



ANTROPOCEN W PERSPEKTYWIE BADAŃ PEDAGOGICZNO-RELIGIJNYCH

Wprowadzenie

Pojęcie „antropocen” w dyskursie zarówno naukowym, społecznym, jak i politycznym jest dziś odmieniane przez wszystkie przypadki. Stało się nie tylko kategorią chętnie podejmowaną i problematyzowaną, ale również wyznaczyło ramy interpretacyjne dla najbardziej aktualnych kwestii, począwszy od ekologii i kryzysu klimatycznego, przez gospodarkę i rozumienie źródeł współczesnych nierówności społecznych, aż po strategię i oddziaływanie polityczne, w tym geopolitykę. Samo pojęcie nie ma długiej historii w naukowej refleksji. W roku 2000 holenderski chemik atmosfery i laureat Nagrody Nobla Paul Crutzen (1933–2021) oraz amerykański biolog Eugen Stoermer (1934–2012) opublikowali wspólnie tekst poświęcony antropocenowi jako nowej epoce geologicznej¹. Powołując się na dane dotyczące podstawowych zjawisk w geosferze (tj. eksploatacji paliw kopalnych, dynamiki zmian klimatycznych, wykorzystywania dóbr naturalnych itd.), uznali, że wpływ człowieka na globalnie rozumiane środowisko jest dziś sprawą naukowo

rozstrzygniętą. Z uwagi na to zaproponowali zmianę w porządku stratygraficznym (określanie epok geologicznych), mianowicie zakończenie holocenu i rozpoczęcie epoki antropocenu. Zmiana ta, zdaniem autorów, miała dokonać się w ok. XVIII wieku wraz z rozpoczęciem przemian industrialnych i technologicznych².

W pierwszym porządku, czyli nauk przyrodniczych, nowa epoka rozpoczyna się od momentu dostrzeżenia bezpośredniego (globalnego) wpływu człowieka jako gatunku na świat, a następnie wskazania na dynamikę oraz zasięg owego oddziaływania. Już wstępne analizy problematyzowały kwestię ustalenia początku oraz zasięgu nowej epoki geologicznej. W radykalnej interpretacji pojawiały się postulaty utożsamienia aktualnej i najnowszej epoki (holocenu) z pojęciem antropocenu z uwagi na intensywny (w tym okresie) rozwój gatunku *homo sapiens* (*sapiens*) oraz jego wpływ na najbliższe środowisko³. Inne argumenty odnosiły się do kluczowych momentów w rozwoju

² Tamże, s. 18.

³ D. Wężowicz-Ziółkowska, *Antropocen – wirus, który ocala?*, „Teksty z Ulicy. Zeszyt Memetyczny” 2019, nr 20, s. 11–25.

¹ P. J. Crutzen, E. F. Stoermer, *The “Anthropocene”*, „Global Change Newsletter” 2000, t. 41, s. 17–18.

gatunku człowieka, np. okiełznania ognia, początków rolnictwa czy załazków urbanizacji i powstania miast⁴. Pierwsza dekada XXI wieku stała się czasem wzmożonej dyskusji i licznych polemik dotyczących zarówno kwestii definicji, jak i argumentacji na rzecz ukonstytuowania się nowej epoki⁵. W sporach pojawiały się również głosy argumentujące na rzecz bezzasadności wprowadzania zmian w nomenklaturze stratygraficznej⁶. Ważnym wydarzeniem było także powołanie grupy roboczej dot. antropocenu w ramach działalności Międzynarodowej Komisji Stratygraficznej, której zadaniem było rozstrzygnięcie kwestii, czy kategoria ta daje się zoperacjonalizować oraz zweryfikować dla jednoznacznego wyznaczenia nowej epoki geologicznej⁷.

Antropocen w naukach przyrodniczych, społecznych i humanistycznych

Na gruncie badań szeroko rozumianego przyrodoznawstwa (szczególnie geologii i ekologii) kategoria antropocenu jest już na stałe obecna i wiąże się przede wszystkim z pytaniem: na ile ludzkość jest dziś główną siłą kształtującą oraz determinującą środowisko naturalne⁸. Podstawowymi problemami badawczymi w tym aspekcie są zmiany klimatyczne, w szczególności emisja gazów cieplarnianych (dwutlenku węgla, metanu, azotanu itd.), które odczytywane

są jako jedne z przyczyn występowania ekstremalnych zjawisk atmosferycznych, tj. wzrostu temperatury, intensywności opadów, podniesienia poziomu wód oraz zmian w pierwotnych ekosystemach⁹. Kolejną kwestią jest zjawisko degradacji ekosystemów, które to wynika z ekspansywnych działań człowieka w postaci eksploatacji zasobów naturalnych ziemi poprzez urbanizację, wylesianie, wydobywanie i regulację tego, co pierwotnie należało do porządku i sfery środowiska naturalnego. Działania te prowadzą do zaniku bioróżnorodności, skutkiem czego są radykalne zmiany oraz zubożenie w strukturze ekosystemów¹⁰. Badania w tym zakresie wskazują również na ogromny wpływ człowieka na globalne obiegi biochemiczne. Stosowane na masową skalę w rolnictwie i przemyśle środki chemiczne, tj. pestycydy, nawozy, materiały sztucznie przetworzone, oraz wykorzystanie do tych procesów wody słodkiej powodują dynamiczne zmiany w przebiegu i cyklach biochemicznych środowiska naturalnego¹¹. Wyżej wskazane problemy są zjawiskami niezmiernie złożonymi i wieloaspektowymi, przez co wymagają opisu i analizy interdyscyplinarnej oraz wielopoziomowej. Z uwagi na to zespoły przyrodznawców reprezentują nie tylko różnorodne dyscypliny nauki: chemię, biologię, geologię, ekologię czy fizykę, ale również na poziomie interpretacji wyników badań pojawiają się odwołania do zróżnicowanych teorii ugruntowanych w naukach społecznych oraz humanistycznych¹².

⁴ E. Bińczyk, *Dyskursy antropocenu a marazm środowiskowy początków XXI wieku*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2017, nr 112, s. 48–59.

⁵ P.J. Crutzen, *Geology of mankind*, „Nature” 2002, t. 415, s. 23.

⁶ A. Malm, A. Hornborg, *The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative*, „The Anthropocene Review” 2014, t.1, s. 62–69.

⁷ *The International Commission on Stratigraphy (ICS)*: <http://www.stratigraphy.org/> [dostęp: 15.10.2023].

⁸ K. Birkenmajer, *Antropocen – nowa epoka geologiczna?* „Przegląd Geologiczny” 2012, t. 60, s. 587–578.

⁹ W. Steffen, P. J. Crutzen, J. R. McNeill, *The Anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature?*, „Ambio” 2007, nr 8, s. 613–621.

¹⁰ Tamże, s. 616–617.

¹¹ Tamże, s. 617–619.

¹² W.J. Autin, J.M. Holbrook, *Is the Anthropocene an issue of stratigraphy or pop culture*, „GSA today” 2012, t. 22(7), s. 60–61; C. Hamilton, C. Bonneuil, F. Gemenne,

Kategoria antropocenu w pierwszej dekadzie XXI wieku na gruncie analiz i badań społecznych oraz w humanistyce nie była tak powszechna, jak jest to dziś. Dość szybko problematyka kryzysu klimatycznego (głęboka vs ciemna ekologia)¹³, radykalnie ograniczanego środowiska „naturalnego” (katastrofy środowiskowej)¹⁴, zaniku bioróżnorodności (etyki środowiskowej)¹⁵ czy też wyzwań stojących przed geopolityką¹⁶ zaczęła cieszyć się dużą popularnością. Jednym ze źródeł tej intelektualnej tradycji jest ekologia społeczna (radykalna) odwołująca się bezpośrednio do założeń teorii krytycznej¹⁷. Istnieje duża część analiz humanistyczno-społecznych wskazujących na tradycję myśli krytycznej, w tym również na pierwotny kontekst analiz Michaela Foucaulta¹⁸. Mowa tu przede wszystkim o kategorii „wiedzy-władzy”, która stała się jednym z punktów odniesienia dla współczesnych analiz dotyczących dychotomicznych relacji człowieka (cywilizacji) oraz natury (środowiska naturalnego)¹⁹. Idąc za Foucaultem, wskazuje się na istotny moment w historii ludzkości, gdy wiedza, zwłaszcza

z zakresu przyrodoznawstwa przełomu XIX-tego i XX-tego wieku, została bezpośrednio skorelowana z siłą oraz mocą potencjalności jej wykorzystania. Zdobytcze nauki, dotyczące złożonych procesów działania świata natury oraz człowieka, stały się tożsame z możliwością ich aplikacji oraz zastosowania w mechanizmie kontrolowania całej rzeczywistości. Kategorią dobrze obrazującą ten fenomen jest pojęcie „biowałdzy”, czyli korelacji między kontrolą i regulacją wiedzy (szczególnie biologicznej) a jej możliwością (np. intencjonalnością) wykorzystania w relacjach społecznych, kulturowych czy też politycznych („biopolityka”)²⁰. W tak rozumianej współczesności analizy napięcia i wewnętrznej sprzeczności dualizmu, tego, co naturalne (środowisko, przyroda) oraz tego, co ludzkie (kulturowe i wytwórcze), wydawały się nie do utrzymania i stopniowo przestawały obowiązywać. Wynikało to nie tylko z faktu niemożliwości precyzyjnego wyznaczenia (dookreślenia) granic wpływu człowieka jako gatunku na to, co wobec niego zewnętrzne i środowiskowe. Co więcej, w horyzoncie badań krytycznych pojawiają się interpretacje argumentujące na rzecz niemożliwości wyznaczenia jasnych granic między tymi sferami z uwagi na całkowity zanik owej dychotomii²¹. To człowiek dzięki nauce (w tym technologii) osiągnął nieograniczony wpływ na rzeczywistość, ale tym samym odsłonił (uświadomił sobie) swoją bezpośrednią zależność od tego świata²².

