

Szymon Dąbrowski

"Slow edukacja" : od teorii do praktyki

Czasopismo Pedagogiczne/The Journal of Pedagogy nr 2(3), 7-16

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Szymon Dąbrowski

Akademia Pomorska w Słupsku

e-mail: szymon.dabrowski@apsl.edu.pl

„SLOW EDUKACJA” – OD TEORII DO PRAKTYKI

Slow education – from theory to practice

Abstract: *The text includes a short presentation of the most important objectives of slow education, especially the philosophical foundations, research methodology and educational practices. The analysis starts from Maurice Holt, who in 2002 announced the Manifesto of slow education and was a precursor of this thought in critical educational research (Holt, 2002). The main aim of this article is to present the broad theoretical contexts directly referring to the assumptions of the philosophy of slowness and slow life. This in turn enabled the creation of practical initiatives in the broad mainstream of socio-cultural alternatives. This refers to institutional ideas such as University of Gastronomic Sciences in Pollenzo (Petrini, 2007), critical educational research from the University of Toronto (Berg, Seeber, 2016), analyzes within theology and sociology of religion (Smith, Pattison, 2014), as well as empirical examples of slow schools (Domenech, 2011). The presentation brings interesting but also not very present on the ground of Polish pedagogy, slow education project, which has numerous analyzes, both in theory and practice of education in the world literature today.*

Keywords: *Slow education, Slow Life, Slow Food Movement, methodology, alternative education*

Wstęp

„Slow edukacja” (slow education) to pojęcie wprowadzone przez profesora Maurice’a Holta w 2002 roku w tekście pt. *It’s Time to Start the Slow School Movement* (Holt, 2002). Jednakże kontekst badań społecznych w obrębie tej problematyki ma znacznie

wcześniejszą historię. Mowa tu zarówno o całym dorobku filozoficzno-literackim, w którym już od starożytności kształtowano i promowano naukę oraz szeroko rozumianą edukację opartą na założeniach teorii uważności, powolności i obecności (Dąbrowski, 2015). Jednakże dopiero wiek XX w dziedzinie analiz społecznych przyniósł pogłębione i komparatystyczne badania podejmujące kwestię presji społecznej, tempa życia zawodowego czy nieustannego wzrostu dynamiki spraw codziennych. Mowa tu zwłaszcza o procesach technologicznych i modelach kulturowych, których podstawowym, immanentnym założeniem oraz wartością, stały się mobilność oraz szybkość przekazu. Niejaki zachwyty nad szybkością, stał się tu nie tylko celem działań, ale przede wszystkim kryterium oceny i wartością samą w sobie (Siwicka i in., 1996). Szybkość stała się synonimem dobra i właściwego tempa działania, np. szybka kariera, szybki awans, szybki rozwój, itd. Niemalże natychmiast okazało się, iż owa wartość, pociąga za sobą konsekwencje zarówno w porządku społecznym, jak i indywidualnym. Problem „rzeczywistości fast” polega na często nieświadomym i nieustannym pościgu za metodą działania, która będzie coraz bardziej skuteczna, wydajna, ergonomiczna. Paradoks tego podejścia wyraża się przede wszystkim w tym, iż sam „wyścig ku szybszej metodzie” zajmuje równie dużo czasu, uwagi, energii. Jest to także wiara w mit, że dzięki szybkości będziemy mogli zaoszczędzić czas, który następnie możemy spożytkować na coś innego. Sprzeczność tego przekonania polega, z jednej strony na immanentnej logice szybkości, która równie błyskawicznie pomaga osiągać dane cele, przy jednoczesnym projektowaniu i pomnażaniu kolejnych, co skutkuje jeszcze większym ograniczeniem dysponowania tymże czasem. Z drugiej również strony, logika wyścigu, gonitwy, rywalizacji wytwarza formy myślenia i działania, których podstawowym kryterium, nie tyle staje się oszczędność czasu czy energii, ale właśnie możliwość zrealizowania jak największej ilości działań, w jak najkrótszym czasie. Skutkiem tego jest zarówno powierzchowność w sferze relacji czy też komunikacji, ale także bezrefleksyjność i automatyzm w działaniu zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym (Honore, 2011a, 2011b).

