

## AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: **ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA**

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

a) świadectwo ukończenia Studium Pedagogicznego, kierunku Wokalno-Instrumentalny, Akademia Muzyczna w Łodzi, 1990 r.

b) dyplom ukończenia studiów wyższych magisterskich, dziennych, na Wydziale Wykonawstwa Instrumentalnego i Wokalno-Aktorskiego, Akademii Muzycznej w Łodzi, w zakresie gry na gitarze klasycznej, 1991 r., uzyskany tytuł: magister sztuki,

c) dyplom ukończenia studiów wyższych magisterskich, dziennych, na Wydziale Nauk o Wychowaniu, Uniwersytetu Łódzkiego, w zakresie wychowania muzycznego, 1995 r., uzyskany tytuł: magister pedagogiki,

d) dyplom uzyskania stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, uzyskany 20 grudnia 2001 r. na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Tytuł rozprawy doktorskiej: *Muzyczny dorobek kultur świata w ogólnokształcącej edukacji muzycznej młodzieży*. Promotor: dr hab. Jacek Piekarski, prof. UŁ. Recenzenci: prof. dr hab. Maria Przychodzińska-Kaciczak, prof. dr hab. Bogusław Śliwerski.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych:

a) Od 2002 r. do chwili obecnej pracuję na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, na stanowisku adiunkta. Najpierw pracowałam w Zakładzie Dydaktyki w ramach Katedry Badań Edukacyjnych i Dydaktyki, następnie po reorganizacji – od 2006 r. w Zakładzie Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli, od po kolejnej reorganizacji, czyli od 2015 r. w Zakładzie Teorii Wychowania i Kształcenia w ramach Katedry Teorii Wychowania,

b) W latach 2004–2005 byłam zatrudniona na stanowisku adiunkta w Wyższej Szkole Informatyki w Łodzi,

c) w latach 2010–2013 byłam zatrudniona na stanowisku adiunkta w Akademii Muzycznej im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi; obecnie realizuję godziny zleczone.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311):

a) tytuł osiągnięcia naukowego: **dzieło opublikowane w całości jako monografia naukowa: *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju***

b) autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy: **Aneta Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, 2017, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ss. 528, ISBN 978-83-8088-671-1 (e-ISBN 978-83-8088-672-8); recenzent wydawniczy: Krystyna Duraj-Nowakowa.**

c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Powodem napisania monografii *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju* była potrzeba podzielenia się obserwacjami, niepokojami i naukowym namysłem nad współczesną rzeczywistością i współtworzącym ją lub być może nawet częściej, jedynie biernie wypełniającym ją, człowiekiem. Rozpoczynając pracę nad tekstem rozprawy nie sądziłam, że wydarzenia z niedalekiej przyszłości utwierdzą mnie w słuszności podjęcia zaproponowanej problematyki. Łączę ją bowiem z potrzebą naprawy relacji międzyludzkich i międzykulturowych zarazem, dzięki zgodzie na powszechną realizację idei zrównoważonego rozwoju, którą postrzegam jako zasadniczy cel wysiłków społeczności globalnej.

Kategorię zrównoważonego rozwoju rozumiem jako wyzwanie zadane człowiekowi XXI wieku, który doszedł do momentu granicznego dla swojego istnienia i już tylko od niego samego zależy, jak pokieruje swą przyszłością. Dlatego proponuję skorzystanie z możliwości edukacji międzykulturowej, w której widzę najbardziej uzasadnione narzędzie, aby wielokulturowa społeczność globu dokonała zmiany swoich postaw i wybrała odbudowę podstawowych środowisk życia człowieka na zasadach harmonii i współżycia, odrzucając

narrację zysku, rabunkowej gospodarki, przymusu rywalizacji i niechęci wobec drugiego człowieka.

Mimo że kontakty między narodami mają swoją długą historię (Herodot), to dopiero w XX wieku wyrażono powszechną potrzebę kształcenia ku wielokulturowości i międzykulturowości. Uznaję jednak, że dotychczasowa formuła edukacji międzykulturowej znalazła się w impasie, wyczerpała się i właściwie nie ma już nic więcej do zaproponowania. Z nasilającą się częstotliwością, świat, w tym mieszkańcy Europy, doświadczają bowiem zamachów terrorystycznych o podłożu religijnym, uczestniczą w międzykulturowej mowie nienawiści i podejmują narrację społeczną zmierzającą do polaryzacji poglądów. Utwierdza się kultura wojny i dominacji zamiast kultury pokojowego i twórczego współistnienia. Dlatego przyjął, że edukację międzykulturową, która nadal uważam za nieodzowną działalność wychowawczą, należy uaktualnić, nadając jej nowy kierunek i bieg, zmierzający ku realizacji celów zrównoważonego rozwoju. W ten sposób wielokulturowa społeczność globu zamiast tracić swe siły na wzajemną walkę, będzie mogła spożytkować ją na niezbędny dla całej ludzkości wysiłek na rzecz rewitalizacji zniszczonych podstawowych wymiarów życia człowieka, czyli środowiska przyrodniczego, kulturowego, społecznego i gospodarczego.

W obliczu niezwykle pojemnej i rozbudowanej struktury relacji pomiędzy edukacją międzykulturową a zrównoważonym rozwojem, mój przedmiot zainteresowań badawczych zawęziłam do wymiaru kulturowego. Po pierwsze, taka decyzja wynikała z osobistego, wieloletniego zainteresowania odmiennymi kulturami. Po drugie, wpływała z posiadanych kompetencji muzycznych do wielopoziomowego interpretowania utworów, bazujących na folklorze i muzyce etnicznej. Po trzecie, w kulturze dostrzegłam wspólny mianownik dla edukacji międzykulturowej i koncepcji zrównoważenia. Jest to bowiem to środowisko życia człowieka, w którym każdy, niezależnie od tego, kim jest, wypowiada się poprzez świat symboli, wyraża swe wnętrza, jak i wartości i normy, regulujące jego życie społeczne. W tej sytuacji, moje poszukiwania badawcze skoncentrowałam wokół pytania: **Jak projektować zrównoważone społeczeństwo w oparciu o edukację międzykulturową?**

Celem moich badań stała się więc potrzeba weryfikacji tezy zakładającej, że można jeszcze osiągnąć taki stan globalnej świadomości, w którym konstruktywne, nowatorskie i nieszablonowe, a zatem twórcze działania będą charakteryzowały niedaleką rzeczywistość ogólnospołeczną. Inaczej mówiąc, będzie ona faktycznym polem aktywności człowieka, w którym świadomość lokalna przenikać się będzie z globalną, a odpowiedzialność za przyszłość ludzkości osiągnie wymiar obowiązującej, akceptowanej i codziennie realizowanej postawy.

Aby moje poszukiwania badawcze miały uporządkowany charakter postanowiłam: a) wykazać, że każde z podstawowych środowisk życia człowieka zostało doprowadzone do takiego stanu niezrównoważenia, że niezbędna jest jego natychmiastowa naprawa, b) zaproponować namysł (filozoficzny i antropologiczny) nad możliwymi zmianami dotychczasowego funkcjonowania człowieka, c) przedstawić drogi kształtowania się idei zrównoważonego rozwoju i obecności w niej filaru kulturowego, d) zaprezentować edukację międzykulturową jako szansę na formowanie (kształcenie i wychowanie) młodego pokolenia w potrzebie poszukiwania wzajemnego porozumienia, e) przedstawić możliwości kształcenia i doskonalenia nauczycieli, by umieli wartościowo wspomagać uczniów w ich rozwoju na miarę wyzwań zrównoważonej zmiany, oraz f) ułatwić uczniom przyjęcie na siebie roli budowniczych świata „przyjaznego” człowiekowi dzięki znajomości podstaw prawnych, umożliwiających jednostce świadome kształtowanie siebie z myślą o korzyściach dla całej wspólnoty ludzkiej.

Realizacja celów badawczych przebiegała trzema torami, co wpłynęło na układ całości tekstu. Przemyslenia, wnioski i stanowiska, uzyskane w toku pracy ujęłam więc w trzy zasadnicze rozdziały, z których każdy koncentruje się na jednym z kluczowych zagadnień moich rozważań.

Rozdział I – *Diagnoza rozchwianego świata w świetle wybranych głosów intelektualistów* – prezentuje dokonaną przeze mnie charakterystykę współczesnego społeczeństwa, zawierającą krytyczne uwagi filozofów, socjologów i polityków wobec porządku liberalnego, jak i dominującej ideologii neoliberalizmu. Swobodna przedsiębiorczość i konkurencyjna gra rynkowa nie mogą być głównymi wyznacznikami porządku społecznego i planów (w tym edukacyjnych) rozwoju jednostki. Niestety, niedostatek humanistycznej wolności jest źródłem osobiście doświadczanego kryzysu, stając się zarazem kryzysem powszechnym. Rozdarcie i zagubienie jednostki przekłada się na brak równowagi w relacjach społecznych. Kreowanie człowieka na bezmyślnego konsumenta przedmiotów i usług, a zarazem na pracownika stale niepewnego swego losu i zawodowej przyszłości sprawiają, że człowiek coraz częściej odczuwa bezsens swojej egzystencji. Dodatkowo nowoczesne technologie i cywilizacja technokratyczna oddalają go od bezpośrednich, humanistycznych relacji międzyludzkich. Człowiek przestaje dbać o własną kulturę, tak jak nie troszczy się już o środowisko naturalne. Dewastacja przyrody i działanie wbrew naturze prowadzą do utraty bioróżnorodności, a stosowanie pestycydów i modyfikacji genetycznych jest źródłem globalnego kryzysu ekologicznego.

Rozdział II – *Idea zrównoważonego rozwoju w społeczeństwach wielokulturowych* – jest autorską próbą zmierzenia się z koncepcją zrównoważonego rozwoju, którą postrzegam jako propozycję zmiany zaburzonego funkcjonowania człowieka, prowadzącą ku lepszemu życiu, w możliwie niedalekiej przyszłości. Dlatego przemyślenia na temat zrównoważonego rozwoju, etapów jego kształtowania się i oczekiwań stawianych poszczególnym jej obszarom – filarom poprzedzam rozważaniami filozoficzno-antropologicznymi. Uznaję bowiem, że idea zrównoważenia nie jest jednostkowym i chwilowym projektem, a stanowi logiczną konsekwencję głosów humanistów, zaniepokojonych losem człowieka. Fryderyk Schiller mówił o konieczności estetycznego kształtowania „człowieczeństwa w człowieku” i przekonywał, że rozum i uczucie muszą połączyć się w estetycznej grze, by człowiek mógł dokonywać rzeczy wielkich i szlachetnych. Claude Levi-Strauss zajmował się badaniem kultur pierwotnych i odkrył, że istnieje zbiór uniwersalnych elementów kulturowych (mitemów), które tylko przybierają różną postać, gdyż ich realizacje zrodziły odmienne konteksty kulturowe. Z kolei Ernesto Laclau, przekonywał, że w obszarze problematyki zróżnicowania kulturowego w dalszym ciągu należy odwoływać się do wartości uniwersalnych, rozszerzając ich interpretację poza rozumienie według wzorca kultury zachodnio-protestanckiej. W ten sposób, kultura we wszystkich swych wielokulturowych odsłonach doprowadziła do uznania jej za niezbędny i równoprawny – czwarty filar zrównoważonego rozwoju. Dzięki temu wzrasta szansa na to, by człowiek przywracał harmonię we własnym życiu i w środowiskach, w których jest obecny, w sposób całościowy, czyli uwzględniając wymiar duchowy, symboliczny i artystyczny. Aby tak się stało potrzebna jest odpowiedzialna i komplementarna w treściach edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju. Edukacja ta niesie na tyle nowatorskie przesłanie, że uzasadnione jest zgłoszenie potrzeby wprowadzenia uaktualnionego paradygmatu edukacyjnego. Wtedy też lepiej można odczytać dotychczasowe wysiłki społeczności międzynarodowej, mające na celu wdrożenie jej do systemów oświatowych na całym świecie do 2030 r.

Rozdział III – *Międzykulturowość w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju* – omawia udział edukacji międzykulturowej w wychowawczych i formotwórczych działaniach, by przygotować ucznia do prowadzenia życia zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju. Namysł nad tym, jak najpełniej kształcić współczesne pokolenia, aby chciały i umiały budować lepszą rzeczywistość, przeprowadzam przez trzy zasadnicze obszary. Po pierwsze przedstawiam podbudowę teoretyczną dla takiego wyzwania edukacyjnego, którą utożsamiam z fundamentami, zgodnymi z aksjologią humanistyczną i hermeneutycznym dialogiem z

Innymi. Po drugie podejmuję próbę ukazania zawłości związanych z różnymi podejściami do edukacji międzykulturowej, zarówno w wymiarze budowania społeczeństwa wielokulturowego, jak i formułowanych oczekiwań wychowawczych, które wynikają z utrwalonych przekonań i postaw. Ważne staje się więc rozwijanie kompetencji międzykulturowej, dzięki której człowiek będzie mógł podejmować wysiłek na rzecz „przetłumaczenia” jednej kultury na drugą. Trzeci obszar moich rozważań przenoszę na teren środowiska szkolnego, bowiem o realnych, a nie deklaracyjnych zmianach w międzykulturowych działaniach na rzecz zrównoważonego rozwoju można dopiero mówić, gdy w odpowiedni sposób przystąpi się do kształcenia uczniów, poprzedzonego właściwym przygotowaniem samych nauczycieli. Dlatego niezwykle istotne jest rozwijanie u pedagogów kompetencji międzykulturowej, która jednocześnie ma swoje odzwierciedlenie w zbiorze wielowymiarowych umiejętności nauczycielskich, określanych jako kompetencje na rzecz zrównoważonego rozwoju. Należy je kształtować w toku przygotowania do zawodu, a następnie poprzez uczestnictwo w wielu formach doskonalenia zawodowego. Wszystkie te działania mają w konsekwencji służyć uczniowi, od którego wiedzy i postaw będzie zależeć faktyczna realizacja koncepcji zrównoważonego rozwoju. Dlatego młody człowiek powinien poznać przysługujące mu prawa i działać zgodnie z nimi lub jeśli ich brakuje, wiedzieć, jak się domagać ich obecności we wspólnej rzeczywistości społecznej. Wtedy oczekiwana edukacja dążąca ku wzajemnemu zrozumieniu będzie sprzyjała komunikacji międzykulturowej, umożliwiającą wspólną pracę na rzecz zrównoważenia.

