



Krzysztof Maliszewski

<https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katowice, Polska

## Ekologiczne podejście w edukacji – dyscyplinarna aporia

Ecological approach in education – a disciplinary aporia

**Abstract:** This article addresses the theoretical background of the ecological approach to education and conceptualises the so-called disciplinary aporia of ecological education. In the era of the Anthropocene and the associated climate crisis and possible collapse within the Earth system, this aporia gains in importance. We are, in fact, in danger of either losing the dialectical and metacommunicative perspectives that allow for theoretical sophistication (under the pressure of ecological engagement) or overlooking the seriousness of climate alarmism (in the precipitousness of the ecological humanities paradigm).

In this article, the author first characterises two variants of ecology: bioenergetic and cybernetic, as well as the philosophical concept of oikology. He then traces the ways in which ecology has been represented in pedagogical thought, both historical and contemporary. This hermeneutics of traditions and analysis of pedagogical ideas allow for the descriptive and conceptual elaboration of the fundamental aporia of an ecological approach to education arising from the theoretical (disciplinary) background of ecopedagogical interpretation. In doing so, the pitfalls to which both the traditional approach of biologically grounded ecology/ecological education and the cybernetic paradigm of ecological humanities are exposed have been highlighted. In order to emphasise the synergy of both approaches, the author uses the categories of servant humanities and educational ecology in the conclusion.

**Keywords:** This study is embedded in the tradition that characterises pedagogy as an aoretic of educational experience. environmental education, ecology of mind, oikology, Anthropocene

**Abstrakt:** W artykule podjęto problematykę teoretycznego zaplecza ekologicznego podejścia do edukacji i skontualizowano tzw. dyscyplinarną aporię edukacji ekologicznej. W dobie antropocenu i związanego z nim kryzysu klimatycznego oraz możliwej zapaści w obrębie systemu Ziemi ta aporia zyskuje na znaczeniu. Grozi nam bowiem albo utrata perspektyw dialektycznej i metakomunikacyjnej, pozwalających na teoretyczne zaawansowanie (pod presją ekologicznego zaangażowania), albo przeoczenie powagi klimatycznego alarmu (w przepastności ekologicznego paradygmatu humanistyki).

W artykule autor najpierw charakteryzuje dwa warianty ekologii: bioenergetyczny i cybernetyczny, a także filozoficzną koncepcję oikologii. Następnie śledzi sposoby reprezentowania ekologii w myśli pedagogicznej, zarówno historycznej, jak i współczesnej. Taka hermeneutyka tradycji oraz analiza idei pedagogicznych pozwalają na deskrypcję i pojęciowe opracowanie podstawowej aporii ekologicznego podejścia do edukacji wynikającej z teoretycznego

(dyscyplinarnego) zapleczu ekopedagogicznej interpretacji. Uwypuklone przy tym zostają pułapki, na jakie narażone jest zarówno tradycyjne podejście biologicznie ugruntowanej ekologii/edukacji ekologicznej, jak i cybernetyczny paradygmat humanistyki ekologicznej. Aby podkreślić synergię obydwu podejść, autor wykorzystuje w zakończeniu kategorii humanistyki służebnej i edukacyjnej ekologii.

Badanie to osadzone jest w tradycji charakteryzującej pedagogikę jako aporetykę doświadczenia edukacyjnego.

Słowa kluczowe: edukacja ekologiczna, ekologia umysłu, oikologia, antropocen

## *Background* edukacji ekologicznej – wprowadzenie

Opieranie edukacji ekologicznej na ekologii pojmowanej jako dziedzina biologii, a tym samym kojarzenie jej z ochroną przyrody (troską o klimat, zasoby naturalne, bioróżnorodność *etc.*), to duże uproszczenie i jeden z powodów, dla których ryzyko katastrofy klimatycznej staje się *de facto* niewyobrażalne – dla wielu trudne do pojęcia, odseparowane od rzeczywistości, nietraktowane serio. Sektorowe, nieuwzględniające złożoności kontekstu społecznego i kulturowego informacje o funkcjonowaniu systemów przyrodniczych i społeczno-przyrodniczych są zbyt słabo powiązane z codziennym ludzkim doświadczeniem oraz wpisany w to doświadczenie absorbującym rozległym zatroskaniem, aby mogły stać się czymś więcej niż tylko porcją wiedzy, kolejną „szufladką” abstrakcyjnych danych o jednym z wielu pól życia. Nawet wtedy, gdy ekologiczna perswazja okazuje się skuteczna i prowadzi do ukształtowania prośrodowiskowego stylu życia, biologiczna jednostronność wpisana w ekologiczne postawy łatwo przechwytywana jest przez kapitalistyczną gospodarkę i – poprzez intratny nowy rynek zdrowego i niskoemisyjnego życia oraz kolejną odsłonę neoliberalnego indywidualizowania systemowych problemów – wykorzystywana do odwracania uwagi od strukturalnej i politycznej odpowiedzialności za planetę oraz jej mieszkańców.