The Anthropocene and the global environmental crisis: Rethinking modernity in a new epoch, Taylor & Francis 2015; T. Clark, *Ecocriticism on the Edge. Anthropocene as the Threshold Concept*, New York–London 2015 i inni.

- ¹³ T. Morton, *Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics*, Harvard University Press 2009; tenże, *Dark ecology: For a logic of future coexistence*, Columbia University Press 2016.
- ¹⁴ D. J. Haraway, *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*, Duke University Press 2016.
- ¹⁵ R. Attfield, *Environmental ethics: A very short introduction*, Oxford University Press 2018.
- ¹⁶ B. Latour, *Facing Gaia: Eight Lectures on the New Climatic Regime*, Polity Press 2017; tenże, *Down to Earth: Politics in the new climatic regime*, Polity Press 2018.
- ¹⁷ M. Bookchin, *The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy*, AK Press 1982.
- ¹⁸ E. Bińczyk, *O czym szepcze władza (w ujęciu Michela Foucaulta)*, „Przegląd Artystyczno-Literacki” 1999, nr 9, s. 67–72.
- ¹⁹ L. Rasiński, *Dyskursywna koncepcja władzy. Foucault i Laclau o dyskursie, podmiocie i władzy*, „Principia” 2010, nr 53, s. 177–192.

²⁰ T. Lemke, *Analityka biopolityki. Rozważania o przeszłości i teraźniejszości spornego pojęcia*. „Praktyka Teoretyczna” 2011, nr 2, s. 11–25.

²¹ Por. M. Chutorzański, *Pojęcia i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*, Wrocław, 2013, s. 50–76.

²² Por. H. Ostrowicka, *Pojęcie i badania „urządzenia”, czyli o recepcji idei Michela Foucaulta raz jeszcze*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2015, nr 69, s. 153–163.

Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku w humanistyce i naukach społecznych pojawia się pojęcie antropocenu. Z uwagi na pierwotne znaczenie oraz etymologię słowa (gr. ἄνθρωπος, *ánthropos*, człowiek; gr. καιρός, *kairos*, nowy; epoka człowieka) pojęcie to zostało ontologicznie (Protagoras), epistemologicznie (Kartezjusz) i aksjologicznie (Kant) ułożone w kontekście krytycznej analizy antropocentryzmu (tzw. wszechmocy gatunku *sapiens*)²³. Wizja świata, w którym człowiek nie tylko dominuje, ale przede wszystkim pragnie kontroli nad wszelkimi procesami rzeczywistości stała się punktem wyjścia dla krytycznych analiz tego pojęcia w przestrzeni badań społecznych i humanistycznych XXI wieku. Jedną z pierwszych kwestii, która podlegała krytycznej refleksji jest sprawa filozoficznych, w tym ontologiczno-epistemologicznych, źródeł konstytuowania się i uzasadnienia dla nowej epoki w dziejach. Z perspektywy językowej i etymologicznej pierwotnym kontekstem dla analiz stała się kategoria antropocentryzmu (gr. ἄνθρωπος – *ánthrōpos*; gr. κέντρον – *kéntron*). W tradycji humanistycznej źródła takiego sposobu myślenia jest wiele, już od starożytności można spotkać różnorodne uzasadnienia. Jednym z takich przykładów jest często cytowana sentencja Protagorasa z Abdery: *Człowiek jest miarą wszechrzeczy* (gr. πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος – *panton chrematon metron anthrōpos*), w której to człowiek ma być fundamentem („arche”) dla całej rzeczywistości²⁴. Kolejną,

także starożytną myślą obecną w tym kontekście jest zdanie wypowiedziane przez Terencjusza: *Człowiekiem jestem; nic co ludzkie, nie jest mi obce* (*Homo sum; humani nil a me alienum puto*)²⁵. Jest to interpretowane jako wyraz ekskluzywizmu gatunkowego, w którym podstawowym doświadczeniem poznawczym oraz moralnym jest kondycja ludzka i ona to również wyznacza ramy rozumienia tego, co „ludzkie” i „nie-ludzkie”. W nowożytności, za sprawą Kartezjusza i sentencji *Myślę, więc jestem* (łac. *Cogito, ergo sum*), która łączyła metodę starożytnego sceptycyzmu z nowożytnym racjonalizmem, ukonstytuował się fundament myślenia naukowego, którego źródłem był przede wszystkim intersubiektywny podmiot ludzki. Podmiot ten nie tylko stał się epistemologicznym filarem, na którym zbudowano kolejne etapy europejskiej nauki, ale również realnym (ontologicznym), obiektywnym elementem rzeczywistości, na której możliwe było ufundowanie wiedzy pewnej, sprawdzalnej oraz intersubiektywnie przekazywalnej. Szczególnie ta ostatnia cecha uzasadniała dualizm hierarchii bytów: „ludzie – podmiotowe oraz nieludzie – przedmiotowe. W niej to człowiek nie tylko stoi na czele, ale także między wszelkimi bytami istnieje jakościowa różnica tego, co „ludzkie” (*cogito, dubito*) oraz tego, co „nieludzkie”²⁶. Kolejnym ważnym krokiem na drodze uzasadniania antropocentryzmu była tradycja myśli oświeceniowej, szczególnie w odniesieniu do filozofii Immanuela Kanta. Jest tu mowa przede wszystkim o podmiocie krytycznym (racjonalnym, świadomym)

²³ D. Ślęczek-Czakon, *Ekofilozofia. Krytyka i obrona antropocentryzmu*, „Problemy Ekologii” 2005, nr 9(6), s. 314–320; M. Hoły-Luczaj, *Posthumanizm: między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości” 2014, nr 11, s. 45–61

²⁴ Źródłowa interpretacja powyższej sentencji w filozofii Protagorasa z Abdery, nie wskazuje na uzasadnienie dla idei humanizmu jako epoki antropocentrycznej. Tworzy istotny kontekst dla ustanowienia relatywizmu teoriopoznawczego i etycznego (sceptycyzm). Zob. Platon, *Teajtet*,

przeł. W. Witwicki, Kęty 2021, s. 11–12.

²⁵ Terentius, *Heautontimorumenos*, Albertus Pafraet, 1933, t.1, s. 77.

²⁶ Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie*, tłum. T. Boy-Zeleński, Warszawa 2022, s. 74.

oraz poznaniu transcendentnym (metapodmiotowym, samoświadomym). To wskazanie, że człowiek jest nie tylko jedynym podmiotem w rzeczywistości, który posiada wymienione wyżej cechy, ale – co ważniejsze – wszelkie poznanie jest możliwe tylko w zakresie i granicach tego, co ludzkie, czyli w ramach i poprzez kategorie dostępne umysłowi ludzkiemu. Innymi słowy to antropos jest w centrum świata, nie tyle z powodu swojej mocy poznawczej i potencjalności działania (np. technicznego), ile raczej z braku alternatywy i możliwości badawczej, która mogłaby przekroczyć lub zmienić to, co należy do natury i zdolności eksploracyjnej człowieka²⁷.

