

Ewa Rodziewicz
Profesor emeritus Uniwersytetu Gdańskiego

<https://doi.org/10.26881/ae.2022.19.09>

Ejże! To odpowiedzialność stanowi wyzwanie wychowawcze dzisiaj

*Szanowni mieszkańcy Sopotu, jako Prezydent miasta apeluję:
zostańcie w domu. Tylko wtedy możecie ochronić siebie i swoich bliskich¹.*

„Dzisiaj” czas pulsuje dramatycznymi wydarzeniami. Dają one o sobie znać zagrożoną kondycją – człowieka i świata – tak dalece, iż niektórzy badacze i komentatorzy zapowiadają „utrącenie ich przyszłości”, „koniec świata, jaki znamy”. Nakładające się na siebie „globalne choroby”, „pandemia koronawirusa”, „impas klimatyczny”, w epoce, która jest nazwana „antropocenem”, odsłaniają kryzysową kondycję współczesnego człowieka i świata. Sytuacje te obecnie, przy deficycie zdecydowanej korekty ekologicznej, marazmie polityków, bez należytej uwagi, troski o środowisko, o klimat, przy niedostatku refleksji humanistycznej, wreszcie bez konsekwentnego realizowania zobowiązań naprawczych i wychowawczych, stanowią o kryzysie ekologicznym, cywilizacyjnym, zagrażającym nawet przetrwaniu ludzi (Bińczyk 2018c).

Bruno Latour, w wykładzie dla Amerykańskiego Towarzystwa Antropologicznego *Utrata przyszłości w antropocenie* zauważył, że idea antropocenu to przede wszystkim podarunek badaczy nauk ścisłych dla humanistów. Idea ta stawia w centrum uwagi pytanie o zakres ludzkiej sprawczości, ale i odpowiedzialności. Podjęta debata na temat *homo sapiens* jako gatunku o znaczeniu geologicznym, a także jego egzystencji i sprawczości w ekonomicznym i społecznym wymiarze, przypieczętowała współczesną konieczność podjęcia problematyki **zakresu wolności i odpowiedzialności** człowieka za systemy planetarne, za planetę Ziemię, przyrodę, przetrwanie ludzi. Zdaniem Ewy Bińczyk, autorki książki *Epoka człowieka*,

¹ Apel prezydenta miasta Sopotu, Jacka Karnowskiego, ogłaszany kilka razy dziennie z megafonów przez straż miejską w poszczególnych dzielnicach Sopotu, w czasie pandemii koronawirusa (ogłoszonej w Polsce w marcu 2020 r.). Jest on informacją przypominającą o możliwości zarażenia się przez kontakty międzyludzkie w sferze publicznej: na ulicach, w sklepach, szkołach, kinach, parkach itd.

retoryka i marazm antropocenu, skoncentrowanie się na kwestii antropocenu niesie wyjątkowy potencjał filozoficzny, etyczny, a debata nad nią ma szansę stać się jedną z najważniejszych w naszym stuleciu. Dyskurs dotyczący antropocenu angażuje wiele dyscyplin naukowych; geologię, geografę społeczną, antropologię, ekofilozofię, socjologię, etykę środowiskową. Wymaga także zwrócenia uwagi na rolę nauk humanistycznych, w tym nauk pedagogicznych. Nauki pedagogiczne sytuują się, jak dotąd, na pograniczu nauk społecznych i humanistycznych, jednak obecnie stają się zobowiązane do rozszerzenia interdyscyplinarnego i transdyscyplinarnego zakresu swego namysłu (Bińczyk 2018a: 28).

Powołując się na twierdzenia noblistów, biologa Eugene'a F. Stoermera i badacza atmosfery Paula J. Crutzena, Bińczyk zauważa, iż *homo sapiens* jako gatunek, zajmując uprzywilejowaną pozycję w hierarchii bytów, stał się supersprawczą siłą, nie tylko w znaczeniu geologicznym, lecz także społecznym i wychowawczym. Ich zdaniem ludzkość modyfikuje dziś wiele parametrów funkcjonowania planety równocześnie, a efekty tej działalności będą widoczne w empirycznych danych stratygraficznych przez kolejne miliony lat (Bińczyk 2018b: 137–138).

Natomiast myśląc o dalszej koegzystencji, relacji ludzkości, człowieka i Ziemi, konieczne jest dziś postawienie pytania, niejako od nowa, o kondycję i tożsamość, pytania „o sens” współistnienia człowieka i świata, także etyki w XXI w. Jak się wydaje, to ważne zadanie ekologiczne, aksjologiczne, ale i wychowawcze, o którym współcześnie mało się myśli i pisze (Chutorański 2020).

Uruchamiając namysł nad tym problemem, w sytuacji niepewności pandemicznej i popandemicznej oraz zagrożenia katastrofą klimatyczną, niezbędne staje się szukanie odpowiedzi na pytanie o granice ludzkiej wolności, odpowiedzialności, także o granice ludzkiej interwencji w funkcjonowanie atmosfery, hydrosfery, i ogólnie natury przyrodniczej, natury ludzkiej i społecznej natury człowieka. Tymczasem okazuje się, że zadanie tego pytania dziś, według Bińczyk, odsłania formę zarządzania **nieodwracalnością** wcześniejszych decyzji cywilizacyjnych, przyjętych kierunków rozwoju. Czy w innych ujęciach wymaga przeformułowania etyki środowiskowej, stawiającej problem moralnej relacji człowieka ze środowiskiem oraz zasad, wartości, zobowiązań i norm regulujących tę relację? (Bińczyk 2018b).

Elżbieta Mączyńska, prezeska Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, zauważa, iż w „bezprecedensowym świecie”, następującej „erozji neoliberalnego kapitalizmu”, kiedy rzeczywistość pogrąża się w chaosie, jej problemy wymagają rozległej przestrzeni namysłu (Mączyńska, Pysz 2020). Dotyczą one wielu zakresów – np. destabilizacji klimatycznej, czyli wyprowadzenia obecnych uwarunkowań klimatycznych ze stanu równowagi, zaburzenia relacji natura – kultura, natura – gospodarka, które przejawiają się jako problemy degradacji: gleb, atmosfery ziemskiej, redukcji arktycznej pokrywy lodowej, utraty bioróżnorodności, doprowadzenia do rozległych, wyjaławiających glebę monokultur przemysłowych; rolnictwa, połowu ryb, hodowli zwierząt, także wypalania lasów tropikalnych, w rezultacie działań zmieniających planetę w plantację. Jednocześnie przekształcenia te doprowadzają do utraty całych

ekosystemów, zaburzenia integralności i stabilności współżycia człowieka z przyrodą, podważają przyjęte założenia o autonomiczności i autarkiczności człowieka.

Ustalenia Naomi Klein, kanadyjskiej badaczki relacji „kapitalizm kontra klimat”, wskazują, iż znaleźliśmy się w sytuacji „zderzenia ze ścianą”, która zmienia wszystko, a co faktycznie oznacza kryzys świata, jaki znamy (Klein 2020). Przywoływana w tym kontekście etyka środowiskowa (ekoetyka) wobec tych dylematów podejmuje namysł nad moralną relacją człowieka ze środowiskiem, tj. nad zasadami, wartościami, normami regulującymi tę relację. W przyjętym holistycznym ujęciu przyroda również jest objęta relacją moralną, a za kluczową wartość uznaje się harmonijne współżycie człowieka z przyrodą, także odpowiedzialność za jej kondycję i szacunek wobec niej.