„Slow edukacja” w teorii

W tak interpretowanej rzeczywistości wydarzeń społeczno-kulturowych pojawia się pytanie o rolę i wpływ dzisiejszej edukacji na konstytuowanie się społeczeństwa demokratycznego. Wydaje się, że większość badaczy, szczególnie praktyków edukacji, niezależnie od istotowych różnic poszczególnych systemów szkolnictwa publicznego, zgodzi się z dość powszechną diagnozą, iż „kultura szybkości” przenikła już niemal do wszystkich struktur współczesnego społeczeństwa, co więcej, niektóre z instytucji, w tym szczególnie edukacja, przyjęły logikę szybkiego działania, „fast action” (Holt, 2012), jako najlepszej metody konstruowania zmiany społecznej

w XXI wieku (Bauman, 2006). W tym też miejscu pojawia się pytanie o projekt „slow edukacji”. Maurice Holt zauważa krytycznie analizując kondycję systemu edukacji w Stanach Zjednoczonych, że obecny kształt szkoły coraz bardziej profiluje się w kierunku typu idealnego „fast school”. Oznacza to, że nie tylko biernie reprodukuje, ale też intencjonalnie tworzy systemy i formy relacji społecznych, opartych na paradygmacie futurystycznym, w którym szybkość jest postrzegana jako cel aksjologiczny, równoznaczny z rozwojem kulturowo-społecznym (Kostakopoulou, 2008).

Dzięki metodzie porównawczej Maurice Holt wskazuje na korelację między działaniem współczesnej kultury jako „kultury fast”, a modelami działania szkolnictwa publicznego jako „szkoły fast” (Holt, 2002). Co więcej, zbieżność ta nie jest tu tylko przypadkowa, ale właśnie wyrasta z tożsamej sfery aksjologii, która przyjmuje futurystyczny paradygmat wartości. Stosując krytyczną metodę interpretacji zjawisk społeczno-kulturowych, wprost zaczerpniętych z praktyki badawczej Slow Food Movement, dokonuje się tu analizy komparatystycznej procesów kształcenia i wychowania szkolnego z tendencjami oraz dynamikami zmiany społecznej. Innymi słowy wcześniejsze krytyczne badania „fast food” jako kategorii kulturowo-społecznej przeprowadzone przez Carlo Petriniego (Petrini, 2007), stają się tu mapą pojęciową dla Holta, który odsłania podobne zależności w przestrzeni edukacji. Z jednej strony, ukazuje jawne tendencje związane z kategorią szybkości, które prowadzą do nietrwałych efektów kształcenia oraz zunifikowanych treści przekazu edukacyjnego. To z kolei skupia uwagę wyłącznie na problemach i dylematach o zasięgu globalnym, marginalizując rozumienie i znaczenie problematyki regionalnej oraz lokalnej. Z drugiej zaś strony, szybkość i globalizm, promując jednorodne formy oraz metody pracy pedagogicznej, eliminują rozumienie różnorodności, jako podstawowej kategorii konstytuującej tożsamość młodego pokolenia. Konsekwencją tego, jest również eliminowanie w treściach i metodach pracy, tego co partykularne i niepowtarzalne, a często najistotniejsze w procesie nauki. Finalnym efektem jest więc, dzisiejszy stan rzeczy, w którym to procesy globalizacji, tak mocno przenikają w strukturę „d.n.a.” szkoły, że staje się ona dziś coraz bardziej wyabstrahowaną i wyalienowaną rzeczywistością, która mija się z problemami dnia codziennego (Holt, 2012).

Krytyka szkoły XXI wieku rozumianej jako „fast school” skupia swą uwagę zarówno na błędach i uchybieniach systemowych, ale również na patologiach i wypaczeniach praktyki szkolnej. Główną osią krytyki jest podstawowe założenie paradygmatu edukacji neoliberalnej (Potulicka, Rutkowiak, 2010), jakoby antidotum na wszelkie problemy, mogło zostać rozwiązane dzięki intensywniejszemu nasyceniu technologią, ścisłym doprecyzowaniu standardów treści przekazu oraz całkowitemu ujednoczeniu ewaluacji procesów edukacyjnych. Holt w swoim manifestie obnaża błędy takiego widzenia sprawy, ale także wskazuje, że wymienione powyżej procesy pogłębiają tylko już od dawna zaobserwowany kryzys zarówno w szkolnictwie, jak i w społeczeństwie