W tradycji humanistyki, w tym również w pedagogice, mamy do dyspozycji szersze podejścia do ekologii i głębsze jej tradycje. W drugiej połowie XX wieku oraz w XXI stuleciu pojawiły się nowe koncepcje

nauki o środowisku. Przykładowo, Gregory Bateson wpisuje ją w teorię komunikacji. Wyróżnia dwa tryby ekologii: tradycyjny, który nazywa bioenergetyką, oraz własny – informacyjny. Bioenergetyka zajmuje się ekonomią energii oraz materii w obrębie jednostek (indywidualnych lub złożonych z wielu osobników), natomiast ekologia informacyjna bada ekonomię komunikacji i ustrukturyzowanie (entropii i negentropii) w układzie. Perspektywa jest tutaj inna i szersza. Sokrates jako jednostka bioenergetyczna nie żyje od dawna, ale duża część Sokratesa żyje i krąży jako składnik współczesnej ekologii idei (por. Bateson, 1987: 467). Dlatego brytyjski uczyony pisze: „Okazuje się, że ekologia w najszerszym znaczeniu jest badaniem interakcji i przetrwania idei oraz programów (tj. różnic, kompleksów różnic *etc.*) w obwodach”<sup>1</sup> (Bateson, 1987: 489).

Do Batesona – a także do Geoffreya Vickersa (od którego autor *Steps to an Ecology of Mind* zaczerpnął termin „ekologia idei”) i innych autorów – nawiązuje we współczesnej pedagogice Lech Witkowski, akcentując wpisaną w twórczość brytyjskiego antropologa walkę z dualizmami. Batesonowska ekologia cybernetyczna (informacyjna) widzi całość w polu napięcia: jednostka – środowisko; a zatem całość, w której chodzi o przetrwanie organizmu w środowisku, a nie tylko organizmu wbrew środowisku albo środowiska bez względu na organizm (por. Witkowski, 2014: 305–306). Takie ujęcie ma daleko idące konsekwencje. Okazuje się, że ekologia to już nie wąsko profilowana dyscyplina, ale wręcz naukowy paradygmat: „Jesteśmy tymczasem jeszcze podskórnie i wielotorowo, choć już długotrwanie, świadkami przeobrażeń współczesnej humanistyki jako całości – związanych z postulowaniem »ekologii« jako niezbędnego paradygmatu myślowego, a nie jedynie subdyscypliny społecznej mającej wąski przedmiot i krąg rzeczników, adresatów czy aplikacji. Nie wystarczą ani dyskusje o technicznych rozwiązaniach i parametrach, ani apele o szczytne samoograniczenia. (...) Ekologia rozstrzyga się także na poziomie stosunku do kultury jako pamięci

<sup>1</sup> Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekłady cytatów obcojęzycznych są mojego autorstwa – K.M.

symbolicznej, stanowiącej oparcie dla języka, wyobraźni i pragnień” (Witkowski, 2018: 631–632).

Batesonowska ekologia idei stanowi jedną z wersji szerokiej formacji intelektualnej – interdyscyplinarnych badań w ramach humanistyki środowiskowej albo – w zradykalizowanej odsłonie pod innym szyldem – humanistyki ekologicznej, promującej myślenie relacyjne i wyznaczającej w dużej mierze pola badawcze współczesnej humanistyki w ogóle (por. Domańska, 2013). To styl integrujący humanistyki, akcentujący sprzężenia zwrotne. Witkowski przytacza fragment artykułu Deborah Bird Rose i Libby Robin, charakteryzujący omawiany przełom i kierunek teoretyczny: „Humanistyka ekologiczna pracuje w poprzek wielkich opozycji (*binaries*) w myśli zachodniej. (...) W obliczu szybkich zmian jesteśmy zobowiązani do przewycięzania (*cross-cutting*) podziałów, które przeszkadzają naszemu rozumieniu i działaniu” (Witkowski, 2016: 408).