Natomiast zwrot krytyczny, w kierunku antropocenu, jak uzasadnia Bińczyk, odmienia myślenie; kwestionuje modernistyczny ład aksjologiczny, oparty na linearnym pojmowaniu postępu, degraduje oświeceniowe nadzieje pokładane w nauce i technologii, podważa założenie o autonomiczności natury, autonomiczności człowieka. Pokazuje zarazem, iż znane nam kodeksy moralne mogą okazać się nieprzystosowane do wyzwań, jakie niesie ze sobą kryzys; zapaści ładu społeczno-gospodarczego, utraty bezpieczeństwa energetycznego, pojawiających się trudności dostępu do wody, (nie)przewidywalnych warunków rolnictwa, gospodarki, bezpieczeństwa geopolitycznego, zagrożenia masowymi migracjami klimatycznymi (Bińczyk 2018c).

Krystalizująca się współcześnie etyka odpowiedzialności – globalnej, lokalnej, jednostkowej – wymaga ponownego oszacowania systemów normatywnych, koncentrując się na następstwach, w tym skutkach ubocznych, dotychczasowej sprawczości i mocy człowieka w wielu dziedzinach, oraz postuluje redefinicje założeń etyki środowiskowej. Dlatego właśnie potrzebujemy obecnie, jak nigdy wcześniej, refleksji etycznej, aksjologicznej i wychowawczej. Jej krytyczny namysł prowadzi do zachwiania oświeceniowych nadziei pokładanych w rozumie ludzkim, nauce i technologii, modernistycznej organizacji społecznej, emancypacji. Odwołując się do poglądów na etykę badaczy kanadyjskich, Bińczyk przypomina, iż dziś „sukces baconowskiego projektu panowania człowieka nad naturą przyniósł kompromitację marzenia, które mu przyświecało” (Bińczyk 2018b: 138). Konstatacja ta wskazuje na konieczność redefinicji fundamentalnych pojęć filozoficznych, takich jak: sprawczość, wolność, odpowiedzialność, historia, postęp, polityka, zarządzanie, i, dodam, wychowanie. Owa debata ukazuje w nowym świetle pojęcie przyrody, a także dualizm relacji człowieka i przyrody. Przekonuje bowiem, że odpowiedzialność indywidualna i zjawiska o wymiarze systemowym są ze sobą integralnie powiązane. W kontekście chaosu problematyzacji podlega priorytet „wzrostu” gospodarczego, także (neo)liberalna wartość wolności, w tym wolności np. prawa międzynarodowego handlu, choćby z uwagi na jego wysokoemisyjny charakter.

Problem odpowiedzialności zobowiązuje do odsłonięcia działań i decyzji prowadzących do masowych, nieodwracalnych szkód planetarnych i ludzkich krzywd.

Okazuje się, że 75% działalności ekonomicznej na świecie dotyczy krajów OECD. W wyniku globalnych powiązań i sprzężeń zwrotnych działania jednostek zyskują wymiar etyczno-polityczny, a towarzysząca im konsumpcja, często nadmierna i nieuzasadniona w krajach rozwiniętych, jest główną przyczyną zmian, doprowadzającą do Wielkiego Przyspieszenia antropocenu (Bińczyk 2018c). Dalsze promowanie gwałtownego wzrostu gospodarczego nie powinno być naszym celem na planecie, której zasoby szybko się kurczą, a zarazem wznoszą niesprawiedliwości i różnice między bogatymi i biednymi.

Tymczasem wobec mnożących się zagrożeń w XXI w., nieodwracalnych strat, dotychczasowych zaniechań, bezpowrotnie straconych szans w przeszłości niezbędne staje się znalezienie odpowiedzi na pytania: kto jest podmiotem odpowiedzialności? Jaki jest zakres sprawczości i wolności człowieka? Wobec jakich instytucji oraz instancji odpowiedzialność o wymiarze globalnym powinna być ponoszona? „Przed” naturą, przed przyszłymi pokoleniami? A ta o wymiarze indywidualnym, lokalnym – wobec kogo powinna być ponoszona? I wreszcie: jaka jest w tym wielowymiarowym procesie rola wychowania i wychowawców oraz jakie wyzwania wychowawcze obowiązują dzisiaj?

Yuval Noah Harari, filozof z uniwersytetu w Jerozolimie, w książce „*Homo deus*”. *Krótką historią jutra*, w rozdziale „Nowy plan ludzkości”, napisał: „[...] u zarania trzeciego milenium, ludzkość uświadomiła sobie rzecz niezwykłą. Większość z nas rzadko o tym myśli, ale w ciągu paru ostatnich dziesięcioleci udało nam się poskromić głód, zarazę i wojnę, na tyle, że przestaliśmy o nich myśleć” (Harari 2018: 7). Wydawało się, że bezpiecznie jest pozostać w cieniu wypracowanej wiary, nauki, techniki – można dodać – i konsumpcyjnej wygody. Dziś natomiast warto postawić pytanie, czy aby Harari nie przedwcześnie sformułował to spostrzeżenie?

Szukanie odpowiedzi na te trudne pytania wymaga uruchomienia wyobraźni w przeszłościowej, współczesnej i przyszłościowej perspektywie. Zobowiązuje także do znalezienia wyjścia z marazmu, obojętności wobec narastającego impasu mocy wychowawczej, a także do mobilizacji woli i „chęci działania”, zaangażowania – w odróżnieniu od uprawianego dotychczas nazbyt powszechnie „niemyślenia”, nieangażowania się i niemocy.

W raportach Klubu Rzymskiego, publikacjach UNESCO oraz wielu wydawnictwach, które ukazywały się od lat 70. XX w., nie tylko podejmowano próby diagnozy „klinczu”, rozdroża, *human gap* („luki ludzkiej”, tj. niedostosowania aktualnego poziomu wiedzy do rozwiązywania przyszłych wyzwań), w jakiej znalazł się świat i człowiek współczesny, lecz także poszukiwano drogi wyjścia z kryzysu (Faure 1975; Botkin et al. 1982; von Weizsäcker, Wijkman 2018). Aurelio Peccei, jeden z inicjatorów i twórców raportów, pionier myśli zrównoważonego rozwoju, sygnalizował, iż mimo dokonującego się nadal postępu nauki i techniki, rodzaj ludzki „traci ziemię pod nogami”, wchodzi w etap katastrofy ekologicznej, a zarazem w czas zachwiania systemów moralnych, upadku kulturowego, etycznego, egzystencjalnego. W związku z tym postulował, w obliczu zagrożenia klęską totalną

w tej trudnej epoce, konieczność wypracowania rozwiązań i wskazywał je w edukacji oraz wychowaniu, a przede wszystkim w perspektywach nieograniczonego rozwoju sił umysłowych ludzkości oraz odpowiedzialności za świat i człowieka.

Inną propozycję przedstawił Edgar Faure w raporcie *Uczyć się, aby być*, przygotowanym w latach 70. XX w. przez Międzynarodową Komisję ds. Rozwoju Edukacji UNESCO. Postulował on, że celem wychowania jest nauczyć się **kochać świat i czynić go bardziej ludzkim**, zaznaczając jednocześnie, iż żadne gotowe rozwiązania w tych kwestiach nie są dziś przydatne, a wychowawcy i wychowankowie muszą uczyć się trudnej sztuki życia razem w poszukiwaniu i określaniu sensu życia (Faure 1975).

Z kolei w raporcie *No limits to learning*, opublikowanym w Polsce w 1982 r., podjęto próbę zmierzenia się z problemem „luki ludzkiej” – stale poszerzającej się przepaści, pełnej niebezpieczeństw, która powstaje, o dziwo, między ludzkością a stworzoną przez nią cywilizacją. Autorzy tej zbiorowej pracy dostrzegali wyjście z impasu *human gap* w „uczeniu się bez granic”, podkreślając, że człowiek, nie zawsze zdaje sobie sprawę ze skutków swojej działalności w świecie, a więc nie w pełni rozumie, co czyni. Stąd też, by „zwerbować lukę ludzką”, trzeba się uczyć inaczej, tj. przekraczając granice historyczne, geograficzne i ograniczenia własnych możliwości poznawczych. W przekonaniu Jamesa Botkina, jednego z głównych autorów tego raportu, współcześnie ludzie zbyt często nie dostrzegają następstw tego, co czynią, w tym zmian, jakie powodują w środowisku naturalnym, i nie postrzegają ich jako rezultatów własnych działań. Nie zawsze też zauważają zmiany w swoim położeniu, wobec przekształceń, które zachodzą w świecie. W ten sposób coraz bardziej oddalają się od realnego świata i pogłębiają „lukę ludzką”, która nieustannie się powiększa i zagraża wieloma niebezpieczeństwami.