Powyzsza wizja człowieka i świata wpłynęła na rozumienie nowożytnego humanizmu, który nie tylko opierał kryteria ocen moralnych na gruncie etyk antropocentrycznych, ale przede wszystkim sankcjonował ludzką ontologię rzeczywistości oraz pośrednio wyznaczał sztywną hierarchię bytów. W hierarchii tej ludzkość zajmuje nie tylko najwyższe i dominujące miejsce, ale również staje się epistemologicznym warunkiem oraz aksjologicznym kryterium oceny działań. Takie postawienie sprawy skutkowało marginalizacją oraz peryferycznością zagadnień związanych z tym, co „niehumaniczne”. Ukonstytuował i pogłębił się dualny podział na to, co kulturowe (cywilizacyjne) i to, co naturalne (przyrodnicze). Co więcej, podział ten entymematycznie zawierał w sobie perspektywę antropologiczną, w której pierwszy porządek wyznaczał ramy tego, co rozwojowe, progresywne, twórcze, czyli wymagające przetwarzania i podporządkowywania tego, co przedmiotowe, należące

do drugiej sfery rzeczywistości. Powyższy dualizm (kultura-natura, człowiek-przyroda itd.) w tradycji filozoficznej ma nie tylko długą, ale również bardzo intelektualnie zróżnicowaną historię. W polemikach i sporach dotyczących relacji oraz związku człowieka z tym, co niehumaniczne pojawiły się postulaty, jakoby nastąpiło radykalne przesilenie, którego źródła poszukuje się w zmianach globalnych przełomu XVIII i XIX wieku. Mowa jest tu o bardzo dynamicznym rozwoju systemów społeczno-gospodarczych, w tym liberalizmu i kapitalizmu, a także związanych z nimi procesach uprzemysłowienia i urbanizacji. Moment ten jest bardzo istotny, zwłaszcza dla krytycznie analizowanej kategorii antropocenu. W literaturze społecznej i humanistycznej pojawia się silna tendencja wskazująca na rolę kapitalizmu w odniesieniu do wpływu w zakresie globalnym, jaki wywiera gatunek *sapiens* na rzeczywistość. Obok kategorii antropocenu formułuje się pojęcie kapitałocenu. Termin ten, początkowo problematyzowany przez Jasona W. Moore'a²⁸ oraz Donnę Haraway²⁹, kładzie nacisk na analizę sfery ekonomii i polityki, które to bezpośrednio kształtują oraz determinują zmiany środowiskowe. W tym ujęciu kapitalizm jako system społeczno-gospodarczy staje się najsilniejszym (globalnym) elementem wyznaczającym procesy wpływające na zakres oraz skalę zmian środowiskowych i klimatycznych. Dzieje się tak, ponieważ „logika kapitalizmu” opierając się na założeniu ciągłego wzrostu gospodarczego i maksymalnej eksploatacji zasobów naturalnych,

²⁷ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przeł. P. Chmielewski, Warszawa 2022, s. 262–302.

²⁸ J. W. Moore, *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, Verso 2015.

²⁹ D. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press 2016.

uznaje to za „prawo człowieka”. Krytyczna analiza tego „prawa” wskazuje, że bezpośrednio przyczynia się to do poważnych, negatywnych zmian środowiskowych i pogłębiania nierówności społecznych³⁰.

W obu koncepcjach (antropocenu i kapitałocenu) odmiennie diagnozuje się przyczyny oraz możliwe strategie działań w zakresie ochrony globalnie rozumianego środowiska, jednak faktem bezspornym jest tu uznanie bezprecedensowego wpływu działalności ludzkiej na planetę. W ekofilozofii, obok pojęć wskazanych powyżej, konstruowane są inne kategoryzacje, które przyczyniają się do bardziej szczegółowych dyskusji na temat roli ludzkości w kształtowaniu przyszłości ziemi. Takimi przykładami są: „thanatocen” ukazujący masowe wymieranie (np. gatunków oraz ekosystemów) spowodowane przez działalność ludzką³¹, „chthulucen” afirmujący konieczność współistnienia człowieka z innymi formami życia³², „technocen” podkreślający determinującą (zarówno pozytywną, jak i negatywną) rolę technologii dla procesów globalnych³³, „homogenocen” opisujący coraz bardziej jednorodny świat, którego przyczyną jest działalność ludzka³⁴ i inne³⁵. Antropocen, wraz z innymi wyżej opisanymi kategoriami,

stanowi kluczowy kontekst dla analiz współczesnej humanistyki, oferując różnorodną perspektywę interpretacyjną złożonej interakcji między człowiekiem jako gatunkiem a środowiskiem globalnym. W wieloaspektowych teoretyczno-empirycznych badaniach tej problematyki można wskazać trzy kluczowe aspekty: opis, diagnozę oraz prewencję. W pierwszym przypadku mowa jest o próbach gruntownego i źródłowego opisu aktualnego stanu środowiska naturalnego i roli człowieka, jaką w nim odgrywa. W drugim – uwidaczniają się interpretacje, których głównym celem jest diagnoza przyczyn i możliwych skutków zmian środowiskowych i klimatycznych na całym globie. W trzecim przypadku natomiast projektowane są zarówno możliwe, jak i wyłącznie potencjalne strategie uniknięcia katastrofy klimatycznej bądź ograniczenia negatywnych zmian środowiskowych. Trzy powyższe aspekty w prezentowanych kategoriach nieustannie się przeplatają. Antropocen koncentruje się szczególnie na ogólnym wpływie ludzkości na planetę, wskazując na działalność człowieka jako główną przyczynę obserwowanych zmian, a jednocześnie proponuje ideę globalnej odpowiedzialności oraz postuluje współpracę jako drogę wyjścia z impasu. Kapitałocen z kolei podkreśla rolę kapitalizmu jako czynnika napędzającego degradację środowiska, sugerując, że zmiana systemów gospodarczych może być kluczem do zrównoważonego rozwoju. Thanatocen, technocen i homogenocen – każdy z nich na swój sposób – diagnozują różne aspekty wpływu ludzkości na środowisko: od zaniku bioróżnorodności, przez technologiczną dominację, aż po jednorodność ekosystemów. Również chthulucen, ze swoim naciskiem na współistnienie z innymi formami życia,

³⁰ J. W. Moore, *Capitalism in the Web of Life...*, dz. cyt., s. 25, 33–35, 169–173.

³¹ Zob. Ch. Bonneuil, J.-B. Fressoz, *The shock of the Anthropocene: The earth, history and us*. Verso Books, 2016; C. Colebrook, *Death of the PostHuman: Essays on Extinction*, Open Humanities Press 2014, t. 1, s. 249.

³² Zob. D. J. Haraway, *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*, Duke University Press, 2016.

³³ Zob. A. Hornborg, *The political ecology of the technocene: uncovering ecologically unequal exchange in the world-system*, [w:] *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis*, red. C. Hamilton, Ch. Bonneuil, F. Gemenne, Abingdon 2015, s. 57–69.

³⁴ Zob. Ch. C. Mann, *1493: Uncovering the new world Columbus created*, Vintage 2011.

³⁵ E. Bińczyk, *Odrobina krytycznego dystansu. Historia środowiska na temat debaty o antropocenie*, „AVANT. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej” 2017, nr 3, s. 200.

podkreśla potrzebę głębokiej zmiany w ludzkim sposobie myślenia o relacjach międzygatunkowych. Wszystkie te koncepcje razem tworzą złożony obraz współczesnych wyzwań środowiskowych, podkreślając różnorodność przyczyn i postulując wieloaspektowe strategie działań.

Antropocen w pedagogice

W literaturze pedagogicznej problematyka antropocenu pojawia się w horyzoncie myślenia krytycznego dotyczącego świadomości ekologicznej, która stara się w tym aspekcie opisać i dookreślić zakres odpowiedzialności indywidualnej oraz społecznej człowieka. Perspektywa ta odsłania złożoność globalnych problemów, do których najczęściej w treściach procesu edukacji zalicza się zmiany klimatyczne, zanik bioróżnorodności, zanieczyszczenie środowiska, eksploatację paliw kopalnych i inne³⁶. Ponadto stawia się tu pytania o rolę i odpowiedzialność człowieka za powyższe procesy. Intencjonalne wywoływanie dyskusji oraz polemik na gruncie szeroko rozumianej pedagogiki ekologicznej (w tym edukacji ekologicznej) może przyczyniać się do społecznej refleksji nad kształtowaniem postaw i zachowań, które mogą rozpocząć proces myślenia o bardziej zrównoważonej i sprawiedliwej przyszłości. Pojęcie antropocenu w przestrzeni pedagogicznej jest więc nie tylko sferą analizy i diagnozy współczesnych wyzwań środowiskowych, ale również (a może przede wszystkim) miejscem poszukiwań innowacyjnych, nowatorskich, nieklasycznych rozwiązań na rzecz ochrony środowiska oraz promocji aktywnych

i oddolnych inicjatyw pracy wokół wspólnej przyszłości³⁷.

W polskiej literaturze pedagogicznej kategoria antropocenu nie doczekała się jeszcze pełnej analizy monograficznej. Nie oznacza to jednak, że polscy pedagodzy nie podejmują tej kategorii w analizach częściowych. Pojawiają się opracowania założeń filozoficznych i etycznych „ery człowieka” w zakresie procesów uczenia się i wychowania, w których to projektowane są wizje i pomysły dalece wykraczające poza systemowo (tradycyjnie) rozumianą pedagogikę antropocentryczną. Ciekawą propozycję formułuje Maksymilian Chutorański w tekście pt. *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji: w stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*³⁸ wydanym w roku 2020. Jest to próba spojrzenia na edukację rozumianą jako fenomen dalece wykraczający poza typowo ludzkie aspekty myślenia, konstruowania i działania. To widzenie procesu edukacji, który odbywa się nie tylko wśród ludzi, ale w rzeczywistości, w której obecne są inne byty oraz całe środowisko. To zaakcentowanie holizmu ontologicznego, gdzie ludzie i nie-ludzie (wszystkie rzeczy) wspólnie się warunkują i uczestniczą w jednym świecie. To perspektywa pedagogiki nie-antropocentrycznej (np. pedagogiki rzeczy³⁹), w której włącza się wielość punktów widzenia właśnie po to, aby od wewnątrz przebudować (np. pojęciowo) i przemodelować hierarchię oraz znaczenie wszystkich bytów względem

³⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), Kraków 2019, s. 637–646.