amerykańskim. Głównym jednak problemem są tendencje bezkrytycznego i ślepego odtwarzania globalnych trendów społecznych, rozpad wspólnoty lokalnej i regionalnej, oraz automatyczna asymilacja kultury rywalizacji i współzawodnictwa, mająca prowadzić do sukcesu oraz spełnienia, tworząca jednak rzeczywistość samotnych i wyalienowanych jednostek (Holt, 2002). Analogicznie ma się sytuacja w spektrum praktyki szkolnej, z tą jednak różnicą, że podstawowa dla procesu edukacji, relacja nauczyciel – uczeń, zostaje tu całkowicie podporządkowana logice szybkości. W „logice fast”, nauczyciel spełnia głównie rolę urzędnika, który trzyma się sztywno (obiektywnie) doprecyzowanych procedur postępowania. Uczeń zaś wchodzi w klasyczną rolę petenta kultury biurokratycznej, którego podstawowym celem jest otrzymanie informacji i „załatwienie sprawy”. Taka rzeczywistość nie tylko jest zjawiskiem niekorzystnym edukacyjnie, ale wręcz patologią społeczną, która konstruuje i odtwarza społeczne formy kultury rywalizacji i biurokratyzacji (Holt, 2002).

Kolejnym krokiem w analizie Maurice Holta było doprecyzowanie autorskiej propozycji, która miała być realną alternatywą wobec „fast school”. Był to pomysł i projekt „szkoły slow”, który swoje założenia czerpał z filozofii powolności. Inicjatywa ta wyrastała z krytyki aktualnej kondycji społecznej, łącząc jednak pogłębione analizy filozoficzne z alternatywnymi modelami stylów życia i światopoglądu. Istotnym elementem tej koncepcji było 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, miało stanowić tu o potencji i wartości ludzkiej egzystencji. „Szkoła slow” promuje życie wartościowe, jako istnienie w rzeczywistości refleksyjnej i uważnej, które 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 najistotniejszych życiowo pytań: Kim jestem? Po co jestem? Dlaczego jestem? Co jest sensem, celem oraz istotą mojego życia? (Dąbrowski, 2015). Cały ten proces prowadzić ma do uzyskania wewnętrznego stanu, który pozwoli na osiągnięcie właściwego tempa życia, *tempa giusto* (Honore, 2011a, s. 7). To stan, w którym człowiek działa świadomie i zgodnie z własnymi granicami psychofizycznymi, ale również osiąga właściwy (spójny) rodzaj harmonii i porozumienia z napotkaną rzeczywistością zewnętrzną. Osiągnięcie tego poziomu równowagi, między tym co wewnętrzne i zewnętrzne, otwiera drogę do stopniowego uzyskania szczęścia i radości dnia codziennego (Honore, 2011a, s. 75). *Tempo giusto* jest w tym przypadku zawsze indywidualnym i osobistym tempem działania, nie możliwym do obiektywizacji zarówno przedmiotowej, jak i podmiotowej. Oznacza to, że człowiek tak działający, nie tylko nie posiada wewnętrznych, czy też zewnętrznych cech, które dadzą się zobiektywizować czy standaryzować, przez co nie możliwe jest sformuło-

wanie jednolitej metody dydaktycznej, ale co więcej, skutki takiego postępowania mogą przybierać zupełnie różną formę i zakres, co prowadzi wprost do relatywizmu prakseologicznego. Jedną z nielicznych kwestii, które możliwe są do ujęcia w precyzyjne procedury i pojęcia metodologiczne, jest kategoria *spowolnienia* rozumianego temporalnie. To pojęcie będące prostą antytezą względem dominującego „kultu szybkości”, ale również alternatywa, za którą idą badania na gruncie medycyny i psychologii (Radoń, 2013), teorii uważności w praktykach duchowych i religijnych, czy też cała teoria spotkania i obecności w tradycji filozoficznej (Dąbrowski, 2016).