Na przykład Naomi Klein zwraca uwagę, iż kondycja współczesnego świata, w którym kapitalizm sytuuje się w opozycji do klimatu, „zmienia wszystko”. Odsłania też nurty działalności ludzi, określane przez badaczkę jako „kultura zachłanności”, powstała na fundamencie: „kolonializmu, niewolnictwa, eksploatacji i spalania węgla oraz neoliberalnego kapitalizmu”. W rezultacie, jak pisze Klein, „zderzyliśmy się ze ścianą planety i nie da się nic więcej z niej wycisnąć” (Klein 2020: 58).

Wypowiedzi te pokazują również, iż jesteśmy, i w sensie jednostkowym, i zbiorowym, bardzo źle przygotowani do bycia w świecie – często pozbawieni wrażliwości, odpowiedzialności za miejsce, w którym mieszkamy, co prowadzi m.in. do „utruty natury”. Światowe Forum Ekonomiczne na przykład podało, że w 2016 r. w oceanach znalazło się 150 mln ton plastiku, a jego masa przewyższy niebawem masę znajdujących się tam ryb (Bińczyk 2018b: 146). James Botkin z zespołem (1982) zauważa, iż mamy problemy z inter- i transdyscyplinowym myśleniem, wieloaspektowym przewidywaniem naszych decyzji, czego wynikiem jest nieumiejętność prognozowania skutków własnych działań, szczególnie tych odległych w czasie. Poza tym jednak nie nauczyliśmy się uruchamiania refleksji o wystarczająco szerokich horyzontach, o czym świadczy przyzwolenie na zaistnienie i utrzymywanie

się z jednej strony ogromnego problemu, jakim jest głód na świecie, a z drugiej rosnącego problemu wysokiej konsumpcji.

Bogdan Suchodolski, w przedmowie do raportu *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć lukę ludzką*, zwraca uwagę, iż proces „uczenia się życia” dokonuje się nie tylko w szkole, lecz także w doświadczeniu życiowym ludzi, które zdobywamy w rodzinie, kręgu rówieśniczym, pracy, podczas zabawy w sytuacjach realnych i wyobrażonych. Wszystkie te doświadczenia, holistycznie ujmując, powinny również uczyć odpowiedzialności.

Współcześnie stawiane są pytania: czy można zapanować nad obecnym biegiem wydarzeń? Czy da się zewrzeć „lukę ludzką”, zanim ostatecznie tragiczny i groteskowy los weźmie górę nad *homo sapiens*? Reprezentanci międzynarodowych gremiów, instytucji UNESCO, Klubu Rzymskiego, odpowiedzi i gwarancji dla przyszłości człowieka oraz rozwiązań kwestii „luki ludzkiej” szukają nie gdzie indziej tylko w samym człowieku. Peccei w latach 70. postulował: „Na obecnym etapie ewolucji ludzkości wszyscy musimy się nauczyć tego, czego powinniśmy się nauczyć” (Botkin et al. 1982: 66). Niewątpliwie jego głos pozostaje nadal aktualny.

Przywołane powyżej raporty są ogólnie zgodne w kwestii ustanowienia „granic wzrostu” dla gospodarki, przestrzegają przed dalszym niekontrolowanym rozwojem przemysłu, który eksploatuje ponad miarę zasoby naturalne Ziemi, przynosząc krótkotrwałe bogactwo jednym i pogłębiając się nędzę innym, stwarzając warunki dla nieracjonalnego, niepotrzebnego wzrostu konsumpcji, marnotrawstwa produktów i niszczenia przyrody.

Suchodolski w krytycznych uwagach, które zawarł w przedmowie do raportu *Uczyć się bez granic*, stwierdził, że opinię światową interesują zazwyczaj „zewewnętrzne granice rozwoju” Ziemi, naszego Domu, Gai. Wówczas zazwyczaj są formułowane postulaty zawężenia „granic wzrostu” ekonomicznego, materialnego na planecie, która ma skończone wymiary, a jest przecież jedynym miejscem naszego zamieszkania. Badacz jednak wskazuje, że należy również docenić „otwarte pola wewnętrznych możliwości” istniejące w nas samych. Są one bowiem obfitymi źródłami potencjału twórczego i rozwojowego w bezprecedensowej skali. Istotna jest wówczas, zdaniem Suchodolskiego, świadoma konfrontacja owej dychotomii „zewewnętrzne – wewnętrzne”, gdyż formułuje ona zupełnie inną oś ludzkiego życia i oś rozumienia świata. Wychowanie mające na uwadze i człowieka, i świat, w obecnej niestabilnej epoce, powinno nauczyć umiejętności prowadzenia wielkiego dialogu między cywilizacjami, a także wspomóc ludzi w radzeniu sobie z różnicami kulturowymi i zmianami, aby w dynamicznie kształtujących się warunkach umieli akceptować wartości wspólne oraz skorzystać z własnych zasobów umysłowych i egzystencjalnych (Suchodolski 1982: 5).

Natomiast proponowane w raporcie Botkina kształcenie jako antycypacyjne, innowacyjnie uruchamiane w trosce o rozwój cywilizacji, ma służyć ludziom w taki sposób, by uczyli się poznawać świat, przewidywać rozwój świata i swój własny, a nie oczekiwali w marazmie na katastrofy spowodowane właśnie brakiem umiejętności

w zakresie konfrontacji i przewidywania. Dlatego to ujęcie uczenia się wydaje się wąskie i utylitarne. Nie ma tu miejsca na uczenie się nauk ścisłych, a tym bardziej humanistycznych wartości, które stanowią zbiór wartości samoistnych, a nie tylko instrumentalnych, rozwijających więc ludzką inteligencję i siły twórcze, pozwalające na wykraczanie poza formy uczenia się zachowawczego i poprzez szok. Tymczasem uczenie zachowawcze, najczęściej realizowane w szkołach, jest praktyką pouczania ludzi, uruchamianą wtedy, gdy uczą się przez szok, zaskoczenie (którego właśnie doznajemy, doświadczając pandemii!). Według Botkina jednak nie wszystkie najważniejsze zadania edukacyjne naszych czasów mieszczą się w kategoriach uczenia adaptacyjnego i innowacyjnego. Propozycje wychowawcze ze względu na dynamikę współczesnego świata, zdaniem Suchodolskiego, wymagają uruchomienia zupełnie innych kategorii i umiejętności, które pozwalają wiązać w namyśle: „trwałość i zmienność, jednorodność i różnorodność, wspólnotę ogólnoludzką i wspólnotę lokalną, wartości naczelne i podporządkowane, samoistne i instrumentalne, społeczne i jednostkowe” (Suchodolski 1982: 17).

A takie ukierunkowanie edukacji, w opinii Suchodolskiego, nie omija współczesnej problematyki, szczególnie ważnej i trudnej, a przecież decydującej o przyszłości świata, a przede wszystkim zaś nie odcina się od humanistycznych zagadnień dotyczących wartości i sensu życia, jego duchowej i moralnej jakości. Ta właśnie problematyka, biorąc pod uwagę jej wysoki stopień skomplikowania, w dużym stopniu powinna być przedmiotem refleksji pedagogów. Natomiast w raporcie *Uczyć bez granic* nie przewidziano miejsca na uczenie się bogatych treści emocjonalnych, dotyczących moralnych przeżyć i zróżnicowanej jakości życia ludzi w dzisiejszym świecie. Autorzy tej publikacji, jak wskazuje Suchodolski, przypisali jedynie marginesową rolę np. młodzieżowym kontestacjom, koncepcjom kontrkultury czy też społecznym ruchom sprzeciwu, protestom w latach 60. XX w. skierowanym przeciw społeczeństwu produkcyjnemu i konsumpcyjnemu. (Należy zauważyć, że wiedza o obecnych protestach w obronie praw kobiet, klimatu, środowisk LGBTQ również nie jest uwzględniana w oficjalnej edukacji szkolnej).