W moich rozważaniach starałam się też ukazać koncepcję zrównoważonego rozwoju jako rozbudowanego modelu życia społecznego, czyli nowego paradygmatu, który coraz wyraźniej zaczyna wyłaniać się z panującego jeszcze chaosu. Jego znaczenie i siła polegają głównie na tym, że paradygmat ten nie jest jakąś kolejną, postmodernistyczną ideologią, wpisującą się w wielość nachodzących na siebie, chwilowych rozwiązań, a jest taką szczególną doktryną społeczno-polityczną, która wyrasta w przesłanek eksponujących dobro człowieka. Dlatego zrównoważony rozwój ma szansę stać się wyjątkowym projektem życia człowieka, wynosząc ludzkość na humanistyczne wyżyny jej egzystencji i przywracając możliwości snucia i realizacji planów, o których jednostka przestała już nawet marzyć. Paradygmat na rzecz zrównoważonego rozwoju jest też na tyle otwarty i zarazem pojemny, że umożliwia interpretację poszczególnych wyzwań w kulturowo różnorodny sposób. Dzięki temu, realizacja konkretnych celów zrównoważonego rozwoju ma szansę korespondować z lokalnymi

perspektywami kulturowymi, sprzyjając zarazem wielości kolejnych i odmiennych interpretacji, pomysłów i rozwiązań.

Dlatego, rozważając ewentualne wykorzystanie wyników moich przemyśleń i badań, i jednocześnie przyjmując podejście pedagogiczne, wyrażam przekonanie, iż aby osiągnąć ambitną i zarazem niezbędną zmianę społeczną, potrzebne jest wieloetapowe, szerokie i pogłębione przygotowanie nauczycieli. Jednocześnie, równoległe do pracy z kadrami pedagogicznymi, należy adekwatnie kształcić i wychowywać uczniów. Możliwości realizowanych już, jak i proponowanych przeze mnie, podejść do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, wykorzystującej edukację międzykulturową są naprawdę liczne. Dają szansę na wielostronne doskonalenie się każdej pracującej nad sobą osoby. Motywują do wysiłku nad zmianą postaw, nie tylko opierając się na obiektywnych przesłankach i czytelnej argumentacji, ale również dlatego, że są po prostu interesujące.

Jeśli więc myślę o nauczycielach, to:

- a) postulowałabym wprowadzenie obowiązkowego przedmiotu (w formie wykładów, ćwiczeń, warsztatów) na studiach pedagogicznych obu poziomów kształcenia (studia I<sup>o</sup> i studia II<sup>o</sup>), który zapewniłby zapoznanie się z problematyką zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań międzykulturowych;
- b) w ramach przygotowania dydaktycznego sugerowałabym wyeksponowanie tych dotychczas znanych metod kształcenia, które można wykorzystać we wprowadzaniu treści dotyczących zrównoważenia i międzykulturowości, oraz dodałabym informacje dotyczące nowych metod i strategii kształcenia, które przedstawiłam w mojej monografii jako szczególnie odpowiednie dla realizacji tytułowej problematyki;
- c) do oferty instytucji doskonalących kompetencje zawodowe pracujących już nauczycieli obowiązkowo wprowadziłabym kursy (kilkustopniowe) uzupełniające wiedzę i umiejętności nauczycieli z zakresu edukacji międzykulturowej i zrównoważonego rozwoju;
- d) uznaję, że wydziały pedagogiczne uczelni wyższych powinny opracować i przygotować nowe studia podyplomowe dla nauczycieli, koncentrujące się na zagadnieniach zrównoważonego rozwoju i problematyce międzykulturowości;
- e) jednym z wymogów niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego powinno być wykazanie się wiedzą i działalnością w środowisku szkolnym i lokalnym na rzecz

zrównoważonego rozwoju z uwzględnieniem coraz bardziej wielokulturowego środowiska uczniowskiego.

Natomiast, gdy przyjmuję perspektywę ucznia i oczekiwania społeczne związane z jego osobą, to:

a) nową podstawę programową do ośmioletniej szkoły podstawowej, wynikającą z obecnie przeprowadzanej reformy oświaty, należałoby skorygować w zakresie rozumienia zrównoważonego rozwoju. Dziś autorzy podstawy programowej łączą zrównoważony rozwój jedynie ze środowiskiem przyrodniczym. Dlatego, jak najszybciej, należałoby uzupełnić treści programowe o wymiar kulturowy, społeczny i gospodarczy;

b) należałoby także wprowadzić treści z zakresu zrównoważonego rozwoju z elementami edukacji międzykulturowej do wszystkich przedmiotów nauczania (na zasadach, które omawiam w mojej monografii);

c) powyższy postulat wiąże się z przygotowaniem materiałów dydaktycznych, tj. poradników metodycznych dla nauczycieli, kart pracy dla uczniów, tekstów kultury pobudzających do wielopłaszczyznowego doświadczania przez wychowanków poznawanych zagadnień, oraz przede wszystkim, dotyczy uzupełnienia podręczników szkolnych o treści z obszaru zrównoważonego rozwoju i edukacji międzykulturowej, jako zagadnień podstawowych, czyli merytorycznie i wychowawczo istotnych, a zatem – stanowiących niezbędny szkielet współczesnej humanistycznej edukacji, a nie traktowanych jako marginalny dodatek do dotychczasowych treści;

d) w działaniach pozaszkolnych, czyli w edukacji poza-formalnej i nieformalnej, np. w aktywnościach domów kultury, w ofertach biur podróży, organizujących dla dzieci i młodzieży letnie/zimowe obozy i kolonie powinny na stałe zagościć propozycje, które łączyłyby możliwości spędzania czasu wolnego i wypoczynku, z mądrym wychowaniem ku lepszej i bardziej godnej człowieka, przyszłości.

## 5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Do aktualnego etapu rozwoju naukowego i tematyki zainteresowań badawczych dochodziłam stopniowo, choć jednocześnie konsekwentnie i systematycznie. Początkowo droga ta miała charakter niezaplanowany, później stała się bardziej intencjonalna. Aktywności, które podejmowałam, a także wydarzenia, w których uczestniczyłam, złożyły się na



doświadczenia, stanowiące fundament dla moich samodzielnych poszukiwań naukowych. Przemyslenia, stanowiska i ujęcia, reprezentowane w autorskiej monografii, pt. *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju* mają więc swe źródła w mojej biografii osobistej, jak i zawodowej.

W wyniku podróżowania z rodzicami po świecie i dłuższego pobytu w niektórych jego częściach, odwiedziłam kraje bloku socjalistycznego, a także Australię, Nową Zelandię, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Peru, Wielką Brytanię, Włochy, Libię, Grecję i Tajlandię. W latach 70., a następnie w połowie lat 80. XX wieku byłam uczennicą najpierw w publicznej szkole podstawowej (*Burwood Public School*) w Sydney, w Australii, a następnie Technical College, również w Sydney (*TAFE NSW Kogarah, St. George College*). Za każdym razem byłam jedyną Polką wśród całej społeczności szkolnej, która jednocześnie zawsze miała charakter wieloetniczny i wielokulturowy. Szybko musiałam więc nauczyć się budować dobre relacje z innymi osobami. Najczęściej miały one wymiar obustronnego, interpersonalnego i międzykulturowego zaciekawienia, co przekładało się na chęć wzajemnego poznania. Ja przybliżałam innym uczniom, a nawet nauczycielom, polskie zabawy i zwyczaje, a w zamian poznawałam kulturę odmienną (np. białych Australijczyków, Libańczyków, Japończyków czy Chińczyków). Moją serdeczną koleżanką była Libanka, Amal Hanna.

Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, dopełniałam uczeniem się otwierania się na innych ludzi. Mój horyzont poznawczy rozbudowywał się dzięki kontaktom z wieloma dorosłymi, jak i rówieśnikami z różnych stron świata. Np. nigdy nie zapomnę pobytu w małej miejscowości portowej Matarani na południu Peru. Podczas tej wizyty podzieliłam się pomarańczą z dziewczynką w moim wieku. Relacja, która się między nami nawiązała była całkowicie wyjątkowa. To doświadczenie, osadzone w specyficznym kontekście czasowym, kulturowym i geograficzno-przyrodniczym, zainspirowało mnie do późniejszego poznawania historii i kultury Peruwiańczyków, Inków i Indian zamieszkujących Amazonię. Następne, podobnie ważne momenty i spotkania, były impulsem do zagłębiania się w dzieje ludzi z innych obszarów i kontynentów.

Obserwowanie świata i uczenie się odpowiedzialnego obcowania z nim sprawiło, że zaczęłam dostrzegać różnorodność i złożoność wielu sytuacji. Coraz lepiej poznawałam, jak radzić sobie z trudnościami lub zagrożeniami, i jak czerpać radość z momentów pozytywnych. Dość wcześnie dostrzegłam też różnice w polskim i brytyjskim systemie edukacyjnym, co spowodowało, że w niektórych sytuacjach odnajdywałam się bezproblemowo, niemalże

naturalnie, a innym elementom procesu kształcenia i wychowania musiałam dopiero nadać własny sens, aby je zrozumieć i zaakceptować.

Moje zainteresowania międzykulturowe i podróżnicze realizowałam następnie jako osoba dorosła. W 1990 r. uzyskałam uprawnienia pilota wycieczek krajowych i zagranicznych i rozpoczęłam pracę z grupami obcokrajowców przyjeżdżającymi do Polski. Przez wiele lat wyjeżdżałam też za granicę z turystami polskimi. Dzięki temu, poznawałam i wielowątkowo doświadczałam rzeczywistości społecznej, kulturowej, polityczno-ekonomicznej i przyrodniczej w takich krajach, jak Włochy, Francja, Hiszpania, Portugalia, Tunezja i Malta.

Przebywanie w odmiennych obszarach geograficznych rozbudziło moją wrażliwość na piękno świata, jego unikatowość i niepowtarzalną wartość. Natura, np. oglądane przeze mnie akrobatyczne popisy delfinów, żyjących na wolności w wodach południowego Pacyfiku, nieustająco fascynuje mnie i zachwyca. Obcowanie z nią daje radość i inspiruje do zastanawiania się nad jej istotą, a także nad znaczeniem relacji między przyrodą a człowiekiem. Tym samym, tajemniczość, a nawet boskość jej istnienia, doskonały porządek i wyjątkowy w najdrobniejszych szczegółach charakter przyrody, zasługują na najwyższy szacunek i ochronę. Przeczą więc pragmatycznemu traktowaniu natury jako surowca, który można przedmiotowo (przyrodoznawczo) badać, a następnie opłacać i przetwarzać i zużywać.

Moja niezgoda na jednostronne podejście do środowiska przyrodniczego, jak i niezrównoważonej eksploatacji innych wymiarów życia człowieka, doprowadziła do przekonania, że najbardziej znaczącym i najsilniejszym obszarem i jednocześnie narzędziem, za sprawą którego można inicjować i przeprowadzać procesy humanistycznych zmian jest przestrzeń kultury. Dlatego namysł naukowy, podejmowany z perspektywy reprezentanta sztuki – muzyka, oraz z pozycji pedagoga (pracującego zarówno na Uniwersytecie Łódzkim, jak i w Akademii Muzycznej w Łodzi), a także doświadczenia wyniesione z wieloletnich kontaktów międzykulturowych, doprowadziły mnie do sformułowania i wyodrębnienia trzech głównych obszarów zainteresowań badawczych, które jednocześnie zachowały czytelną relację z kulturą. Najogólniej ujmując, pierwszy koncentruje się na człowieku, drugi na problematyce edukacji międzykulturowej, trzeci zaś eksponuje zagadnienia związane ze zrównoważonym rozwojem. Rozważania odnoszące się do powyższych wymiarów wpłynęły na charakter mojej dotychczasowej pracy naukowej, realizowanej w formie badań, publikacji i udziału w konferencjach. Ostatecznie, przyczyniły się też do przyjęcia trójdzielnej budowy mojej rozprawy habilitacyjnej, w której starałam się kontynuować obraną wcześniej problematykę. Za każdym razem, kwestie wywołujące mój niepokój poznawczy lub pobudzające moją

ciekawość badawczą staram się osadzać w kontekście teoretycznym, jak i poszukuję rozwiązań metodycznych i/lub praktycznych. Traktuję je bowiem jako sugestie, umożliwiające ich realne wykorzystanie przez nauczycieli i uczniów w praktyce edukacyjnej (szkolnej i równoległej). Zatem, przystępując do omówienia dotychczasowych publikacji, składających się na mój dorobek naukowy poza monografią habilitacyjną, przyjmuję, że każdy z obszarów charakteryzuje się następującymi cechami:

1. Pierwszy koncentruje się na człowieku, jako jednostce, która jest niepowtarzalna i jednocześnie, która reprezentuje system kulturowy, typowy dla społeczeństwa, w którym się wychowała. Równoległe jednak ma też cechy wspólne ze wszystkimi innymi ludźmi, co sprawia, że przynależne są jej te same prawa i równe, humanistyczne traktowanie. Dzięki temu, kulturowe kształtowanie „człowieczeństwa” w człowieku wspomaga jego rozwój w wymiarze uniwersalnym, zachowując zarazem łączność z narodowymi/etnicznymi fundamentami kulturowymi. Powyższe myśli i zagadnienia rozwijałam w tekstach, które, dla klarowności obecnego przekazu, dzielę na trzy kategorie problemowe, ujmujące człowieka jako a) niepowtarzalną jednostkę, b) świadomą własnej tożsamości kulturowej i jednocześnie c) tak kształtowaną poprzez praktykę edukacyjną, by mogła podejmować wyzwania współczesności. Bardziej szczegółowa prezentacja tych kategorii dowodzi, że:

a) pierwsza z nich podejmuje teoretyczne rozważania na temat postrzegania człowieka jako jednostki szczególnej, która w swoim jestestwie odróżnia się od innych istot żywych. Budowanie pojęcia człowieka, prowadzenie namysłu nad tym, kim on jest, jakie stoją przed nim wyzwania i czego powinno się od niego oczekiwać wpisują się w tematykę tej kategorii. Tu również zastanawiam się, z jakiego powodu i w jaki sposób człowiek powinien rozwijać poczucie własnej godności, poznawać swe prawa i możliwości oraz jak powinien budować relacje oparte na szacunku wobec innych ludzi. Dlatego w tekście *Kontakty Europejczyków z Innymi – czy powinniśmy być tolerancyjni?*<sup>1</sup>, przywołując m.in. stanowiska J.J. Rousseau oraz współczesnych pedagogów i filozofów, a także odwołując się do historycznych przykładów kontaktów Europejczyków z kulturą (w szczególności muzyką) subkontynentu indyjskiego, zastanawiam się nad tym, jaki rodzaj tolerancji jest dziś szczególnie pożądanym. W konsekwencji zgłaszam postulat, wskazujący, że w kontaktach międzykulturowych potrzebna jest całkowicie odmienna postawa – postawa szacunku, która zachęca do otwierania się na innych ludzi i postrzegania ich na równych zasadach. Podobne zdanie wypowiadałam w rozmowie, pt.