Na poziomie metodyki i praktyki edukacyjnej „slow edukacja” posiada jednak kilka elementów, które dadzą się ująć w formie postulatów zmiany systemowej. Jest tu mowa o promocji regionalności, która w edukacji ma służyć do odbudowy tożsamości regionalnej, znajomości języka i tradycji poprzednich pokoleń. Następnie o otwartości na wspólnotę lokalną, co może skutkować zaangażowaniem i współpracą szkoły z najbliższym środowiskiem. Jest tu również mowa o zmianie paradygmatu myślenia indywidualistycznego na metody indywidualizacji, będące dziś nie tyle możliwością, co raczej koniecznością pracy dydaktycznej. Finalnym celem całego pomysłu powolnej edukacji jest próba widzenia życia w przestrzeni szeroko rozumianej sztuki, czyli traktowania go, jako powołanie do działania twórczego, kreatywnego, rozwojowego, wzniosłego. Rozumienie edukacji i szkolnictwa w przestrzeni sztuki, ma w światowej tradycji pedagogicznej długą historię (Kujawiński, 2013), w tym miejscu chodzi jednak o bardzo szczególne rozumienie tego pojęcia. Jest tu mowa przede wszystkim o sztuce jako tworzeniu rzeczywistości niepowtarzalnej, najczęściej niekoherentnej, niejednorodnej, wymykającej się statycznym podziałom i interpretacjom. Dobrym przykładem takiego myślenia, obejmującym również kontekst „slow edukacji” jako metody edukacyjnej, jest zdanie kończące manifest *Slow school* Maurica Holta: „*Wspólne podejście nie musi implikować tożsamej praktyki*” (Holt, 2002, s. 270).

„Slow edukacja” w praktyce

Inicjatyw edukacyjnych odwołujących się zarówno na poziomie teorii, jak i praktyki do założeń filozofii powolności w obecnej chwili jest naprawdę wiele. Wystarczy wymienić tu kontekst badań nad gospodarką w Instytucie w Pollenzo, badania kultury akademickiej na Uniwersytecie w Toronto, analizy porównawcze na gruncie tradycji chrześcijaństwa ewangelikalnego, czy też liczne inicjatywy „powolnych szkół” w Europie.

W roku 2004 organizacja *Slow Food Movement* pod przewodnictwem Carlo Petriniego powołała do życia Uniwersytet Nauk Gastronomicznych w Pollenzo, nieopodal miejscowości Bra we Włoszech. Instytut rozwija się do dnia dzisiejszego,

podejmując badania w zakresie nauk rolniczych, organizacji gastronomi według reguł sprawiedliwego rynku oraz zajmuje się szeroko rozumianą ochroną bioróżnorodności gatunków życia na ziemi. Jest to promocja zrównoważonego rozwoju w zakresie gastronomicznym, gospodarczym czy rolniczym, ale także szerzej, to zamysł pogłębionej edukacji ekologicznej na skalę globalną, w paradygmacie badań holistycznych i interdyscyplinarnych. Badania instytutowe są bardzo silnie oparte na tzw. eko-teorii i eko-pedagogice (Brzezińska, Czerniejewska 2015), czyli interdyscyplinarnym zespoleniu badań nad relacją między środowiskiem naturalnym a cywilizacją, w paradygmacie odpowiedzialności pedagogicznej (UNISG, 2016). To również jawne projektowanie zmiany, na poziomie konstruowania teorii, wprowadzania systemów, realizowania praktyk, stosowania technik, szczególnie w zakresie ochrony tego co tradycyjne, ale marginalizowane w przekazie kultury masowej. Równoległe jest to widzenie potrzeby poszerzania i rozwijania świadomości człowieka, nad relacją między wolnością a odpowiedzialnością w przestrzeni kulturowej, społecznej, gospodarczej czy politycznej. To postulaty radykalnej zmiany w przekazie treści edukacyjnych i roli szkolnictwa w dobie globalnego świata, jako form opozycyjnych i dekonstruujących dominujące wzorce i trendy. Mowa tu przede wszystkim o relacji szkoły względem rzeczywistości przesiąkniętej indywidualizmem, konkurencyjnością, masowością, szybkością, techniką, itd. (Błachnio, 2009).