Tymczasem najnowszy raport Klubu Rzymskiego *Ejże! Kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zniszczenie planety* autorstwa Ernsta U. von. Weizsäckera i Andersa Wijkmana (2018), pomimo wielokrotnych poprzednich ostrzeżeń, humanistycznych zaklęć i podpowiedzi, z dużą siłą eksponuje w swoim tytule kategorie znaczące dla nowego już czasu, początku XXI w. Wskazują one na neuralgiczny problem współczesności i ogłaszają, iż ostatecznie „człowiek i świat znaleźli się w wielkich tarapatkach”, a ich kondycja wymaga odpowiedniej uwagi, czujności, ale i odpowiedzialności w skali globalnej i lokalnej, tj. poszczególnych państw, społecznych wspólnot, władzy, a nade wszystko samoodpowiedzialności ludzi. Niezmiennie aktualna pozostaje konieczność przeciwdziałania degradacji naszej planety czy ustalenia zakresów naprawy cywilizacji, a przede wszystkim radykalnej zmiany obowiązujących reguł „relacji człowieka ze światem”. Autorzy raportu nie zamykają go jednak ponurą diagnozą, lecz przywołują z nadzieją stanowisko papieża

Franciszka, który wzywa do śmiałej rewolucji kulturowej, by ratować ludzkość (von Weizsäcker, Wijkman 2018).

W końcu należy zadać także inne pytanie: czyżby za mało i nie tak jak trzeba nauczyliśmy się w historii najnowszej? Obserwując narastające klęski, zagrażające dziś człowiekowi i Ziemi, wagi nabierają dość katastroficzne wezwania i ostrzeżenia „pedagogiki humanizmu tragicznego”: „ucz się lub giń”, czy też „ucz się, nawet gdybyś miał zginąć” (Suchodolski 2003: 274). Takie relacyjne rozumienie wychowania już w drugiej połowie XX w. zaproponowała Romana Miller, a zyskuje ono szczególne znaczenie, moim zdaniem, właśnie dzisiaj. Zaprezentowana przez nią formuła interwencji wychowawczej ma stanowić „trzecią siłę”, pobudzającą uważność, pokorę, a przede wszystkim zaangażowanie ludzi w określanie „dobra wspólnego”, „zespolenia człowieka ze światem”, w rozwiązanie i naprawę szczególnie patogenicznych problemów dotyczących człowieka i świata. Wychowanie w jej rozumieniu wskazuje na interwencję odnoszącą się do obydwu członów tej złożonej i często (nie)dialektycznie aranżowanej relacji człowieka i świata oraz w procesualny jej przebieg. A więc interwencję w celowe i zazwyczaj nie do końca deterministycznie określone, a raczej probabilistycznie założone, „zawijazowania/rozwijazowania”, splatania/rozplatania tej relacji, w formułowanie i przeformułowanie znaczeń świata, w skali lokalnej, globalnej i w wymiarze pojedynczego człowieka (Miller 1981).

Można zaryzykować stwierdzenie, że w historiografii pedagogicznej latami, a właściwie wiekami, nie ujmowano dostatecznie wyraziście i nie obejmowano namysłem krytycznym problemów wychowania jako budowanej relacji człowieka ze światem, zazwyczaj skupiając uwagę na jednym z granicznych członów tej wzajemnie określającej się relacji i odsuwając na plan dalszy tę drugą. A to podejmowano się realizacji „doskonalenia” kondycji człowieka (wobec *status quo* świata), a to kiedy indziej upominano się nie tyle o rozwój, ile ostatnio coraz częściej o „wzrost” kondycji świata, bez pytania o to, co ów wzrost, a nie rozwój, znaczy dla przyrody, dla człowieka. Ale przede wszystkim o to, co on znaczy dla zmian tożsamości ludzi w dynamicznej sytuacji zmiany środowiska, w jakim żyje człowiek, i dla roli, jaką on odgrywa w życiu społecznym, gospodarczym, kulturze, można dopowiedzieć: w systemie społecznym i planetarnym. Tym samym straciliśmy z pola widzenia wychowawczego złożoną, współzależną, dynamiczną całość (Rodziewicz 1995). I tak na przykład, eksponowana w historiografii premodernistyczna filozofia (która również jest współobecna i dzisiaj) zaświadczała o statyce przyjętego w tej filozofii obowiązującego obrazu świata i o teologicznie określonych jego ramach. Przypominała – mówiąc w pewnym skrócie – o nadzorowanych granicach i obowiązującym wszystkich zwolenników uniwersum jego znaczeń, np. teologicznego sacrum jako ostatecznej prawdy, wyróżnionych autorytetów świętych, kapłanów, feudalnych reguł gospodarki i społecznego porządku.

W przyjętych, z góry określonych, regułach relacji obraz świata uznany za niezmienny, raz na zawsze ustalony porządek, miał trwać wiecznie, mimo śmiertelności

i skończoności życia tych, których bycie w świecie było/jest jemu podporządkowane. I to wówczas zarówno dobro, jak i zło bycia w świecie rozumiano w tym kontekście jako już bezproblematiczną oczywistość, określone odgórnie przez normy, wartości i granice świata (Folkierska 2005). Wymagały one wiary w ich niezachwianą hierarchiczną strukturę, spełnianie **obowiązku** posłuszeństwa i podporządkowania im ludzi śmiertelnych, oczekujących z ufnością na obiecanie im „zbawienie”. Dokonujące się w historiografii europejskiej zmiany i przemieszczenia myśli filozoficznej prowadziły z czasem do określenia na nowo paradygmatu reguł rzeczywistości, a także zmiany charakteru interwencji wychowawczej, oznaczając ją w nowych regułach rozumienia relacji człowieka ze światem. Nowa perspektywa rysująca się przed człowiekiem nowoczesnym wyzwalała go z poprzednich zobowiązań, ram, ograniczeń. Pozwalała na postrzeganie siebie jako człowieka „wolnego” poznawczo, tj. raczej uwolnionego z poprzednich zobowiązań. Teraz już niepozostającego w kondycji *status quo* i podporządkowania, lecz w odsłaniającej przed nim możliwości dynamicznego „stawania się”, urządzania świata i realizowania rozumnej relacji ze światem.

Nowoczesna filozofia powoływała człowieka zdolnego do „kreacji” projektów zmian wprowadzanych w świecie i sposobów ich realizacji, jednocześnie zobowiązywała go do przeformułowania celów i reguł realizacji procesu wychowania. Na problemy te zwracała uwagę choćby Miller w tekstach *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości* (1984) i *Modernizacja procesu wychowanie w świetle raportów o stanie oświaty* (1977) czy współcześnie Andrea Folkierska w książce *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny* (2005).