³⁷ Zob. B. Gola, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków 2018.

³⁸ M. Chutorański, *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji: w stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020.

³⁹ M. Chutorański, A. Makowska, *Czy(m) jest pedagogika rzeczy. Wprowadzenie*, [w:] *Rzeczy–Kultura–Edukacja*, M. Chutorański, A. Makowska (red.), Szczecin 2019, s. 9–17.

siebie w świecie⁴⁰. Jest to koncepcja wpisująca się w szerszy nurt, bezpośrednio odwołujący do myśli posthumanistycznej w edukacji oraz aksjologii i normatywności międzygatunkowej. Kontekst ten szerzej na gruncie pedagogiki opisuje Małgorzata Obrycka w pracy pt. *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, wydanej również w roku 2020⁴¹. Autorka skupia się na koncepcji humanitaryzmu międzygatunkowego, czyli sposobie myślenia i podejścia do edukacji, który bierze pod uwagę nie tylko ludzkie potrzeby i perspektywy, ale również te należące do innych gatunków i bytów. To próba krytycznej analizy tradycyjnego, antropocentrycznego modelu uczenia się człowieka, przedstawiająca zamiast tego holistyczną i integracyjną perspektywę. Uwzględnia się tu ściśle powiązanie i współzależność między ludźmi a innymi formami życia na ziemi. Problematyzowana jest tu również sfera etyki środowiskowej, kategorii zrównoważonego rozwoju, empatii międzygatunkowej, stworzona ze wskazaniem na pilną potrzebę budowania nowego, bardziej inkluzyjnego języka w procesie edukacji w obliczu globalnych wyzwań środowiskowych i społecznych⁴². Wyżej wskazani autorzy należą do grona badaczy w obszarze pedagogicznym, w którym postuluje się krytykę i zmianę paradygmatu antropocentrycznego

na rzecz modeli i nurtów inspirowanych posthumanizmem. W nich to bowiem lokuje się nadzieję na możliwą zmianę negatywnych tendencji, które odczytuje się w dominacji i podporządkowywaniu świata jedynie podmiotowi ludzkiemu⁴³.

Niezależnie od krytyki modelu antropocentrycznego w edukacji, której dokonuje się niejako z zewnątrz, z pozycji pedagogiki holistycznej⁴⁴, pedagogiki wszystkich bytów (np. pedagogiki rzeczy), można odnaleźć w literaturze przedmiotu krytykę niejako wewnętrznie ułożoną. Mowa jest tu np. o idei pedagogiki postkrytycznej (pokrytycznej), którą w ostatnim czasie w tekście *Manifesto for a Post-critical Pedagogy* sformułowali Joris Vlieghe, Naomi Hodgson i Piotr Zamojski⁴⁵. Projekt ten zakłada przełamanie impasu związanego z badaniami edukacyjnymi opartymi na tradycji krytycznej⁴⁶, która odkrywając wszelkie determinanty procesu edukacyjnego (polityczne, społeczne, ekonomiczne, kulturowe itd.), nie była zdolna zaproponować rozwiązań, które broniłyby się przed powyższą krytyką. W tym też miejscu pedagogika postkrytyczna, jako różnorodny nurt współczesnego myślenia pedagogicznego, stanowi próbę przeformułowania, redefinicji czy też wprost odczytania na nowo głównych teorii, tendencji, ale także praktyk edukacyjnych należących do tradycji krytycznej. Postuluje powrót do praktyki i bezpośredniego doświadczenia, wnosi świeże

40 Por. A. Makowska, M. Chutorąński, *Pedagogika rzeczy. Kontynuacje. Otwarcia. Wprowadzenie*, „Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” 2019, nr 11, s. 5–11.

41 M. Obrycka, *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Toruń 2020.

42 Taż, *W podróży z Darwinem... O zwierzęcych historiach w kontekście ludzkiego życia, aktywności i kultury fizycznej*, „Ars Educandi” 2022, t. 19, s. 27–39; taż, *Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 2(256), s. 9–27; Taż, *Na styku animal studies i nauk o wychowaniu*, „Parezia” 2021, nr 2(16), s. 11–29.

43 Por. P. Zawojski, *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*, „Kultura i Historia” 2017, nr 32, s. 68–76.

44 Por. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 49, s. 7–20.

45 N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a post-critical pedagogy*, Punctum Books, 2018, s. 15–19.

46 Zob. P. Stańczyk, *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*, „Ars Educandi” 2012, t. 9, s. 59–80; B. Śliwerski, *Pedagogika krytyczna*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, nr 24, s. 333–342.

spojrzenie, podkreślając potrzebę twórczego i afirmatywnego myślenia, ale przede wszystkim oddolnego działania w edukacji⁴⁷. Podejście to dystansuje się od nieustannej krytyki i analizy społecznych nierówności i struktur władzy, skupiając się szczególnie na tworzeniu i eksplorowaniu nowych możliwości w procesie nauczania i uczenia się. Zamiast widzieć edukację wyłącznie jako narzędzie do wyzwolenia społecznego, w projektach tych zwraca się np. uwagę na piękno i radość płynącą z samego procesu edukacyjnego⁴⁸. Tym samym podkreśla się wartość osobistych doświadczeń, emocji i relacji, a także zachęca do przemyślenia, jak edukacja może kształtować „na nowo”, oddolnie, postrzeganie i doświadczanie świata. W tym kontekście podmioty uczące się – nauczyciel, uczeń, ale również cały świat otaczający – należą do jednej struktury, która jest ze sobą we wzajemnej wymianie. Klasyczne role autorytetu, kontrolera czy nawet przewodnika w procesie edukacji zostają zastąpione relacją partnerstwa, wymiany czy też szeroko rozumianego dialogu i debaty⁴⁹. Projekty, które tworzą podwaliny, a także korespondują z pedagogiką postkrytyczną, umożliwiają zaistnienie bardziej inkluzywnych, radosnych, twórczych i swobodnych sposobów uczenia się, które często celebrują zarówno indywidualność, jak i wspólnotę, która wykracza poza wyłącznie ludzkie rozumienie uczestniczących podmiotów⁵⁰.

Propozycje i postulaty pedagogiki postkrytycznej wykraczają poza tradycyjne ramy krytycznego myślenia, ale również tworzą unikalną platformę dla krytyki antropocentryzmu. Przez odchodzenie od wyłącznie „ludzkich” punktów widzenia projekty te otwierają nowe możliwości postrzegania świata w bardziej zintegrowany, ale też zróżnicowany (niejednorodny) sposób. W tym kontekście krytyka antropocentryzmu staje się istotnym elementem procesu uczenia się, zmieniając perspektywę edukacji w horyzoncie ludzkich doświadczeń na doświadczenia i potrzeby bardziej holistyczne oraz ekocentryczne. Tym samym ujawnia się rozumienie zależności między ludźmi a innymi formami życia (oraz bytów), a także odpowiedzialności za wpływ samego człowieka na środowisko naturalne. Pojawia się tu również postulat, aby edukacja oferowała szersze (pełne) rozumienie ekosystemów, w których ludzkość jest tylko jednym z wielu elementów, a nie dysponentem prawa do dominacji. Jest to nurt współczesnej pedagogiki, który nie tylko zachęca do ponownej refleksji nad rolą człowieka wobec świata (nowe ujęcia teoretyczne), ale również poszukiwane są sposoby, aby żyć w bardziej zrównoważonej i świadomej symbiozie z planetą i jej różnorodnymi mieszkańcami (np. inicjatywy praktyk oddolnych oraz lokalnych)⁵¹.

Antropocen w pedagogice religii

Problematyka antropocenu i szerzej edukacji ekologicznej jest już dziś na stałe obecna w literaturze naukowej z zakresu pedagogiki

⁴⁷ Por. G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, Routledge, 2021, s. 40–57.

⁴⁸ Por. J. Masschelein, S. Maarten, *In defence of the school. A public issue*, TStorme 2013, s. 111–129.

⁴⁹ Por. P. Zamojski, *Edukacja jako rzecz publiczna: raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*, Warszawa 2022, s. 133–151.

⁵⁰ Zob. G. J. J. Biesta, *Beautiful risk of education*, Routledge 2015, s. 1–10.

⁵¹ Zob. H. Kopnina, *Ecocentric education: Introduction to a special collection of essays*, „Education Sciences” 2020, t. 10.9, s. 217.

religii⁵². W ramach tej subdyscypliny opisywane kwestie podejmowane są jednak z różnych perspektyw zależnych od przyjętego nurtu badawczego. W Polsce dominują trzy główne modele analizy w pedagogice religii: teologiczny, korelacyjny i pedagogiczny⁵³. Model trzeci będzie tu głównym punktem odniesienia, z którego to pochodzą ramy interpretacyjne dla opisu i badania zjawisk związanych z „erą człowieka”. W nurcie pedagogicznym przyjmuje się równoważność argumentów krytycznych i afirmatywnych, które ukazują korelację między różnymi formami religii a współczesnymi procesami środowiskowymi, klimatycznymi i ekologicznymi. Ujęcie to, z jednej strony, bada teologiczne, filozoficzne i etyczne tezy wynikające z treści danych tradycji religijnych, które mogły wpłynąć na obecny stan i kryzys środowiskowy. Jednocześnie, z drugiej strony, poszukuje potencjału i zasobów tkwiących w sferze religii, zdolnych do analizy i opracowywania działań profilaktycznych oraz naprawczych w omawianej problematyce. Innymi słowy, badania pedagogiczno-religijne nurtu trzeciego koncentrują się na identyfikacji ograniczeń, ale również na odkrywaniu potencjałów wynikających z systemów religijnych, które są istotne dla głębszego zrozumienia kontekstu antropocenu oraz dla generowania strategii działań i rozwiązań opartych na aksjo-normatywnych założeniach danego systemu religijnego⁵⁴.

⁵² Zob. S. Kasprzak, *Ekologia i jej rozwój*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Postawy-koncepcje-perspektywy*, C. Rogowski (red.), Warszawa 2007, s. 147–153.

⁵³ Z. Marek, *Wstęp do pedagogiki religii*, Kraków 2022, s. 69–79; S. Dąbrowski, *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogiczno-religijnej*, Toruń 2021, s. 215–228; B. Milerski, *Metodologia pedagogiki religii*, [w:] *Pedagogika religii*, Z. Marek, A. Walulik (red.), Kraków 2020, s. 103–104.

⁵⁴ Por. S. Dąbrowski, *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej...*, dz. cyt., s. 7–19.

Literatura humanistyczno-społeczna obfituje dziś w monografie oraz analizy krytyczno-afirmujące rolę i miejsce religii w dobie antropocenu⁵⁵. Istotnym momentem dla omawianej problematyki był spór wywołany tezami zawartymi w tekście Lynna White’a Jr. pt. *The Historical Roots of Our Ecologic Crisis*, opublikowany w 1967 roku⁵⁶. Autor, jako historyk średniowiecza, wskazywał na chrześcijańskie postrzeganie dominacji człowieka nad przyrodą (Stary Testament), które, szczególnie mocno zakorzenione w zachodniej myśli religijnej, bezpośrednio przyczyniło się do ekologicznych problemów, z którymi boryka się współczesny świat. Dla opisywanego kontekstu praca ta była istotna z uwagi na bezpośrednie zespolenie analizy historycznej z kwestiami ekologicznymi, wskazywała bowiem, jakoby przekonania i treści religijno-kulturowe miały długofalowy i ciągły wpływ na stosunek ludzkości do środowiska naturalnego⁵⁷. Ten krytyczny głos, obarczający odpowiedzialnością chrześcijaństwo (w tym również inne systemy monoteistyczne) za dzisiejszy kryzys, wywołał szeroką dyskusję, która stała się inspiracją dla dalszych badań nad związkiem religii i środowiska, prowadząc do rozwoju ekoteologii⁵⁸ i duchowości ekologicznej⁵⁹. Krytyczna wobec religii analiza

⁵⁵ Zob. *Religion in the Anthropocene*, red. C. Deane-Drummond, S. Bergmann, M. Vogt, BoD–Books on Demand 2018, s. 301–330.

⁵⁶ L.T. White, *The Historical Roots of Our Ecological Crisis*, „Science” 1967, t. 155, s. 1203–1207: <https://www.cmu.edu/faculty/gmatties/lynnwhiterootsofcrisis.pdf>; [dostęp: 15.10.2023].

⁵⁷ Tamże, s. 1204–1205.

⁵⁸ Zob. K. Małek, *Rozwój teologii ekologicznej w Polsce. Od teologii do ekoteologii*, „Studia Philosophiae Christianae” 2022, nr 58.1, s. 117–140.

⁵⁹ Zob. S. Zalewski, *Duchowość ekologiczna jako nowe ujęcie relacji z Bogiem, człowiekiem i przyrodą*, „Roczniki Teologiczne” 2017, nr 64, s. 25–146; J. Babiński, *Ekopneumatologia. Zarys problematyki*, „Studia Pelplińskie” 2022, nr 55, s. 15–26.

White'a, spotkała się z licznymi reakcjami i dyskusjami na gruncie humanistyki i nauk społecznych. Najczęściej zarzucono mu zbyt daleko idące generalizowanie i pomijanie różnorodności wewnętrznej w tradycji chrześcijańskiej oraz judaistycznej, które to przekładały się na różnorodny stosunek człowieka (wierzącego) do przyrody jako tego, co stworzone przez Boga. John B. Cobb Jr., teolog procesu, zwraca np. uwagę na fakt, że ekologiczne kryzysy są zjawiskami bardziej złożonymi oraz wynikają ze splotu oddziaływań systemów ekonomicznych, kulturowych i społecznych, a nie tylko z religijnych doktryn⁶⁰. Z kolei Rosemary Radford Ruether, feministyczna teolożka, wskazywała na struktury wyższego rzędu (kulturowe, społeczne, polityczne) względem samej religii, w tym np. patriarchalne struktury władzy, które bezpośrednio wyznaczały procesy przyczyniające się do stosunku człowieka do natury i przyrody, których pochodną stało się zjawisko degradacji środowiska. W optyce tej potrzebna jest dziś reinterpretacja nie tylko religijnych, ale także kulturowych, społecznych i politycznych tradycji w kontekście wyzwań ekologicznych, które będą uwzględniały perspektywę płci, równości i sprawiedliwości środowiskowej⁶¹. Bron Taylor, komparatysta religii, w pracy *Dark Green Religion: Nature Spirituality and the Planetary Future* wydanej w 2010 roku, zwracał uwagę na to, że analiza White'a marginalizuje lub nawet pomija inne tradycje religijne względem judeochrześcijańskich. Jest to tym bardziej istotne, że one często oferują bardziej

zintegrowane oraz zrównoważone relacje między człowiekiem a naturą w porządku nie tylko duchowym, ale także materialnym⁶². Również J. Baird Callicott, filozof i teoretyk etyki środowiskowej, w pracy *In Defense of the Land Ethic: Essays in Environmental Philosophy*, poddaje w wątpliwość, jakoby religia jako system idei dominujących mogła być jedynym czynnikiem determinującym kryzys ekologiczny⁶³. Autor raczej podpisuje się pod prezentowaną powyżej tezą, że obecna sytuacja w środowisku naturalnym wynika z szerokiej sieci wzajemnych relacji oraz zależności, które oscylują przede wszystkim wokół kategorii ekonomii, przemysłu, technologii i geopolityki⁶⁴. Znaczenie wcześniej, bo już w 1962 roku kwestię uwarunkowań procesów środowiskowych (materialnych oraz ideowych) analizowała Rachel Carson, autorka *Silent Spring*, która jako jedna z prekursorów opisywała wpływ pestycydów, przemysłu i mechanizacji na środowisko naturalne. Wskazywała, że największym niebezpieczeństwem dla środowiska nie są idee filozoficzne czy religijne, ale praktyczna ekspansja kapitalizmu, rozumianego jako maksymalizacja polityki gospodarczej⁶⁵. Niezależnie od zróżnicowanych i szczegółowych polemik wokół twierdzeń L. White'a pojawiały się także tendencje związane z postulatywnym myśleniem całościowym, wskazujące na potrzebę analizy holistycznej, której przedmiotem będzie ekologia jako interdyscyplinarna dziedzina nauki, która z konieczności uwzględnia

⁶⁰ J. B. Cobb, *Sustainability: Economics, Ecology, and Justice*, Wipf and Stock Publishers, 2007.

⁶¹ R. R. Ruether, *Graia and God: An Ecofeminist Theology of Earth Healing*, "Women's Studies in Religion", Routledge, 2017, s. 225–238.

⁶² B. R. Taylor, *Dark green religion: Nature spirituality and the planetary future*, University of California Press, 2010, s. 10–12.

⁶³ J. B. Callicott, *In defense of the land ethic: Essays in environmental philosophy*, Suny Press, 1989.

⁶⁴ Tamże, s. 25–29.

⁶⁵ C. Rachel, *Silent spring*, Penguin Books, 1962, s. 2–13.

religię obok innych, równie istotnych czynników kulturowych, społecznych, ekonomicznych czy też politycznych⁶⁶.

Na gruncie polemik z argumentami L. White'a sformułowano wiele interpretacji z wnętrza danych tradycji religijnych, które ożywiły filozoficzno-teologiczną debatę na temat roli religii w kryzysie ekologicznym. Ian Barbour, w pracy *Religion and Science: Historical and Contemporary Issues*, analizując XIX wieczną teologię i naukę, podkreślał fakt złożonej relacji między nauką a religią, twierdząc, że obie dziedziny mają zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na środowisko naturalne, przez co każda jednoaspektowa (jednowymiarowa) interpretacja jest z natury redukcyjna i nie spełnia kryteriów analizy naukowej⁶⁷. Zupełnie inną strategię argumentacji przyjął Francis Schaeffer w tekście *Pollution and the Death of Man*, wskazując na źródłowe i w jego opinii autentyczne chrześcijaństwo, które to w rzeczywistości propaguje odpowiedzialną troskę o stworzenie. Postawa ta pochodzi od wzoru, jakim jest odpowiedzialność samego Boga za stworzenie, które nie tylko odchodzi od dominacji nad tym, co naturalne, ale przede wszystkim jednoczy i scala Stwórcę z tym, co Stworzone⁶⁸. Podobną, hermeneutycznie uzasadnianą biblijną odpowiedź sformułował Calvin DeWitt w pracy *Earth-Wise: A Biblical Response to Environmental Issues*. Podkreślał, że biblijne nauczanie o stworzeniu i relacjach hierarchii bytów, obok samego języka opisu, oparte jest również na konkretnej strukturze

wartości (sferze aksjo-normatywnej). Kontekst ten, szczególnie w tradycji chrześcijańskiej opartej na kategorii miłości i przyjaźni, jest motorem inspirującym do opieki i szacunku wobec przyrody (stworzenia), a także zachowania równowagi między tym, co ludzkie i przyrodnicze⁶⁹. Kolejnych argumentów na rzecz tej tezy, dostarczał Andrew Linzey w pracy *Animal Theology*⁷⁰. Opisował myśl chrześcijańską jako tradycję etyczną obejmującą każde życie, opartą na fundamencie szacunku i współczucia, który to wzór czerpie z porządku relacji transcencji i stworzenia, przez co nie tylko może, ale wręcz domaga się praktykowania w życiu codziennym. Codziennosc to zarówno relacje międzyludzkie, jak i także relacje międzygatunkowe oraz środowiskowe. Wszystkie te przestrzenie w misji chrześcijańskiej podporządkowane są idei szacunku i współczucia, szczególnie między bytami odczuwającymi, co tworzy realną wspólnotę stworzenia. Chrześcijaństwo jest w tym aspekcie nie tyle religią promującą pozytywną postawę wobec zwierząt i środowiska naturalnego, ile raczej praktyczną etyką troski o dobrostan całego stworzenia⁷¹.

Dyskusja dotycząca relacji, a także odpowiedzialności, jaka zachodzi między religią a ekologią, trwa z podobną intensywnością od początku XXI wieku aż do dziś⁷². W polskiej literaturze naukowej zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich polemik

⁶⁶ Zob. S. Kasprzak, *Ekologia i jej rozwój*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii...*, dz. cyt., s. 147–153.

⁶⁷ Zob. I. G. Barbour, *Religion and science: Historical and contemporary issues*, Prentice-Hall 1966.

⁶⁸ F. Schaeffer, *Pollution and the Death of Man. The Christian View of Ecology*, Tyndale House Publisher 1970, s. 47–49.

⁶⁹ Zob. C. B. DeWitt, *Earth-Wise: A biblical response to environmental issues*, CRC Publisher 1994.

⁷⁰ L. Andrew, *Animal theology*, University of Illinois Press, 1995.

⁷¹ Zob. R. Wade, *Animal theology and ethical concerns*, „Australian eJournal of Theology” 2004, nr 2, s. 1–28.

⁷² Tamże, s. 45–47; Zob. *Religion, Materialism and Ecology*, red. S. Bergmann, K. Rigby, P. M. Scott, Taylor & Francis, 2023.

z argumentami White'a nie ma zbyt wiele⁷³. Jednak opracowań relacji, jaka zachodzi między religią a ekologią jest coraz więcej na gruncie analiz pedagogiki religii⁷⁴. Ważnym i ożywiającym momentem dla intelektualnej tradycji katolickiej był tekst encykliki papieża Franciszka *Laudato si'*, wydany w roku 2015⁷⁵, w konsekwencji którego powstało wiele opracowań oficjalnego stanowiska Kościoła katolickiego na gruncie współczesnej ekologii⁷⁶. Tekst skupia się na związkach między degradacją środowiska, zmianami klimatycznymi a ubóstwem, podkreślając, że najsilniej kryzys środowiskowy dotyka najuboższych. Wzywa się do „ekologicznej konwersji”, zachęcając do zmiany stylu życia, produkcji i konsumpcji. Krytykuje także „kulturę odrzucenia”, podkreślając potrzebę harmonijnego współistnienia człowieka z naturą. Współczesna kultura jako kultura konsumpcji odnosi się do społecznego i ekonomicznego modelu, który prowadzi do degradacji środowiska i marginalizacji ubogich. Model ten jest krytykowany za promowanie niekontrolowanego konsumpcjonizmu i marnotrawienia zasobów, co prowadzi do wyczerpania zarówno ludzi, jak i całego środowiska. Postawa ta charakteryzuje się brakiem

odpowiedzialności i szacunku dla świata przyrody oraz ludzkiej godności, prowadząc do pogłębienia problemów ekologicznych i społecznych. Tekst nawołuje do przemyślanej troski o Ziemię i wszystkich jej mieszkańców, traktując całą rzeczywistość jako „wspólny dom”⁷⁷. Dokument ten rozpoczął ożywioną dyskusję na polu ekoteologii oraz etyki środowiskowej nie tylko na gruncie tradycji katolickiej⁷⁸.

Praktycznym przykładem obecności problematyki ekologicznej w zakresie pedagogiki religii w Polsce była wspólna inicjatywa zorganizowana przez Wydział Nauk Społecznych Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, Wyższą Szkołę Teologiczno-Społeczną w Warszawie oraz Polską Radę Ekumeniczną w roku 2021. Mowa jest o Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Metodycznej pt. *EKOpedagogicznie: pedagogika religii wobec wyzwań ekologii*⁷⁹. Wydarzenie to skupiało się na zagadnieniach związanych z edukacją ekologiczną w perspektywie pedagogiki religii i kultury. Opisywano i analizowano współczesne wyzwania ekologiczne na gruncie edukacji religijnej, prezentowano dobre praktyki w zakresie chrześcijańskiej edukacji proekologicznej, a także dokonywano komparatyki chrześcijańskiej etyki środowiskowej

⁷³ Zob. R. Sadowski, *Filozoficzny spór o rolę chrześcijaństwa w kwestii ekologicznej*, Warszawa 2015.

⁷⁴ M. Humeniuk, *Przenikanie się języków wiedzy i wiary w dyskursie kryzysu klimatycznego. Przypadek argumentu ekoteologicznego Bruno Latoura i radykalnej ekologicznej hermeneutyki biblijnej*, [w:] *Utopia a edukacja, tom VI: Kulturowe i pedagogiczne konteksty późnonowoczesnych wyobrażeń świata możliwego*, R. Węgrzyn, R. Włodarczyk (red.), Wrocław 2023, s. 63–86; T. Olczyk, *Ekologia w edukacji religijnej z perspektywy religioznawczej*, „Karto-Teka Gdańska” 2022, nr 10, s. 85–99; E. Bednarz, *Zagadnienia proekologiczne w edukacji religijnej, z uwzględnieniem tradycji zielonoświątkowej*, „Rocznik Teologiczny” 2021, t. 63, s. 1007–1007, i inni.

⁷⁵ Franciszek, *Encyklika Laudato si': O trosce o wspólny dom*, Watykan 2015.

⁷⁶ P. Kroczyk, *Encyklika Franciszka Laudato si' w perspektywie prawnej*, „Studia Oecumenica” 2015, t.15, s. 55–68.

⁷⁷ Franciszek, *Encyklika Laudato si': O trosce o wspólny dom*, Watykan 2015.

⁷⁸ K. Małek, *Rozwój teologii ekologicznej w Polsce. Od teoekologii do ekoteologii*, „Studia Philosophiae Christianae”, 2022, nr 58, s. 117–140; J. Babiński, *Ekoteologia*, Warszawa 2020; J. Poznański, *Ekoteologia przed i po encyklice Laudato si'*, „Studia Bobolanum” 2019, nr 30, s. 71–92; *Kościół i nauka w obliczu ekologicznych wyzwań: źródła, inspiracje i konteksty encykliki Laudato si'*, J. Poznański, S. Jaromi (red.), Kraków 2016.

⁷⁹ Ogólnopolska Konferencja Naukowo-Metodyczna, pt. *EKOpedagogicznie: pedagogika religii wobec wyzwań ekologii*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021: <https://www.ore.edu.pl/2021/03/konferencja-naukowo-metodyczna-ekopedagogicznie-pedagogika-religii-wobec-wyzwan-ekologii/> [dostęp: 15.10.2023].

i ekologicznej. Wśród prelegentów znaleźli się eksperci z różnych dziedzin, prezentujący badania łączące teorię z praktyką. Wśród nich byli: abp prof. Jakub Kostiuć, który podjął temat katechezy szkolnej w aspekcie ekologii (Problematyka ekologiczna w katechezie szkolnej), prof. Krzysztof Leśniewski skupił się na opisie relacji człowieka ze światem stworzeń oraz całym kosmosem (Człowiek jako stworzenie Boże w relacji do świata stworzeń i kosmosu); także ks. prof. Bogusław Milerski przedstawił metodę koncyliarną w aspekcie edukacji ekologicznej (Proces koncyliarny jako forma wychowania ekologicznego). Obecni byli również prof. Agnieszka Piejka, która poszerzyła dyskusję o kontekst pedagogiki kultury (Ekologia jako wartość w życiu i edukacji człowieka – perspektywa pedagogiki kultury), ks. prof. Ryszard F. Sadowski prezentował ekologiczne założenia encykliki *Laudato si'* papieża Franciszka (Koncepcja edukacji ekologicznej w encyklice *Laudato si'*), zaś ks. prof. Mirosław A. Michalski wskazywał na antropocentryczne i personalistyczne fundamenty chrześcijaństwa jako źródła myślenia ekologicznego (Wychowanie do bezpieczeństwa ekologicznego w świetle antropocentryzmu i personalizmu chrześcijańskiego)⁸⁰.

Zakończenie

Przedstawiona tu perspektywa korelacji religii i kategorii antropocenu (oraz szerzej pedagogiki ekologicznej) w kontekście pedagogiki religii nurtu trzeciego wydaje się niezmiernie interesująca oraz wymagająca dalszych, pogłębionych analiz. Szczególnie

inspirujące poznawczo jest odślanianie złożoności i niejednorodności opisywanych procesów. Wskazuje się tu na zjawisko religii, które często promuje szacunek dla środowiska naturalnego i odpowiedzialność za stworzenie, równocześnie może prowadzić do antropocentrycznych interpretacji, totalizujących, relatywizujących (lub wręcz marginalizujących) ekologiczne problemy i ludzką za nie odpowiedzialność. Powyższy opis został dokonany w dwóch płaszczyznach: krytyki i uznania. Krytyka dotyczy sposobu, w jaki dane tradycje religijne interpretują relację człowieka z naturą, co może bezpośrednio przyczyniać się lub przynajmniej częściowo usprawiedliwiać (relatywizować) odpowiedzialność człowieka za zmiany i degradację środowiska. Z drugiej strony ujawnia się fakt, że sfera religii może być istotną przestrzenią promującą (uzasadniającą) troskę o środowisko poprzez duchowe i moralne wartości (zobowiązania). Tym samym badania pedagogiczno-religijne odślaniają heterogeniczną relację między ekologią a naukami o religii. Wskazuje się tu na potencjały, ale również ograniczenia sfery wartości duchowych i moralnych, które mogą zarówno rozwijać, jak i ograniczać świadomość oraz wrażliwość ekologiczną.

W kontekście przedstawionych w artykule tez dotyczących współzależności porządku religijnego oraz kategorii antropocenu i pedagogiki ekologicznej, warto podkreślić znaczenie dalszych badań na gruncie praktyki edukacyjnej. Religia, będąca głęboko zakorzenioną częścią ludzkiej kultury i świadomości, ma ogromny potencjał w kształtowaniu postaw wobec całej rzeczywistości (ontologia), w tym również środowiska (ekologia). Może ona działać zarówno jako siła napędowa zmian „na lepsze”, jak i bariera

⁸⁰ *EKOpedagogicznie: pedagogika religii wobec wyzwań ekologii. Książka abstraktów*, Warszawa 2021: https://www.researchgate.net/publication/356686081_EKOpedagogicznie_pedagogika_religii_wobec_wyzwan_ekologii_książka_abstraktow [dostęp: 15.10.2023].

dla postępu wobec tego co „nowe”. Wyzwaniem dla praktyki edukacyjnej będzie zatem zrozumienie, jak najlepiej wykorzystać potencjał religii w edukacji ekologicznej, aby promować refleksję ukierunkowaną na zrównoważony rozwój i szacunek dla środowiska. W tym porządku należy wskazywać, w jaki sposób różne tradycje i przekonania religijne mogą być reinterpretowane lub dostosowywane, aby lepiej odpowiadać na wyzwania antropocenu. Takie podejście w praktyce wymaga interdyscyplinarnego dialogu (w tym sporów i dyskusji) między teologami, filozofami, ekologami, pedagogami i innymi ekspertami, co może prowadzić do nowych, innowacyjnych rozwiązań

w edukacji i działaniach na rzecz ochrony środowiska. Istotne będzie tu również, promowanie większej świadomości i zrozumienia wpływu, jaki ludzkość ma na planetę, oraz roli, jaką religia może odegrać w kształtowaniu przyszłych działań na rzecz Ziemi. Tym istotniejsze wydaje się przekraczanie granic tradycyjnych dyscyplin i paradygmatów wiedzy, na rzecz budowania mostów między wiedzą naukową a sferą aksjologiczną, w tym religijną człowieka. Takie podejście do sprawy może zainspirować do głębszych zmian zarówno w sferze osobistej, jak i społecznej w odniesieniu do wyzwań, jakie formułują dziś współczesna ekologia i ochrona środowiska.

Bibliografia:

- Attfeld, R., *Environmental ethics: A very short introduction*, Oxford University Press 2018.
- Autin, W. J., Holbrook, J.M., *Is the Anthropocene an issue of stratigraphy or pop culture*, „GSA today” 2012, t. 22, s. 60-61.
- Babiński, J., *Eko-pneumatologia. Zarys problematyki*, „Studia Pelplińskie” 2022, nr 55, s. 15-26.
- Bednarz, E., *Zagadnienia proekologiczne w edukacji religijnej, z uwzględnieniem tradycji zielonościwkowej*, „Rocznik Teologiczny” 2021, t. 63, s. 1007-1017.
- Biesta, G., *World-centred education: A view for the present*, Routledge, 2021.
- Bińczyk, E., *Dyskursy antropocenu a maraz środowiskowy początków XXI wieku*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2017, nr 112, s. 48-59.
- Bińczyk, E., *O czym szepcze władza (w ujęciu Michela Foucaulta)*, „Przegląd Artystyczno-Literacki” 1999, nr 9, s. 67-72.
- Bińczyk, E., *Odrobina krytycznego dystansu. Historia środowiska na temat debaty o antropocenie*, „AVANT. Pismo Awangardy Filozoficzno-Naukowej” 2017, t. 3, s. 200.
- Birkenmajer, K., *Antropocen – nowa epoka geologiczna?*, „Przegląd Geologiczny” 2012, t. 60, s. 587-578.
- Bonneuil, Ch., Fressoz, J-B., *The shock of the Anthropocene: The earth, history and us*, Verso Books, 2016.
- Bookchin, M., *The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy*, AK Press 1982.
- Callicott, J. B., *In defense of the land ethic: Essays in environmental philosophy*, Suny Press, 1989.
- Chutorański, M., *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji: w stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Szczecin 2020.

- Chutorański, M., A. Makowska, *Czy(m) jest pedagogika rzeczy. Wprowadzenie*, [w:] *Rzeczy–Kultura–Edukacja*, M. Chutorański, A. Makowska (red.), Szczecin 2019, s. 9–17.
- Clark, T., *Ecocriticism on the Edge. Anthropocene as the Threshold Concept*, New York-London 2015.
- Colebrook, C., *Death of the PostHuman: Essays on Extinction*, Open Humanities Press 2014, t. 1, s. 249.
- Crutzen, P. J., E. F. Stoermer, *The “Anthropocene”*, „Global Change Newsletter” 2000, t. 41, s. 17–18.
- Crutzen, P. J., *Geology of mankind*, „Nature” 2002, t. 415, s. 23.
- Dąbrowski, S., *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogicznoreligijnej*, Toruń 2021.
- Deane-Drummond, C., S. Bergmann, M. Vogt (red.), *Religion in the Anthropocene*, BoD–Books on Demand 2018.
- Dewitt, C.B., *Earth-Wise: A biblical response to environmental issues*, CRC Publisher 1994.
- EKOpedagogicznie: pedagogika religii wobec wyzwań ekologii. Książka abstraktów*, Warszawa 2021: <https://www.researchgate.net/publication/> [dostęp: 15.10.2023].
- Franciszek, *Encyklika Laudato si’: O trosce o wspólny dom*, Watykan 2015.
- Gola, B., *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków 2018.
- Gromkowska-Melosik, A., *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Kraków 2019, s. 637–646.
- Hamilton, C., Bonneuil, Ch., Gemenne, F., *The Anthropocene and the global environmental crisis: Rethinking modernity in a new epoch*, Taylor & Francis 2015.
- Haraway, D.J., *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*, Duke University Press 2016.
- Hodgson, N., J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a post-critical pedagogy*, Punctum Books, 2018.
- Hoły-Łuczaj, M., *Posthumanizm: między metafizyką a etyką*, „Kultura i wartości” 2014, t. 11, s. 45–61.
- Hornborg, A., *The political ecology of the technocene: uncovering ecologically unequal exchange in the worlds-system*, [w:] *The Anthropocene and the Global Environmental Crisis*, C. Hamilton, Ch. Bonneuil, F. Gemenne (red.), Routledge, Abingdon 2015.
- Humeniuk, M., *Przenikanie się języków wiary i wiary w dyskursie kryzysu klimatycznego. Przypadek argumentu ekoteologicznego Bruno Latoura i radykalnej ekologicznej hermeneutyki biblijnej*, [w:] *Utopia a edukacja, tom VI: Kulturowe i pedagogiczne konteksty późnonowoczesnych wyobrażeń świata możliwego*, R. Węgrzyn, R. Włodarczyk (red.), Wrocław 2023, s. 63–86.
- Kant, I., *Krytyka czystego rozumu*, przeł. P. Chmielewski, Warszawa 2022.
- Kasprzak, S., *Ekologia i jej rozwój*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Postawy-konceptje-perspektywy*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 147–153.
- Kartezjusz, *Rozprawa o metodzie*, przeł. T. Boy-Żeleński, Warszawa 2022.
- Kopnina, H., *Ecocentric education: Introduction to a special collection of essays*, „Education Sciences” 2020, t. 10.9, s. 217.
- Kroczyk, P., *Encyklika Franciszka Laudato si’ w perspektywie prawnej*, „Studia Oecumenica” 2015, t. 15, s. 55–68.

- Latour, B., *Facing Gaia: Eight Lectures on the New Climatic Regime*, Polity Press 2017.
- Latour, B., *Down to Earth: Politics in the new climatic regime*, Polity Press 2018.
- Lemke, T., *Analizyka biopolityki. Rozważania o przeszłości i terażniejszości spornego pojęcia*, „Praktyka teoretyczna” 2011, t. 2, s. 11–25.
- Malm, A., Hornborg, A., *The geology of mankind? A critique of the Anthropocene narrative*, „The Anthropocene Review” 2014, t. 1, s. 62–69.
- Mann, Ch.C., *1493: Uncovering the new world Columbus created*, Vintage, 2011.
- Marek, Z., *Wstęp do pedagogiki religii*, Kraków 2022.
- Masschelein, J., S. Maarten, *In defence of the school. A public issue*, TStorme 2013.
- Małek, K., *Rozwój teologii ekologicznej w Polsce. Od teoekologii do ekoteologii*, „Studia Philosophiae Christianae”, 2022, nr 58.1, s. 117–140.
- Milerski, B., *Metodologia pedagogiki religii*, [w:] *Pedagogika religii*, (red.) Z. Marek, A. Walulik, Kraków 2020, s. 103–104.
- Moore, J. W., *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, Verso, 2015.
- Morton, T., *Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics*, Harvard University Press, 2009.
- Morton, T., *Dark ecology: For a logic of future coexistence*, Columbia University Press, 2016.
- Obrycka, M., *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanitaryzmu międzygatunkowego*, Toruń, 2020.
- Obrycka, M., *W podróży z Darwinem... O zwierzęcych historiach w kontekście ludzkiego życia, aktywności i kultury fizycznej*, „Ars Educandi” 2022, t. 19, s. 27–39.
- Obrycka, M., *Humanitaryzm i wychowanie – perspektywa posthumanistyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 256, s. 9–27.
- Obrycka, M., *Na styku animal studies i nauk o wychowaniu*, „Pareza”, 2021, nr 16, s. 11–29.
- Ostrowicka, H., *Pojęcie i badania ,urządzenia’, czyli o recepcji idei Michela Foucaulta raz jeszcze*, „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja” 2015, t. 18 (69), s.153–163.
- Poznański, J., *Ekoteologia przed i po encyklice Laudato si’*, „Studia Bobolanum” 2019, nr 30, s. 71–92.
- Jaromi, S. (red.), *Kościół i nauka w obliczu ekologicznych wyzwań: źródła, inspiracje i konteksty encykliki Laudato si’*, Kraków 2016.
- Zamojski P., *Edukacja jako rzecz publiczna: raport z próby budowania sfery publicznej wokół edukacji w Polsce*, Warszawa 2022.
- Zawojski, P., *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*, „Kultura i Historia” 2017, nr 32, s. 68–76.
- Stańczyk, P., *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*, „Ars Educandi” 2012, t. 9, s. 59–80.
- Steffen, W., Crutzen, P. J., McNeill, J. R., *The Anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature?*, „Ambio” 2007, nr 8, s. 613–621.
- Śliwerski, B., *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, t. 49, s. 7–20.
- Zalewski, S., *Duchowość ekologiczna jako nowe ujęcie relacji z Bogiem, człowiekiem i przyrodą*, „Roczniki Teologiczne” 2017, nr 64, s. 25–146.

Anthropocene in the Perspective of Pedagogical and Religious Research

Abstract

The text is a critical analysis of the category of the Anthropocene in the context of humanistic and social research, with particular emphasis on pedagogical and religious aspects. At the beginning, a short history of the creation and the original meaning of the concept in question was presented. Then, the attention focused on the dominant elements of understanding this issue in the humanities and social sciences, which allowed to identify a potential interpretive context within pedagogical and pedagogical-religious research. The main research question of the article is as follows: What is the place and importance of pedagogical and religious research in the era of the Anthropocene?

In the pedagogical literature, the discussed category is analyzed both in terms of the origin and meaning of the concept itself, as well as its impact on the broadly

understood area of education. This text is an attempt to analytically approach the indicated issues, and also asks two fundamentally important questions in the context of Polish religious pedagogy. The first of these questions concerns the presence, but also the relevance of the Anthropocene issue in pedagogical research conducted in Poland. The second question focuses on educational practice, analyzing the role and place of these issues within religious education, with particular emphasis on the goals and tasks facing the modern universal education system. The analysis is carried out in accordance with the guidelines of one of the (pedagogical) trends in Polish religious education. Here, the key criteria for interpreting goals, tasks, but also educational activities are the context resulting from pedagogical, philosophical and social, and secondarily theological, denominational or confessional assumptions.

Key words: Anthropocene, humanities and social sciences, pedagogy, pedagogy of religion, religious education.

Antropocen w perspektywie badań pedagogiczno-religijnych

Abstrakt

Tekst stanowi krytyczną analizę kategorii antropocenu w kontekście badań humanistycznych i społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem aspektów pedagogiczno-religijnych. Na wstępie przedstawiono krótką historię powstania oraz pierwotne znaczenie omawianego pojęcia. Następnie uwaga skupiła się na dominujących elementach rozumienia

tej problematyki w naukach humanistycznych i społecznych, co pozwoliło wyłonić potencjalny kontekst interpretacyjny w ramach badań pedagogicznych i pedagogiczno-religijnych. Główne pytanie badawcze artykułu brzmi następująco: Jakie jest miejsce oraz znaczenie badań pedagogiczno-religijnych w dobie antropocenu?

W literaturze pedagogicznej omawiana kategoria jest poddawana analizie zarówno pod kątem pochodzenia oraz znaczenia samego pojęcia, jak i jego wpływu na szeroko

pojęty obszar edukacji. Niniejszy tekst jest próbą analitycznego ujęcia wskazanej problematyki, a także stawia dwa fundamentalnie istotne pytania w kontekście polskiej pedagogiki religii. Pierwsze z tych pytań dotyczy obecności, ale także aktualności problematyki antropocenu w badaniach pedagogicznych prowadzonych w Polsce. Drugie pytanie skupia się na praktyce edukacyjnej, analizie roli i miejsca tych kwestii w ramach edukacji religijnej, ze szczególnym uwzględnieniem celów i zadań, jakie stoją przed współczesnym systemem edukacji

SZYMON DĄBROWSKI: Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, magister filozofii i socjologii Uniwersytetu Gdańskiego, magister teologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz certyfikowany i akredytowany tutor II stopnia Collegium Wratislaviense. Aktualnie pełni funkcję kierownika Pracowni Badań nad Kulturą i Religią Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku, a także jest adiunktem w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku. Wiceprezes Pomorskiego Towarzystwa Filozoficzno-Teologicznego

powszechnej. Analiza poprowadzona jest zgodnie z wytycznymi jednego z nurtów (pedagogicznego) polskiej pedagogiki religii. W nim to, kluczowymi kryteriami interpretacji celów, zadań, ale również działań edukacyjnych jest kontekst wynikający z założeń pedagogicznych, filozoficznych i społecznych, wtórnie zaś teologicznych, wyznaniowych lub konfesyjnych.

Słowa kluczowe:

antropocen, nauki humanistyczne i społeczne, pedagogika, pedagogika religii.

w Gdańsku oraz redaktor tematyczny czasopisma naukowego „Karto-Teka Gdańska”. Autor wielu publikacji z zakresu filozofii edukacji, pedagogiki religii i badań międzykulturowych. Organizator i współorganizator konferencji, sympozjów oraz seminariów naukowych. Obecnie realizowany projekt naukowy poświęcony jest badaniom nad procesualną pedagogiką religii w Polsce. Ostatnie publikacje monograficzne: *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej* (2021); *Edukacja wartości kontrowersje* (red.) 2017; *Pedagogika religii Józefa Tischnera* (2016).