---

<sup>1</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Kontakty Europejczyków z Innymi – czy powinniśmy być tolerancyjni?*, [w:] J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, ZAPOL, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2007.

*Tolerancja niejedno ma imię* – wywiad z A. Rogalską-Marasińską przeprowadzony przez A. Leszkowską<sup>2</sup>, w którym wskazują na potrzebę różnicowania wymiarów tolerancji w kontaktach z drugim człowiekiem. Może to być budowanie zrozumienia, okazywanie wyrozumiałości, a czasem nawet pobłażanie cudzym poglądom i zachowaniom, jeśli łączy się to z własną pracą nad zdobywaniem wiedzy o innym człowieku i jego kulturze. Współczesna tolerancja powinna zatem przekształcać się w ciekawość i zainteresowanie drugą osobą oraz powinna ewoluować w kierunku postawy życzliwości i empatii.

Z zagadnieniem tolerancji wiąże się też kwestia nietolerancji i nierówności społecznej, do których odwołuję się w tekście *Wartość współcześnie odczytywanego strukturalizmu dla międzykulturowego kształcenia studentów*<sup>3</sup>. W wypowiedzi tej nawiązuję do humanistycznej koncepcji J.J. Rousseau oraz antropologii strukturalnej C. Levi-Straussa. Pojawia się tu też odniesienie do antycznej, delfickiej maksymy i jednocześnie wciąż aktualnego wyzwania stawianego przed człowiekiem: gr. *gnóthi seautón* (łac. *cognosce te ipsum*, tłum. *poznaj samego siebie*). Kim zatem jest współczesny człowiek, co go cechuje? W czym ludzie są do siebie podobni, a co ich od siebie odróżnia? To pytania, które powinny wpływać na kształtowanie i wychowanie współczesnych pokoleń. Niestety, historyczne europejskie wartościowanie i dzielenie ludzi na „lepszycy” i „gorszyzy” mają w dalszym ciągu swoje kontynuacje. Budowanie „człowieczeństwa” w człowieku powinno więc dążyć m.in. do tego, co obrazowo ujął C. Levi-Strauss, by wytwory kultur pozaeuropejskich, będące dziś eksponatami w muzeach etnograficznych, przenieść do muzeów sztuki. Zaslugują bowiem na taki sam szacunek i podziw, co prace artystów ze Starego Kontynentu. Człowiek, który je stworzył, był tak samo „ludzki”, jak człowiek wywodzący się z obszaru Europy.

Odpowiednie prowadzenie edukacji międzykulturowej wiąże się więc z wieloma wyzwaniami, do których należy też umiejętność samodzielnego myślenia jednostki na temat przeszłych, aktualnych i przyszłych wydarzeń, rozgrywających się w społeczeństwach wielokulturowych. Rozważania na ten temat prowadziłam w tekście zatytułowanym *Samodzielność myślenia jako warunek edukacji międzykulturowej*<sup>4</sup>. Wyzwania hermeneutycznego poznania, łączącego się z osobistym przeżyciem oraz z prowadzeniem

---

<sup>2</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Tolerancja niejedno ma imię* – wywiad z A. Rogalską-Marasińską przeprowadzony przez A. Leszkowską, [w:] „Sprawy Nauki”, luty, 2010, [dostęp:] <http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=comcontent&task=view&id=1523&Itemid=51>.

<sup>3</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Wartość współcześnie odczytywanego strukturalizmu dla międzykulturowego kształcenia studentów*, [w:] „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, 2011.

<sup>4</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Samodzielność myślenia jako warunek edukacji międzykulturowej*, [w:] „Płockie studia dydaktyczne”, tom 21, 2009.

dialogu jako jakościowo niepowtarzalnej fuzji horyzontów, mają wpływ na charakter obustronnego dialogu. Dlatego człowiek, jako uwarunkowany podmiot, powinien w toku swej edukacji (gł. formalnej) rozwijać umiejętności myślenia dyskursywnego (analitycznego, opartego na logicznym przechodzeniu od jednej kwestii do drugiej) i myślenia intuicyjnego, które ma charakter bardziej bezpośredni, nagły i odwołuje się do osobistego wrażenia. Zatem człowiek niezależnie myślący i swobodnie podejmujący komunikację międzykulturową to taki, który kieruje się własnymi przemyśleniami i wzruszeniami.

W tej sytuacji szczególnie ważne jest, by jednostka starała się dążyć do niezależności oraz pragnęła i umiała żyć według humanistycznych wartości. Na tę kwestię zwracam uwagę w wypowiedzi, pt. *Poszukiwanie prawdy o człowieku poprzez edukację międzykulturową. Ku profesjonalizacji zawodu nauczyciela*<sup>5</sup>. W dobie dominującej i unifikującej mieszkańców globu cywilizacji masowej, znaczenia nabiera świadomość siebie i swojej tożsamości kulturowej i narodowej. Różnice międzykulturowe wyrażane w postawach społecznych i indywidualnych są niezbędne, by budować bezpieczny świat. Jednocześnie, odmienności te muszą być wzajemnie zrozumiałe. W innym przypadku, przepaście międzyludzkie staną się tak duże, że porozumienie będzie nieosiągalne. Dlatego ważne jest odpowiedzialne przygotowanie nauczycieli. Profesjonalny, międzykulturowy rozwój pedagogów wymaga ich wieloletniego zaangażowania. Z tego powodu należy ułatwiać nauczycielom ich wielostronne doskonalenie zawodowe, m.in. poprzez udostępnianie materiałów dydaktycznych, możliwych do bezpośredniego wykorzystania w pracy z wychowankami.

Z kolei, by sam uczeń mógł bezpiecznie wkraczać w kulturowo i politycznie zróżnicowany świat, oraz by rozumiał i odczuwał potrzebę przywracania mu zrównoważonego charakteru istnienia, ważne jest, aby miał możliwości rzetelnego poznania przysługujących mu praw. Stąd w tekście *Child's Right to Learn about Multicultural Europe in Future Teachers' Education* (tłum. *Prawo dziecka do poznawania wielokulturowej Europy w kształceniu przyszłych nauczycieli*)<sup>6</sup> przywołuję takie podstawowe dokumenty, jak Powszechną Deklarację Praw Człowieka, Konwencję Praw Dziecka, prawa człowieka w ujęciu K. Vasak'a oraz Milenijne Cele Rozwoju. 20% mieszkańców globu stanowią dziś dzieci i młodzież, dlatego ich właściwe przygotowanie do budowania wielokulturowej przyszłości świata, poprzez realizację

---

<sup>5</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Poszukiwanie prawdy o człowieku poprzez edukację międzykulturową. Ku profesjonalizacji zawodu nauczyciela*, [w:] I. Kość, A. Murawska (red.), *Pedagogika szkoły wyższej. Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2010.

<sup>6</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Child's Right to Learn about Multicultural Europe in Future Teachers' Education*, [w:] „Horyzonty Wychowania” (“Horizons of Education”), Vol. 13, No. 25, 2014.

edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju powinno być postrzegane w kategoriach imperatywu oświatowo-wychowawczego. Wypełnianie tego zadania mogą wspomagać odpowiednio przygotowane materiały dydaktyczne, które język i charakter dokumentów międzynarodowych przekształcają na wersję bardziej przystępną i atrakcyjną dla młodego człowieka.

b) druga kategoria problemowa dotyczy różnorodności i odmienności kulturowych, a zatem – tożsamości kulturowych, które współtworzone są przez budujące je społeczeństwa. Te z kolei składają się dziś z bardziej lub mniej świadomych swego pochodzenia jednostek. Dla skutecznych i twórczych kontaktów międzykulturowych wiedza o sobie i swoich korzeniach jest niezbędna. Zatem, pielęgnowanie własnej tożsamości opiera się na edukacji o sobie w perspektywie edukacji ku drugiemu człowiekowi. Zachęca jednostkę do refleksji i przeżywania tego, czego doświadcza jako przedstawiciel pewnej kultury w relacjach z reprezentantami innych kultur. Propozycję budowania wizerunku Polaka przedstawiam w tekście *Kultura życia rodzinnego w Polsce Szlacheckiej*<sup>7</sup>. Eksponuję w nim takie cechy kultury polskiej, które, moim zdaniem, do tej pory wpływają na naszą odmienną kulturową. Są to: ziemiańskość, otwartość i gościnność oraz patriotyzm.

Spotkanie z drugim człowiekiem, traktowane jako szczególne wydarzenie, powinno łączyć się z dobrym do tego przygotowaniem. Dlatego warto zgłębiać wiedzę o innych kulturach, by wzajemne relacje miały, w miarę możliwości, charakter rzeczywisty, a nie pozorny. Można to np. czynić, czytając odpowiednią literaturę, w tym – wydawnictwa popularno-naukowe. Odnoszę się do nich w tekście *Edukacja międzykulturowa w obrazach. Siła humanistycznego przekazu emanująca z „National Geographic”*<sup>8</sup>. Kwestii tej poświęcam też całą odrębną książkę, zatytułowaną *Magiczny świat flamenco*<sup>9</sup>.

Istotnym elementem w budowaniu odpowiedzialnych relacji międzykulturowych, wspartych na uświadomionej, własnej tożsamości kulturowej, jest zbliżanie się, a nawet „wchodzenie” w odmienną kulturę z przekonaniem, że zawsze odbiera się ją z własnej perspektywy kulturowej. Zgoda na obecność kulturowego horyzontu poznawczego sprawia, że

---

<sup>7</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Kultura życia rodzinnego w Polsce Szlacheckiej*, [w:] „Edukacja otwarta”, 1/2007, Płock 2007.

<sup>8</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa w obrazach. Siła humanistycznego przekazu emanująca z „National Geographic”*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo drugiej połowy XX wieku jako źródło do historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

<sup>9</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Magiczny świat flamenco*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”/Snake/Star Cezary Marasiński, Kraków 1999.

powstające relacje międzykulturowe są bardziej szczerze i uczciwie. Dzięki temu, nie każdy element kulturowy musi być tak samo dostrzegany lub identycznie odbierany. Ale właśnie to, naznaczone kulturowo, nadawanie odmiennościom własnych sensów i znaczeń, poprzez interpretowanie ich zgodnie z własną tożsamością i narracją kulturową, wzmacnia i wzbogaca kontakty międzykulturowe. Kwestię tę poruszam w tekście, pt. *Polka na tropach flamenco*<sup>10</sup>.

c) trzecia kategoria problemowa koncentruje się wokół możliwości praktycznego kształtowania wychowanka tak, aby stawał się jednostką wielostronnie przygotowaną do funkcjonowania w złożonej rzeczywistości kulturowej. Przywołuję tu wybrane metody pracy z uczniem, które łączą w sobie wymiar aksjologiczny, estetyczny, symboliczny, jak i odpowiadają na konkretne wyzwania XXI wieku, związane z pracą na rzecz zrównoważonego rozwoju. Zaliczam do nich formę baśni, jako szczególną drogę wkraczania w wielość, bogactwo i głębię kulturową (do których odwoływał się B. Bettelheim), a zarazem jako obszar, gdzie, niezależnie od tradycji społecznej, panuje pewien porządek moralny, oparty na relacji dobra i zła. Korzyści płynące z obcowania dziecka z dziełem sztuki, jakim jest bajka, prezentuję w tekście, pt. *Koncepcja bajki jako formy wprowadzającej w wybraną kulturę świata – elementy globalne i lokalne*<sup>11</sup>.

Inną metodą (choć w swych fundamentalnych założeniach, również nawiązującą do baśni, legend, opowieści czy nordyckich sag), którą prezentuję w takich wypowiedziach, jak *Konstruowanie światów i znaczeń. O możliwościach „Storyline Method” – szkockiej metody kształcenia*<sup>12</sup> i *Letni wypoczynek dzieci i młodzieży jako czas na twórcze rozwijanie tożsamości kulturowej*<sup>13</sup> jest metoda *Storyline*. Jak na razie, jest to metoda znana tylko nielicznemu gronu polskich pedagogów. Ja staram się ją promować, gdyż postrzegam ją jako szczególnie wartościową strategię kształcenia, która poprzez swój międzyprzedmiotowy charakter oraz oczekiwanie od uczniów dużej samodzielności w pracy, stwarza niepowtarzalne warunki

---

<sup>10</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Polka na tropach flamenco*, [w:] E. Jarmoch, J. Kunikowski (red.), *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, dobra i piękna*, tom I, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce-Drohiczyn 2011.

<sup>11</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Koncepcja bajki jako formy wprowadzającej w wybraną kulturę świata – elementy globalne i lokalne*, [w:] W. Limont, K. Nielek-Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna wobec przemian w kulturze*, t. I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

<sup>12</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Konstruowanie światów i znaczeń. O możliwościach „Storyline Method” – szkockiej metody kształcenia*, [w:] „Pedagogika. Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee ‘Język – komunikacja – etyczność – twórczość’”, Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku, „Z problemów kształcenia nauczycieli”, t. 8, cz. 1, 2009.

<sup>13</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Letni wypoczynek dzieci i młodzieży jako czas na twórcze rozwijanie tożsamości kulturowej*, [w:] K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik (red.), *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

mierzenia się z wyzwaniami wielokulturowości. Dodatkową wartością tej metody jest możliwość, korespondującego z zainteresowaniami wychowanków, realizowania celów kształcenia. Sprawia to, że uczniowie emocjonalnie i z zapałem wchodzą w treść tworzonej przez siebie opowieści. Identyfikują się z bohaterami i wydarzeniami. Wariantowość pracy metodą *Storyline* w tematyce i zakresie realizacji, jest w zasadzie nieograniczona. Ponadto posługiwanie się nią jest nie tylko wychowawczą odpowiedzią na dominujące dziś zniechęcenie i znudzenie uczniów, ale i na trywialną ofertę spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież.