Gdy jednak stara filozofia premodernistyczna, wraz z towarzyszącą jej praktyką społeczną i wychowawczą, określająca bycie człowieka w świecie, traciła swoją moc oddziaływania oraz wiarę w ustalony wcześniej porządek i stosunek człowieka do świata, nie znikwała ona jednakże ani jako idea, ani jako praktyka społeczna i wychowawcza. Natomiast dawała znać o sobie w synchronicznym współistnieniu z myślą i praktyką nowoczesną, jako myśl tradycji, starego porządku, dziedzictwa, pamięci, fundamentu, sytuując się obok myśli nowej i stanowiąc dla jej zwolenników propozycję myślenia – eksponując trubadurów: tworzonych narodów, imperiów, cywilizacji nowoczesnej, gospodarki socjalistycznej, kapitalistycznej, jej obywateli i innych orientacji powstających w nowoczesnym świecie. Wyłaniająca się z owego przemieszczenia filozofii nowa formacja (ludzi, instytucji i reguł praktyk społecznych nowożytności, owiana duchem filozofii oświecenia) wyrażała już zaufanie do człowieka wobec jego wyrastania z niepełnoletności, a mogącego już dysponować własnym rozumem, wolą działania i czynu, możliwościami konstruowania świata według reguł ludzkiego rozumu, pozwalającego na przeformułowywanie własnej kondycji, tożsamości i na samodoskonalenie.

Również nowoczesna perspektywa polityki życia, wspierana przez niebywały rozwój nauk eksperymentalnych i związany z nimi rozwój cywilizacji, techniki, nauki, przemysłu, komunikacji społecznej, wymagała nowych kompetencji poznawczych,

umiejętności pragmatycznych, zaangażowania w ich dekonstrukcję, rekonstrukcję i konstrukcję społeczne. Co z kolei uprzytomniało człowiekowi (zazwyczaj?) jego niezwykłą siłę i władzę rozumu, woli, jaką on ma, może zdobyć i użyć wobec świata, a nawet uprzytamniało możliwości „czynienia Ziemi poddaną”, co zresztą stanowiło flagową dewizę duchową również poprzedniej formacji. Zdaniem Bińczyk (2018b) zredefiniowanie dotychczasowego myślenia o sprawczości człowieka, a także o jego wolności i odpowiedzialności, stało się konieczne, gdy ludzkość jako jeden gatunek spośród wielu istniejących, osiągnęła taki zakres wpływu, modyfikując wiele parametrów funkcjonowania planety. Wyrazem tej tendencji była propozycja, zgłoszona w 2000 r. przez biologa Eugene’a Stoermera i badacza atmosfery Paula J. Crutzena (laureata Nagrody Nobla z 1995 r. w dziedzinie chemii), nazwania współczesnej epoki geologicznej „antropocenem”, epoką człowieka w której *homo sapiens* stał się hipersprawczą siłą o znaczeniu geologicznym, a nawet kosmicznym, planetarnym.

Relacja człowieka ze światem kształtowana na nowych zasadach uwodziła możliwościami sprawczymi, pozwalała na podporządkowanie natury, przyrody, człowieka, kultury, społecznego porządku, wiedzy, władzy – zamysłowi rynku, pożądaniami konsumpcji, woli człowieka już ponowoczesnego. Ale jednocześnie odsłaniała niepokój o zagrożenie człowieka, „człowieczeństwo”, jego uprzedmiotowienie, instrumentalne traktowanie. Ukazywała także kruchość ludzkiego świata, postprzyrody, co nasilało obawy zarówno o los tworzonej zachodnio-europejskiej cywilizacji, jak i o los natury, w tym natury ludzkiej.

Wyrazem nie do końca kontrolowanej mocy ludzkiej i nieprzewidywanych wyników jego sprawczości, podejmowanych skandalicznych decyzji, stało się realne zagrożenie dotychczasowych warunków życia na Ziemi. Bińczyk w tekście *Troska o przyrodę w epoce antropocenu* pisze: „[...] to szokujące i niebywałe, by jeden gatunek spośród wielu na planecie osiągnął taki zakres wpływu. Wymusza to zredefiniowanie naszego dotychczasowego myślenia o jego sprawczości, a także wolności i odpowiedzialności” (Bińczyk 2018b: 176).

Erich Fromm w pracy *Zdrowe społeczeństwo*, napisanej jeszcze w połowie XX w., przywołuje stanowisko Karola Marksa w sprawie „alienacji” człowieka, która była/jest konsekwencją patologizacji (kogo? czego? – pytamy dziś – człowieka czy świata?), być może „niewłaściwego” układania relacji między ludźmi a światem, w procesie produkcji, ale i skutkiem braku wiedzy, wyobraźni, czułości, troski, splatania, jak powie dziś Latour, relacji człowieka ze światem, także człowieka z człowiekiem, człowieka podmiotu z człowiekiem (wykonawcą woli) traktowanym jako przedmiot, człowieka z naturą zewnętrzną i z naturą wewnętrzną, naturą ludzką drugiego człowieka, wreszcie ze sferą publiczną i ze współczesnym społeczeństwem. Zdumiewającą i nieprzewidywaną konsekwencją tych zaburzeń w relacji był fakt, iż własny czyn człowieka okazywał się przeciwstawną mu siłą, która go ujarzmia, ogranicza, zagraża jemu i światu, zamiast być mu poddaną – to człowiek miał tę siłę rozumieć, móc wcześniej sobie uświadomić, przewidywać, etycznie i z rozsądną troską nad nią zapanować.

„Daje się zauważyć – pisał Fromm – pogłębiającą się bowiem przepaść między człowiekiem a światem, w takim stopniu [...] że dzisiejsze społeczeństwa ani nie potrafią nadążyć za falami spowodowanych przez nie przemian, a ludzie nie są w stanie zrozumieć i przewidzieć dalekosiężnych następstw i znaczeń tego, co czynią” (Fromm 1996: 32). Ten problem, współcześnie widoczny, nagłaśniany lokalnie i globalnie, przywołała choćby Irena Wojnar w „nowym otwarciu” kolejnego seminarium Polskiej Akademii Nauk, Komitet Prognoz „Polska 2000Plus” pt. *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji*.

I to właśnie teraz, wobec obserwowanej krótkowzroczności wbudowanej w instytucje decyzyjne, zorientowania ludzkiej wyobraźni na zysk, konsumpcję, wobec braku wyobraźni holistycznej, niedostatku troski o relacje między ludźmi, niedostatku etyki w przekształcaniu środowiska i planety, w sytuacji, jak powie Zygmunt Bauman, „nowego nieładu światowego”, niepewności ontologicznej, o czym pisze Tzvetan Todorov, coraz wyraźniej dawało/daje się słyszeć dramatyczne wołanie o **odpowiedzialność** człowieka za tworzony świat i siebie (Todorov 2004). Jak wcześniej zauważyłam, kategorie wolności i odpowiedzialności nabierają dzisiaj szczególnego znaczenia. Zdaniem filozofa Jacka Filka to **etyka** stanowi istotę bycia człowieka w świecie. Zauważa on, iż świat w tym sensie jest wolny, że pozostaje otwarty na twórczą działalność człowieka. Jednocześnie autor przestrzega, że świat jest faktycznie kruchy, podatny na zniszczenie, między innymi w wyniku „nieodpowiedzialnych” czynów, eksploatacji dokonywanych przez człowieka, a będących wynikiem „nie do końca przemyślanych” działań ludzi, ale i niespodziewanych wybryków natury. I właśnie ta słabość świata wymaga szczególnej **odpowiedzialności** za jego istnienie.

W każdym razie kategoria **odpowiedzialności** wymaga wolności, ale i czułości, uwrażliwienia i troski udzielania odpowiedzi na wyzwania, które przynosi rzeczywistość, a których zbyt intelektualistycznie, szczególnie nazbyt adaptacyjnie, nie zaś refleksyjnie traktowana edukacja (szczególnie ta zdalna) nie jest w stanie realizować. Filek (1996) tę nową formę odpowiedzialności określa jako „**ontologizację odpowiedzialności**”, wskazując, iż odpowiedzialność może podjąć ten, kto jest świadomy i siebie, i świata, i sensu, jaki nadaje swemu byciu w świecie.