Innym przykładem badań w paradygmacie powolnej filozofii, jest opis kultury akademickiej przez Maggie Berg oraz Barbarę Seeber z Uniwersytetu w Toronto, zawartej w publikacji *Slow Professor* (Berg, Seeber, 2016). Książka jest pierwszą, bezpośrednią próbą adaptacji założeń Slow Food Movement oraz szerzej całego „ruchu slow” do praktyki życia akademickiego. Struktura tekstu koresponduje ze schematem analizy zaproponowanym przez organizację Slow Food wobec zjawiska „fast food”, a w tym przypadku odpowiada kolejnym fazom badania środowiska uniwersyteckiego. Rozpoczyna się od przedmowy, w której autorki deklarują własne, osobiste zaangażowanie w przeprowadzone badania, które w konsekwencji doprowadziły do sformułowania Manifestu Slow Professor. Następnie opis poświęcony jest analizom oraz strategiom zarządzania czasem w pracy akademickiej, przyjemności i spontaniczności w nauczaniu, bada się tempo pracy oraz kategorię stresu, jak również opisywane są kwestie koleżeństwa i współpracy w środowisku naukowym. Na zakończenie autorki odsłaniają etapy budowania projektu Slow Professor na współczesnym uniwersytecie, jako potencjalnym miejscu spotkania, wzajemności oraz otwartości na rozwój naukowy, dydaktyczny i życiowy. Propozycja ta jest tym bardziej ciekawa i warta przywołania, gdyż stosowane są tu zarówno metody badań paradygmatu interdyscyplinarnego, gdzie do analizy społecznej włączane są opisy socjologiczne, kulturowe czy filozoficzne, wsparte na źródłowej kwerendzie badań psychologicznych oraz autorskich badaniach jakościowych (Berg, Seeber, 2016,

s. 27–29). Również interdyscyplinarna problematyka badawcza idzie tu w parze z komparatystyką i badaniami historycznymi analizującymi kategorie współpracy, współzawodnictwa czy indywidualizacji pracy dydaktycznej.

Kolejną sferą ludzkiego życia, w której „myśl slow”, stała się ważną perspektywą zmiany „kultury szybkości” na „kulturę powolności”, był kontekst konstruowania się tożsamości religijnej w tradycji ewangelikalnego chrześcijaństwa. Chris Smith oraz John Pattison w pracy pt. *Slow Church*, dość precyzyjnie opisują możliwości transponowania „myśli slow” zarówno na grunt teologii, tradycji religijnej, jak i praktyk konstytuujących wspólnoty religijne odwołujące się do założeń wczesnego chrześcijaństwa (Smith, Pattison, 2014). Praca ta jest nader cenna oraz warta odnotowania na gruncie analiz pedagogicznych, ponieważ podejmuje problematykę macdonaldyzacji społecznej w przestrzeni kultury (Ritzer, 1997) i religii (Drane, 2000), projektując jednocześnie realną alternatywę, poprzez oddolną inicjatywę powrotu do założeń „powolnej wspólnoty chrześcijańskiej”. Powrotu, czyli zrekonstruowania logiki jaką kierował się Kościół pierwotny, a która bezpośrednio przekształca obecną rolę i znaczenie teologii, etyki, ekologii, ekonomii w życiu człowieka i wspólnot lokalnych. *Slow Church* to również afirmacja takich wartości jak: stabilność, cierpliwość, wdzięczność czy też gościnność, jako podstawowych kategorii budujących i rozwijających relacje społeczne, w tym również relacje w obrębie szeroko rozumianej edukacji (Smith, Pattison, 2014).