Hermeneutyczne wczytywanie się w tekst kulturowy to także szczególna metoda samodoskonalenia się człowieka. W obliczu współczesnych wyzwań, związanych z realizacją idei zrównoważonego rozwoju, wielowarstwowe odczytywanie tekstów pochodzących z innej kultury (tekst pierwszy, teksty drugie i interteksty) i odnoszenie ich do własnych doświadczeń nabiera szczególnego znaczenia. Tą kwestią zajmuję się w artykule, pt. *(Multi)cultural Inspirations in Humanistic Development of Contemporary Students*<sup>14</sup> oraz w jego polskiej wersji *(Wielo)kulturowe inspiracje w humanistycznym rozwoju ucznia*<sup>15</sup>. Przyjęte kategorie analityczne umożliwiają łączenie koncepcji wychowawczych (np. wychowania estetycznego wg F. Schillera) z obszarami-filarami zrównoważonego rozwoju. Wydarzenia przedstawione w tekście pochodzącym z dowolnej kultury można więc poddać analizie międzykulturowej, odnosząc się do sfery aksjologicznej, jak i do głównych środowisk zrównoważonego rozwoju, czyli przestrzeni społecznej, kulturowej, przyrodniczej i gospodarczej.

2. Drugi obszar moich poszukiwań naukowych odwołuje się do problematyki międzykulturowości, postrzeganej, jako poszukiwanie, określanie i badanie zależności i charakteru lub jakości związków między własną kulturą a innymi. Odpowiedzialne i bezpieczne – dzięki właściwie realizowanej edukacji międzykulturowej – otwieranie się na świat i jego mieszkańców, sprawia, że identyfikacja z kulturą pochodzenia/życia rozwija się i wzmacnia. Wiedza o innych ludziach i kulturach jest bodźcem do namysłu nad samym sobą. Pozytywna konfrontacja międzykulturowa eksponuje podobieństwa i precyzyjniej określa różnice pomiędzy kulturami. Jest więc zadaniem nieustająco otwartym, zapraszającym do partnerskiego dialogu i ciągłego, wzajemnego odkrywania się w sytuacjach nowych, wcześniej wspólnie nie przeżytych. Teksty, które zaliczam do tego obszaru badawczego podzieliłam na

---

<sup>14</sup> A. Rogalska-Marasińska, *(Multi)cultural Inspirations in Humanistic Development of Contemporary Students*, [w:] "Journal of Language and Cultural Education", Vol. 2, Number 3, September 2014.

<sup>15</sup> A. Rogalska-Marasińska, *(Wielo)kulturowe inspiracje w humanistycznym rozwoju ucznia*, [w:] A. Sowiński (red.), *Twórczość pedagogicznie kształtowana*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża, Gorzów Wielkopolski 2015.



dwie grupy problemowe: a) potrzeby i możliwości realizowania edukacji międzykulturowej w różnych formach kształcenia; oraz b) przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli na rzecz profesjonalnego wspomaganie uczniów w poznawaniu treści z obszaru edukacji międzykulturowej. I tak:

a) potrzebami i możliwościami realizowania edukacji międzykulturowej w różnych formach kształcenia zajęłam się w artykule, pt. *Poznajemy kultury muzyczne świata – propozycje do wykorzystania na wszystkich szczeblach edukacji ogólnokształcącej*<sup>16</sup>. Odwołałam się w nim do poprzedniej reformy edukacji z 1999 r., zastanawiając się, jakie możliwości na zaproponowanie własnej drogi realizowania treści dotyczących kontaktu ze światową muzyką etniczną ma nauczyciel w nowych warunkach oświatowych. Przedstawiłam więc konkretne propozycje lekcji (odnoszące się do muzyki z Zimbabwe, Kenii, Beludżystanu, Meksyku, Laosu i Wybrzeża Kości Słoniowej), które potraktowałam jako materiał wyjściowy do wielowątkowego poznawania kultur wybranych społeczności świata. Tak postrzegana edukacja międzykulturowa, w zależności od etapu kształcenia, może łączyć się i zagłębiać w inne obszary wiedzy, i w ten sposób nabierać charakteru kształcenia międzyprzedmiotowego, nastawionego na holistyczny rozwój ucznia.

W drugim tekście z tego cyklu, pt. *Nauczyciel kreatorem wielokulturowego społeczeństwa jutra*<sup>17</sup>, napisanym dekadę później, rozwijam wyartykułowane wcześniej stanowisko, argumentując konieczność wprowadzenia i realizacji zaktualizowanej edukacji międzykulturowej, czyli postrzeganej już w perspektywie zrównoważonego rozwoju. Niepokojąco zmieniająca się rzeczywistość społeczna, osiągająca stan dysharmonii i braku równowagi, nadmiernej eksploatacji dóbr i niszczenia głównych środowisk życia człowieka, wymaga zmiany na rzecz przywracania społecznej równowagi (np. za sprawą wprowadzania „błękitnej gospodarki”). Takie zmiany mogą nastąpić jedynie przy aktywnym udziale kultury w życiu człowieka i czytelnej obecności treści kulturowych w treściach nauczania. Niestety, w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* z 2012 r. przeznaczono niewiele miejsca na tematykę wielokulturową i na rzecz zrównoważonego rozwoju. Taka sytuacja nie zwalnia jednak osób

---

<sup>16</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Poznajemy kultury muzyczne świata – propozycje do wykorzystania na wszystkich szczeblach edukacji ogólnokształcącej*, [w:] „Wychowanie muzyczne w szkole. Czasopismo dla nauczycieli”, 1 – styczeń/luty 2003, UMCS, Lublin 2003.

<sup>17</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Nauczyciel kreatorem wielokulturowego społeczeństwa jutra*, [w:] T. Bajkowski, K. Sawicki, U. Namietko (red.), *Diagnostyka i metodyka psychopedagogiczna w warunkach wielokulturowości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.

odpowiedzialnych za edukację Polaków z obowiązku prowadzenia namysłu nad drogami budowania zrównoważonego społeczeństwa. Będzie to możliwe, gdy sam nauczyciel będzie mógł kształtować uczniów zgodnie z akceptowaną przez siebie modelową charakterystyką wychowanka. Musi ona uwzględniać cechy, które zapewnią młodemu człowiekowi świadome funkcjonowanie w coraz bardziej wielokulturowej rzeczywistości kraju i świata.

Jedną z wartości, na których należy budować międzykulturowy dialog jest otwartość na drugiego człowieka. Zajmuję się nią w tekście zatytułowanym *Developing intercultural openness – how students describe and interpret cultural texts?* (tłum. *Rozwijanie międzykulturowej otwartości – jak studenci opisują i interpretują teksty kultury?*)<sup>18</sup>. Uzasadnieniem potrzeby kształtowania takiej postawy są treści zapisane w aktualnych dokumentach UE. Ponadto, w otwartości, jako wartości uniwersalnej, każdy, międzykulturowo kompetentny człowiek powinien dostrzegać szansę na wydarzenie się czegoś szczególnego, pozytywnego, a nawet przyjemnego. Dlatego postawę otwartości należy rozwijać u uczniów wielotorowo, wykorzystując różnorodne narzędzia dydaktyczne, jak np. schemat VALUE, skalę DMIS Milтона Bennetta, czyli *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (tłum. *Model rozwojowy wrażliwości kulturowej*), czy taksonomię efektów kształcenia językowego i zarazem międzykulturowego (uwzględniającą wiedzę, umiejętności i postawy), określaną jako FREPA. Przykładem holistycznego wykorzystania tych podejść jest zaprezentowana analiza i hermeneutyczna interpretacja tekstu kultury, dokonana przez studentów Uniwersytetu Łódzkiego. Tekstem tym było zdjęcie przedstawiające perski dywan w nieoczywistej, a dzięki temu – intrygującej dla odbiorcy sytuacji.

W kolejnych trzech tekstach: *Muzyczny dialog międzykulturowy – jego aspekt poznawczy i wychowawczy*<sup>19</sup>, *Metody uczenia się a metody nauczania w procesie kształcenia studentów pedagogiki*<sup>20</sup> oraz *Kształtowanie tożsamości współczesnego Polaka w perspektywie międzykulturowej (poprzez kontakt z odległą nam kulturą muzyczną)*<sup>21</sup> przedstawiam

---

<sup>18</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Developing intercultural openness – how students describe and interpret cultural texts?*, [w:] "Journal of Language and Cultural Education", 3(1), January 2015.

<sup>19</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Muzyczny dialog międzykulturowy – jego aspekt poznawczy i wychowawczy*, [w:] Fr. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Integracja nauczania i wychowania*, ZAPOL, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2007.

<sup>20</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Metody uczenia się a metody nauczania w procesie kształcenia studentów pedagogiki*, [w:] Fr. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich efektywność*, PRINT GROUP Daniel Krzanowski, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.

<sup>21</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Kształtowanie tożsamości współczesnego Polaka w perspektywie międzykulturowej (poprzez kontakt z odległą nam kulturą muzyczną)*, [w:] Fr. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Integracja nauczania i wychowania*, ZAPOL, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2007.

propozycje realizacji edukacji międzykulturowej w warunkach polskiej szkoły lub innych instytucji edukacji poza-formalnej. Każdy z przykładów bazuje na dwóch kluczowych dla edukacji międzykulturowej założeniach: a) im lepiej znamy własną kulturę, tym łatwiej, z większą ciekawością i z poczuciem bezpieczeństwa, otwieramy się na Innych, oraz b) otwartość na inne kultury nie osłabia, a wzmacnia siłę własnej tożsamości. Dlatego, najpierw proponuję swoisty taneczny dialog międzykulturowy, w którym udział biorą polskie tańce narodowe i hiszpańskie flamenco. Następnie zapraszam na wielokulturową zabawę w warunkach szkolnego balu karnawałowego. Wreszcie zachęcam do zapoznania się z muzyczno-taneczną kulturą egzotycznych Seszeli, która, jak się okazuje, ma wiele elementów wspólnych z europejską muzyką ludową. Powyższym rozważaniom na temat możliwości realizowania edukacji międzykulturowej w sposób interesujący, kształcący i emocjonalnie rozbudzający wychowanków przyświecały mi dwie wypowiedzi. Pierwsza, K.G. Junga, że „Stwarzaniem rzeczy nowych nie zajmuje się intelekt, lecz popęd do gry i zabawy wywołany wewnętrzną koniecznością”, i druga, Jana Pawła II, wskazująca, że „Kraje Europy Zachodniej są dzisiaj na etapie, który można by określić jako ‘posttożsamościowy’”. Społeczeństwom zachodnim coraz częściej brakuje radosnej swobody, mądrej zabawy i celebrowania znaczących wydarzeń w życiu jednostek i zbiorowości. Dlatego tracą swą tożsamość. Aktywniej uczestniczą w pochodach i manifestacjach, niż w świętowaniu. Stąd ich tożsamość narodowa przeobraża się w tożsamość obywatelską. Jeśli jednak mieszkańcy świata mają czuć się kulturowo i narodowo różnorodni, to twórcze pielęgnowanie własnych korzeni jest niezbędne.

b) przygotowanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli na rzecz profesjonalnego wspomagania uczniów w poznawaniu treści z obszaru edukacji międzykulturowej ujęłam w pięć tekstów. W pierwszym z nich, pt. „*Muzyka świata*” jako propozycja dla współczesnego wychowania humanistycznego<sup>22</sup> sięgam do początków XXI wieku, gdy kwestie międzykulturowe w powszechnym postrzeganiu i odbiorze nabierały dopiero znaczenia. Przywołując za B. Malinowskim humanistyczny model rozwoju jednostki: człowiek – społeczeństwo – człowiek ukazałam wartość obcowania ucznia z muzyką etniczną/folklorem muzycznym. Wyniki prowadzonych przeze mnie badań porównawczych licealistów z Polski i uczniów z Cambridge w Anglii wykazały, że wśród młodzieży istnieje potencjał ku rozwijaniu postawy sprzyjającej tworzeniu się społeczeństwa wielokulturowego. Folklor muzyczny bardzo dobrze wpisuje się w taką otwartość, gdyż oczekiwania współczesnego młodego człowieka

---

<sup>22</sup> A. Rogalska-Marasińska, „*Muzyka świata*” jako propozycja dla współczesnego wychowania humanistycznego, [w:] V. Przerembska (red.), *Problemy współczesnej edukacji muzycznej*, Zakład Pedagogiki Muzycznej UŁ, Łódź 2002.

korespondują z cechami „muzyki źródeł”. Dzięki nim folklor może stać się pasjonującym pomostem między tym, co oczekiwane, a tym, co jeszcze nieznanne. Rzetelne uprzystępnianie wiedzy o kulturach muzycznych świata niweluje bowiem uczucie nudy i schematyzmu, które często wypełnia szkolną rzeczywistość. Dlatego w tekście postuluje o zaktualizowanie kształcenia nauczycieli muzyki, o uzupełnienie podręczników o treści obejmujące folklor muzyczny i muzykę etniczną, oraz o kompleksowy rozwój uczniów, rozumiany jako wychowanie *przez muzykę i do muzyki*. Aby takie oczekiwania mogły być spełnione, nauczyciel powinien być przygotowany do kreatywnego i ambitnego podejmowania treści muzycznych. Powinien zatem mieć instytucjonalnie zagwarantowaną większą swobodę w realizacji tematów z zakresu muzycznej edukacji międzykulturowej.

Niestety, w dalszym ciągu, moje postulaty dotyczące swobodnego poruszania się nauczycieli w obszarze edukacji międzykulturowej pozostają aktualne. Uniwersyteckie przygotowanie współczesnego nauczyciela nie odpowiada wyzwaniom współczesności. Stara się bowiem za nimi jedynie podążać, ale zupełnie ich nie antycypuje. Natomiast wydaje się, że mogłoby to czynić, gdyż mimo iż rzeczywistość społeczna podlega bardzo silnym i szybkim przeobrażeniom, to do pewnego stopnia jest w dalszym ciągu przewidywalna. Przyszłość bowiem tworzą lub mają na nią największy wpływ ludzie żyjący obecnie. Dlatego współodpowiedzialność nauczycieli i nauczycieli tychże nauczycieli za to, jak potoczą się losy ludzkości, jest ogromna. Rozważania na ten temat prowadzę w tekście *University in front of the necessity of teacher development towards intercultural dialog and understanding – forms and methods* (tłum. *Uniwersytet wobec konieczności rozwoju zawodowego nauczycieli na rzecz międzykulturowego dialogu i zrozumienia – formy i metody*)<sup>23</sup>. Odnoszę się w nim zarówno do zniszczeń kulturowych poczynionych przez globalizację i dominującą kulturę masową, jak i do potrzeby odbudowy różnorodności kulturowej, jako ożywczego źródła dla przywrócenia harmonii społecznej. Przed edukacją uniwersytecką, przygotowującą kadrę pedagogiczną, stoją więc poważne wyzwania. Można i należy je podejmować poprzez wykorzystanie dostępnych form i metod kształcenia przyszłych lub zawodowo czynnych już nauczycieli. Mimo że dydaktyka (w tym dydaktyka szkoły wyższej) wypracowała wiele różnorodnych form i metod pracy, to w obliczu wyzwań edukacji międzykulturowej potrzebne jest pełniejsze stosowanie niektórych z nich, a także wprowadzanie nowych. Na poparcie mojego stanowiska prezentuję obecnie dostępną ofertę działań dla studentów i zawodowo czynnych nauczycieli, które

---

<sup>23</sup> A. Rogalska-Marasińska, *University in front of the necessity of teacher development towards intercultural dialog and understanding*, [w:] „Kwartalnik Pedagogiczny” 3/2016 (241), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

rozwijają wiedzę i umiejętności międzykulturowe. Szerzej analizuję dwie strategie kształcenia: *Storyline Method* i metodę projektów, ukazując szczególne możliwości posługiwania się nimi w realizacji tematów międzykulturowych i zarazem dotyczących zrównoważonego rozwoju. Sugeruję też potrzebę wprowadzenia nowych form dydaktycznych na studiach pedagogicznych, jak „Prezentacje” lub „Międzykulturowe doświadczenia studentów”.