W nawiązaniu do greckiej etymologii słowa (*oikos* – ‘dom’, *logos* – ‘słowo’, ‘nauka’) pojawia się też filozoficzna propozycja oikologii jako terapeutycznej próby opisu przestrzeni domu sprzed „gotowej formy”, a więc nie w kontekście swojskości, lecz pragnienia bycia razem i doświadczenia bycia u siebie, ale z otwartymi drzwiami (por. Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013). Mamy zatem we współczesnym arsenale środków intelektualnych także przekierowanie myślenia ekologicznego na kwestie głęboko egzystencjalne.

Myślenie w kategoriach ekologii idei i oikologii ma fundamentalne znaczenie dla kształtu i sensu edukacji ekologicznej. Oikologia jest w ogóle refleksją o naszym przeżywaniu rzeczywistości (również przyrodniczej): „»Dom« jest sposobem doświadczenia świata” (Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013: 139). Skoro dom to przestrzeń nie po prostu fizycznego przebywania (zamieszkiwania), lecz egzystencjalnych wydarzeń (np. wchodzenia i wychodzenia, powitania i pożegnania), skoro to miejsce, w którym zbiegają się natura, historia i codzienność, a nawet – a może przede wszystkim – „nieskonfigurowane”, to znaczy, że ten rodzaj refleksji wprowadza nas bezpośrednio w źródłową metaforę pedagogiczną – metaforę *d r o g i*. Edukacja ekologiczna to jakies doświadczenie,

które trzeba przejść. Nie wystarczy do tego wiedza (informacje), tu potrzebne jest uruchomienie znaczenia poruszanych (*sic!*) treści. I na tym właśnie zasadza się logika komunikacyjnej ekologii idei. Tak ujmuje rzecz Monika Jaworska-Witkowska: „Nie ulega wątpliwości, że cybernetyczne analizy uwzględniające sprzężenia zwrotne w obszarze rozmaitych form praktyki komunikacyjnej mogłyby przyczynić się do nadania nowej jakości rozważaniom dotyczącym trudności oddziaływania także w takich sferach praktyki, jak dydaktyka szkolna czy perswazja kulturowa (...). Wystarczy skojarzyć wagę sprzęgania przekazu na poziomie znaczeń komunikowanego (co jest mówione) z troską o poziom znaczenia samego aktu komunikacji (po co to i o co tu chodzi, i dlaczego to ma być ważne dla odbiorcy), aby dostrzec, że przekazywanie treści nie może być pozbawione troski o przekazywanie metakomunikacyjnego przesłania, które musi dotrzeć do odbiorcy, jeśli ma się nimi aż przejąć, a nie jedynie je przyswoić i nawet zapamiętać czy stać się zdolnym do odtworzenia, choć bez nadawania czy przydawania im większego znaczenia” (Jaworska-Witkowska, 2016: 24–25). W edukacji – także ekologicznej – zawsze chodzi o osobiste przejęcie się treścią, poruszenie wrażliwości, uczynnienie wyobraźni, krytyczne oddzielenie się, przemianę nastawienia.

W namyśle dotyczącym edukacji ekologicznej mamy zatem przed sobą kwestie jej dyscyplinarnego zaplecza oraz metakomunikacyjnej normatywności. Z obydwoma łączą się napięcia i sprzeczności, z jakich warto zdawać sobie sprawę (przypomnijmy, że podług Sergiusza Hessena pedagogika jest aporetiką doświadczenia pedagogicznego) (por. Hessen, 1997: 96).

## Podejścia ekologiczne w pedagogice

Zarysowane tutaj modele dyscyplinarnego osadzenia ekologii mają odzwierciedlenie w tradycji akademickiej pedagogiki.