Obok analiz systemowych oraz projektów społecznych, można dziś odnaleźć praktyczne adaptacje filozofii powolności do szkolnictwa publicznego i prywatnego. Takim przykładem jest szkoła prowadzona przez Joana Domenech’a w Hiszpanii, której podstawowe cele zostały dookreślone w pracy pt. *Pochwała Slow Edukacji – Hołd dla Slow Edukacji* (Domenech, 2011). Szkoła ta z założenia prowadzi zajęcia w formie projektu, jako naturalnej i codziennej metody pracy edukacyjnej, a także aktywnie promuje postawy antykonsumpcyjne i antyglobalistyczne. Jest przestrzenią wzajemnej i równej wymiany między środowiskiem nauczycieli, uczniami, ich rodzicami, oraz społecznością lokalną. W podstawowych celach szkoły można wyczytać, że najważniejszymi formami i metodami pracy (powolnej szkoły) jest aktywizacja i twórczość własna uczniów, ale nieustannie korelowana z postawami krytyczności i refleksyjności poznawczej. Podobnym przykładem jest szkoła Millfield Primary School West Midlands w Wielkiej Brytanii prowadzonej przez Michalle Sheehy, która odwołuje się do założeń „slow school”, z tą jednak różnicą, iż model powolnej edukacji jest tu każdorazowo dopasowywany do poziomu edukacji i możliwości uczniów oraz do warunków i potrzeb środowiska lokalnego. Jednym z podstawowych założeń tego pomysłu jest edukacja w nurcie otwartej i interdyscyplinarnej nauki, która stara się eliminować, szczególnie w języku wewnątrzszkolnej komunikacji, takie kategorie jak: testomania, presja

wyniku, rankingi ocen, zasady rywalizacji czy też nastawienie na ilościowe zasady ewaluacji wyników nauczania (MPS, 2016).

Zakończenie

Przywołane tu przykłady odwołujące się do założeń „slow edukacji”, ukazują szeroką gamę problematyki współczesnej szkoły, dla której spowolnienie staje się istotnym punktem zwrotnym w tak krytykowanym modelu neoliberalnej i globalnej edukacji. Zaprezentowany tekst wskazuje również wielość i pluralizm metod oraz technik stosowanych zarówno w badaniach nad edukacją, jak również samych metod pracy pedagogicznej odwołujących się do powolności. Należy tu jednak dość mocno zaznaczyć, że holistycznie rozumiany pomysł powolnej edukacji nie posiada jednorodnej formy praktycznej realizacji, a co więcej, poszukuje się w nim wzajemnie znoszących kontekstów działania dla uzyskania różnorodnych metod i technik postępowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Zakłada się tu również, że edukacja w wymiarze praktycznym – a w jej zakresie szczególnie komunikacja – nie może opierać się na statycznych modelach interpretacji, 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, także tego co społecznie zredukowane poprzez procesy socjalizacji. To często działania idące pod prąd wobec społecznych trendów, czy kulturowej modzie. W tym też względzie „slow edukacja” posiada potencję, ale nie rości sobie prawa do rozwiązania i odpowiedzi na wszelkie problemy związane z kryzysem neoliberalnego systemu współczesnej edukacji. Najistotniejsze jest jednak to, że głośno upomina się o zmiany oraz działania zmierzające do tworzenia kultury powolności na gruncie szkolnym, gdzie może dominować sfera konsensusu, dialogu i empatii (Dąbrowski, 2016).

Dość jasnym staje się tu fakt, że „slow edukację” można traktować dwupłaszczyznowo. Z jednej strony, wyłącznie jako propozycje alternatywnych i nowatorskich metod oraz narzędzi pracy pedagogicznej. Z drugiej, jako projekt holistyczny i głęboko zaangażowany w tworzenie rzeczywistości dialogu i spotkania w pluralnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, gdzie edukacja staje się narzędziem wskazującym możliwości rozwojowe w kontakcie z tym co inne, różne czy też ambiwalentne.

W pierwszym przypadku, gdy „myśl slow” rozumie się jedynie jako technikę czy metodę pracy pedagogicznej, które co prawda da się zastosować wobec nie-

malże 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, pozbawia się potencji ustrzeżenia przed takimi konsekwencjami współczesnego człowieka. 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, natomiast zastosowanie tejszy metody do realizacji konkretnych celów dydaktycznych, które nie tylko mogą być różne względem założeń „ruchu slow”, ale również mogą mu całkowicie zaprzeczać.