Uzasadnieniem powyższej potrzeby jest stanowisko przedstawione w tekście zatytułowanym *Multicultural Challenges at the Door of Polish Schools. How Polish Teachers are Competent to Intercultural Dialog?* (tłum. *Wielokulturowość na progu polskiej szkoły. Jaki jest zakres kompetencji międzykulturowej polskich nauczycieli?*)<sup>24</sup>. Wyzwania wielokulturowości stoją „u bram” naszego kraju i polskich szkół. Nie można zatem tej kwestii nie dostrzegać i pomijać w aktualnym, właściwym i coraz bardziej jakościowym przygotowaniu nauczycieli. Bowiem dziś, praca z uczniami wywodzącymi się z różnych środowisk kulturowych wymaga w równej mierze przygotowania z zakresu międzykulturowego, co przedmiotowego i pedagogiczno-psychologicznego. Dlatego niezwykle potrzebna jest humanistyczna interpretacja każdej relacji międzyludzkiej, co wiąże się z jakościowym podejściem do ucznia i do szeroko rozumianej praktyki edukacyjnej. Taka też wiedza i umiejętności powinny stać się fundamentem kształcenia nauczycieli i ich pracy z wychowankami, by rozwijać międzykulturowo kompetentnego człowieka. Potwierdzeniem szans na budowanie klimatu wzajemnego poszanowania w klasie szkolnej są wyniki badań prowadzonych wśród polskich nauczycieli. Uzyskane odpowiedzi ukazały pozytywną otwartość pedagogów na wyzwania wielokulturowości, choć jednocześnie dowiodły braku lub istnienia znaczących luk w ich międzykulturowej wiedzy.

Niestety, mimo jednoznacznych argumentów przemawiających za jak najszybszym wprowadzeniem treści międzykulturowych do kształcenia nauczycieli, system edukacji wyższej i doskonalenia zawodowego nieustannie pomija ten problem. Swoje niepokoje przedstawiam w tekście, zatytułowanym *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli wobec potrzeb edukacji do międzykulturowego zrozumienia*<sup>25</sup>. Generalnie można

---

<sup>24</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Multicultural Challenges at the Door of Polish Schools. How Polish Teachers are Competent to Intercultural Dialog?*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Education of Tomorrow. Education and Upbringing in the Educational School System*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2013.

<sup>25</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli wobec potrzeb edukacji do międzykulturowego zrozumienia*, [w:] U. Szuścik (red.), *Nauczyciele – kreator rzeczywistości edukacyjnej. Kształcenie – teoria – praktyka nauczycielska*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2013.

uznać, że standardy kształcenia nauczycieli i czas przeznaczony na ich przygotowanie zawodowe są niewystarczające. Zatem w obecnych rozwiązaniach systemowych nie ma miejsca na kształcenie pedagogów w obszarze edukacji międzykulturowej. Dlatego, jak na razie, nauczycielom pozostaje samodoskonalenie zawodowe. Na szczególną uwagę zasługuje, przywoływana już, taksonomia efektów kształcenia FREPA, która dla każdego nauczyciela, adekwatnie do jego wiedzy, możliwości i prowadzonego przedmiotu, może stać się pomocnym źródłem inspiracji zawodowych i propozycji realizacji zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

Równie ożywczych sugestii dla praktyki edukacyjnej warto poszukiwać w przestrzeni ogólnodostępnej, czyli pozaszkolnej. Myślę tu o ofercie kulturalnej wpisującej się w obszar edukacji poza-formalnej. Zagadnienie to rozwijam w tekście, pt. *Oblicza wielokulturowości inspiracją i imperatywem dla doskonalenia się nauczycieli*<sup>26</sup>. Przykładem, który prezentuję, jest ekspozycja muzealna, przybliżająca osiągnięcia cywilizacyjne świata islamu i ich nieustającą obecność we współczesnym świecie Zachodu. Projekt „1001 wynalazków”, wyraźnie nawiązujący do *Baśni z 1001 nocy*, dla europejskiej publiczności został oficjalnie udostępniony w Londynie, w 2010 r. Interdyscyplinarną wystawę otwierał obecny prezydent Turcji Recep Erdoğan. Ekspozycja w sposób przystępny, wielowymiarowy, pociągający i zaskakujący zarazem, prezentuje wiele wynalazków technicznych, mechanizmów i rozwiązań, które po dziś dzień wykorzystywane są w gospodarstwie domowym, podróżach, handlu, medycynie (np. podczas zabiegów chirurgicznych) oraz w astronomii. Całość stanowi więc historyczny dowód kulturowych, religijnych, intelektualnych i technologicznych transferów, świadczących o wspólnych drogach, którymi podąża ludzkość. Projekt „1001 wynalazków” ma jednocześnie charakter edukacyjny, bowiem uzupełnieniem wystawy są, opracowane do każdego etapu kształcenia, materiały dydaktyczne, pomoce dla nauczycieli oraz karty pracy dla uczniów. Nakręcono także 13 minutowy film fabularny – *1001 Inventions and the Library of Secrets* (tłum. *1001 wynalazków i Biblioteka Tajemnic*), w którym trójka londyńskich gimnazjalistów poznaje słynnych muzułmańskich reprezentantów nauki i wynalazców, żyjących w latach złotego okresu cywilizacji islamu, i jednocześnie w trudnych i „ciemnych” czasach średniowiecznej Europy. W roli głównej wystąpił znany brytyjski aktor sir Ben Kingsley. Celem całości projektu jest uświadomienie odbiorcom wielowiekowych związków między Wschodem a Zachodem, i wzajemnego czerpania inspiracji z odrobku kulturowego każdej ze stron. W dzisiejszym, skłóconym świecie, takie pozytywne przykłady minionych relacji

---

<sup>26</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Oblicza wielokulturowości inspiracją i imperatywem dla doskonalenia się nauczycieli*, [w:] E. Wiśniewska, A. Głowala, L. Tomaszewska (red.), *Kształcenie pedagogów. Wielowymiarowość edukacji*, Wydawnictwo PWSZ w Płocku, Płock 2012.

międzykulturowych stanowią ważny i niosący nadzieję na porozumienie, przekaz wychowawczy. Dlatego, myśląc o doskonaleniu zawodowym, nauczyciele powinni poszukiwać i takich propozycji edukacyjnych, aby ich przygotowanie do pracy z uczniami miało charakter jak najbardziej wielowątkowy i multitematyczny, wpływało na rozwój intelektualny i emocjonalny, kształtowało wyobraźnię i wzmacniało chęć poszerzania doświadczeń uczniów o treści i fakty pomijane w strywializowanej i spłaszczonyj narracji masowej.

3. Trzeci wymiar rozważań naukowych wiąże ze współczesnymi możliwościami zrównoważonego rozwoju człowieka i środowisk jego życia. Obserwowane dysproporcje w przestrzeni społecznej i ekonomicznej, dopełniane dewastacją środowiska przyrodniczego i kulturowego, postrzegam jako wystarczające argumenty za tym, aby od decydentów domagać się zasadniczych zmian w życiu społeczności globalnej. Jednocześnie poszukuję takich propozycji kształcenia i wychowania człowieka, dzięki którym umiałby on samodzielnie mierzyć się z obecnymi nierównościami i niesprawiedliwością, i miałby szansę odbudować to, co zostało zniszczone, jak i przywracać harmonię i zrównoważenie adekwatnie do warunków i możliwości, które daje humanistycznie wykorzystywany postęp technologiczny.

Dlatego trzeci wymiar problemowy buduję wokół kwestii potrzeby działań na rzecz edukacyjnego przygotowania człowieka do przywracania globalnej równowagi. Teksty, które przypisałam do tej grupy problemowej, wyróżniłam ze względu na zbliżoną konstrukcję. Bowiern najpierw w każdym z nich przedstawiam swoje niepokoje związane z dewastacją wymiarów życia człowieka, po czym staram się zaproponować rozwiązania lub strategie działań, odwołujące się do szeroko rozumianej sfery kulturowej. Inaczej mówiąc, proces działania na rzecz naprawy podstawowych środowisk życia człowieka łączę z aktywnym i wielowymiarowym udziałem kultury, jako niezbędnym filarem zrównoważonego rozwoju.

Do każdej dobrej zmiany potrzebna jest rzetelna diagnoza. Dlatego w tekście, pt. *Uczeń XXI wieku jako wyzwanie dla szkolnej praktyki edukacyjnej*<sup>27</sup> analizuję początki współczesnej kultury masowej. Rozbite na atomy społeczeństwo łatwo zmienić w tłum (G. le Bon) i nieobliczalną, groźną i bezmyślną masę (O. y Gasset). Rozzuchwalony człowiek-masa wierzy, że wszystko mu się należy, do wszystkiego ma prawo, jest bezwzględny i egoistyczny. Dlatego O. Spengler uznawał cywilizację za kulturę, która utraciła duszę. Zatem dzisiejszy człowiek

---

<sup>27</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Uczeń XXI wieku jako wyzwanie dla szkolnej praktyki edukacyjnej*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, nr 6 (201), 2010.

cywilizowany, to człowiek niekulturalny, a często nawet niehumaniczny. Jego coraz bardziej przedmiotowo uformowany charakter sprawia, że łatwiej nim manipulować. Młodych zmienia się w jednoznacznie i sztywno ukształtowanych dorosłych, a ludzi dojrzałych przekształca się w zinfantylizowanych konsumentów, zachowujących się niegodnie do swojego wieku. Aby można było skuteczniej sterować zatowarowanymi jednostkami, funkcjonowanie osamotnione utożsamia się z samodzielnością. Jednak wtedy, jak mówił O. y Gasset, ludzie jako masa zainteresowani są tylko egoistycznie rozumianym dobrobytem, a ich dusze są „hermeneutycznie zamknięte”.

Kwestię tą podejmuję w tekście *Powrót do rodzimego folkloru jako odpowiedź na bezimienną egzystencję w kulturze globalnej*<sup>28</sup>. Choć kategorią samotności zajmowano się już w starożytności i jedni filozofowie widzieli w niej ożywcze źródło do samorozwoju (Sokrates, Seneka, a następnie M. de Montaigne, A. Schopenhauer), a inni uznawali ją za nieszczęśliwy stan człowieka (Arystoteles, Cyceon, F. Bacon, francuscy encyklopedyści, a później egzystencjaliści), to dziś samotności przypisuje się charakter kryzysowy. Osamotniony człowiek jest sfrustrowany i zagubiony. Oderwano go bowiem od wspólnotowych korzeni kulturowych. Zatem, aby ponownie umiał dostrzegać fundamenty swojej kultury i czerpać z nich solidne wskazówki dla bezpiecznego funkcjonowania, powinien powracać do tych form współżycia, które oczekują zaufania i zbiorowego zaangażowania. Taki powrót do korzeni kulturowych można realizować poprzez tańce ludowe i narodowe.

Inną odsłoną pracy nad własną tożsamością kulturową jest określanie przez jednostkę swojej relacji względem natury. Problem ten poruszam w tekście *Człowiek w kulturze. Teoretyczne przesłanki dla jego humanistycznego wychowania*<sup>29</sup>. Nieustająco obecny konflikt w postrzeganiu przez tzw. „człowieka cywilizowanego” świata natury powoduje, że toczy się batalia o miejsce i znaczenie przyrody w jego życiu. Na ten problem zwracali już uwagę słynni podróżnicy, jak B. de las Casas i J. hrabia Potocki, a C. de Montesquieu dokonał krytyki „oświeconego” Europejczyka okiem „dobrego dzikusa”. Dziś rzeczywistość, która jest neopragmatyczna i zasadniczo uznaje tylko argumenty ilościowe, w dalszym ciągu traktuje naturę instrumentalnie. Człowiek lekceważy znaczenie obecności środowiska przyrodniczego

---

<sup>28</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Powrót do rodzimego folkloru jako odpowiedź na bezimienną egzystencję w kulturze globalnej*, [w:] M. Zalewska-Pawlak (red.), *Samotność oswojona przez sztukę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007.

<sup>29</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Człowiek w kulturze. Teoretyczne przesłanki dla jego humanistycznego wychowania*, [w:] J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska (red.), *Kultura – edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo LIBRON – Kraków, Kielce 2011.



w swoim życiu, podczas gdy to, co pierwotne i naturalne, to zarazem niezbędne, nieodzowne, źródłowe i elementarne. Dlatego, jak wskazywał H.G. Gadamer, przyrodę należy postrzegać jak partnera. Życie człowieka jest jednoznacznie uzależnione od kondycji i bioróżnorodności środowiska naturalnego. A ponadto, jak wcześniej twierdził J. Lock, ci, którzy znajdują przyjemność w zadawaniu cierpienia zwierzętom, nie będą zdolni do wielkiego uczucia i łagodności w stosunku do innych ludzi.