W okresie międzywojennym Florian Znaniecki, filozof, socjolog i – co bywa niesłusznie rzadziej podkreślane – pedagog, ukuł w 1938 roku pojęcie pozycji ekologicznej na określenie prawa obecności człowieka w pewnej przestrzeni, nadawanego mu przez grupę społeczną (np. rodzinę). Znaniecki pokazywał, że każda przestrzeń, z jaką człowiek ma do czynienia, jest składnikiem nieprzeznaczonych układów wartości i w odniesieniu do nich ma nie tylko treść, ale też znaczenie, nie daje się zatem badać bez współczynnika humanistycznego. Było to ujęcie ekologii kulturalistyczne (humanistyczne), a nie przyrodnicze – koncentrowało się na *znaczeniach* wpisywanych w miejsce życia (por. Znaniecki, 1938). Niedawno także inna autorka uznana za klasykę polskiej humanistyki, Helena Radlińska (wybitna myślicielka i działaczka pedagogiczna), została odczytana przez Lecha Witkowskiego jako przedwojenna prekursorka podejścia ekologicznego rozwijanego w Europie szerzej dopiero w latach 60. XX wieku. Program zadań pedagogiki społecznej uwzględniający wielorakie sprzężenia w procesie przebudowy środowiska, formułowany i realizowany przez Radlińską, to w interpretacji Witkowskiego „cybernetyczna charakterystyka każdej poważnie programowanej pedagogiki jako ekologii umysłu w sensie Batesona” (Witkowski, 2014: 592).

W okresie powojennym podejście ekologiczne w badaniach pedagogicznych stosował od 1967 roku Zbigniew Kwieciński, który tak charakteryzuje tę perspektywę: „Ekologia pedagogiczna to studia i badania nad całością relacji wychowawczych w środowisku życia jednostek, przy czym środowisko życia to zarówno »świat przeżywany« przez jednostkę, jako procesy i relacje, jak i obiektywne »otoczenie«, czyli warunki życia jednostki. (...) Tak rozumiana ekologia pedagogiczna wywiedziona jest z tradycji ekologii humanistycznej (dotyczy środowisk ludzkich), a nie tradycji upowszechniania wiedzy i wychowania w zakresie ochrony środowiska przyrodniczego (...)” (Kwieciński, 2019: 117).

Podejście ekologiczne widziane z perspektywy współzależności, spłótów i sprzężeń zwrotnych oraz odwołujące się do szerokiego spektrum humanistyki jest obecne także we współczesnej pedagogice. Na przykład, Mark Priestley, Gert Biesta i Sarah Robinson analizują w tym

duchu sprawczość nauczycieli. Nie postrzegają jej jako zdolności jednostek – czegoś, co nauczyciel „posiada”, ale raczej jako coś, co jednostki i grupy mogą osiągnąć ewentualnie. Sprawstwo trzeba rozumieć w kontekście wzajemnych oddziaływań jednostek i warunków środowiskowych, w jakich te jednostki się znajdują, mając wpływ na otoczenie, ale i podlegając determinacji w jego ramach. Sprawczość nauczyciela to zawsze uwarunkowane, osadzone w złożonych realiach, konkretnie umiejscowione i przez to ograniczone osiągnięcie (*situated achievement*) jako wynik wzajemnego oddziaływania wielu wymiarów: iteracyjnego (przeszłych doświadczeń zawodowych i osobistych), praktyczno-ocennego (orientacji na przyszłość w konstelacji krótko- i długoterminowych celów, wartości i aspiracji) oraz projekcyjnego (konkretnej sytuacji z jej uwikłaniem w przeszkody oraz dostępne zasoby dyskursywne, materialne i relacyjne). Dopiero w takim uwikłaniu w struktury i kultury – a nie w trybie jednostkowej woli i kompetencji – może pojawić się podmiotowość pedagoga (por. Priestley, Biesta, Robinson, 2015). W paradygmat komunikacyjnej ekologii wpisują się także ruchy na rzecz powiązania szkoły z otoczeniem przyrodniczym i społecznym w ramach budowy miejsc demokratycznej wspólności – gdzie wspólność rozumiana jest nie jako własność, lecz typ relacji międzyludzkich – na podstawie idei pedagogiki miejsca wspólnego i epistemologii trialektycznej, rozbiągającej binarne opozycje „albo – albo” wedle logiki „to i to oraz również” (por. Mendel, 2017; por. też: Mikiewicz, 2016: 274–275).