Gdy jednak, powolną edukację rozumie się całościowo i spójnie, jako komplementarną, lecz niejednorodną metodę oraz treść edukacyjną, spojrzenie nabiera szerszego spektrum. Wszechogarniająca logika „życia fast”, zostaje zderzona z modelem „życia slow”, którego głównym celem jest odnalezienie *tempa giusto, wewnętrznego, autonomicznego tempa własnego życia* (Dąbrowski, 2016). Dopiero w takiej rzeczywistości możliwy jest dialog i rozumienie wyzwań postawionych przed edukacją XXI wieku. Przed szkołą, która dziś musi zmagać się nie tylko z wewnętrznymi problemami natury systemowej czy metodycznej, ale przede wszystkim winna odpowiadać na coraz to szybsze oraz bardziej dynamiczne zmiany społeczne, kryzysy kulturowe czy spory na tle aksjologicznym. W tej logice „świata fast”, „płynnej nowoczesności”, czy też rzeczywistości światów równoległych (realnego i wirtualnego), edukacja nie tylko może, ale wręcz stoi przed koniecznością odnalezienia języka, wartości, filozofii, które zespoli w możliwie koherentną, lecz nie-redukcyjną metodę, przez co będzie w stanie wytworzyć realną (może utopijną) alternatywę, wobec tego co aktualnie określane jako norma lub konsensus społeczny.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków.
- Berg M. & Seeber, K. (2016). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto.
- Błachnio, A. (red.) (2009). *Globalizacja a jednostka*. Bydgoszcz.
- Błasińska, K., Pasikowski, S., Piekarski, G. i Ratkowska-Pasikowska, J. (red.) (2015). *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji*. Gdynia.
- Brzezińska, A.W., Czerniejewska I. (2015). Etnoedukacja – pomiędzy myśleniem globalnym a działaniem lokalnym. W: K. Kossak-Główczewski, A. Kożyczkowska, A. (red.), *Wielokulturowość, między edukacją regionalną i edukacją międzykulturową. Dylematy i konteksty tożsamościowe*. Kraków.

- Dąbrowski, S. (2015). *Pedagogika Slow modelem działania w edukacji równościowej*. W: K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska (red.), *Nierówności społeczne w trosce o otwarcia horyzontów edukacji*. Gdynia.
- Dąbrowski, S. (2016). *Strategie komunikacji w ruchu slow odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku*. Multicultural Studies: *Konflikty i wspólnota kultur przestrzeniami doświadczania oraz międzykulturowej edukacji*. Wrocław.
- Domenech, J. (2011). *Eloge de l'éducation lente*. Barcelona.
- Drane, J. (2000). *McDonaldization of the Church. Spirituality, Creativity and the Future of the Church*. London.
- Holt, M. (2002). *It's time to start the slow school movement*. *Phi Delta Kappan* 84/4
- Holt, M. (2012). *Slow schools mean deep learning*. Pobrano z lokalizacji: <http://sloweducation.co.uk/2012/06/22/the-case-for-slow-education-by-professor-maurice-holt> [dostęp w dniu: 7.11.2016].
- Kujawiński, J. (2013). *Ewolucja pedagogiki: od sztuki wychowania do nauki o wychowaniu człowieka*. Poznań.
- Honore, C. (2011a). *Pochwała powolności. Jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*. Warszawa.
- Honore, C. (2011b). *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*. Warszawa.
- Kostakopoulou, D. (2008). *The future governance of citizenship*. Cambridge.
- MPS, (2016). *Millfield Primary School*. Pobrano z lokalizacji: www.millfield.walsall.sch.uk/welcome/ [dostęp w dniu: 7.11.2016].
- Petrini, C. (2007). *Slow food, Prawo do smaku*. Warszawa.
- Potulicka, E., Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków.
- Radoń, S. (2013). *Uważność jako ponadkulturowe wyzwanie dla polskiej edukacji*. W: N. Majchrzak, A. Zduniak (red), *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*. Poznań.
- Ritzer, G. (1997). *McDonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa.
- Siwicka, D. Bieńczyk, M., Nawarecka, A. (red.) (1996). *Szybko i szybciej: eseje o śpiechu w kulturze*. Warszawa.
- Smith, C. Pattison, J. (2014). *Slow Church: Cultivating Community in the Patient Way of Jesus*. Madison.
- UNISG (2016). *University of Gastronomic Sciences, Itali*. Pobrano z lokalizacji: www.unisg.it/en/administration/storia-e-missione/ [dostęp w dniu: 7.11.2016].