U człowieka pojawia się zatem silny kryzys duchowy, który przybiera postać zła czynionego naturze, jak i przejawia się degradacją środowiska symbolicznego. Rozważania na ten temat prowadzę w artykule *Kształtowanie trzeciej natury ludzkiej wychowanka poprzez edukację międzykulturową*<sup>30</sup>. Społeczeństwo konsumpcyjne wypacza i pauperyzuje kulturę, doprowadzając ją do poziomu *tittytainment*, czyli pustej, wulgarnej i zdehumanizowanej rozrywki. To stadium kulturowe charakteryzuje cywilizację, która przestaje się rozwijać, zwalnia i dąży ku upadkowi. Zdaniem O. Spenglera etap cywilizacji poprzedzają dwa bardziej „ludzkie” stadia kulturowe, tj. stan wiejski (lokalny, bliski naturze) i stan miejski, w którym miasto postrzegane jest jako przestrzeń własna, zrozumiała, z którą warto się identyfikować. Wtedy można wchodzić w bezpieczne relacje w innych miastach, regionach i siedzibami ludzkimi. Dlatego w obecnej sytuacji międzykulturowych wyzwań, odwrót od zastygającej cywilizacji staje się koniecznością. Aby tego dokonać człowiek ponownie musi podjąć wysiłek kształtowania w sobie pierwiastka ludzkiego. Stanie się to możliwe, gdy jego dwie pierwotne natury – stan i osoba – zbliżą się do siebie za sprawą stanu estetycznego. Bowiem najwyższe wypełnianie się człowieczeństwa realizuje się w pięknie i estetycznej grze (F. Schiller). Obecność trzeciej natury ludzkiej staje się więc szansą na to, by człowiek, niezależnie od swojej kultury pochodzenia, zmieniał i „humanizował” obecną cywilizację globalną, aby myślał „z kimś” i „dla kogoś”, a nie „przeciw komuś” (J. Tischner).

Przesłanie to dotyczy wszystkich ludzi na świecie, niezależnie od reprezentowanego przez nich zaplecza kulturowego. Jednocześnie w relacjach międzykulturowych szczególnie ważna staje się umiejętność trafego identyfikowania samego siebie. Nie jest to zadanie łatwe, gdyż tożsamość współczesnego człowieka, to „tożsamość doświadczona”, „tożsamość po przejściach”. A zatem, efekty pracy nad rozwijaniem dialogu i współpracy międzykulturowej uzależnione są od odbudowy tożsamości człowieka. Wiedzę o sobie samym można najlepiej

---

<sup>30</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Kształtowanie trzeciej natury ludzkiej wychowanka poprzez edukację międzykulturową*, [w:] „Transdyscyplinarne studia o kulturze (i) edukacji”, Rocznik naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy, nr 11/2016.

zweryfikować dokonując międzykulturowych porównań, przeglądając się w kulturach, jak w lustrach. Nasuwa się jednak pytanie, w jakich kulturach należałoby szukać swoich odbić (Herodot, R. Kapuściński). Kwestią tą zajmuję się w tekście *Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI wieku*<sup>31</sup>. Wydaje się, że dziś należy docierać do różnych luster kulturowych, by obraz samego siebie stawał się jak najbardziej prawdziwy dzięki swej wariantowości i złożoności. Jednym z niezbędnych luster, w których jednostka i społeczeństwo powinny się przeglądać jest ich wariant historyczny. Dla Polaków powinna nim być kultura życia rodzinnego, charakterystyczna dla złotego wieku szlacheckiego. Dzięki takiemu odwołaniu współczesna polska rodzina, łącząc tradycję z nowoczesnością, może wypracowywać model dobrej rodziny na miarę potrzeb XXI wieku. Będzie nim rodzina stabilnie i bezpiecznie zakorzeniona w swej rodzimej kulturze, która jest zdolna świadomie asymilować nowe elementy. Dlatego człowiek „ugruntowany kulturowo” może bez niepokoju inicjować i wchodzić w relacje oraz podejmować dialog z przedstawicielami innych kultur.

Dziś jednak walka o kształtowanie dobrej tożsamości indywidualnej i społecznej wymaga wiele wysiłku. Tematem tym zajmuję się w tekstach *W poszukiwaniu słabnącej tożsamości młodych Polaków. Polski wymiar orientalizmu*<sup>32</sup> i *Edukacja ku dobrej tożsamości. Polski wymiar Orientalizmu*<sup>33</sup>. Tożsamość kulturowa staje się coraz bardziej osłabiona. Jej miejsce zajmuje bowiem tożsamość zglobalizowana, zunifikowana i rynkowa. Pojawia się więc pytanie, jak w tych warunkach budować tożsamość, która służyłaby człowiekowi, kształtując jego humanistyczną osobowość. Punktem wyjścia jest dokonanie diagnozy, która podejmuję za L. Kołakowskim, porównując elementy optymalnej tożsamości indywidualnej z tożsamością konsumenta. Relacja ta nie wypada optymistycznie, bowiem wśród towarów i usług, konsument jest wewnętrznie bierny i bezwolny. Nawet podejmowana na szeroką skalę inkluzja społeczna nie jest w stanie złagodzić skutków tejże postawy. Dlatego w swoich poszukiwaniach zwracam się ku tożsamości społecznej. Jednak i tu trudno odnaleźć dobry, współczesny wzorzec tożsamościowy, gdyż zbiorowości ludzkie nie przekształcają się w grupy społeczne, a jedynie tworzą chwilowe plemiona rynkowe (Z. Bauman). Dominuje więc tożsamość rozchwiana, niezrównoważona i zawieszona między kulturami Wschodu i Zachodu (E.W.

---

<sup>31</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Świat zglobalizowany a życie rodzinne – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, [w:] A. Kozłowska (red.), *Dylematy współczesnego wychowania i edukacji*, Krakowska Szkoła Wyższa im. A. Frycza-Modrzewskiego, Kraków 2007.

<sup>32</sup> A. Rogalska-Marasińska, *W poszukiwaniu słabnącej tożsamości młodych Polaków. Polski wymiar orientalizmu*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, nr 7–8 (202–203), 2010.

<sup>33</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja ku dobrej tożsamości. Polski wymiar Orientalizmu* [w:] Agata Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji*, Trans Humana, Białystok 2011.

Said). W tej sytuacji wydaje się, że skutecznego lekarstwa na tak rozregulowaną tożsamość należy szukać wśród przykładów życia i działalności wybitnych ludzi, o wyróżniających się osobowościach, odważnych, nietuzinkowych i mających szerokie horyzonty myślowe. Jedną z takich postaci był Jan hrabia Potocki.

Kierunek historyczny i możliwość czerpania przykładów wartościowego postępowania człowieka ze skarbnicy przeszłości uznaję za szczególnie uzasadniony. Bowiem w dorobku kulturowym ludzkości można znaleźć wiele inspiracji, jak integrować człowieka ze światem ludzkiej wspólnoty, jak przywracać radość życia i poczucie sensownego działania, w imię prawdziwie ważnych celów. Współczesne odczytywanie materiałów historycznych stwarza też szansę na lepsze, obecne zrozumienie siebie. Do takich działań zachęcam w tekście *Międzykulturowy dialog z Innym na łamach miesięcznika „Kontynenty” jako forma samokształcenia i samodoskonalenia*<sup>34</sup>, w którym proponuję samodzielny „dialog z czasopismem” społeczno-geograficznym, pt. *Kontynenty*, wydawanym w latach 1964–1990. Różnorodność tematyki i poziom merytoryczny tekstów świadczą o nieustającej wartości tego czasopisma. Bowiem, choć współczesny kontekst społeczno-polityczny zmienił się, spostrzeżenia autorów artykułów są nadal uzasadnione, a nawet aktualne. Obrazy ukazujące życie człowieka w krajach Afryki, Azji i Ameryki Południowej w dalszym ciągu zachęcają do przemyśleń, uważnej obserwacji współczesności oraz oceny obecnych wydarzeń, będących efektem kilkudziesięciu lat międzynarodowych i globalnych związków i zależności. Wyzwania, które postawiono powszechnej edukacji po II wojnie światowej, a przypomniano, m.in. w raporcie *Bliskie i dalekie cele wychowania*, powinny dalej formować człowieka wrażliwego na przyszłość świata.

Problem jakości życia ludzi w przyszłości poruszam w kolejnym tekście, zatytułowanym *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*<sup>35</sup>. Przede wszystkim przedstawiam w nim etapy rozwoju idei zrównoważonego rozwoju wraz z procesem krystalizowania się filarów tejże koncepcji. Akceptacja czwartego filaru, czyli kultury napotykała na największe trudności. Orędownicy kultury, jako fundamentu, bez którego żadne realne zmiany w postępowaniu

---

<sup>34</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Międzykulturowy dialog z Innym na łamach miesięcznika „Kontynenty” jako forma samokształcenia i samodoskonalenia*, [w:] I. Michalska, G. Michalski (red.), *Addenda do dziejów oświaty. Z badań nad prasą drugiej połowy XX i początków XXI wieku*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.

<sup>35</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [w:] J. Muszyńska, W. Danilewicz, T. Bajkowski (red.), *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.

człowieka nie dojdą do skutku, przez wiele dekad musieli mierzyć się ze swoimi oponentami. Ci z kolei zachowywali się tak, jakby nie rozumieli, że przywracanie równowagi we wszystkich czterech środowiskach życia człowieka zależy od tego, na ile uda się przywrócić sens i znaczenie ludzkiego *humanum* (T. Gadacz). Odbudowa i rewitalizacja świata wymaga bowiem kompetencji do partnerskiej i międzykulturowej komunikacji, która odwołuje się do kompetencji międzykulturowej. Można to czynić m.in. wykorzystując projekt *YouthXchange*. Jest on jedną ze strategii kształcenia wpisujących się w założenia edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Wzrost znaczenia edukacji międzykulturowej jako konstytutywnego elementu edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju odbywał się stopniowo. Częściowo uzależniony był od rozumienia przez organizacje międzynarodowe znaczenia kultury jako sfery symboliczno-duchowej, wypracowanego przez poszczególne społeczeństwa i narody. Problematykę tę poruszam w tekście, pt. *Interkulturowa kompetencja studentów i nauczycieli akademickich jako konieczna zdolność dla rozwoju społeczeństwa XXI wieku*<sup>36</sup>. Na przestrzeni lat po II wojnie światowej przed kulturą, jako istotnym elementem w relacjach międzykulturowych, stawiano różne oczekiwania. Cezury odmiennych podejść wyznaczają kolejne dekady XX wieku, rozpoczynając od lat 50/60. XX w., gdy poprzez atrakcyjne wytwory kultur pozaeuropejskich starano się zbliżyć te społeczeństwa do „ludzi Zachodu”, przez lata 70/80. i 80/90., aż do ostatniej zmiany, która nastąpiła na początku XXI w. Wtedy uznano, że wszystkie kultury w złożonych społeczeństwach wielokulturowych zasługują na swobodny rozwój. Odmienność kulturową przyjęto jako wartość samą w sobie, a jej pielęgnowanie w oparciu o treści zakorzenione w przeszłości potraktowano jako niezbędne, by harmonijne współistnienie między cywilizacjami mogło się dokonywać. Takie przekonanie głosi m.in. agenda UNESCO „Alliance of Civilizations”, która prezentuje swoje stanowisko w *Siedmiu inicjatywach ku dalszemu globalnemu zrozumieniu*. Większość zaleceń z tego dokumentu została już przełożona na język kompetencji, dotyczących nauczyciela i ucznia. Brakuje jednak edukacyjnie opracowanej kompetencji międzykulturowej. Obszarem, jej najszybszego rozwoju jest teraz przestrzeń firm i korporacji międzynarodowych. Jednak działalność zawodowa to tylko jeden z wymiarów funkcjonowania człowieka. Zatem, aby kompetencja międzykulturowa

---

<sup>36</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Interkulturowa kompetencja studentów i nauczycieli akademickich jako konieczna zdolność dla rozwoju społeczeństwa XXI wieku*, [w:] A. Sowiński (red.), *Kultura akademicka w oglądzie pedagogicznym*, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Ars Atelier, Szczecin 2009.

mogła całościowo wpływać na rozwój osobowości jednostki, trzeba, by realnie zaistniała w przestrzeni edukacyjnej, co wymaga właściwych zmian w systemie oświaty.

Kolejny tekst, zatytułowany *Pedagogika kultury podstawą dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*<sup>37</sup> traktuję jako dopełnienie powyższych rozważań. Ukazuję w nim bowiem edukację międzykulturową jako kontynuatorkę pedagogiki kultury i hermeneutycznej interpretacji tekstów kultury. Znaczenie poznawania ducha ludzkiego z jego dzieł i odszyfrowywanie sensów w tym, co stworzył, odnoszę do stanowisk takich filozofów i pedagogów, jak W. Dilthey, E. Spranger, G. Kerschensteiner, B. Nawroczyński, S. Hessen i B. Suchodolski. Znaczenie edukacji międzykulturowej, zwanej też edukacją na rzecz międzykulturowego zrozumienia, uzasadniam jej obecnością w takich międzynarodowych koncepcjach kształcenia współczesnego mieszkańca globu, jak *Milenijne Cele Rozwoju* i *Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju*. Wypadkową koncepcji przedstawionych w powyższych planach jest m.in. przesłanie zawarte w raporcie *The Power of Culture for Development* (tłum. *Siła kultury na rzecz rozwoju*), w którym wyrażono przekonanie, że kultura we wszystkich swoich wymiarach jest podstawowym składnikiem zrównoważonego rozwoju.

Znaczącym wymiarem kultury jest sztuka, której obecność w holistycznym formowaniu człowieka jest kluczowa. Kwestię tę rozpatrzę w tekście *Twórczy kontakt ze sztuką jako jeden z podstawowych warunków wychowania człowieka XXI wieku*<sup>38</sup>. Dlatego, patrząc z perspektywy edukacji permanentnej, której podstawowe założenia to: kształcenie zdolności do nadążania za postępem, modyfikacja kwalifikacji, przygotowanie i realizacja procesu samokształcenia i samokształtowania, bezpośrednie i ustawiczne uczestnictwo każdej jednostki w obcowaniu ze sztuką jest niezastąpione. Oczekiwanie formułowane wobec współczesnego człowieka, dotyczące rozwoju jego twórczych możliwości jest równoznaczne z akceptacją konieczności kształcenia go nie tylko według wymagań racjonalności, ale i postulatu stawiania się coraz bardziej „ludzkim”. Zatem kontakt z różnymi formami sztuki, w tym z muzyką, powinien być zagwarantowany w edukacji formalnej od najmłodszych lat. Jednak realizacja tego założenia jest niezwykle trudna, gdyż należy zmierzyć się z wyznacznikami – cechami sztuki, które „nie pasują” do współczesnego świata; świata zdominowanego przez pośpiech,

---

<sup>37</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Pedagogika kultury podstawą dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, [w:] I. Surina (red.), *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej*, Akademia Pomorska w Słupsku, Wyd. Naukowe Contact, Poznań 2013.