Przytoczone koncepcje nie stanowią, rzecz jasna, żadnej próby wyrysowania kompletnej mapy cybernetycznego podejścia ekologicznego w edukacji, a są jedynie ilustracyjną prezentacją faktu, że cybernetyczny model ekologii ma od dawna pedagogiczne aplikacje. Nie zmienia to jednak tego, że w głównym nurcie dyskursu oświatowego – sankcjonowanym podręcznikowo – oraz w wyobrażeniach potocznych edukacja ekologiczna bazuje przede wszystkim na wiedzy biologicznej i odnosi się głównie do kwestii ochrony przyrody, czy to w wariantcie odwołującym się do *shallow ecology* poprzez ideę zrównoważonego rozwoju, czy w wersji nawiązującej do *deep ecology* poprzez ideę przemiany świadomości i zerwania z zagrażającym życiu na Ziemi antropocentryzmem

(por. Gromkowska-Melosik, 2019). W tym kontekście z jednej strony powstają projekty edukacji środowiskowej, które nastawione są na integrowanie wiedzy z różnych dziedzin, aby pomóc uczniom zrozumieć, że wszystkie ludzkie środowiska, społeczeństwa i kultury pozostają głęboko zakorzenione w systemach naturalnych i zależne od nich (por. Zandvliet, 2013), z drugiej strony zaś analizuje się postawy mniej lub bardziej radykalnego zrywania ze współczesną cywilizacją w poszukiwaniu enklaw wartości autentycznych (por. Nalaskowski, 2006)<sup>2</sup>.

Obydwa podejścia do edukacji ekologicznej – cybernetyczne i biologiczne – mają swoje ograniczenia i stosowane nazbyt konsekwentnie, schematycznie, zapamiętałe (ideologicznie) prowadzą na bezdroża (gr. *aporía*).

## Dyscyplinarna aporia edukacji ekologicznej z antropoceniem w tle

Wątpliwości co do ekologii – a tym samym edukacji ekologicznej – skoncentrowanej na ochronie przyrody i odpowiadającej na wyzwania zmian klimatycznych, są liczne. W ramach krótkiego artykułu nie sposób ich omówić, zasygnalizujemy zatem tylko niektóre z nich.

Po pierwsze, ekologia skoncentrowana na stanie środowiska stanowi ogląd specjalizacyjny, a tym samym redukcyjny, poznawczo wyodrębniający z rzeczywistości – nawet wtedy, gdy mówi o systemach i powiązaniach – tylko jej fragment. Nie uwzględnia więc złożonych problemów społecznych i kulturowych, które trapią ludzi równie albo bardziej niż kondycja biosfery i klimatu (czemu stara się zaradzić

<sup>2</sup> Krytyka antropocentryzmu w pedagogice (por. Chutorański, 2020) to osobny i złożony temat – inspirowany nie tylko ideą przemiany świadomości ekologii głębszej, ale w dużej mierze posthumanistycznym i relacyjnym myśleniem rozwijanym w ramach wielonurtowej humanistyki ekologicznej – na którego omówienie, chociażby skrótowe, nie ma miejsca w tym artykule.



wariant cybernetyczny i do pewnego stopnia idea zrównoważonego rozwoju). Po drugie, mobilizuje w odmianach nostalgicznych i post-humanistycznych dyskursy antynowoczesne, uderzając w – skądinąd kluczową pedagogicznie – ideę podmiotu, który wszak nie musi być aż „czysty”, „kartezjański”, aby zachowywać ważność (por. Bielik-Robson, 2017: 279). Po trzecie, poprzez dyskursy katastroficzne – rozgrywające retorycznie widma globalnych kataklizmów – może człowieka zafiksować na śmierci i uszkodzić jego spojrzenie na życie (por. Runciman, 2019: 96–112). Po czwarte, paradoksalnie – wbrew własnym intencjom – jako dyskurs techniczny (skoncentrowany na skuteczności działań i przestrzeganiu procedur) może wypierać jaźń moralną i osobistą odpowiedzialność, czyniąc ludzi nie wrażliwsiymi na cierpienie, krzywdę, zagrożenia i straty, lecz bardziej uległymi dominującym – i przecież zawsze „szlachetnym” – trendom (por. Bauman, 1996: 266–270). Po piąte, promocja ekologicznego stylu życia nie uwzględnia tego, że trzeba dysponować odpowiednią ilością czasu i pieniędzy, aby go prowadzić, czyli że jest formułowana jako oferta uniwersalna, ale *de facto* staje się dostępna jedynie dla klas średniej i wyższej. Można to potraktować jako konsekwencję pierwszego z wymienianych tu ograniczeń ekologii biologicznej (specjalistycznego nieuwzględniania złożoności społeczno-kulturowej), ale istnieje poważniejsze jeszcze obciążenie. Rzadko zauważamy, że ekologiczny *lifestyle* wpisuje się w jeden z kluczowych manewrów ideologii neoliberalnej – przerzucania ciężaru odpowiedzialności za systemowe problemy na jednostkę i jej prywatne wybory, a tym samym promocja ekologicznej troski może paradoksalnie odwracać uwagę od realnych rozwiązań, rozładowywać potencjał politycznej niezgody i wspierać *status quo* (por. Stawiszyński, 2021: 82). Po szóste, zbyt często kwestie ekologiczne – jako osadzone w dążącym do jednoznaczności przyrodoznawstwie – prezentuje się jako oczywiste i nieproblematiczne, wymagające zatem wdrożeń, a nie dyskusji. Jest to kłopotliwe nie tyle w odniesieniu do diagnoz stanu planety (tu panuje stosunkowo szeroki konsensus), ile w ocenie konsekwencji zmian klimatycznych i możliwych do zastosowania rozwiązań. Widzimy to wyraźnie w przypadku sporów o tzw. ekomodernizm (doktrynę stawiającą