Z kolei Krystyna Ablewicz zwraca uwagę na **dynamikę odpowiedzialności** w polu wzajemnych, zmieniających się relacji międzyludzkich, w budowaniu dialogu, co jest szczególnie trudne w obliczu trwających „wojen kulturowych”, które toczą się lokalnie i globalnie (Ablewicz 2007). Joanna Rutkowiak (1990) zaś podkreśla rolę **odpowiedzialności wychowawczej**, zwłaszcza w sytuacji kryzysu wychowania, na co może wskazywać dzisiejsza sytuacja „zdalnego nauczania” oraz towarzysząca jej redukcja realizowanych programów nauczania i kontaktów społecznych w szkole i poza nią. Natomiast współczesną żywotność myśli Sergiusza Hessena, „**pedagoga odpowiedzialnego**” za przyszłość cywilizacji europejskiej, zaakcentowała Andrea Folkierska (2005).

W podjętym tutaj namyśle szczególnej wagi nabiera pytanie: czy odpowiedzialność w jej dotychczasowych znaczeniach jest wystarczającym narzędziem korekty

„dzisiaj”? Wciąż otwarte pozostają pytania: jakie zakresy i pola odpowiedzialności wychowawczej są niezbędne w XXI w., w czasie „po człowieku”, gdy znaczenie zyskuje „posthumanistyczna etyka”, wiążąca wartości etyczne z dobrostanem poszerzonej wspólnoty ludzi, zwierząt, rzeczy? Kiedy człowiek traci pozycję centralną w antropocenie? Kiedy to istotną rolę wobec starych reguł wychowania (np. autorytaryzm, adaptacja) zaczynają odgrywać nowe reguły, takie jak: kreatywność, transgresja, sztuka (Braidotti 2014)?

W przeformułowywanej perspektywie to interwencja wychowawcza ma stawać się siłą budowania **odpowiedzialności** wychowawcy i wychowanka za racjonalny, emocjonalny i moralny sens urządzania świata, za rodzaj wielowymiarowej relacji człowieka z „postprzyrodą”, także w sytuacji letargu polityki środowiskowej, napięcia człowieka w relacji z sobą samym i innymi ludźmi – Obcymi.

Do takiej umiejętnej mądrości, wrażliwości, troski, uważności i odpowiedzialności szczególnie zobowiązują człowieka napotykanne przez niego trudności w przekraczaniu dystansów pomiędzy: naturą i kulturą; naturą człowieka i tworzoną cywilizacją; regułami przeszłości, teraźniejszości i przyszłości; realnością i wirtualnością; lokalnością i globalnością; kolektywizmem i indywidualizmem; bogatymi i biednymi.

Wobec obserwowanych dziś często nieprzewidywanych czy nieodpowiedzialnych naruszeń tych granic, jak zauważa Agata Bielik-Robson, nie ulega wątpliwości, że „oświeceniowa obietnica powszechnej emancypacji i swobodnej wolności człowieka powinna ulec ukróceniu”. Nawiasem mówiąc, nowa humanistyka, szczególnie poszukująca granic przyjętego myślenia, stereotypów, zabiegająca współcześnie o słyszalność swego głosu, przypomina, że nie tylko sam człowiek zamieszkuje ten świat, są jeszcze rośliny i zwierzęta, a także „gwiazdy na niebie i prawo moralne we mnie” (Bielik-Robson 2017: 146). Świadomość ta zmusza nas do poszukiwania nowych granic wolności, odmiennych od tych, gdy naczelnym hasłem było czynienie sobie innych istot poddanymi.

Również dzisiaj, przy powszechnej, zapośredniczającej obecności mediów i ich rosnącej roli, kiedy możemy przejrzeć się całościowo, uważniej i bardziej naocznie, jednocześnie sobie i światu, robiąc chociażby *selfie*, zaglądając w Kosmos czy na dno oceanu, by „jak w lustrze zobaczyć świat”, co prawda jego przetworzony obraz, pokazany w powiększeniu i przybliżeniu na ekranie. Pozwala on lepiej zrozumieć „świat i odbicie tego świata” we własnym spojrzeniu i własnym rozumieniu, czyli „realnie”. To wówczas możemy bardziej wyraziście dostrzec różnice pomiędzy przyjętymi ideami, wyobrażeniami, stworzonymi na własny użytek fantazmatami a podjętymi czynami wobec świata, pożądaniami a realną konsumpcją czy próbami „zespolenia człowieka ze światem”?

Wychowawcze zadanie, inspirację i problem „zespolenia człowieka ze światem” (poznawczego przeżycia, odpowiedzialnego działania) Miller podjęła w 1983 r. jako wyzwanie dla edukacji przyszłości. Zwróciła wówczas uwagę, że żadne gotowe rozwiązania nie są dziś przydatne, a wychowawcy i wychowankowie muszą uczyć się (niejako od początku) trudnej *sztuki życia* i razem poszukiwać jego sensu niejako

na nowo. Owo zespolenie człowieka ze światem nie jest bowiem stanem niezmiennym i raz na zawsze określonym. Tej propozycji autorki należałoby przyjrzeć się uważnie obecnie, w czasie szczególnym, lat dwudziestych XXI w. (Miller 1984).

To właśnie dziś w wielowymiarowym namyśle mamy szansę odsłonić, iż środowisko wytwarzane przez człowieka stanowi zarówno oczywisty dowód kreatywnych działań człowieka, tworzenia dobrostanu bycia na Ziemi, jak i źródło zagrożeń, inspirowania wydarzeń poza zasięgiem przewidywalności człowieka, a wręcz mu zagrażających. Antropocen, jako „panowanie” człowieka nad środowiskiem lokalnym i globalnym, ma więc charakter co najmniej ambiwalentny, wzmacniający poczucie globalności jako całości, wspólnoty, integracji, ale i dostarczający przykładów zabiegania wyłącznie o polityczne interesy lokalne, stwarzające sytuacje ryzyka i niepokoju. Budowane relacje między człowiekiem i światem i powstające między nimi dystanse nie zawsze są wynikiem troski o dobro wspólne, lecz obecnie coraz częściej zabiegów mających na celu utrzymanie politycznej władzy.

Analizy Botkina czy Filka pokazują ambiwalencję, możliwości/nieвозмоności, przewidywania odległych czasowo skutków działań człowieka w świecie, sensu wprowadzanych zmian w przyrodzie, w tworzonej cywilizacji, ale i trudności prognozowania w dalszej perspektywie czasowej skutków dokonywanych przekształceń. Uogólniając, Filek stwierdził, że człowiek dojrzywał stopniowo do „odpowiedzialności o światowym wymiarze”, powstaje jednak pytanie: czy na pewno dojrzał? Ugruntowaniem odpowiedzialności, w opinii filozofa, nie jest obszar etyki – który był dotąd oddzielany od ontologii – lecz przeciwnie: uświadomienie sobie właśnie ontologicznego charakteru odpowiedzialności, kiedy to świat jest doświadczany jako **ontoetyczny**. Co oznacza, iż odpowiedzialność człowieka za świat jest od początku wpisana w jego egzystencję. A bycie-w-świecie człowieka oznacza jednocześnie bycie odpowiedzialnym za świat, także za jego przeszłość i przyszłość oraz jakoś jego dalszego istnienia (Filek 1996).

Tymczasem etyczne zobowiązania do odpowiedzialności za tworzony świat były i są łamane. Sięgając tylko do historii XX w., dostarcza ona wielu przykładów braku odpowiedzialności człowieka, niedostatków użycia rozumu, niezrozumienia dokonywanej zmiany w świecie, zaniechania myślenia, zaniedbań w przewidywaniu (dalekich i bliskich czasowo) skutków podjętych działań. Dramatycznymi konsekwencjami tych zaniedbań i błędów człowieka były m.in.: obie wojny światowe, krwawe rewolucje, hitleryzm, masowe ludobójstwo, stalinizm, obozy zagłady, użycie bomby atomowej, mafie, terroryzm, niedostrzeżenie problemu przybywających do Europy emigrantów, dewastacja środowiska naturalnego i dewastacja duchowego wnętrza człowieka, odrzucenie autorytetów naukowych, eksponowanie finansjery, banksterów, korupcji.

Tymczasem realizacja idei służących zasypaniu „luki ludzkiej”, budowaniu zbiorowej świadomości politycznej, integracji, poczuciu wspólnoty pozwoliła na powołanie i funkcjonowanie np. Unii Europejskiej, Organizacji Narodów Zjednoczonych, przyczyniła się do zaistnienia „Solidarności”, „ruchu zielonych” i wielu

innych cywilizacyjnych i transformacyjnych inicjatyw, konstruujących wspólnotę, także w skali globalnej. Natomiast niedostatek „splatających” na nowo zabiegów, zaniedbanie kompetencji agonistycznych, uruchomienie zaś antagonistycznych (nie) porozumień, brak dobrej woli były i są barierami w tworzeniu dobra wspólnego. A bywają one wyrazem troski o interesy partii, lecz nie społeczeństwa, zabiegania o interesy grupy rządzącej, wspierania konsumpcyjnych po-żądań ludzi. Dlatego działania te prowadziły do nieporozumień społecznych, „wojen nowoczesnych plemion”, „wojen kulturowych”, partyjnych konkurencji o racje własnej partii, o panowanie nad światem lokalnym czy globalnym (Latour 2019).

W miarę wzrastania świadomości zagrożeń cywilizacyjnych będących dziełem człowieka (np. procesy migracyjne, kryzys demokracji, zmiany klimatyczne, także nierozpoznane zagrożenia płynące z natury, jak pandemia wirusa SARS-CoV-2) Ewa Domańska wobec takich wydarzeń dostrzega strategiczne zobowiązanie humanisty, zapewne także pedagoga, do podejmowania wysiłku kreowania krytycznej nadziei. Humanistyka wtedy staje się rodzajem praktyki ochronnej, podtrzymującej pamięć, dyskurs w obliczu katastroficznych faktów, nasilających się konfliktów. Jej prewencyjne działanie stara się być *ante factum* aniżeli *post factum*, próbując uprzedzić skutki działania, zachęcając do myślenia, troski o to, co na „zewnątrz i wewnątrz”, przywracając słowom i czynom moc sprawczą (Domańska 2017).

Dzięki coraz bardziej świadomemu i krytycznemu odsłanianiu zagrożeń, kontekstów ich powstania, przebiegu i konsekwencji dla człowieka i planety wyraźniej jest obecnie słyszalne wołanie o zwiększenie zakresu odpowiedzialności. Dziś głosy niepokoju o **niedostatek odpowiedzialności** dobiegają ze strony niektórych przedstawicieli myśli politycznej, także części opinii publicznej obawiającej się nie tyle spektakularnych osiągnięć nauki, ile praktycznego wykorzystywania jej dokonań.

Dająca znać o sobie opinia społeczna i jej populistyczne orientacje zdają się nie do końca ufać merytorycznym ekspertyzom, autorytetom naukowym. Na podejrzliwość wobec wiedzy naukowej zwrócono ostatnio uwagę w odniesieniu do „antyszczepionkowców”, którzy swoje nadzieje widzą w zwróceniu się ku: tradycji, opatrności Bożej, medycynie naturalnej, ku wierze, nierefleksyjnemu obowiązkowi przyporządkowania się i posłuszeństwu, a nie ku odpowiedzialności. Natomiast przywiązana do racjonalności część opinii publicznej docenia głosy odpowiedzialnych naukowców, prawników, lekarzy, znajduje w ich poglądach jakies remedium na bolesne doświadczenie, dramatyczne rozchwianie terażniejszości.

W świecie współczesnym zwyczają priorytet interesów gospodarczych, politycznych, finansowych, eksploatacyjnych wobec przyrody, masowej produkcji zwierząt, gospodarki opartej na węglu, wzrastających zagrożeń smogiem dla zdrowia ludzi. W tym kontekście zajmowanie się rządu problemem wyborów prezydenckich można nazwać nieodpowiedzialnym działaniem w sytuacji, gdy pozostają nierozwiązane problemy służby zdrowia, braki w zaopatrzeniu medycznym, straty gospodarcze społeczeństwa dotkniętego pandemią koronawirusa.

Filek i Jonas zwracają uwagę, iż dopiero w krytycznych doświadczeniach w świecie i samokrytycznym doświadczeniu siebie człowiek dorasta do postawienia przed sobą zadania „odpowiedzialności za świat”, za Innego człowieka i za współistniejące z nim byty, za świat składający się z ludzi i rzeczy, który jest powierzona całością, przekraczającą wymiar indywidualnego ludzkiego istnienia. W tym sensie **odpowiedzialność** staje się zadaniem wychowawczym realizowanym w rodzinie, szkole, poza szkołą, jest namysłem i czynem w horyzoncie zabezpieczenia przyszłości świata i człowieka. To dopiero zwrócenie się ku przyszłym zadaniom, w odpowiedzi na żądania świata, człowiek, pozostając w złożonej relacji, staje się osobą oraz realizuje i doskonali swoje człowieczeństwo.

Do tego odnowionego rodzaju relacji człowieka ze światem odwołuje się przeżywająca zwrot performatywny „nowa humanistyka”, która wymaga pogłębienia samoświadomości, wspólnego namysłu i debaty nad pytaniami zasadniczymi: kim jesteśmy? Co mamy począć z życiem? W jakim świecie chcemy być? Co chcemy uczynić, jeśli chcemy być twórcami świata? Co zrobić, by uczynić go zrozumiałym i bezpiecznym? Pytania te możemy postawić teraz, nie zaś w sytuacji, kiedy tylko uczymy się adaptacyjnie i mamy wątpliwą okazję, by pozostawać jedynie odtwórcami świata, jaki jest.

Wobec obserwowanego marazmu Ewa Domańska domaga się zdecydowanego „popchnięcia kondycji humanistyki do przodu” przez uruchomienie nie tylko „epistemologii poznania”, lecz także „epistemologii przeżycia”. Obie epistemologie tego, co wydarza się w świecie, wymagają od ludzi pozostawania w napięciu troski zarówno o siebie, jak i o środowisko, o Innych. Wymaga także zdobycia niezbędnej uważności, wrażliwości dla partycypacji, zaangażowania się, także dla zaangażowania innych w dopełnianie, wprowadzanie korekt w przestrzeni społecznej, przyrodzie, zdeorganizowanych instytucjach i ich otoczeniu (Domańska 2017).

Warto jeszcze zasygnalizować – by rozwinąć te myśli w innym tekście – głos Rosi Braidotti, która w książce *Po człowieku*, zwraca uwagę, iż kategoria „Człowiek”, która wyznacza horyzont nowożytnej polityki i odpowiada za wiele jej sukcesów, jest jednocześnie jedną z poważniejszych przeszkód w spełnieniu emancypacyjnej obietnicy poświeceniowego projektu. Z tego względu konieczna staje się rewizja ekskluzywizmu kryjącego się za przyjętą kategorią „Człowiek” i zadanie pytania o granice podmiotu jako instancji potencjalnie nieograniczonej. Należy także zwrócić uwagę na poświeceniową tożsamość tego podmiotu, jego władzę-wiedzę, aby ocenić, w jakim stopniu bierze odpowiedzialność (bądź nie) za świat, za demokrację, za strukturę społeczną, za sukcesy i niepowodzenia realizowanego projektu kultury (Braidotti 2014).

Natomiast niewtrącanie się, kierowanie się wyłącznie „jąźnią odzwierciedloną” czy „orientacją radarową”, obojętność np. wobec zagrożenia klimatu, zanieczyszczenia środowiska to świadectwa ucieczki od odpowiedzialności w kierunku działań motywowanych własną wygodą, indywidualnym interesem. Świat i człowiek

tymczasem, pozbawieni opieki, uwagi, troski, samodyscypliny, zagrażają i sobie, i innym ludziom.

Jeszcze inną formą odpowiedzialności, którą musimy przyswoić, jest **odpowiedzialność za samego siebie**. Dotyczy ona nie tyle odpowiedzialności moralnej za poszczególne czyny, ile za własną osobową tożsamość, gdy pojmujemy „ją” jako niesprzeczność z sobą samym. Folkierska przywoływała tę myśl Hannah Arendt (2005), podkreślając, iż jednak nie można raz na zawsze utożsamiać się z pojęciem bezwarunkowej akceptacji samego siebie, gdyż więź z samym sobą powinna być ponawiana. Samoświadomość tego faktu przypomina, iż więź ze światem wymaga dystansu zarówno do świata, jak i do samego siebie. Wówczas jest ona warunkiem myślenia, dialogu „Ja z sobą” i „Ja z innymi ludźmi”.

W niniejszym artykule problem odpowiedzialności został zaledwie zarysowany. Wychowanie zmieniające się procesualnie, a może nawet skokowo, jest nie tyle relacją poznawczą, ile budowaniem odpowiedzialnych, współzależnych więzi człowieka ze światem, postnaturą – kulturą, człowieka z innymi bytami, rozszerza więc granice ich wspólnot. Wymaga ono objęcia uwagą i troską również nieludzkie formy życia, które nie mówią, a ściślej nigdy nie zabiorą głosu w swojej sprawie, a których doświadczać winniśmy podmiotowo jako niepowtarzalną wspólnotę, nie zaś przedmiotowo, jak to niejednokrotnie działo się w zachodnioeuropejskiej cywilizacji.

W paradygmacie wbudowywanej w kondycję ludzką troski, odpowiedzialności za przyszłe pokolenia zawarta jest myśl etyczna Dietera Birnbachera (1999), współczesnego niemieckiego filozofa młodego pokolenia. Jego książka *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia* dotyka problemu przetrwania ludzkości i odpowiedzialności współczesnych za kolejne generacje, nie tylko w sensie ich fizycznego zaistnienia, lecz także odpowiedzialności za ich przetrwanie, mając na myśli przede wszystkim nie komfort czy standard życia, lecz jego sens. Zdaniem Birnbachera w ostatnich dziesięcioleciach obserwujemy zachwianie znaczenia nauk humanistycznych, pedagogicznych, które, z powodu nacisków, mają tendencję do ustępowania pola teoriom i praktykom ekonomicznym, towarzyszącym „cywilizacji wzrostu”, która nadaje znaczenie myśleniu technokratycznemu, instrumentalnemu, kultowi pieniądza, konsumpcji. Taka orientacja kształtuje także *status quo* przyrody, przyczyniając się do jej dewastacji, jak również do deprecjacji kondycji ludzi.

Wychodząc z założenia filozofii XXI w., a przynajmniej tej jej części, która twierdzi, że należy raczej zapobiegać, niż leczyć, dla współczesnego namysłu wychowawczego niezbędna jest pogłębiona refleksja humanistyczna oraz mocne zaangażowanie w wypracowanie nowej kondycji człowieka i jego relacji ze światem. Nie chodzi o człowieka przeciwstawionego przyrodzie, nauce, lecz o to, jak postulował Johann Gottlieb Fichte w swojej filozoficznej antropologii, by człowiek nie stawał się „panem przyrody”, tylko umiał ją odczuć, cenić, jak stwierdził Max Scheller, umiał z nią współistnieć. To odsłonięcie i niezbędne przesunięcie znaczeń w myśleniu również wychowawczym wymaga poszukiwania nowej kartografii myślenia, nowego języka, określenia nowych przestrzeni odpowiedzialności za relacje człowieka ze światem.

Literatura

- Ablewicz K., 2007, *Pola odpowiedzialności dorosłego i dziecka. Tradycja i nowoczesność i co dalej*, „Znak”, nr 6.
- Bielik-Robson A., 2017, *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Bińczyk E., 2018a, *Epoka Człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczyk E., 2018b, *Troska o postprzyrodę w epoce antropocenu*, „Etyka”, nr 57.
- Bińczyk E., 2018c, *Utrata przyszłości w epoce antropocenu*, „Stan Rzeczy”, nr 1.
- Birnbacher D., 1999, *Odpowiedzialność za przyszłe pokolenia*, tłum. B. Andrzejewski, P. Jackowski, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Botkin J., Elmandjara M., Malitza M., 1982, *Uczyć się bez granic, Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. *Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Braidotti R., 2014, *Po człowieku*, tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorański M., 2020, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Domańska E., 2017, *Sprawiedliwość społeczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1.
- Faure E., 1975, *Uczyć się, aby być* [Raport Międzynarodowej Komisji ds. UNESCO, w latach 1971–1972], tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filek J., 1996, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Kraków: Wydawnictwo Baran i Suczyński.
- Folkierska A., 2005, *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fromm E., 1996, *Zdrowe społeczeństwo*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Harari Y.N., 2018, *Homo deus. Krótka historia jutra*, tłum. M. Romanek, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jonas H., 1995, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Klein N., 2020, *To zmienia wszystko. Kapitalizm kontra klimat*, tłum. H. Jankowska, K. Makaruk, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Latour B., 2019, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, tłum. A. Derra, K. Arbiszewski, Kraków: Universitas.
- Mączyńska E., Pysz P., 2020, *Po co nam społeczna gospodarka rynkowa?*, www.pte.pl/pliki/1/8905/2020-02_6287pdf [dostęp: 21.03.2020].
- Miller R., 1977, *Modernizacja pojęcia „wychowanie” w świetle raportów o stanie oświaty*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
- Miller R., 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Miller R., 1984, *Zespolenie człowieka ze światem jako problem edukacji przyszłości*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 11.

- Rodziewicz E., 1995, *Dekonstrukcja pedagogiki ogólnej i jej kontekstu – ku pedagogice ponowoczesności* [w:] *Pedagogika ogólna: tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Rutkowiak J., 1990, *Kryzys pedagogiki i kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej* [w:] *Ku pedagogii pogranicza. Studia kulturowe i edukacyjne*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchodolski B., 1982, *Przedmowa* [w:] J. Botkin, M. Elmandjara, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”*. Raport Klubu Rzymskiego, tłum. M. Kukliński, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Suchodolski B., 2003, *Pedagogika humanizmu tragicznego* [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, red. I. Wojnar, Warszawa: Elipsa.
- Todorov T., 2004, *Nowy nieład światowy. Refleksje Europejczyka*, tłum. E. Cylwik, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Weizsäcker E.U. von, Wijkman A., 2018, *Ejże! Kapitalizm, krótkowzroczność, populacja i zniszczenie Planety. Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. Z. Becker, Warszawa: Instytut Badań Stosowanych Politechniki Warszawskiej.

Streszczenie

Artykuł ma na celu zwrócić uwagę na wielowarstwowość zagadnienia odpowiedzialnego stosunku człowieka do świata. Człowiek jest uwikłany w nieskończone sieci zależności, działa w wielu przestrzeniach i czasach, nieustannie ogłaszane są nowe początki i nowe końce epok. Brak stabilności świata, w którym żyjemy, stwarza okazję do postawienia pytania o możliwość rozumienia odpowiedzialności jako wyzwania wychowawczego.

Słowa kluczowe

odpowiedzialność, wolność, wychowanie jako wyzwanie, antropocentryzm

Summary

Come on! It is the responsibility that poses a challenge to education today

The main purpose of this paper is to draw attention to the multi-layered nature of the responsible attitude of a human being towards the world. Human beings are entangled in the infinite nets of relationships, they operate in many spaces and times, and new beginnings and ends of eras are announced all the time. The lack of stability of the world human beings live in becomes an opportunity to pose a question about the possibility to understand responsibility as a challenge to education.

Keywords

responsibility, freedom, education as challenge, anthropocentrism