<sup>38</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Twórczy kontakt ze sztuką jako jeden z podstawowych warunków wychowania człowieka XXI wieku*, [w:] R. Górska, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Płock-Toruń 2004.

rywalizację i lekceważenie wszystkiego, co nie przekłada się na bezpośredni i finansowy zysk. Sztuka bowiem: a) wymaga czasu i swobody; b) nie znosi pośpiechu i bylejakości; c) wzrusza i rozbudza emocje; d) potrzebuje drugiej osoby (odbiorcy, współtwórcy, partnera, z którym można podzielić się doznaniem); e) jest kosztowna, więc niestety szybko staje się „finansowym balastem”, zbędnym obciążeniem; f) wzrasta dzięki działaniom nieszablonowym, zindywidualizowanym, tym samym rozwija postawę twórczą; oraz g) oczekuje szczerego zaangażowania. Można więc uznać, że sztuka jest wymagająca, i w tym sensie trudna. Jeśli jednak pragnie się, by człowiek całościowo, wieloaspektowo i komplementarnie się rozwijał, to należy dążyć, aby stawiane przez sztukę warunki wypełniać.

Zapewne łatwiej, lepiej i z większym zaangażowaniem człowiek będzie mógł je podejmować, gdy jego działaniom będzie towarzyszyć wewnętrzna motywacja, ciekawość świata i innych ludzi, a nawet pasja w tym, co poznaje i czyni. Problem ten podejmuję w tekście, pt. *Kształtowanie w uczniach pasji i ciekawości świata drogą do humanistycznego współistnienia*<sup>39</sup>. Wśród zagadnień dotyczących obecnej edukacji szkolnej wiele miejsca poświęca się problematyce motywacji. Psychologia kształcenia uznaje różne teorie motywacyjne i warto by nauczyciel, swą dydaktycznie zaangażowaną postawą, wpływał na chęć pracy nad sobą swojego podopiecznego. Dziś, wobec całej palety problemów, które wpisują się w zasadnicze zagrożenia, stojące przed światem XXI wieku, jak a) klimat, środowisko i zasoby naturalne Ziemi; b) ubóstwo i niekontrolowany rozwój świata oraz c) świat finansów i systemów ekonomicznych (Klub Rzymski) trzeba tak rozwijać ucznia, aby szczerze poczuwał się do współodpowiedzialności za przyszłość ludzkości. Człowiek ciekawy świata, pasjonat w wybranej przez siebie dziedzinie może zaproponować to, co umie, co zna, z czym się identyfikuje. Inaczej mówiąc, może zaoferować to, co jest w nim dobre, by zmieniać i odbudowywać świat. Działalność na jego rzecz i jego mieszkańców jest możliwa, co potwierdzają historyczne przykłady aktywności wybitnych jednostek, zaangażowanych w dobrą zmianę. Jedną z takich niezwykłych osób był Ernest Malinowski, budowniczy kolei transandyjskiej, oddany pracy na rzecz rozwoju i kształcenia Peruwiańczyków. Jego działalność potwierdza jednocześnie realne szanse na tworzenie międzynarodowej i międzykulturowej wspólnoty.

---

<sup>39</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Kształtowanie w uczniach pasji i ciekawości świata drogą do humanistycznego współistnienia* [w:] A. Rogalska-Marasińska, B. Banasiak (red.), *Uczeń wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Przekonanie o słuszności i wadze tego, co się robi, nadaje życiu człowieka sens i umacnia go w poczuciu sprawstwa wobec otaczającej go rzeczywistości. Jeśli natomiast człowiek, szczególnie młody, nie akceptuje wzorców życia przedstawianych dziś jako właściwe i pożądane, dochodzi do silnego zwątpienia w istotę takiego życia, i w rezultacie w samego siebie. Negacja i zniechęcenie zaczynają dominować nad naturalną dla młodego wieku siłą i potrzebą zmiany, jak i pracy nad sobą. W przestrzeni edukacyjnej wyraża się to powiększającym się problemem przedwczesnego porzucania szkoły. Uczniom brakuje argumentów za tym, by podejmować wysiłek na rzecz własnego rozwoju. Młodzież nie widzi bowiem realnych perspektyw na pracę i na lepszą przyszłość. Tym zagadnieniem zajmuję się w tekście, pt. *The European Union experience of early school leaving and some suggestions on preventing the problem* (tłum. *Profilaktyka porzucania edukacji szkolnej w doświadczeniach krajów Unii Europejskiej i własnych propozycjach rozwiązań*)<sup>40</sup>. Międzynarodowy projekt edukacyjny, w którym uczestniczyłam z ramienia Uniwersytetu Łódzkiego, miał na celu ocenę praktyk na rzecz przeciwstawienia się niepokojącej tendencji wzrostowej przedwczesnej rezygnacji z edukacji w krajach UE. Badania prowadzone były w trzech obszarach: zapobieganiu porzucania szkoły, działaniom interwencyjno-naprawczym i propozycjom kompensacyjnym, umożliwiającym osobom, które wcześniej przerwały swoją edukację, powrót do niej. Moim zdaniem najważniejszy jest obszar pierwszy, dotyczący działań prewencyjnych. Zapobiega on bowiem zwątpieniu w sens pracy nad sobą, gdyż przed obecnymi i kolejnymi pokoleniami stają realne wyzwania i zadania związane z działaniami na rzecz rekonstrukcji zdegradowanych środowisk życia człowieka. Batalia z przedwczesnym porzucaniem szkoły powinna zatem wykorzystywać założenia i działania charakterystyczne dla edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wizja odrodzonego i kwitnącego środowiska naturalnego, dobrze prosperującej gospodarki oraz aktywnego i uczciwego społeczeństwa, w którym żyją szczęśliwi i kulturalni ludzie, to wystarczające argumenty, by każdy uczeń dostrzegł uzasadnienie dla swojej pracy szkolnej i jak najlepszego przygotowania się do działania na rzecz odbudowy świata.

Dziś wydaje się, że współpracę międzynarodową i wzajemne międzykulturowe porozumienie należy oprzeć na komunikacji, wykorzystującej najnowsze technologie informacyjne. Ich coraz większa obecność i szerszy udział w życiu społecznym i szkolnym potwierdzają taką możliwość. Starając się zbudować aktualny obraz świata wirtualnego i jego

---

<sup>40</sup> A. Rogalska-Marasińska, *The European Union experience of early school leaving and some suggestions on preventing the problem*, [w:] U. Szuścik, J. Skibska, E. Kochanowska (red.), *Profilaktyka, diagnoza i terapia w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2014.

udziału w procesach kształcenia, dokonałam diagnozy wybranych środowisk – od edukacji przedszkolnej po edukację dorosłych. I tak, w tekście, pt. *Komputer w przedszkolu w aspekcie kształcenia nauczycieli*<sup>41</sup> zajęłam się obecnością komputerów i zakresem ich wykorzystania wraz z edukacyjną ofertą medialną w łódzkich przedszkolach. Pierwsze lata XXI w. były okresem znaczących zmian związanych z unowocześnianiem środków dydaktycznych, w szczególności dotyczących komputeryzacji przedszkoli i szkół ogólnokształcących. Badania wykazały, że stosunek nauczycieli do nowego narzędzia był pozytywny, choć nie euforyczny. Pedagodzy rozumieli, że urządzenia medialne będą coraz powszechniej stosowane w instytucjach edukacyjnych, więc będzie się od nich oczekiwało umiejętności ich wszechstronnego wykorzystania w procesie dydaktycznym. Dlatego wielu nauczycieli brało udział w szkoleniach z obsługi komputera i tworzenia prezentacji multimedialnych, coraz częściej też zaczęli wprowadzać do swojej pracy materiały dostępne na płytach CD, publikowane wraz z podręcznikami do edukacji przedszkolnej. W tym samym czasie część dyrektorów wyrażała sceptyczny stosunek wobec najnowszych środków dydaktycznych, uznając, że są raczej chwilową nowinką, niż rzeczywistym odejściem od tradycyjnych metod pracy z przedszkolakiem.

W pierwszych latach XXI w. zaczął się też prężnie rozwijać rynek edukacji wirtualnej dla dorosłych. Dlatego swoje zainteresowania tym zagadnieniem przedstawiłam w tekście, pt. *Uniwersytet wirtualny i model jego studenta*<sup>42</sup>. Masowo powstające na świecie uniwersytety wirtualne, głównie kierowały swą ofertę do szczególnej grupy odbiorców. Byli nią młodzi, potencjalni lub pracujący już przedstawiciele świata biznesu, pracownicy wielkich, międzynarodowych firm. Takich uśmiechniętych, zadowolonych, dyspozycyjnych i reprezentujących różne kultury pochodzenia studentów ukazywano w materiałach promocyjnych uniwersytetów wirtualnych. Zapraszając w progi uczelni, która w rzeczywistości nie posiadała ani lokalizacji, ani murów, ani samych progów, szeroko przedstawiano zalety zdalnego studiowania. Jednak za tą propozycją rozwoju kryły się zasadniczo inne priorytety. Uniwersytet wirtualny stanowił element realizacji całościowej zmiany modelu życia społecznego, kształtował i utrwał postawę konkurencyjności, współzawodnictwa i pogoni za sukcesem, a także wpisywał się w nowe postrzeganie edukacji jako usługi, w której miejsce

---

<sup>41</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Komputer w przedszkolu w aspekcie kształcenia nauczycieli*, [w:] W. Leżańska, A. Tyl (red.), *Pytania o przyszłość kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź 2004.

<sup>42</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Uniwersytet wirtualny i model jego studenta*, [w:] Fr. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2005.



wykładowcy, procesu kształcenia i studenta zajmuje producent/usługodawca, towar i konsument.

Wobec wzrastającego znaczenia nowych mediów w przestrzeni szkolnej i wprowadzenia do edukacji ogólnokształcącej przedmiotu „Informatyka” swoje zainteresowania skierowałam ku nauczycielowi. Temu zagadnieniu poświęciłam tekst *Nauczyciel technologii informacyjnej (TI) wobec konieczności spotykania się mieszkańców świata*<sup>43</sup>. Postawiłam przed sobą pytanie o podstawową rolę, którą powinien spełniać nauczyciel technologii informacyjnej w humanistycznym kształtowaniu ucznia. Aby nie doszło do groźnego w skutkach zderzenia cywilizacji (S. Huntington) przyjąłam, że zadaniem nauczyciela TI powinno być wychowanie uczniów do takiej komunikacji międzyludzkiej i międzykulturowej, która dzięki obustronnemu dialogowi przybiera formę szczególnego spotkania, będącego nawet zagadką i tajemnicą (R. Kapuściński). Świat wirtualny tworzy własną rzeczywistość, która posługuje się nowym językiem, nowymi symbolami i kodami kulturowymi. Kształtuje nieznaną do tej pory wrażliwość i sposoby komunikacji. Dlatego właśnie nauczyciel TI powinien przede wszystkim być wychowawcą, czytelnie odwołującym się do zasad etycznego działania. Powinien być postrzegany jako pedagog-humanista, który „jedynie” wzbogacił się o nowoczesne środki kształcenia. W ten sposób nauczycieli TI może przyjmować rolę odpowiedzialnego pośrednika między treściami, które uczeń odbiera a samym uczniem. Bowiem w dobie bezproblemowych globalnych połączeń, rzeczywista komunikacja międzykulturowa powinna mieć charakter etyczny i estetycznie ugruntowany.

Sieć Internetu i współpracujących z nią coraz bardziej zaawansowanych urządzeń stacjonarnych i mobilnych jest czytelnym przykładem wielkiego postępu cywilizacyjno-technologicznego. Jednak, jak podkreślał B. Suchodolski, edukacja nie powinna wspierać obecnej cywilizacji, gdyż wychowanek adaptuje się do konfliktów, chaosu i dramatycznych napięć. W zamian potrzebna jest edukacja oparta na wartościowej kulturze, inspirującej człowieka do rozwoju. Kwestię dobrego mariażu nowoczesnych technologii z humanistycznym wychowaniem człowieka na dobrach kultury poruszam w tekście *Instytucje kulturalno-edukacyjne on-line. Technika w służbie humanistycznego rozwoju człowieka*<sup>44</sup>. Odwołuję się w

---

<sup>43</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Nauczyciel technologii informacyjnej (TI) wobec konieczności spotykania się mieszkańców świata*, [w:] A. Rogalska-Marasińska (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku*, tom II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

<sup>44</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Instytucje kulturalno-edukacyjne on-line. Technika w służbie humanistycznego rozwoju człowieka*, [w:] „Płockie Studia Dydaktyczne”, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2010, 22/2010.

nim do problematyki coraz bardziej popularnego e-learningu, już nie w formie uniwersytetów wirtualnych, a w postaci edukacji równoległej. Choć tradycja kształcenia na odległość sięga XIX w., to uznano, że dopiero dzięki zaawansowanym technologiom jej znaczenie w pracy człowieka nad sobą znacznie wzrosło. Jednak, jak dowodzą badania przeprowadzone w USA, kondycja e-learningu nie jest aż tak dobra. Częściej przybiera formę krótkich szkoleń, niż jest elementem humanistycznego rozwoju człowieka. Dlatego w tekście powracam do swojej kluczowej tezy, podkreślającej znaczenie kultury w całościowym kształtowaniu każdego człowieka. Stąd przywołuję przykłady twórczego wykorzystania mediów w postaci internetowych stron takich instytucji kultury, jak British Museum, Royal Opera House i National Geographic Magazine. Kontakt z ambitną ofertą kulturalną, posługującą się całą paletą możliwości technologicznych to niezwykle wartościowe uzupełnienie kształcenia konwencjonalnego.

W nurcie zaprezentowanych rozważań utrzymane są także cztery publikacje, których jestem autorem, redaktorem naukowym lub współredaktorem naukowym. Wszystkie pozycje postrzegam jako dopełniające się elementy, które reprezentują moje zainteresowania i poszukiwania naukowe, i które w konsekwencji wpłynęły na charakter i treść obecnego osiągnięcia naukowego.

Jako pierwszą przywołuję moją autorską książkę, pt. *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*<sup>45</sup>, bowiem traktuję ją jako swoiste wprowadzenie do obecnej monografii habilitacyjnej. Całość utrzymana jest w charakterze bliskiej mi narracji, podkreślającej mój niepokój o stan obecny i przyszłość człowieka, eksponującej potrzebę prowadzenia dialogu międzykulturowego i otwierania się na odmienność, a także przekonującej o zasadności pracy na rzecz rozwijania tożsamości kulturowej Polaków po to, by mogli godnie i bezpiecznie wkraczać w relacje międzykulturowe. O takim przebiegu treści świadczą następujące rozdziały główne: 1) Kształtowanie postawy humanistycznej współczesnego człowieka w oparciu o dziedzictwo kulturowe ludzkości, 2) Wdrażanie do prowadzenia dialogu i praktyki doświadczania Inności jako zadanie dla nowoczesnej edukacji, 3) Budowanie tożsamości kulturowej Polaków w obliczu szans i zagrożeń współczesnego świata.