na rozwój technologiczny, rozwiązania prawne i inwestowanie w zieloną ekonomię), w którym jedni widzą naiwne niezrozumienie kosztów postępu technologicznego, a nawet ideologię maskującą dramatyzm sytuacji i wspierającą tryb *business as usual*, inni zaś traktują go jako jedyną, oświeconą opcję, która pozwala realnie rozwiązywać problemy i chronić się przed romantycznym fanatyzmem ekologicznym, ślepym na dobrodziejstwa nowoczesności oraz gotowym okupić poprawę stanu ekosystemów biedą, chorobami, śmiercią i zniewoleniem milionów ludzi (por. Bińczyk, 2018: 142–151; Pinker, 2018: 153–190). Po siódme, wykorzystywanie w ekologii autorytetu przyrodoznawstwa w trybie: „z nauką się nie dyskutuje”, osłabia potencjał życia politycznego (Latour, 2009: 28) i przyczynia się do nieskuteczności ekologicznej perswazji: „Skoro każdy, kto nie przyłącza się do ekologów, zostaje obwołany głupcem lub egoistą, kurczy się obszar negocjacji i wspólnotowej polityki. Kształtuje się większość – fatalistycznie przekonana o tym, że w kwestii ekologii nic nie da się zrobić, bo zrobienie czegokolwiek oznaczałoby kres naszej cywilizacji – i mniejszość przekonana o swej słuszności, ale nieskuteczna we wdrażaniu swoich idei w życie” (Gdula, 2009: 6).

Ekologia bioenergetyczna i oparta na niej edukacja ekologiczna – pomimo oczywistych zalet oświecającej praktyki w obliczu zmian klimatycznych – wikłają się jednak w rozmaite skutki własnej jednostronności oraz efekty paradoksalne. Atoli warianty cybernetyczne i kulturalistyczne także nie są pozbawione pułapek. Rzecz w tym, że bardzo trudno jest rzeczywiście sprzęgać odmienne dziedziny wiedzy. Koncentracja na znaczeniach i systemowych relacjach komunikacyjnych pomija często wymiar *stricte* przyrodniczy, tym łatwiej, im wyraźniej odróżnia się w identyfikacji własnego pola od zawężonego wariantu tradycyjnego. Często okazuje się, że *de facto* ekologia nie dotyczy już ochrony przyrody i stosunku człowieka do środowiska naturalnego, tylko różnorodnych uwarunkowań społeczno-kulturowych, w tym obiegu idei i programów w strukturze kultury, a stając się aż paradygmatem humanistycznym, śladowo jedynie przywołuje konteksty biologiczne i problematykę stanu środowiska naturalnego. W sytuacji dobrze udokumentowanej destabilizacji klimatu, masowego wymierania gatunków, przekroczenia niektórych

