacja\\_artystyczna.pl](http://www.eurydice.org/sites/.../PL_educacja_artystyczna.pl) [dostęp: 14.01.2016].

Także w Polsce zauważono te zjawiska, co wzbudziło zaangażowanie wielu podmiotów w promowanie i realizację idei zrównoważonego rozwoju. W dokumentach ministerialnych (Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>3</sup>, Ministerstwa Kultury<sup>4</sup> i Ministerstwa Środowiska<sup>5</sup>) formułowane są zalecenia i strategie budowania świadomości społecznej w tym zakresie. Bazują one na założeniu, że zachowanie kulturowej różnorodności i bioróżnorodności jest kluczem do zrównoważenia ekosystemu i warunkiem wstępnym dla zrównoważonego rozwoju<sup>6</sup>. Zrównoważony rozwój rozumiany jest tu nie jako cel, lecz jako proces zmiany, oparty na przyjętych i ogólnie akceptowalnych zasadach, który prowadzi do polepszania jakości życia człowieka w wielu wymiarach: fizycznym, duchowym, mentalnym, społecznym i emocjonalnym<sup>7</sup>. W deklaracji z Rio (zawierającej 27 zasad zrównoważonego rozwoju, określających prawa i obowiązki państw względem rozwoju ludzkości i dobrych warunków życia) szczególnie trzy zasady odnoszą się do poruszanej problematyki:

- zasada 1: ludzie mają prawo do zdrowego i twórczego życia w harmonii z przyrodą,
- zasada 21: twórczość i ideały młodego pokolenia powinny zostać zaangażowane w proces zrównoważonego rozwoju,
- zasada 22: wiedza i tradycja ludności tubylczej powinny zostać rozpoznane, powinny być podejmowane działania dla ochrony tych wartości<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, [http://www.arch.znp.edu.pl/files/aktualności/strategia\\_edukacja.doc](http://www.arch.znp.edu.pl/files/aktualności/strategia_edukacja.doc). [dostęp: 12.12.2013].

<sup>4</sup> Narodowa Strategia Rozwoju Kultury na lata 2004–2013, [http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/Narodowa\\_Strategia\\_Rozwoju\\_Kultury.pdf](http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/Narodowa_Strategia_Rozwoju_Kultury.pdf); Uzupełnienie Narodowej Strategii Rozwoju Kultury na lata 2004–2020, [http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/050617nsrk\\_uzupelnienie.pdf](http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/050617nsrk_uzupelnienie.pdf) [dostęp: 12.12.2013].

<sup>5</sup> Strategia Zrównoważonego Rozwoju Polski do roku 2025, [http://www.nape.pl/Portals/NAPE/does/akty\\_prawne/strategie/strategie/Strategia\\_zrownowazonego\\_rozwoju\\_2025.pdf](http://www.nape.pl/Portals/NAPE/does/akty_prawne/strategie/strategie/Strategia_zrownowazonego_rozwoju_2025.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

<sup>6</sup> *Cultural Diversity and Biodiversity for Sustainable Development*, Johannesburg 2003, s. 22. Należy tu podkreślić, że rozwój ekosystemu (ekorozwój) nie jest tożsamy ze zrównoważonym rozwojem. W Polsce pojęcie „rozwój zrównoważony” często zastępowane jest terminem „ekorozwój”. Jednak w takim ujęciu rozwój oparty jest jedynie na poszanowaniu środowiska naturalnego (przyrodniczego); określenie „rozwój zrównoważony” podkreśla natomiast wagę poszanowania nie tylko środowiska naturalnego, ale i społecznego oraz kulturowego (w dążeniu do rozwoju zwraca się uwagę na znaczenie elementów przekształconych i wytworzonych przez człowieka w wyniku jego życiowej aktywności w wielu sferach).

<sup>7</sup> R. Labonte, *Econology: Integrating health and sustainable development. Part one: Theory and background*, „Health Promotion” 1991, nr 6, s. 49–65.

<sup>8</sup> Zob. <http://www.ios.edu.pl/biodiversity/5/rio.html> [dostęp: 12.12.2013].

Analiza wspomnianych dokumentów uświadamia, że konieczne staje się podjęcie szeregu przedsięwzięć mających charakter ponaddziedzinowy, interdyscyplinarny, by osiągnąć założone cele. We wszystkich formułowanych celach „kultura” jest terminem kluczowym, pojawia się w różnych kontekstach, co każe widzieć ją jako miejsce/przestrzeń/pole/obszar niewątpliwie najbardziej istotny dla realizacji założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju. Wśród wielu celów stawianych przed edukacją w dążeniu do zrównoważonego rozwoju na szczególną uwagę zasługują:

- podnoszenie świadomości kulturowej XXI wieku,
- przygotowanie do aktywnego angażowania się w różne dziedziny życia,
- wzmacnianie identyfikacji z miejscem urodzenia i jego dziedzictwem kulturowym,
- budzenie więzi lokalnych opartych na świadomości wspólnego dziedzictwa kultury, jego ochronie i pielęgnowaniu,
- uczestnictwo w kulturze jako obszarze doznań estetycznych i obszarze doznań wspólnotowych,
- umacnianie lokalnych kultur i tożsamości.

Przełożenie tych zapisów na praktykę edukacyjną wymaga zintegrowania celów z różnych obszarów działalności człowieka i zorganizowania aktywności (zwłaszcza małego dziecka) w jego najbliższym środowisku:

- przyrodniczym (części ożywionej i nieożywionej) wraz z elementami, które człowiek przekształcił i wytworzył intencjonalnie, z myślą o poprawie jakości życia, oraz elementami, które stanowią efekt uboczny tej działalności (zanieczyszczenia, hałas),
- społecznym wraz z jego dorobkiem kulturowym i relacjami międzyludzkimi.

W edukacji należy więc uwzględnić uwarunkowania/konteksty społeczno-kulturowe tego środowiska, gdyż różnorodność kulturowa i biologiczna są nie tylko powiązane ze sobą, ale często nierozłączne. Trzeba przy tym pamiętać, że interakcje między bioróżnorodnością a językiem kultury najpełniej obserwowalne mogą być na poziomie lokalnym<sup>9</sup>. Szukanie powiązań między różnorodnością kulturową a różnorodnością biologiczną w najbliższym środowisku jest niezbędnym warunkiem i naturalnym sposobem prowadzącym do zachowania równowagi między tymi aspektami życia człowieka.

<sup>9</sup> *Cultural Diversity and Biodiversity...*, s. 58.

Wynika z tego, że realizacja założeń zrównoważonego rozwoju na poziomie edukacji formalnej powinna być oparta na interdyscyplinarnym podejściu do procesów zachodzących w środowisku (jako podstawie poszukiwań rozwiązań problemów globalnych i lokalnych). Wydaje się to trudne ze względu na odmienną metodykę badań tych nauk, do których odwołuje się nauczyciel. Holistyczne poznawanie wymaga więc właściwej metodyki – poszukiwania wspólnych płaszczyzn poznawania i rozumienia dynamiki środowiska społeczno-kulturowo-przyrodniczego człowieka. Kieruje to uwagę na edukację środowiskową i edukację artystyczną, które cechuje kontekst kulturowo-społeczno-przyrodniczy i ogniskowanie aktywności wokół celów uniwersalnych i wartości kulturowych. Zarówno edukacja środowiskowa, jak i artystyczna wyrażają się w wartościach estetycznych i odwołują do różnorodnych dziedzin sztuki. Sztuka i natura związane są bowiem z rozwojem duchowym i potrzebami człowieka.

#### UWRAŻLIWIANIE JAKO CEL EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ I EDUKACJI ŚRODOWISKOWEJ

Edukację środowiskową można rozpatrywać w perspektywie poznania zmysłowego, na którym osadza się również edukacja artystyczna, kulturowa, estetyczna. Cechą wspólną tych obszarów jest uwrażliwianie jako sposób przygotowania do interpretacji krytycznej stanu środowiska i działalności człowieka w aspekcie kultury i natury. Cele stawiane przed edukacją artystyczną i środowiskową wyrażane są często poprzez terminy „wrażliwość” i „uwrażliwianie”. Ze szczególną mocą zwraca się uwagę na wkład wnoszony przez edukację artystyczną we wszystkie obszary życia społecznego ze wskazaniem, że poprzez programy tej edukacji można uwrażliwiać na wszelkie problemy społeczno-kulturowe. Celem edukacji artystycznej jest zwiększanie świadomości uczniów związanej z ich środowiskiem, budowanie szacunku dla środowiska naturalnego poprzez poznawanie pochodzenia materiałów używanych w sztuce<sup>10</sup>. Sztuka może być traktowana jako metoda nauczania i uczenia się; wymiar artystyczny i kulturowy jest obecny we wszystkich przedmiotach nauczania<sup>11</sup>. Równie istotne jest też zwrócenie uwagi na rolę sztuki w zacieraniu przepaści między procesami poznawczymi a emocjonalnymi oraz na rolę aktywności artystycznej dzieci i młodzieży, postrzeganej jako przygotowanie do mądrej obecności w świecie.

<sup>10</sup> *Edukacja artystyczna i kulturowa w szkołach w Europie.*

<sup>11</sup> *Mapa Drogowa...*

Taki sposób ujęcia omawianych obszarów edukacji jest zgodny z wymienionymi poniżej wytycznymi zawartymi w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej:

- kształtowanie człowieka świadomego swej jedności ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-kulturowym,
- rozwijanie umiejętności obserwowania środowiska oraz gromadzenia o nim informacji (przy czym ważne jest uwzględnienie użyteczności informacji i wiedzy ze względu na potrzeby środowiskowe, poznawcze i emocjonalne ucznia oraz ze względu na jego potrzeby w następnych etapach kształcenia<sup>12</sup>),
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów zgodnie z posiadaną wiedzą i przyswojonym systemem wartości,
- pobudzanie wrażliwości na piękno przyrody i ład przestrzenny,
- kształtowanie postawy szacunku dla życia i zdrowia, zarówno własnego, jak i wszystkich innych istot<sup>13</sup>.

Świadomość, o której mowa w dokumencie, rodzi się w procesie poznawania rzeczywistości/najbliższego otoczenia. Duże znaczenie w tym procesie mają emocje pozytywne. Emocje są wyrazem uczuciowego zaangażowania w to, co postrzegane. Stanowią pomoc w procesie uświadamiania sobie czegoś, w zauważaniu, zapamiętywaniu i odczuwaniu. Bogactwo środowiska naturalnego, jak i wszystkiego, co wytworzył człowiek, ma moc emocjonalnego poruszenia. Najczęściej są to doznania pozytywne, które dają swoiste zabarwienie procesom poznawczym. Są wyrazem ustosunkowania się do siebie, do ludzi i otaczającej rzeczywistości.

Źródłem tych pozytywnych emocji są wrażenia wynoszone z bezpośredniego obcowania ze środowiskiem społecznym, kulturowym i przyrodniczym. Różne formy interakcji z innymi, kontakty z wytworami artystycznymi i własna aktywność artystyczna, a także przebywanie w otoczeniu przyrodniczym sprzyjają (roz)budzeniu wielu rodzajów uczuć o różnej intensywności. Uczestnictwo w tych formach sprawia wiele przyjemności, przynosi poczucie zadowolenia, budzi radość. Jest to obszar doznawania wzruszeń, tkliwości, serdeczności, opiekuńczości. Sprzyja ono też poczuciu spokoju, wyciszenia

<sup>12</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu przyrody*, oprac. B. Hiszpańska i in., Warszawa 1999 (Biblioteczka Reformy, 14), s. 10.

<sup>13</sup> *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, Warszawa 2001, s. 14.

i świadomości zaangażowania, tak istotnego dla sytuowania człowieka w otoczeniu<sup>14</sup>. Emocjom tym przypisuje się także rolę motywu inspirującego do podejmowania działania.

Emocje są nieodłącznym elementem doświadczenia. Jak podkreśla John Dewey, doświadczenie „w istocie swej nie jest doznawaniem natury przez człowieka, lecz pewnym zjawiskiem w naturze, efektem zachodzących w niej napięć, które na poziomie życia przyjmują charakter interakcji między organizmem i środowiskiem”<sup>15</sup>. Doświadczenie jest podstawową jakością psychiczną, stanowi „budulec” wszelkich innych form życia psychicznego. Odnosi się bezpośrednio do działania, jest z nim nierozzerwalnie związane. Wszystkie rodzaje doświadczenia są wypełnione jakościami estetycznymi i nie jest możliwe oddzielenie doświadczenia estetycznego od innych doświadczeń<sup>16</sup>. Równocześnie, na co zwraca uwagę W. Welsch, kontakt z rzeczywistością jest zawsze proestetyczny, a estetyczność należy do podstawowej warstwy poznania<sup>17</sup>.

Zdaniem wielu pedagogów i psychologów (J. Piaget, C. Reed, S. Szuman) to właśnie doświadczenia estetyczne są pierwotną formą poznawczego kontaktu z rzeczywistością, bowiem rozumienie świata przez dziecko ma charakter estetyczny. Doświadczenia estetyczne<sup>18</sup> są swoistym filtrem interpretacyjnym, ułatwiającym dziecku zmaganie się z porządkowaniem, ocenianiem, przypisywaniem ważności rzeczywistości. Przepelnione są emocjami, które mają niebagatelny wpływ na pozytywne waloryzowanie doświadczeń. Działania edukacyjne oparte na włączaniu emocji mają duże znaczenie dla realizacji celów

<sup>14</sup> Emocjonalne poznawanie świata nastawione na emocjonalny związek podmiotu z zewnętrzną rzeczywistością znajduje wyraźne odzwierciedlenie w rozważaniach teoretyków dążących do rozszerzania podmiotu badań estetyki (np. W. Welsch, G. Böhme). Ważnymi kategoriami estetycznymi stają się terminy „nastrój” i „malowniczość”, za: B. Frydryczak, *Kultura i nastroje*, [w:] *Aksjotyczne przestrzenie kultury*, red. R. Tańczuk, D. Wolska, Wrocław 2005.

<sup>15</sup> K. Wilkoszewska, *Estetyka pragmatyczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000, s. 118.

<sup>16</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, Wrocław 1975.

<sup>17</sup> W. Welsch, *Estetyka i anestetyka*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998.

<sup>18</sup> Istnieje konieczność zwrócenia uwagi na to, że wyraz „estetyczny” traktujemy jako nadrzędny w stosunku do różnych terminów wymienianych jako określniki wartości. W literaturze termin „estetyczny” przyjmuje rozmaite uzusy znaczeniowe, które zakresowo przecinają się, wobec tego w tym opracowaniu wychodzimy poza łączenie tego terminu z pojęciem sztuki, przypisując mu znaczenie aistetyczne, związane ze sferą zmysłów (od grec. *aisthetos* – zmysłowy, postrzegalny). Zob. idem, *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guzal-ska, Kraków 2005, s. 78–79.

związanych z uwrażliwianiem na bogactwo jakości immanentnie tkwiących w społeczno-kulturowo-przyrodniczym środowisku.

Doznania estetyczne mają swoje odcienie i intensywność. Słabe doznania wypełniają codzienność i jej towarzyszą, związane są z wyglądem rzeczy, z relacjami między ludźmi, z aktualnymi wydarzeniami o małym nasyceniu emocjonalnym. Niemal nie wymagają skupienia uwagi dziecka. Są często odbierane mimo woli, trwają krótko, dość szybko ulegają zapomnieniu. Ze względu na tę specyfikę nie można odwoływać się do dziecięcych wrażeń w toku edukacji. Jednak, pomimo tej ulotności, mają one duże znaczenie dla rozumienia siebie i swojego świata, dla ułatwienia porozumiewania się z dorosłymi i rówieśnikami, dla zwracania uwagi na jakości estetyczne, jakimi wypełniona jest rzeczywistość, a przede wszystkim dla odczuwania jakości życia w danym momencie. Dlatego należy stosować zabieg utrwalania tych wrażeń, bo budują one trwalsze już struktury, czyli doświadczenia. Do dziecięcych doświadczeń można się odwoływać i poprzez ciągłe utrwalanie kolejnych wrażeń poszerzać pole doświadczeń. Jest to naturalna droga do coraz lepszego, pełniejszego rozumienia świata i zachodzących w tym świecie związków i zależności. To dzięki rozumieniu dochodzi do uczenia się. W edukacji środowiskowej korzysta się z różnorodnych form utrwalania wrażeń: śpiewu, tańca, aktywności plastycznej (rysowanie, malowanie, rzeźba). Są to więc głównie aktywności właściwe dla edukacji artystycznej i z nią kojarzone. Wydaje się, że ten rodzaj doznań jest „niezauważany”, mało pielęgnowany/wykorzystywany przez nauczycieli w realizacji celów edukacji środowiskowej. Przyczyny takiego stanu rzeczy można upatrywać w tym, że dziecko w sposób mało wyrazisty pokazuje doznawane emocje, a tym samym nie wymagają one „ingerencji” nauczyciela. Jednak stanowią one o jakości życia codziennego, zabarwiają je w pewien szczególny sposób i wpływają na poczucie dobrostanu, dlatego potrzebują pielęgnacji.

Doznania głębsze wymagają od dziecka większego skupienia i dłuższej koncentracji na przedmiocie doznawanym, tym samym są one pełniejsze, bogatsze i bardziej wyraziście ujawniane. Pojawiają się w trakcie, jak to nazywa Mieczysław Wallis – „wzmózonego używania estetycznego”<sup>19</sup>. Głębsze doznania są częściej wykorzystywane przez nauczycieli do realizacji różnych zamierzeń edukacyjnych. Dla dziecka natomiast stanowią impuls do podjęcia, nierzadko natychmiastowej, aktywności poznawczej, ruchowej, artystycznej.

<sup>19</sup> M. Wallis, *Wybór pism estetycznych*, oprac. T. Pękala, Kraków 2004, s. 117.

Mogą też sprzyjać wyciszeniu, zamyśleniu, refleksji, świadomemu podtrzymaniu emocji.

Dla rozwijania wrażliwości dziecka istotne są emocje zarówno o zabarwieniu słabym, jak i mocnym. Powinno się je uwzględnić przy organizowaniu sytuacji edukacyjnych. Podstawę ich aranżowania stanowi znajomość psychiki dziecka<sup>20</sup>.

W edukacji środowiskowej małego dziecka rozbudzanie emocji pozytywnych stanowi pierwszy etap postępowania nauczyciela i jednocześnie cel tej edukacji. Odzwierciedlają to zasady edukacji ekologicznej, które eksponują radość, poczucie szczęścia, zadowolenia, entuzjazm<sup>21</sup>. Miejscem pozytywnych doznań jest szeroko rozumiany teren<sup>22</sup>. Ciągłe wzmacnianie emocji pozytywnych prowadzi do budowania potrzeby kontaktu ze środowiskiem, która na dalszych etapach edukacji staje się podstawą rozwijania właściwych postaw wobec środowiska. Pominięcie tego pierwszego etapu powoduje w istocie blokadę w nawiązywaniu udanych relacji z dziełami natury i kultury.

Kolejnym etapem oddziaływań wychowawczych jest zauważanie różnorodności (biologicznej, kulturowej, społecznej) w najbliższym otoczeniu. W odniesieniu do różnorodności biologicznej chodzi o zwrócenie uwagi na wielość zapachów, barw, kształtów, faktur, dźwięków. Sposobem poznawania bioróżnorodności jest poznanie wielozmysłowe, doświadczanie bezpośredniego kontaktu z obiektem poznania. Celem jest tu uwrażliwianie na piękno, zauważanie pozytywnych i negatywnych skutków działalności człowieka, zwrócenie uwagi na niejednoznaczny wymiar współczesnych procesów estetyzacji rzeczywistości. Ten etap łączy się także z rozbudzaniem ciekawości poznawczej.

Zmysłowy kontakt ze światem sprzyja narodzinom sensu, umożliwia odczucie obecności różnorodności. Udział zmysłów w procesie odczuwania otaczającej rzeczywistości rozumieć można za Merleau-Pontym<sup>23</sup> jako nakładanie

<sup>20</sup> Trzeba jednak zwrócić uwagę na niebezpieczeństwo zatracenia się w emocjach, na pogrążenie się w nich i zapominanie o świecie rzeczywistym, na wystąpienie zjawiska immersji, szczególnie w odniesieniu do kontaktów dziecka ze środkami audiowizualnymi.

<sup>21</sup> „Mniej nauczaj, więcej dziel się swoimi odczuciami; bądź świadomy chwili; najpierw patrz i doświadczaj, a potem dopiero mów; poczucie radości i szczęścia powinno przenikać wszelkie przeżycia; raczej prowadź i pociągaj, niż popychaj”. D. Soida, *Bądź mistrzem-przyjacielem, czyli edukacja ekologiczna na wesoło*, Kraków 2000, s. 10–15.

<sup>22</sup> Terenem jest każde miejsce, w którym nauczanie odbywa się przez doświadczenie bezpośrednio (np. tereny zielone, muzeum, teatr, boisko szkolne, skansen i inne objekty). Nauczyciel powinien dokonać inwentaryzacji terenu pod tym kątem.

<sup>23</sup> J. Migasiński, *Merleau-Ponty*, Warszawa 1995.



się różnych pól zmysłowych stwarzających możliwość spostrzegania najbliższego otoczenia i wydobywania na jaw intersubiektywnie ważnych oczywistości. Wielozmysłowe poznanie zanurzone w estetycznej wrażliwości dziecka nie ma charakteru pospolitej zmysłowości. Widzieć je należy bardziej jako zmysłowość wyszukaną, pełną zaangażowania, eksperymentowania, próbowania, aktywnego przyglądania się. Można uznać, że zmysłowość niejako naturalnie mieści w sobie dwoisty charakter *aisthesis*, niemalże w tym samym czasie następuje bowiem nieustanne splatanie się procesu doznawania świata z procesem jego spostrzegania. W czasach ogromnego rozwoju medialności daje się zaobserwować proces rekonfiguracji *aisthesis*<sup>24</sup>. Zostaje zakwestionowany prymat widzenia, zmysł wzroku nie jest już uznawany za niezawodny w kontakcie z rzeczywistością. Jak to określił W. Welsch, „karty zmysłowości zostały na nowo przetasowane”<sup>25</sup>. I tak coraz większą uwagę skupia się na zmysle dotyku, smaku i węchu. Każdy ze zmysłów stać się może „narzędziem” uprzedniającym rzeczywistość.

Na początku swojego rozwoju dziecko kontaktuje się ze światem głównie za pomocą zmysłów. Są one podstawą dla budowania wiedzy, odkrywania subtelności w zakresie różnych jakości zmysłowych. Bez nich nie jest możliwe bezpośrednie spotkanie z przedmiotami, nie jest możliwe „spróbowanie” całej gamy zapachów, smaków, dotyków.

Wiek przedszkolny dla dziecka jest okresem szczególnej wrażliwości sensorycznej i jest to najlepszy czas na rozwijanie zmysłów. Na pierwszym etapie kształcenia konieczne trzeba się zatroszczyć o dalsze ich rozbudzenie i świadome wykorzystywanie w działaniach edukacyjnych. Dziecko poprzez poznanie wielozmysłowe zмага się z nazywaniem i odczuwaniem świata, z wyznaczeniem własnych granic jego pojmowania. Równocześnie dokonuje prób świadomego rozróżniania, klasyfikowania, dostrzegania intensywności, różnicy i podobieństwa. Wielozmysłowość jest zatem podstawą myślenia refleksyjnego, źródłem wiedzy nabywanej przy własnym zaangażowaniu.

Dalszym etapem pracy jest ukierunkowanie uwagi dziecka na skutki antropogenicznej działalności człowieka, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, oraz uwrażliwianie na zróżnicowane potrzeby świata zwierząt, roślin i ludzi (tu mówi się także o potrzebach duchowych). Takie rozumienie kontaktu z naturą

<sup>24</sup> *Aisthesis* – estetyczność odnosząca się do sfery zmysłowości, w której wyszczególnia się dwa aspekty: doznawanie i spostrzeganie. Zob. W. Welsch, *Estetyka poza estetyką...*, s. 45.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 127.

i kulturą oraz wynikające z niego działania ucznia stanowią istotę postawy świadomego konsumenta, związanej z podejmowaniem odpowiedzialnych decyzji i umiejętnością przewidywania konsekwencji postępowania, uwrażliwianiem na zachowanie równowagi między potrzebami własnymi, innych ludzi a potrzebami środowiska. Uwrażliwianie jako cel pojawia się więc w odniesieniu do trzech aspektów: różnorodności kulturowej i biologicznej, estetyki oraz etyki.

Wrażliwość estetyczna jest podstawowym czynnikiem warunkującym doznania związane z postrzeganiem całego spektrum jakości estetycznych ułożonych w najbliższym otoczeniu<sup>26</sup>. Ich jakość i intensywność w dużej mierze zależą od poziomu rozwoju zmysłów człowieka, od jego osobowości, osobistych preferencji i środowiska. Choć jest ona niezwykle trudna do dookreślenia, to widzieć ją można jako „kapitał, z którego człowiek będzie korzystał przez całe życie”<sup>27</sup>. Wrażliwość estetyczną można i powinno się kształtować.

Dla dziecka wrażliwość sensoryczna (lokowana wśród trzech składników wrażliwości estetycznej<sup>28</sup>) ma najważniejsze znaczenie w dostrzeganiu/zauważaniu ładności i piękna świata społecznego, kulturowego i przyrodniczego. Na tym etapie rozwoju dziecko ujawnia wrażliwość na jakości estetyczne walentne. Niektóre z nich przynoszą szczególną satysfakcję estetyczną, wywołują doznania przyjemności, zachwyty, niepokoju. Przejawiają się w upodobaniu do pewnych wyglądków, barw, dźwięków, gestów, kształtów. Inspirują do poszukiwania zestrojów w określonych proporcjach i strukturach. Dziecko wykazuje umiłowanie określonych aktywności (muzycznej, ruchowej, sportowej, plastycznej, tanecznej), znajduje przyjemność w powtarzaniu pewnych zachowań, w dążeniu do znalezienia się w określonych miejscach, sytuacjach społecznych. Nazwać to można za M. Gołaszewską wrażliwością preferencyjną<sup>29</sup>. Wrażliwość preferencyjna powinna stanowić dla nauczyciela punkt odniesienia w podejmowanych działaniach edukacyjnych ukierunkowanych na poszerzenie zakresu wrażliwości dziecka. Jeśli jest ona niepielegnowana, to „rozplywa się” w nieprzejrzystym, przeestetyzowanym świecie<sup>30</sup>. Rozwój wrażli-

<sup>26</sup> M. Gołaszewska traktuje wrażliwość estetyczną jako jeden z czynników kultury estetycznej obok doświadczenia, wiedzy i umiejętności włączania doświadczeń związanych ze sztuką w całokształt swego życia. Zob. M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, Warszawa 1989, s. 10.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> M. Jabłońska, *Nieprzejrzystość estetyczna światów dziecięcych*, [w:] *Estetyka, sztuka, media. Przestrzenie i konteksty pedagogiczne*, red. M. Jabłońska, Wrocław 2008.

liwości estetycznej, kulturowej i biologicznej jest związany z doświadczaniem wielozmysłowym.

Kolejna wrażliwość – etyczna – rodzi się w kontaktach z wytworami artystycznymi w ramach różnych dziedzin sztuki, własnej aktywności artystycznej, obcowania ze światem ludzi, zwierząt i roślin, dostrzegania bogactwa barw, kształtów, faktur, dźwięków, zapachów budzących emocje. Prowadzi to w konsekwencji do dokonywania ocen zarówno felicytologicznych, jak i aksjologicznych oraz ocen ważności<sup>31</sup>, usytuowanych w obowiązujących w społeczeństwie normach współżycia i w powinnościach ludzi. Kontakty ze sztuką i środowiskiem społeczno-przyrodniczym są więc okazją do uświadomienia sobie tego:

- co przynosi radość, przyjemność, szczęście lub uniesienie albo też daje poczucie niezadowolenia, nieprzyjemności lub nieszczęścia;
- co uznaje się za ładne, dobre, szlachetne albo brzydkie, złe i haniebne;
- co jest ważne, istotne, znaczące albo mniej ważne, nieistotne, mało znaczące.

Uzmysłowanie sobie własnych ważności stanowi początek podejmowania działań etycznych bądź powstrzymywania się od nich ze względu na kryteria moralne. Sprzyja formowaniu się postaw społecznie pożądanych i akceptowanych względem siebie samego i innych.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym zazwyczaj przyjmuje oceny innych. Jest podatne na wpływy otoczenia, bacznie obserwuje dorosłych i równocześnie uczy się przestrzegania reguł przez nich ustanowionych<sup>32</sup>. Formuje się jego stosunek do świata kultury i przyrody. Uznanie czegoś za dobre, miłe, ładne inspiruje ucznia do podejmowania działań „troskliwych”, sprzyja rozwojowi postaw opiekuńczych, wywala pozytywny stosunek do świata wyrażający się w konkretnych sytuacjach i rodzajach zachowań. W tym wieku dziecko ma też umiejętność dostrzegania i wyrażania oceny niewłaściwego zachowania wobec innych, wobec świata kultury i przyrody.

Dziecko w tym wieku znajduje się w stadium konformizmu interpersonalnego. Jest to etap budzenia się świadomości etycznej i z tego względu nie może być niezauważony przez dorosłych, przez nauczycieli i rodziców. Jest to

<sup>31</sup> A. Grzegorzcyk, *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1989, s. 83.

<sup>32</sup> Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest na etapie II stadium rozwoju moralnego według L. Kohlberga; lokuje się w dwóch fazach rozwoju moralności: przechodzi z fazy dominacji heteronomii moralnej (I–II klasa) do fazy autonomii moralnej (klasa II–IV), zgodnie z koncepcją rozwoju intelektualnego Piageta.

bowiem czas, w którym istnieje szansa na uwrażliwienie dziecka na wszystko to, co ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa, na przygotowanie go do przestrzegania uniwersalnych zasad etycznych i ich egzekwowania.

Charakterystyczną cechą ponowoczesności jest przesycenie codzienności wielością i intensywnością bodźców. Nie sprzyja to pracy analizatorów, nie rozwija spostrzegawczości, nie ułatwia odróżniania dobrego od złego, ładnego od nieładnego, prawdziwego od nieprawdziwego. Również przepełnienie dziecięcego świata wielością impulsów docierających z mediów przyczynia się do tłumienia wrażliwości etycznej, powoduje zatracanie zdolności do odczuwania świata, trudności w dokonywaniu wyborów, formułowaniu ocen. By dziecko nie zagubiło się w tym niejednoznacznym i nieprzejrzystym świecie, niezwykle istotne jest ukierunkowanie go na ważności świata i uwrażliwianie na jakości etycznie doniosłe. Jak zwraca uwagę Krystyna Ferenz, „pożądane jest świadome wprowadzanie jednostki w świat kultury, czyli w symboliczny wymiar jej społecznej rzeczywistości, a więc – wychowywanie”<sup>33</sup>, by dziecko samodzielnie odkrywało niejawne paradygmaty działań w różnych sytuacjach życiowych, by miało szansę zaadaptowania się w środowisku i lepszego jego rozumienia<sup>34</sup>.

## MIĘDZY WYZWANIEM A RZECZYWISTOŚCIĄ

W świecie różnorodnych wartości, idei, postulatów i odkryć naukowych ważna jest nie tylko umiejętność odnalezienia się w tej wielości, ale i postawa aktywnego uczestnictwa. Uwrażliwianie jako ważny etap budowania tej postawy sprawia, że edukacja elementarna nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zrównoważonego rozwoju. Na poziomie edukacji przedszkolnej i na I etapie kształcenia najczęściej jeden nauczyciel jest odpowiedzialny za różne jej obszary. To – wydawałoby się – sprzyjająca okoliczność, by pomóc uczniom konstruować holistyczny obraz świata i rozpocząć proces budowania postaw, które będą rozwijane/doskonalone w kolejnych latach edukacji. Szczególnie edukacja artystyczna i edukacja środowiskowa poprzez spójność celów (uwrażliwianie), sposobów oddziaływań wychowawczych (poznanie wielozmysłowe) i wspólny obszar treściowy (edukacja kulturowa) umożliwiają realizację tych

<sup>33</sup> K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003, s. 179.

<sup>34</sup> Ibidem.

założeń. Doświadczanie części naturalnej środowiska i doświadczanie wytworów kultury, dzieł sztuki są takie same. Jednak praktyka (zwłaszcza szkolna) znacznie odbiega od stanu idealnego. Jedną z przyczyn jest sposób czytania/interpretacji zapisów programowych. Co odnajduje nauczyciel, dla którego podstawa programowa stanowi punkt odniesienia w planowaniu, organizowaniu i realizowaniu zajęć?

Dokonana przez nas analiza struktury, języka i układu treści *Podstawy programowej* dla I etapu kształcenia<sup>35</sup> odnosi się do dwóch obszarów edukacji – artystycznej (plastycznej, muzycznej) i środowiskowej (społecznej, przyrodniczej). Dwie dziedziny łączące te obszary edukacji – kulturową i etyczną – traktujemy jako pole wspólne, na którym możliwa jest realizacja założeń omówionych powyżej. Na poziomie celów i zadań można odnaleźć takie sformułowania, które choć nie odwołują się wprost<sup>36</sup> do idei zrównoważonego rozwoju, to jednak można z nią powiązać (s. 4):

- „wspomaganie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego i estetycznego”,
- przygotowanie „na miarę możliwości dziecka do życia z samym sobą, ludźmi i przyrodą”.

Zadaniem szkoły jest:

- „rozwijanie samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie, ekspresji plastycznej, muzycznej [...] aktywności badawczej, a także działalności twórczej,
- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym”.

W zakresie treści wskazane zostały efekty kształcenia dla uczniów klasy I i wymagania szczegółowe dla uczniów klasy III.

W tej części dokumentu w odniesieniu do edukacji muzycznej rozumianej jako „wychowanie do odbioru i tworzenia muzyki” (s. 6) dominuje określenie czynności uczniów: śpiewa, powtarza prostą melodię, odtwarza, realizuje. W klasie III dochodzą takie aktywności jak: gra, tańczy (podstawowe kroki tańców ludowych). W treściach zawarto też język efektów kształcenia z kategorii wiedzy: wie, zna, oraz umiejętności: potrafi. W odniesieniu do

<sup>35</sup> *Podstawa programowa*, [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

<sup>36</sup> Przy tych zapisach nie ma odwołania do żadnego z dokumentów przywołanych w niniejszym tekście.

uwrażliwiania znajduje się sformułowanie „świadomie i aktywnie słucha muzyki, potem wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie” (s. 6).

Edukacja plastyczna jako „poznawanie architektury, malarstwa, rzeźby. Wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych. Przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu” (s. 6) została scharakteryzowana w języku efektów poprzez następujące formy aktywności: ilustruje sceny, wypowiada się w wybranych technikach, wykonuje proste rekwizyty, rozpoznaje dziedziny sztuki. W klasie III dochodzi sformułowanie: „określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki” (s. 12), ekspresja zaś dotyczy: posługiwania się „takimi środkami wyrazu jak: kształt, barwa, faktura [...], [uczeń] realizuje proste projekty [...] służące kształtowaniu własnego wizerunku” (s. 12.).

W zakresie edukacji społecznej rozumianej jako „wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi” (s. 6) dominuje wiedza, jako najważniejsza kategoria celów. Przejawia się ona w następujących efektach: „[uczeń] wie, co wynika z przynależności do rodziny, [...] wie jakiej jest narodowości, [...] wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz” (s. 7) – obok ogólnych sformułowań („wie, co wynika z przynależności do rodziny”) znalazły się też bardzo szczegółowe („wie, jakiej jest narodowości”). Są też odniesienia do umiejętności: „grzecznie zwraca się do innych [...], potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe [...]”. W klasie III powtarza się to ostatnie sformułowanie i pojawia się jeszcze jedno: „identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami” (s. 13). Efektem kształcenia mają być zachowania tolerancyjne: „jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej”, ale w uszczegółowieniu tego zapisu wskazywana jest już wiedza, jako efekt pożądaný: „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”. Należy zwrócić uwagę, że obok sformułowań szczegółowych („wie, jakiej jest narodowości”) znajdują się też bardzo ogólne („identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami”) (s. 13).

Wyodrębnienie etyki dookreślonej jako „przybliżanie dzieciom ważnych wartości etycznych na podstawie baśni, bajek i opowiadań, a także obserwacji życia codziennego” (s. 10) powoduje, że nauczyciele traktują ją jako część edukacji polonistycznej. Mimo iż oczekiwane efekty stanowią powtórzenie zapisów z edukacji społecznej: „grzecznie zwraca się do innych”, „wie, że nie można dążyć do zaspokojenia swoich pragnień kosztem innych”, „wie, że nie wolno zabierać cudzej własności” (klasa I, s. 10), „wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa”, „okazuje szacunek osobom starszym” (klasa III, s. 16), nauczyciele mogą mieć trudności w traktowaniu edukacji etycznej jako płaszczyzny

integracji wiedzy. Do edukacji przyrodniczej nawiązuje ogólne sformułowanie z zakresu wiedzy: „wie, że jest częścią przyrody”, umiejętności: „chroni ją” i postaw: „szanuje [ją]” (s. 6). Tu także obok bardzo ogólnie sformułowanych oczekiwań pojawiają się określenia o wąskim zakresie.

Edukacja przyrodnicza ujmowana jest jako „wychowanie do rozumienia i poszanowania przyrody ożywionej i nieożywionej” (s. 6). Takie sformułowanie istotnie zawęża rozumienie środowiska. Ograniczenie świata do elementów środowiska naturalnego (pominięcie elementów przekształconych i wytworzonych przez człowieka) nie sprzyja całościowemu rozumieniu świata. Analiza języka efektów pozwala na postawienie tezy, że środowisko ukazywane jest bardziej przedmiotowo (uczeń: opisuje, nazywa, wie, zna wpływ) niż procesualnie (wyjaśnia, wykazuje związki). Brak jest odniesienia do znacznego udziału człowieka (w aspekcie pozytywnym i negatywnym) w dynamicznie zmieniających się warunkach życia<sup>37</sup>.

Można z dużym prawdopodobieństwem wnioskować, że:

- struktura dokumentu powoduje, iż nauczyciel przyporządkowuje cele do każdego obszaru edukacji osobno (edukacja plastyczna, muzyczna, przyrodnicza, społeczna, etyczna) i w ramach odrębnych jednostek realizuje wydzielone, oderwane od kontekstu społeczno-kulturowego treści kształcenia;
- dominacja sformułowań z zakresu wiedzy powoduje, że nauczyciele mogą uznać tę kategorię celów za najważniejszą. Nastawienie na cele z kategorii wiadomości i umiejętności sprawia, że poznanie wielozmysłowe, badanie, emocje pozytywne – baza budowania postaw – są pomijane, bo trudno je zmierzyć obiektywnymi wskaźnikami i wyrazić w języku efektów. Wiedza (zwłaszcza deklaratywna) daje się określić na kontinuum: wie/nie wie, umiejętności zaś na kontinuum: umie/nie umie;
- brak wyodrębnionej edukacji kulturowej (jej treści odnaleźć można głównie w edukacji plastycznej) może przyczynić się do marginalnego traktowania tego obszaru edukacji, lub wręcz jego pominięcia;
- wyodrębnienie obszarów edukacji, które w praktyce przekładane są na tradycyjny przedmiot (plastyka, muzyka, przyroda), i takich, które nie mają odpowiednika w tradycyjnych przedmiotach szkolnych, sprzyja

<sup>37</sup> Szersza analiza obszaru edukacji środowiskowej została omówiona w artykule: J. Malinowska, *Uczeń jako badacz w procesie edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, M. Nyczaj-Drag, Toruń 2014, s. 37–53.

„gubieniu” aspektów etycznych, kulturowych, społecznych i regionalnych. Nauczyciele mają kłopot interpretacyjny z wyodrębnionymi w podstawie programowej obszarami edukacji społecznej, etycznej, zdrowotnej. Treści społeczne i etyczne „dopisują” więc do edukacji polonistycznej, zdrowotne zaś traktują odrębnie;

- znajdujący się w zalecanych warunkach i sposobach realizacji zapis: „oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia itp.” (s. 20) powoduje, że nauczyciel traktuje instrumentalnie edukację artystyczną. Często treścią wykonywanych prac plastycznych są przedstawiciele świata zwierząt i roślin, w słowach śpiewanych piosenek pojawia się odwołanie do przyrody, a prace plastyczne ilustrują utwory muzyczne. Tymczasem edukacja plastyczna powinna stać się czynnikiem rozwijania estetycznej chłonności i wrażliwości<sup>38</sup>;
- hasła o charakterze ogólnym zawarte w obszarze etyki można interpretować szeroko, jako etyczne postępowanie wobec środowiska w ogóle, natomiast wyszczególnienie przykładów ewidentnie zawęża perspektywę interpretacyjną;
- efekty kształcenia przypisane uczniom klasy I są dosłownie powtarzane w odniesieniu do uczniów klasy III, brak dbałości o pogłębianie i poszerzanie może skutkować infantyлизacją treści.

Przeprowadzona analiza podstawy programowej wskazuje na konieczność zmian w zakresie struktury i języka oraz innego rozłożenia akcentów. Zmian można dokonać poprzez powiązanie efektów kształcenia z działalnością badawczą uczniów, odstąpienie od czynnościowego opisu aktywności uczących się (pisanie, czytanie, malowanie, śpiewanie) i uzupełnienie treści o zestaw problemów do rozwiązania (dywergencyjnych, kontrowersyjnych, interdyscyplinarnych).

Zrównoważony rozwój stał się wyzwaniem dla edukacji. Gwarantem urzeczywistnienia jego idei jest nauczyciel. To on interpretuje zapisy programowe i przekłada je na praktyki działania. Konieczne jest więc podjęcie zabiegów, które ukierunkują przedsięwzięcia w obszarze edukacji artystycznej i edukacji środowiskowej na osiągnięcie celów zrównoważonego rozwoju. Wartością dodaną będzie indywidualne zaangażowanie i gotowość jednostek do działania na rzecz zmian oraz społeczna odpowiedzialność za stan środowiska naturalnego, społecznego i kulturowego.

<sup>38</sup> A. Skoczylas, *Słowo wstępne. Problemy edukacji plastycznej*, „Sztuka” 1984, nr 4, s. 1.



## BIBLIOGRAFIA

- Cultural Diversity and Biodiversity for Sustainable Development*, Johannesburg 2003.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki, Wrocław 1975.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.
- Frydryczak B., *Kultura i nastroje*, [w:] *Aksjotyczne przestrzenie kultury*, red. R. Tańczuk, D. Wolska, Wrocław 2005.
- Gołaszewska M., *Kultura estetyczna*, Warszawa 1989.
- Grzegorzczak A., *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1989.
- Jabłońska M., *Nieprzejrzystość estetyczna światów dziecięcych*, [w:] *Estetyka, sztuka, media. Przestrzenie i konteksty pedagogiczne*, red. M. Jabłońska, Wrocław 2008.
- Labonte R., *Econology: Integrating health and sustainable development. Part one: Theory and background*, „Health Promotion” 1991, nr 6.
- Malinowska J., *Uczeń jako badacz w procesie edukacji*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna*, t. 2, *Uczeń i nauczyciel w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. I. Kopaczyńska, M. Magda-Adamowicz, M. Nyczaj-Drag, Toruń 2014.
- Migasiński J., *Merleau-Ponty*, Warszawa 1995.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu przyrody*, oprac. B. Hiszpańska i in., Warszawa 1999 (Biblioteczka Reformy, 14).
- Skoczylas A., *Słowo wstępne. Problemy edukacji plastycznej*, „Sztuka” 1984, nr 4.
- Soida D., *Bądź mistrzem-przyjacielem, czyli edukacja ekologiczna na wesoło*, Kraków 2000.
- Wallis M., *Wybór pism estetycznych*, oprac. T. Pękala, Kraków 2004.
- Welsch W., *Estetyka i anestetyka*, przeł. M. Łukasiewicz, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998.
- Welsch W., *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, przeł. K. Guzalska, Kraków 2005.
- Wilkoszewska K., *Estetyka pragmatyczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 2000.

## Netografia

- Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, 2009, Bruksela (EACEA, P9 – Eurydice), [http://www.eurydice.org/pl/sites/.../PL\\_edukacja\\_artystyczna.pl](http://www.eurydice.org/pl/sites/.../PL_edukacja_artystyczna.pl) [dostęp: 14.01.2016].
- <http://www.ios.edu.pl/biodiversity/5/rio.html> [dostęp: 14.01.2016].
- Mapa Drogowa UNESCO dla edukacji artystycznej*, Lizbona 6–9 marca 2006, Lizbona, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Mapa\\_Drogowa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Mapa_Drogowa.pdf) [dostęp: 14.01.2016].
- Narodowa Strategia Rozwoju Kultury na lata 2004–2013, [http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/Narodowa\\_Strategia\\_Rozwoju\\_Kultury.pdf](http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/Narodowa_Strategia_Rozwoju_Kultury.pdf) [dostęp: 12.12.2013].

*Plan z Seulu: Cele rozwoju edukacji artystycznej*, 25–28 maja 2010, Seul, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Plan\\_z\\_Seulu.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user.../Plan_z_Seulu.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

*Podstawa programowa*, [http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013, [http://www.arch.znp.edu.pl/files/aktualności/strategia\\_edukacja.doc](http://www.arch.znp.edu.pl/files/aktualności/strategia_edukacja.doc) [dostęp: 12.12.2013].

Strategia Zrównoważonego Rozwoju Polski do roku 2025, [http://www.nape.pl/Portals/NAPE/does/akty\\_prawne/strategie/strategie/Strategia\\_zrownowazonego\\_rozwoju\\_2025.pdf](http://www.nape.pl/Portals/NAPE/does/akty_prawne/strategie/strategie/Strategia_zrownowazonego_rozwoju_2025.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

[http://bip.men.gov.pl/men\\_bip/akty\\_prawne/rozporzadzenie\\_20081223\\_zal\\_2.pdf](http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_2.pdf) [dostęp: 14.01.2016].

Uzupełnienie Narodowej Strategii Rozwoju Kultury na lata 2004–2020, [http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/050617nsrk\\_uzupelnienie.pdf](http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/050617nsrk_uzupelnienie.pdf) [dostęp: 12.12.2013].

## PRZEZ EDUKACJĘ ARTYSTYCZNĄ I ŚRODOWISKOWĄ DO ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

**Streszczenie:** Tekst stanowi próbę określenia możliwości i ograniczeń realizacji założeń zrównoważonego rozwoju na poziomie edukacji formalnej w kontekście poszanowania kultury i natury. Autorki odnoszą się do dwóch obszarów edukacji – artystycznej i środowiskowej – które łączy istnienie związków między bioróżnorodnością a różnorodnością kulturową. Wspólne cele tych edukacji (wrażliwość), wspólne sposoby oddziaływań wychowawczych (doświadczenie wielozmysłowe) i wspólny obszar treściowy (edukacja kulturowa) autorki wskazują jako czynniki sprzyjające urzeczywistnianiu koncepcji, zaś strukturę i język programu nauczania jako potencjalne zagrożenie.

**Słowa kluczowe:** edukacja artystyczna, edukacja środowiskowa, rozwój zrównoważony, uwrażliwianie

## THROUGH ARTISTIC AND ENVIRONMENTAL EDUCATION TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Summary:** The paper is an attempt to define possibilities and limitations of fulfilling the assumptions of sustainable development on the level of formal education in the context of respecting culture and nature. The authors refer to two areas of education – artistic and environmental – which are connected by the relationships between biodiversity and cultural diversity. Common objectives

of art and environmental education (sensitivity), common ways of educational methods (multisensory experience) and common contents (cultural education) are suggested by the authors to be factors favoring the fulfillment of the concept, while the structure and language of core curriculum is considered to be a potential threat.

**Keywords:** artistic education, environmental education, sustainable development, sensitization