---

<sup>45</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Druga praca, która powstała pod moją redakcją naukową, nosi tytuł *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku*<sup>46</sup>. Publikacja ta prezentuje współczesny dyskurs pedeutologiczny, koncentrujący się na pytaniach o drogę, kształt i charakter praktycznego przygotowania nauczycieli do pracy w niejasnej i niestabilnej rzeczywistości społecznej. Inspiracją do zaprezentowanych rozważań jest tekst prof. Józefa Półturzyckiego, pt. *Potrzeby i możliwości modernizacji kompetencji nauczycieli*, który jednocześnie nadaje kierunek rozważaniom współautorów. Ich wypowiedzi pogrupowałam w trzy zasadnicze części: 1) Kształcenie nauczycieli w obliczu wyzwań XXI wieku, 2) Kompetencje współczesnego nauczyciela – obszary poszukiwań i zmian, 3) Praktyka edukacyjna w kontekście przemian oświatowych.

Trzecia książka, pt. *Uczeń wobec wyzwań współczesności*<sup>47</sup>, opracowana pod moją i dr Bożeny Banasiak redakcją naukową, koncentruje się na drugim zasadniczym podmiocie procesu kształcenia, czyli na uczniu. Treść tej publikacji również podzieliłam na trzy zasadnicze części: 1) Współczesna edukacja w perspektywie humanistycznego współistnienia, 2) Uczeń w świecie sztuki, 3) Uczeń o szczególnych potrzebach edukacyjnych. Byłam odpowiedzialna za dwie pierwsze części, bowiem teksty w nich umieszczone korespondują z moimi poszukiwaniami badawczymi. Autorzy stawiają w nich pytania o charakter edukacji w obliczu potrzeby i/lub deficytu humanistycznego kształtowania człowieka oraz wykazują, że rozwijanie ucznia dzięki jego obcowaniu z dostępnymi wymiarami świata sztuki daje nadzieję na jego holistyczne formowanie.

W czwartej publikacji pod moją i dr Lidii Janiszewskiej redakcją naukową, zatytułowanej *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania – realizacje – efekty*<sup>48</sup> podejmuję wyzwanie wejścia w najbardziej dla mnie trudną przestrzeń, czyli w obszar ekonomiczno-rynkowy. Treść książki została podzielona na trzy główne części: 1) Instytucje oświatowe w obliczu oczekiwań i prognoz społeczno-ekonomicznych, 2) Nauczyciel, uczeń, rodzice jako partnerzy w procesie budowania kapitału społecznego, 3) Efektywność edukacji a wyzwania i zmiany społeczne XXI w. Oczekiwany dziś usługowy charakter edukacji wobec sfery gospodarczej przekłada się na rozwijanie przydatności społecznej uczniów do zatrudnienia. A

---

<sup>46</sup> A. Rogalska-Marasińska (red.), *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku. Praktyka edukacyjna w perspektywie wyzwań XXI wieku*, tom II, Oficyna Wydawnicza *Impuls*, Kraków 2009.

<sup>47</sup> A. Rogalska-Marasińska, B. Banasiak (red.), *Uczeń wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

<sup>48</sup> A. Rogalska-Marasińska, J. Janiszewska (red.), *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania – realizacje – efekty*, Polska Akademia Nauk i Uniwersytet Łódzki, Łódź 2012.

zatem, dominująca staje się narracja dotycząca edukacji całościowej i rozwijania przydatności do zatrudnienia, konieczności zbliżania się i współpracy szkoły z przemysłem, oszacowywania efektywności edukacji, i wreszcie – walki z marginalizacją. W ten sposób, niepostrzeżenie i zarazem konsekwentnie, z centrum zainteresowań edukacyjnych umyka podmiot humanistycznych zabiegów wychowawczych, czyli sam uczeń. Dlatego przesłaniem, które zamieszczam we wstępie do publikacji jest przekonanie, że największym kapitałem, w który warto inwestować jest człowiek. On bowiem, dzięki swojej wiedzy, posiadanym zdolnościom, umiejętnościom, kondycji fizycznej i psychicznej, oraz utrwalonemu systemowi wartości jest w stanie w każdym czasie i okolicznościach wchodzić w twórcze i podmiotowe relacje interpersonalne, relacje z naturą i dobrami kultury, i dzięki temu pomnażać humanistyczne dobro.

Na mój dorobek naukowy składają się też mniejsze formy, które jednak pragnę tu przywołać, by przybliżyć różnorodność podejmowanych przeze mnie działań:

a) w 2015 r. dokonałam recenzji książki Krystyny Duraj-Nowakowej, pt. *Pisarstwo naukowe: między rzemiosłem a sztuką*, która to recenzja ukazała się aż w trzech renomowanych polskich czasopismach naukowych<sup>49</sup>;

b) opublikowałam sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej odbywającej się w Rzeszowie w 2009 r., pt. *Kierunki przemian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej: diagnozy – analizy – interpretacje*<sup>50</sup>;

c) w ramach współpracy z czasopismami anglojęzycznymi dokonałam trzech „ślepych” recenzji jako niezależny recenzent – „blind reviewer”:

1. Recenzowanie (niezależny recenzent „blind reviewer”) artykułu dla czasopisma “International Journal of Educational Policy Research and Review”, ISSN 2360-7076 (marzec

---

<sup>49</sup> A. Rogalska-Marasińska, Arkana pisarskie refleksyjnego pedagoga, recenzja książki: Krystyna Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015, [w:] „Edukacja elementarna w Teorii i Praktyce”, Kwartalnik Instytutu Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie, Tom 36 (2015) numer 236.

A. Rogalska-Marasińska, Arkana pisarskie refleksyjnego pedagoga. Recenzja książki Krystyny Duraj-Nowakowej: *Pisarstwo naukowe: między rzemiosłem a sztuką* (Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2015), ss. 356, [w:] „Forum Oświatowe”, Vol. 27, No. 1(53) (2015).

A. Rogalska-Marasińska, recenzja książki: Krystyna Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015, [w:] „Forum Pedagogiczne”, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, nr 2015/2.

<sup>50</sup> A. Rogalska-Marasińska, *Nadzieje i niepokoje z obszarów pedagogiki opiekuńczej i socjalnej*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, nr 3 (198), 2010.

2015), pt. *The Relationship between Teacher evaluation and teacher effectiveness: a Study of Five Selected Schools in Education District II, Lagos State*

2. Recenzowanie (niezależny recenzent „blind reviewer”) artykułów dla czasopisma „The International Journal on Language, Literature and Culture in Education”, (LLCE) ISSN 2453–7101, SlovakEdu, Nitra, Slovakia:

- „ślepa” recenzja artykułu, pt. *Conceptual Maps of European Values* (2 października 2016)
- „ślepa” recenzja artykułu, pt. *Self-reflection as a tool for improving the quality of pedagogical praxis in pre-gradual preparation of teachers* (2 października 2016)

Podsumowując dane dotyczące mojej działalności związanej z pisarstwem naukowym, to po uzyskaniu stopnia doktora, opublikowałam cztery monografie jako samodzielny autor lub redaktor naukowy, cztery artykuły w czasopismach naukowych w języku angielskim z czego dwa teksty zostały wydane poza granicami kraju, czternaście publikacji w czasopismach w j. polskim. Jestem też autorką trzydziestu jeden tekstów stanowiących rozdziały w polskich monografiach naukowych, z czego dwa z nich opublikowałam w j. angielskim.

Współpracuję też naukowo z zagranicznym ośrodkiem naukowym. Jestem członkiem *Editorial Advisory Board* (Rady Doradczej kolegium redakcyjnego) czasopisma „The International Journal on Language, Literature and Culture in Education” (LLCE) ISSN 2453–7101, SlovakEdu, Nitra, Slovakia, <https://www.degruyter.com/view/j/llce>

Brałam również aktywny udział w międzynarodowym projekcie edukacyjnym:

Projekt ESSE – *Early School-leaving and Second-chance Education*, czas trwania 01.01.2013 – 31.12.2014, nr projektu: 530901-LLP-2012-IE-KA4-KA-4MP, finansowanie: grant LLP-Transversal Program Key Activity 4 + wkład własny UE, kwota grantu 31.600 euro (ok. 131.961,60 zł). Kierownikiem merytorycznym projektu z ramienia Uniwersytetu Łódzkiego była prof. zw. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak. Byłam szeroko i różnorodnie zaangażowana w realizację projektu: jako pierwsza wyjechałam na inicjujące spotkanie

wszystkich partnerów do Irlandii na przełomie stycznia/lutego 2013 r., prowadziłam korespondencję z partnerami projektu (z Irlandii, Litwy, Rumunii, Malty, Hiszpanii i Portugalii), jak i z polskimi instytucjami oświatowymi, których działania zostały określone jako „dobre praktyki” (nawiązanie kontaktu i dalsza współpraca). Również aktywnie uczestniczyłam w spotkaniu partnerów w Polsce, opracowywałam materiały zgodnie z przydzielonym naszej stronie zadaniem – m.in. opracowałam narzędzia badawcze do analizy zrealizowanych w UE projektów/dobrych praktyk dotyczących przedwczesnego porzucania szkoły i powrotu drugiej szansy.

Uczestniczyłam w pięciu znaczących międzynarodowych konferencjach naukowych, których oficjalnym i obowiązującym językiem był j. angielski. Dwie z nich odbyły się w Polsce – w Warszawie (2003 i 2013), jedna we Włoszech – w Weronie (2013) i dwie na Słowacji – w Nitrze (2014) i w Trenčianskich Teplicach (2014). Pierwsza konferencja warszawska miała wymiar światowy i nosiła tytuł *Dialog Among Civilizations – the Key to a Safe Future* (tłum. *Dialog pomiędzy cywilizacjami kluczem do bezpiecznej przyszłości*). W niej nie tylko wygłaszałam swój referat, ale i byłam moderatorem sekcji (w j. angielskim), zatytułowanej *Communication Through the Arts. The Arts and non-verbal communication: toward deeper understanding* (tłum. *Komunikacja poprzez sztukę. Sztuka i komunikacja niewerbalna: w stronę lepszego porozumienia*).

Aktywnie uczestniczyłam też w pięćdziesięciu sześciu konferencjach i seminariach krajowych. W części z nich brali udział goście z zagranicy. Dlatego też np. podczas konferencji w Krakowskiej Szkole Wyższej im. A.F. Modrzewskiego, pt. *Państwo, gospodarka, społeczeństwo* (Kraków 2007) prowadziłam sesję, pełniąc funkcję moderatora jednocześnie w języku polskim i angielskim.

Również trzy z konferencji zostały zorganizowane przy moim znaczącym udziale. Były to konferencje przygotowane przez Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego (Łódź 2007, 2009, 2011), zorganizowane pod hasłem „Łódzkie Forum Dydaktyczne”. Szczególnie zaangażowana byłam w przygotowanie i przebieg drugiej konferencji – byłam członkiem komitetu organizacyjnego i prowadziłam wraz z drem Janem Kłosowskim panel zamykający konferencję, oraz trzeciej z 2011 r., gdy odpowiadałam za całościowe przygotowanie konferencji oraz osobiście ją prowadziłam (kierownictwo naukowe i organizacyjne konferencji).

Podjęmę również działalność w zakresie popularyzacji nauki w środowisku lokalnym:

- aktywność związana z udziałem w Festiwalach Nauki, Techniki i Sztuki:
  - udział w XII Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi (16–23 kwietnia 2012), wygłoszenie mini-wykładu dla gimnazjalistów i licealistów i ich nauczycieli, pt. *Inspirująca i emocjonująca edukacja – budowanie opowieści o życiu innych ludzi*,
  - udział w XIV Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi (07–14 kwietnia 2014), wygłoszenie mini-wykładu dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i liceów, pt. *„Storyline Method strategią rozwijania kompetencji międzykulturowej młodych Europejczyków*,
  - udział w XV Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi (20–27 kwietnia 2015), prowadzenie warsztatu dla gimnazjalistów, pt. *Ludzie są równi lecz różni, a wszystkie różnice są równe*,
  - pełnienie funkcji koordynatora wydziałowego Wydziału Nauk o Wychowaniu XVI Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi (18–25 kwietnia 2016),
  - pełnienie funkcji koordynatora wydziałowego Wydziału Nauk o Wychowaniu XVII Festiwalu Nauki, Techniki i Sztuki w Łodzi (03–10 kwietnia 2017).
- udzielenie wywiadu do łódzkiej prasy – „Dziennika Łódzkiego” na temat realizacji przez Wydział Nauk o Wychowaniu (Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli) projektu badawczego ESSE, tytuł artykułu *Uniwersytet bada porzucanie szkoły*, Dziennik Łódzki, 15 lipca 2013, s. 7.
- współpraca z Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Zgierzu, kształcenie nauczycieli – współprowadzenie seminarium/warsztatów pt. *Metoda „Storyline”*, 8 i 15 grudnia 2015 r.
- wygrana w konkursie „Koalicje kultury 2016” organizowanym przez Muzeum Sztuki w Łodzi przy dofinansowaniu ze środków Narodowego Centrum Kultury w Warszawie, i dzięki temu realizacja projektu animacyjnego pt. *Dwie siostry, czyli uniwersalna prawda o życiu człowieka w opowieściach i rytmach afrykańskiego ludu Hausa*. Stronami w projekcie były: Akademia Muzyczna w Łodzi (Wydział Kompozycji, Teorii Muzyki, Dyrygentury, Rytmiki i Edukacji Muzycznej, Kierunek: Edukacja Artystyczna w Zakresie Sztuki Muzycznej, Specjalność: Edukacja i Animacja Muzyczna) oraz Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 111 w Łodzi. Czas realizacji projektu: 10–22 października 2016 r.

Otrzymałam następujące nagrody i wyróżnienia:

1. 2006 – nagroda Rektora Uniwersytetu Łódzkiego pierwszego stopnia za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze,
2. 2010 – nagroda Rektora Uniwersytetu Łódzkiego indywidualna trzeciego stopnia za cykl publikacji dotyczących problemu kształtowania tożsamości współczesnego Polaka,
3. 2011 – nagroda Rektora Uniwersytetu Łódzkiego indywidualna drugiego stopnia za książkę *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska na tle wyzwań globalnych*, Wyd. UŁ, Łódź 2010,
4. 2013 – Medal brązowy za długoletnią służbę – przyznany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej,
5. 2016 – Medal Komisji Edukacji Narodowej – przyznany przez Ministra Edukacji Narodowej.

Aneta Kąkolik - Krawczyk