klimatycznych punktów przelomowych oraz zbliżania się do osiągnięcia innych (co oznacza nieodwracalne zmiany klimatyczne, a w efekcie m.in. nasilenie klęsk żywiołowych i związanych z tym strat materialnych oraz ludzkich, zatopienie terenów nisko położonych, w tym niektórych wyspiarskich państw i nadbrzeżnych miast, pustynnienie obszarów wcześniej zdalnych do zamieszkania, fale głodu oraz migracje na niespotykaną dotąd skalę) (por. Bińczyk, 2018: 34–45; Skubała, 2020; 2022) taka luka staje się problemem. Hipoteza antropocenu zmienia humanistyczne pole gry. Nie bez powodu niektórzy autorzy uważają obecność zagadnień dotyczących zmian klimatycznych w programach szkolnych, kształceniu nauczycieli i celach nauczania za kluczowy probierz jakości edukacji (por. Römhild, 2021: 23). Jest to w moim przekonaniu niewłaściwe ujęcie sprawy – nieadekwatnie identyfikujące główne pedagogiczne stawki (czego uzasadnienie i rozwinięcie wymagałoby jednak osobnego tekstu) – ale zrozumiałe w obliczu wagi zagrożeń klimatycznych.

Mamy zatem w edukacji ekologicznej do czynienia ze stałym napięciem między transdyscyplinarnym akcentowaniem społeczno-kulturowych sieci oraz sprzężeń a specjalistyczną koncentracją na zjawiskach przyrodniczych i ich powiązaniach z ludzką działalnością. Obydwie perspektywy są prawomocne, ale też bez należytej czujności mogą uszkadzać nasz ogląd świata. Oto wersja cybernetyczna może zamieniać się w całość wybrakowaną (gubiącą wymiar przyrodniczy i niedoceniającą powagi zagrożeń ekologicznych), a wariant biologiczny może przybierać postać części absolutyzowanej, ze wszystkimi przytoczonymi wcześniej uroszczeniami i efektami perwersyjnymi.

## Czytać w płonąącym świecie – zakończenie

Ekologiczne podejścia w edukacji mają różne dyscyplinarne i teoretyczne zaplecza – są przyciągane przez dwa ośrodki ciężenia: 1) wiedzę o ekosystemie Ziemi i nadbudowane na niej zaangażowanie ekologiczne oraz 2) myślenie antydualistyczne (dwoiste, relacyjne) i metakomunikacyjne

(obejmujące treść i znaczenie), związane ze splataniem różnych dziedzin kultury. Ten pierwszy biegun staje się niezbędny w obliczu kryzysu środowiska naturalnego, ale – by nie przeobrazić się we fragmentującą, w antynowoczesny, depresyjny, adaptacyjny, doktrynerski i antydemokratyczny dyskurs – wymaga otwarcia na czytanie w trybie ekologicznej humanistyki integralnej. Ten drugi zaś – by nie działać anestetycznie w obliczu możliwej katastrofy – potrzebuje wyrazistszej obecności perspektywy nieodwracalnych zmian klimatycznych, aż po groźbę – a może już realizowany scenariusz – spoielenia świata.

W odniesieniu do ekokrytyki o podobnym napięciu pisze Justyna Tabaszewska, formułując jednocześnie interesującą koncepcję humanistycznej służebności. Ekokrytyczne badanie kultury ugruntowane jest zarówno w ekologicznych ideałach (postulat zaangażowania), jak i w tekstach (postulat teoretycznej wirtuozerii). W jaki sposób układać relacje między wymiarem zaangażowania a wymiarem teoretyczności (autonomii)? W opcji minimalnej, czyli w ramach tzw. służebności limitującej, interpretacja musi umożliwić zaangażowanie, a ekologiczna troska nie może wykluczać wysiłku interpretacji. Natomiast w ramach rozszerzonej służebności wzmacniającej praca teoretyczna staje się fundamentem skuteczności zaangażowania ekologicznego (a nie jedynie nieistotnym dodatkiem lub przydatnym retorycznym orężem), zaś perspektywa ekologiczna pozwala podbudować teoretyczne zaawansowanie, a zatem stanowi nie tyle obowiązek, ile atut. Służebność – zwłaszcza wzmacniająca – umożliwi synergiczne sprzęganie tekstocentrycznych i ekocentrycznych impulsów ekokrytyki (por. Tabaszewska, 2022: 86). Działanie ukierunkowane na synergię trzeba potraktować serio. Jak pisze Roman Bartosch, niemiecki badacz nawiązujący do dzieła Batesona i włączający pod szyldem edukacyjnej ekologii w ideę ekologii umysłu refleksję o środowisku uczenia się i o literaturze, potrzebujemy dziś nowych pojęć: aktywizmu kontemplacyjnego (*contemplative activism*) i aktywnej kontemplacji (*active contemplation*), ponieważ tzw. nieznośne problemy (*wicked problems*), jakie powstają na styku interakcji człowiek – środowisko, problemy, których próby rozwiązywania generują mnóstwo nowych kłopotów, wymagają czegoś innego, niż mogłoby

się na pierwszy rzut oka wydawać – nie pilnego działania, lecz raczej przestrzeni do myślenia (por. Bartosch, 2021: 5–6).

Opisana aporia nie jest jedyną, jaka dotyczy ekologicznego podejścia w edukacji, nie jest też zapewne najważniejsza (dużo istotniejsza wydaje mi się z pedagogicznego punktu widzenia aporia socjalizacyjnego i emancypacyjnego trybu edukacji ekologicznej, ale to kolejny wątek, który trzeba odłożyć do osobnego opracowania). Niemniej jednak – z uwagi na czyhające rozliczne pułapki – warto o niej pomyśleć. Inaczej się czyta, gdy świat płonie. Inaczej przechodzi się przez ogień, gdy się czyta.

## Literatura

- Bartosch R., 2021, *Toward an Educational Ecology*, in: *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy. Steps to an Educational Ecology*, ed. R. Bartosch, Routledge, London–New York, s. 1–12.
- Bateson G., 1987, *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Jason Aronson Inc., Northvale, NJ–London.
- Bauman Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa.
- Bielik-Robson A., 2017, *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 275–293.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Chutorński M., 2020, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1–2, s. 13–32.
- Gdula M., 2009, *Natura umarła, niech żyje polityka!*, w: B. Latour, *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*, przeł. A. Czarnacka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 5–12.

- Gromkowska-Melosik A., 2019, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa, s. 639–646.
- Hessen S., 1997, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Jaworska-Witkowska M., 2016, *O recepcji myśli Gregory'ego Batesona w Polsce*, w: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa, s. 24–48.
- Kwieciński Z., 2019, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń.
- Latour B., 2009, *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*, przeł. A. Czarnačka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Mendel M., 2017, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mikiewicz P., 2016, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa.
- Nalaskowski A., 2006, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Impuls, Kraków.
- Pinker S., 2018, *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*, przeł. T. Bieroń, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Priestley M., Biesta G., Robinson S., 2015, *Teacher Agency. An Ecological Approach*, Bloomsbury, London–New Delhi–New York–Sydney.
- Römhild R., 2021, *Climate-Change as Quality Education*, in: *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy. Steps to an Educational Ecology*, ed. R. Bartosch, Routledge, London–New York, s. 13–26.
- Runciman D., 2019, *Jak kończy się demokracja*, przeł. S. Żuchowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.
- Skubała P., 2020, *Myślenie relacyjne, inkluzyjne w dobie kryzysu klimatycznego*, „Edukacja Etyczna”, nr 17, s. 5–16.
- Skubała P., 2022, *Zwierzęta w czasach kryzysu klimatycznego*, „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies”, nr 1 (9), s. 1–20.
- Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z., 2013, *Oikologia. Nauka o domu*, Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, Katowice.
- Stawiszyński T., 2021, *Co zrobić przed końcem świata*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Tabaszewska J., 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.

- Witkowski L., 2014, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Impuls, Kraków.
- Witkowski L., 2016, *Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory'ego Batesona*, w: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa, s. 390–441.
- Witkowski L., 2018, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Impuls, Kraków.
- Zandvliet D., 2013, *Environmental Learning*, in: *The Ecology of School*, ed. D. Zandvliet, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei, s. 1–17.
- Znaniecki F., 1938, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 18, z. 1, s. 89–119.

KRZYSZTOF MALISZEWSKI – associate professor, Institute of Pedagogy, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

The author's research interests focus on the problems of cultural pedagogy, philosophical pedagogy, the history of pedagogical thought and the hermeneutic foundations of the humanities. His most recent books include *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* [Pedagogy at the Borderland of Worlds. Essays From the Series “Medium Mundi”] (Katowice 2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* [The Essence, Meaning and Conditions of Education] (with D. Stępkowski and B. Śliwerski, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* [Power-less Education. On the Education of the Fragile] (Katowice 2021).

Zainteresowania naukowe koncentruje na problematyce pedagogiki kultury, pedagogice filozoficznej, historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawach humanistyki. Jego ostatnie książki to: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (Katowice 2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (z D. Stępkowskim i B. Śliwerskim, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* (Katowice 2021).

E-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl