

Marek Rembierz
UNIwersytet Śląski

PEDAGOGICZNY POTENCJAŁ I EDUKACYJNE WYZWANIA KRYTYCZNEJ EKOLOGII – O DWOISTOŚCI PEDAGOGICZNO-EKOLOGICZNYCH TROPÓW PAPIEŻA FRANCISZKA W KONTEKŚCIE PEDAGOGICZNEGO PRZESŁANIA HELENY RADLIŃSKIEJ

„Gleba dusz ludzkich jest podobna do gleby ziemi”

Helena Radlińska

W refleksji skupionej na poszukiwaniach i ideach pedagogicznych jednym z zabiegów służących efektywnemu otwieraniu nowych pól intelektualnej eksploracji jest zestawianie z sobą i komparatystyczne rozpatrywanie odmiennych stanowisk. Nie zawsze muszą to być stanowiska formułowane przez profesjonalnych pedagogów, gdyż należy mieć na uwadze, iż różne aspekty edukacji – jako sprawy egzystencjalnie doniosłe i jako antropologiczne kwestie o fundamentalnym znaczeniu – stanowią przedmiot dociekań przedstawicieli wielu dziedzin nauki (zwłaszcza szeroko pojętej humanistyki) i namysłu osób aktywnie zaangażowanych w wielorakie obszary życia społecznego (także w sferze religii). Takie podejście, w którym w refleksji pedagogicznej zestawia się, porównuje i konfrontuje odmienne stanowiska może nieść z sobą również ożywcze impulsy dla refleksyjnie uprawianej praktyki edukacyjnej, która zwrótnie wnosi nowe impulsy do podejmowania dalszych dociekań. Dzieje się tak, bowiem refleksja pedagogiczna – nie będąc ideologicznym doktrynerstwem – pulsuje nieustannie, żywo reagując na nowe wyzwania edukacyjne i – szerzej – kulturowe, a zarazem na nowo odczytując treści z kanonu i treści spoza kanonu dziedzictwa pedagogicznej myśli.

Idąc za inspiracją płynącą z badań nad paradygmatem dwoistości prowadzonych przez Lecha Witkowskiego¹, rozwijających krytyczną ekologię umysłu, idei i wychowania, uwzględniających wydatnie perspektywę Batesonowskiej ekologii², proponuję dociekania przebiegające między dwoistością pedagogicznego przesłania twórczyni polskiej pedagogiki społecznej i animatorki pracy społeczno-oświatowej, Heleny Radlińskiej (1879–1954)³, a dwoistością pedagogicznych i ekologicznych tropów, wyzwań i wskazań papieża Franciszka. Wychodząc od ukształtowanego przez Helenę Radlińską – tak w sferze teorii jak i praktyki – podejścia pedagogicznego do poznawania i przewycięzania problemów społecznych, mając przy tym na uwadze aktualne kwestie ekologiczne i ich edukacyjne aspekty, proponuję próbę interpretacji humanistycznego i zarazem społecznego przesłania papieża Franciszka.

Wstępnego usprawiedliwienia może – w opinii niektórych – wymagać bezpośrednio nawiązanie tu do pedagogicznych i ekologicznych

¹ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014; L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013. „Podstawowym wyzwaniem dla edukacji jest dwoistość człowieka rozumiana jako uwikłanie w napięcie między społeczną codziennością krzątający w świecie a kulturową dziejowością naszego duchowego zaplecza i podłoża. Żadna pedagogika w praktyce ani w teorii nie ma prawa ignorować tej okoliczności, stanowiącej tyle szansę, co przekleństwo. Nie ma wartościowej ramy ogólnej dla pedagogiki bez zrozumienia złożoności naszego bycia, wpisanej w napięcia dwubiegowych odniesień w świecie” (L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 20).

² Dla przedstawianych przez L. Witkowskiego rekonstrukcji i analiz istotnym punktem odniesienia są elementy koncepcji ekologii umysłu, którą sformułował i rozwijał antropolog kulturowy, Gregory Bateson (1904–1980); Zob. G. Bateson, *Umysł i przyroda: jedność konieczna*, tłum. Anna Tanalska-Dulęba, PIW, Warszawa 1996 (*Mind and Nature*, 1980). Zob. także: W. Walker, *Przygoda z komunikacją. Bateson, Perls, Satir, Erickson. Początki NLP*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

³ Warto m.in. odnotować, iż podczas wojny polsko-bolszewickiej H. Radlińska była oficerem oświatowym do spraw walki z analfabetyzmem (co także stanowiło ważną formę duchowej walki z bolszewickim zagrożeniem). O wcześniejszym pedagogicznym zaangażowaniu H. Radlińskiej w prace na rzecz polskiej niepodległości zob. W. Theiss, *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 19–38.

tropów, wyzwań i wskazań papieża Franciszka, gdyż są to wypowiedzi pochodzące dopiero z ostatnich kilku lat, a ich odbiorcami zdają się być przede wszystkim ci, którzy dzielają religijne (doktrynalne) przekonania rzymskiego papieża. Jednak społeczna nośność jego wypowiedzi podejmujących – z uwidaczniającym się w narracji osobistym zaangażowaniem – „palące” i „zapalne” kwestie współczesnego człowieka i świata, duży odzew z różnych stron, z którym się spotykają te wypowiedzi, a także – co nie mniej ważne – dość głośne sprzeciwy podnoszone wobec słów Franciszka przez niektórych jego współwyznawców (choć powinien być on dla nich, przynajmniej instytucjonalnie, zasadniczym autorytetem deontycznym, autorytetem solidarności), stanowią – wedle mego przeświadczenia – wystarczający argument, aby podjąć Franciszkowe tropy i rozpatrywać je w przyjętym tu kontekście.

Odwołanie się do intelektualnego dziedzictwa Heleny Radlińskiej powinno być na gruncie polskiej pedagogiki zrozumiałe, zwłaszcza obecnie, gdy badania nad jej dziedzictwem upowszechniły się i angażują się w nie szersze kręgi pedagogów⁴, a także dokumentacja tego dziedzictwa jest coraz częściej prezentowana w wersji internetowej⁵.

Dokonując rekonstrukcji i proponując nowe odczytanie wypracowanej przez Helenę Radlińską koncepcji pedagogicznej, Lech Witkowski przedstawił rozbudowaną interpretację jej pedagogicznego przesłania jako krytycznej ekologii umysłu, idei i wychowania, zwracając m.in. uwagę na znaczenie stosowanej przez nią kategorii „środowisko niewidzialne”, w której zmienia układ słów na: „niewidzialne środowisko”, aby dzięki temu zabiegowi uwydatnić sens tej pedagogicznie doniosłej kategorii i wzmocnić pedagogiczny postulat, iż ekologia dotycząca środowiska powinna być także ekologią „niewidzialnego środowiska”⁶. W swych re-

⁴ Zob.: W. Theiss, *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, monografia ta od wielu już lat (pierwsze wydanie 1984 r.) jest częstokroć przywoływana w literaturze pedagogicznej jako punkt odniesienia do pedagogiki społecznej H. Radlińskiej.

⁵ Zob. m.in. internetową wystawę „Radlińska. Nauka i zaangażowanie”, zorganizowaną przez Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, <http://www.radlinska.pl/pl/o-wystawie>

⁶ Oto zasadnicze sposoby rozumienia „niewidzialnego środowiska” w systematyzacji L. Witkowskiego: „(a) albo nieuświadomiane, choć działające w samej jednostce, (b) dominujące w niewidocznym wymiarze oddziaływania uwarunkowań dominujących, w stylu oczekiwań społecznych, bądź (c) brakujące w sensie braku dostępu do

konstrukcjach dąży on również do ukazania, na czym polega – w przyjętej przez niego perspektywie – przełom dwoistości⁷, a zarazem rozwija

treści kulturowych wykraczających poza treści zastane i możliwe do wykorzystania”, L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 116.

⁷ Autor *Niewidzialnego środowiska* deklaruje: „Książka jest też kolejną próbą uwolnienia myśli pedagogicznej w Polsce od gorsetu PRL-u, w tym od spłyceń, wypaczeń, zaniechań i marginalizacji, który ustanowiły w pedagogice własne wzorce i ideały twórcze, oraz autorytety, które dużą część wysiłku pokolenia Radlińskiej przemilczały, niedoczytały, zastąpiły spłyceńcami rozmaitej proweniencji, a to marksistowskiej, a to katolickiej, a to szatkującej myślenie pedagogiczne na kawałki niezdolne do troski o pełnię i głębię odpowiedzialności specjalistycznej. Jest to książka historyczna i teoretyczna zarazem, w której współczesność i przeszłość, a także pedagogika i inne obszary myśli humanistycznej czy społecznej uwikłane są w sploty dla jej autora nie do rozcięcia, jako żywiące się sobą. Wysiłek rekonstrukcyjny i analityczny idzie tu w parze z próbą budowania całościowego horyzontu dla sytuowania aktualnego dyskursu pedagogiki społecznej (w tym i teorii pracy socjalnej), gdzie część tego horyzontu obejmuje perspektywę historyczną, wpisywania się w rozumienie tradycji i jej przetwarzanie i przyswajanie nadal nowocześnie brzmiących akcentów. Druga, nie mniej istotna część tego wysiłku poszerzania horyzontu zwrócona jest w stronę otwierania dostępu do najnowszych narracji czy części dyskursu humanistyki zbyt słabo kojarzonego jako zaplecze, podłoże dla poszerzania perspektywy i pogłębiania narzędzi interpretacyjnych pedagogiki społecznej w świetle działania impulsów z innych obszarów, jak teoria komunikacji, cybernetyka czy ekologia jako paradygmat humanistyczny” (L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 19–20). Zob. też dyskusję nad tym dziełem: B. Śliwerski, *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*, „Pedagogika Społeczna” 2015 (R. XIV), 1 (55), s. 155–179; E. Marynowicz-Hetka, *W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analizy*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 31–50; M. Kaliszewska, *Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 51–68; K. Maliszewski, *Gratifikacja teorii. Czytając Niewidzialne środowisko Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 69–80; S. Pasikowski, *Tropizm w „niewidzialnym środowisku” pedagogiki oraz kierunki „melioracji” świadomości metodologicznej dyscypliny. Kilka uwag na kanwie odczytań Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2(11), s. 81–88; Ł. Michalski, *Rewers czyli jak Lecha Witkowskiego czyta(łaby) Helena Radlińska*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 89–116; L. Witkowski, *Radlińska jako wyzwanie (odpowiedź na dyskusję z książką „Niewidzialne środowisko”)*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 117–132; B. Śliwerski, *Postowie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11), s. 133–138.

przy tym – w kontekście złożoności problematyki pedagogicznej – koncepcję ekologii umysłu, przyczyniając się do jej przyswajania w polskiej refleksji pedagogicznej.

Wydaje się, iż można dość przekonująco wykazać wiele istotnych punktów stycznych między przekonaniem pedagogiczno-społecznymi wyrażanymi przez papieża Franciszka i przez Helenę Radlińską, zwłaszcza, gdy nawiązuje się do tego odczytania jej intelektualnego dziedzictwa, które – korzystając m.in. z perspektywy krytycznej ekologii – zaproponował Lech Witkowski, analizując przejawy dwoistości w koncepcjach pedagogicznych i praktykach edukacyjnych.

Prezentowane tu w zarysie dociekania mają iść tropem różnorodności opinii i mają przyczynić się do odsłaniania punktów stycznych odmiennych zapatrywań, przyczynić się do wchodzenia w obszar pogranicza różnorodnych myśli i idei.

PERSPEKTYWY I TROPY DWOISTOŚCI – INSPIRACJE DLA EKOLOGII I EDUKACJI

Ekologię rozumie się na wiele sposobów. Mówiąc o ekologii częstokroć używa się tak samo brzmiących słów, rozprawiając jednak o innych – a nawet nie przystających do siebie – kwestiach. Jednak ta wielość znaczeń, mimo nieuniknionych kłopotów i powikłań, a także powodowanych nią błędów i nadużyć, ma wszakże ten walor, że powala podejmować próby wiązania z sobą z pomocą tych samych kategorii różnych – zazwyczaj osobno rozpatrywanych – aspektów rzeczywistości (tej samej rzeczywistości, jak można domniemywać).

W debacie, w której występuje problematyka ekologiczna, podobnie jak też w innych debatach podejmujących współczesne problemy i dylematy istotne dla rozpoznawania sensu ludzkiej egzystencji, można wyróżnić również dwa pozornie bliskie sobie, ale faktycznie dość zdecydowanie odmienne stanowiska: dualizmu i dwoistości. W stanowisku dualistycznym przede wszystkim lub wyłącznie przeciwstawia się sobie dwie sytuacje (dwa stany rzeczy) nie ujmując ich relacyjnie, nie uwzględniając złożoności i dynamizmu tego, co wydarza się w relacjach (m.in. zwrotnych interakcjach) między nimi. Jeśli natomiast należycie

respektuje się ograniczoność, fragmentaryczność i aspektowość ludzkiego poznania, traktując je nie jako (wyłącznie) przywary i słabości epistemicznej kondycji, ale jako okoliczność sprzyjającą rozpoznawaniu wieloaspektowości i różnorodności w tym, co poznawczo dane, to wówczas można dostrzec zarysowującą się na wiele sposobów dwoistość. Co więcej, można także dojść do przekonania, że dwoistość jest czymś więcej niż wyłącznie kategorią poznawczą, będącą uposażeniem (instrumentem) poznającego podmiotu, być może arbitralnie narzucaną w aktach poznania na świat, który w swej istocie niewzruszenie pozostaje jednorodny, wolny od dwoistości. Otóż, dwoistość można uznać za jedną z cech złożonej i dynamicznej rzeczywistości, z którą praktycznie i poznawczo obcuje człowiek, samemu będąc – swym sposobem istnienia i aktywności – wpisanym w ten dynamizm złożoności.

Niezbędne wydaje się tu – zwłaszcza z punktu widzenia pedagogiki – zastrzeżenie, iż rozpoznawanie dwoistości, wnikanie w dwoistość i jej respektowanie jako zasady lub wyniku poznania jest obarczone dość poważnym ryzykiem egzystencjalnym, ryzykiem popadnięcia w nieuspołnialne rozdwojenie⁸. Gdy człowiek mimowolnie staje się lub usiłuje być

⁸ Na pewne aspekty rysujących się trudności i niebezpieczeństw dwoistości zwraca się również uwagę w współtworzonej przez G. Batesona społecznej teorii schizofrenii, tłumaczącej powstawanie schizofrenii mechanizmem „podwójnego wiązania” (*double bind*). Rozpatrując główne dokonania Batesona w zakresie teorii komunikacji, Adam Skibiński zwraca m.in. uwagę na badania dotyczące rozwoju schizofrenii: „Gregory Bateson wraz ze współpracownikami zajmowali się pomieszczeniem poziomów komunikatu przez tzw. schizofrenogenną matkę, wysyłającą swojemu dziecku jednocześnie komunikat i metakomunikat, które są sprzeczne wewnętrznie. Wzór komunikacji oparty na podwójnym wiązaniu jest następujący: matka wysyła do dziecka komunikat „Przytul się do mnie!”, ale nie ma na to faktycznie ochoty, co nieświadomie sygnalizuje w ciele usztywnieniem i nieprzystępnością. Kiedy dziecko reaguje na ten metakomunikat matki odsunięciem się, ona zadaje mu pytanie zamykające podwójne wiązanie: „Nie kochasz już mamusi?”. Zwykle w tej sytuacji dziecko nie ma dobrego emocjonalnie wyjścia z sytuacji wyboru między dwoma negatywnymi emocjonalnie rozstrzygnięciami. Właściwie uwikłanie to w dłuższej perspektywie, poprzez niemożliwość uniknięcia relacji rodzinnej, ma charakter wielopoziomowej niespójności w postaci podwójnego podwójnego wiązania (*meta-double-bind*). Z pracy grupy Batesona wynikało, że utrwalanie się w rodzinie tego typu wzorów zachowań może prowadzić do rozwoju schizofrenii jako patologicznego efektu”, A. Skibiński, *Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę, i wzorzec, który łączy*, [w:] B. Andrzejewski

dwoistym, być w dwoistości, być tu i być tam, to faktycznie nie będąc ani tu, ani tam, można zagubić się – jak bohater z prozy Franza Kafki – w nieokreślonym „gdzieś” między dwoma krańcami danej sytuacji, zatracić orientację i znaleźć się w pułapce „matni dwoistości” i „potrzasku rozdwojenia”. Patrząc na coś, co jest jedno, może się to coś – mówiąc potocznie – „dwoić i troić w oczach”, co świadczy o w jakiejś mierze zaburzonej percepcji osoby, u której występuje – skądinąd mogące inspirować akty twórcze – „dwojenie i trojenie się” tego, co pozostaje jedno. Jeśli zgodzić się na te zastrzeżenia, to do fenomenu dwoistości – przynajmniej wówczas, gdy ma się na uwadze powinności edukacji, a nie np. artystyczne poszukiwania i eksperymenty – powinno się podchodzić w dwoisty sposób, jako do oscylacji między szansą a ryzykiem i zagrożeniem, bacząc na uzyskiwane efekty i kontrolując podejmowane ryzyko.

W badaniach nad polską myślą pedagogiczną L. Witkowski wysuwa i broni tezę, że „podstawowa cecha strukturalna złożoności typowej w sytuacjach edukacyjnych, kojarzona z dwubiegunowością, dynamicznym sprzężeniem między korelatami nietraktowanymi jako sztywne człony opozycji, niebędące więc hipostazami, z napięciem między antagonistowanymi, ale integralnie powiązanymi nastawieniami, wymagająca oscylowania w obrębie par zaprzeczających sobie norm i kontrnorm, wymagająca kojarzenia z ideą *coincidentia oppositorum*, ambiwalencją czy różnojednią, daje się zrekonstruować w wielu polskich koncepcjach pedagogicznych [...]”⁹. Wyrazisty trop dwoistości stanowi inspirację do podejmowania nowych odczytań, analiz i prób syntez pedagogicznych, a zarazem – jak to z dwoistością intelektualnie nośnych i pociągających idei bywa – tym bardziej strzec trzeba się możliwości „syreniego śpiewu”, który pociągnie za sobą w jedną tylko stronę.

Badaniami nad dwoistością kieruje, mająca źródłowo pedagogiczny charakter, „troska o odsłonięcie wewnętrznej dynamiki sytuacji i działań, naruszającej nadal dominujące wyobrażenia o statycznym charakterze, jednoznaczności charakterystyk i łatwym rozgraniczaniu środków, me-

i in. (red.), *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012, s. 84; zob. A. Skibiński, *Homo Significus. Auto-rozprawa o poznaniu-języku*, Wyd. IMEX-GRAF, Warszawa 2003.

⁹ L. Witkowski, *Przełom dwoistości...*, op.cit., s. 160.

to i powinności wpisanych w zadania, cele i zasady działania, zamiast dostrzegania ich wzajemnych zderzeń, sprzeczności, uwikłań i niejednoznaczności, kryjących groźbę nawet przechodzenia w swoje zaprzeczenie¹⁰. Jeśli występuje słuszna i rzetelna pedagogiczna troska o kształtowanie umiejętności wnikliwego rozpoznawania „tego, co jest (dwoiste), takim jak jest”, to trzeba również strzec wewnętrznej jakości tej troski, gdyż grozi jej zwyrodnienie w nadtroskliwość, moralizatorstwo i belferstwo. Jeśli natomiast ma się do czynienia z rzeczywistym dylematem, to nie można go „lukrować” i posługując się „okrągłymi słowami” werbalnie pozorować rozstrzygnięcia, którego faktycznie nie ma; będąc w sytuacji „dwubiegunowego czy dwustronnego uwikłania [...] nie wolno czuć się tak, jak »na rozdrożu«, po którego przekroczeniu decyzją wyboru kierunku, jesteśmy na dobrej drodze, ale gdzie tkwimy w ciągłym, powracającym dylemacie¹¹. Trzeba więc kształtować umiejętność trafnego

¹⁰ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 47. Należy uwzględnić różne trudności w tak ukierunkowanych badaniach: „Dominacja dualistycznych wizji paradoksalnie nie sprzyja, ale wręcz utrudnia przechodzenie na pozycje odsłaniania dwoistości obejmującej powiązania, sprzężenia, oddziaływania wzajemne, sploty, uwikłanie w napięcia i skonfliktowanie bez szans na alternatywę jako jednostronny wybór, unieważniający racje (roszczenia) perspektywy przeciwnej” (L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 47). L. Witkowski przytacza bogaty repertuar przejawów dwoistości z dziejów kultury i idei: „W historii kultury mamy bowiem rozmaite odniesienia do złożoności strukturalnej sytuacji, struktur, w których do głosu dochodzą komplikacje ewentualnych zamiarów osiągnięcia jednoznaczności, jednego oblicza, jednorodności, jednolitości, pewności i stałości. Padają przy takiej okazji historyczne terminy i symbole: Janusowe oblicze, pułapka Scylli i Charybdy z losu Odyseusza, sytuacja Syzyfa uznającego konieczność robienia tego, co niemożliwe. Już same te tropy zmuszają do zmiany nawyków skojarzeń: wspomniane oblicze rzymskiego Boga jest „dwulicę”, o dwóch twarzach, co nie ma nic wspólnego z potoczną i prymitywną dwulicowością moralną; pułapka z Odysei obnaża skazanie w pewnych sytuacjach na konieczność płacenia nieuchronnej ceny za wybór mniejszego zła; z kolei mit Syzyfa nie ma nic wspólnego z prymitywnymi skojarzeniami z syzyfowością jako wysiłkiem jałowym i bezwartościowym” (L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 47).

¹¹ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 715. Jak zauważa L. Witkowski uznanie, iż możliwa jest dwoistość wydatnie modyfikuje nastawienie wobec rzeczywistości: „Dopuszczenie tych kategorii i symboli do interpretacji własnego doświadczenia zmienia i to zasadniczo nasze uwarżliwienie i wyobrażnię w zakresie funkcji i sensu podejmowanych działań i unaocznia złożoność wcześniej niedopuszczaną do głosu. Osobno w narracjach operuje się odniesieniem do wspomnianych antynomii, do paradoksów, do dylematów, do balansowania na cienkiej linii, jako granicy łatwej do prze-

rozeznawania sytuacji, w której się człowiek faktycznie znajduje, a nie poprzestawania na obrazie tej sytuacji uzyskiwanym dzięki nakładaniu ideologicznych kliszy pozorujących rzetelność poznania. Kształtowanie tej umiejętności to także jedno z ważnych zadań o charakterze ekologicznym we współczesnej przestrzeni działań edukacyjnych.

W STRONĘ EKOLOGII PEDAGOGICZNEJ I PEDAGOGIKI EKOLOGICZNEJ

Związek ekologii i edukacji – postrzegany w szerokim ujęciu – dotyczy relacji między człowiekiem i środowiskiem oraz różnych aspektów kształtowania tej relacji, którą postrzega się jako relację edukacyjną, wydatnie określającą ludzkie postawy i przekonania. Człowiek, dzięki różnym formom aktywności, przekracza „naturalne” środowisko, z którego się wywodzi, a zarazem – motywowany m.in. przez ekologię – przekracza to, co sam wytwarza, aby dzięki tej nowej perspektywie odkrywać i doświadczać walory „naturalnego” środowiska.

Na kartach swej książki o myśli Heleny Radlińskiej L. Witkowski przypomina, iż ideę ekologii pedagogicznej w 1967 roku, jako postulowany przez siebie kierunek badań pedagogicznych i praktyki edukacyjnej, przedstawili trzej młodzi badacze: Zbigniew Kwieciński, Stanisław Kawula (1939–2014) i Włodzimierz Winclawski, prowadzący wówczas „ekologiczne badania monograficzne”, dotyczące peryferyjnej szkoły w podhalańskim Cichem Górnym¹². Zbigniew Kwieciński odwołuje się do podejmowanych w tym czasie badań: „Pierwszy projekt wieloletnich, zespołowych i wielodyscyplinowych (kompleksowych) badań przedstawiłem na I Seminarium Ekologii Pedagogicznej w UMK w Toruniu

kroczenia, mówi się o stykaniu się skrajności, o efekcie pogranicza, z uszczegółowieniami, takimi jak śmiech ambiwalentny u M. Bachtina czy ambiwalencja socjologiczna w strukturze normatywnej ról społecznych u R. Mertona”, L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 47.

¹² Zob. Z. Kwieciński (red.), *Warunki pracy szkoły we wsi peryferyjnej. Materiały z ogólnopolskiego Seminarium Pedagogicznego – Toruń – kwiecień 1967*, Wydawnictwo Zrzeszenia Studentów Polskich SAW, Warszawa 1967; W. Winclawski, *Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej: studium wioski Ciche Górne powiatu nowotarskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1971.

w kwietniu 1967 roku. W przypomnieniu tego zdarzenia pomogła mi dyskusja z Lechem Witkowskim nad jego książką o kompletnej pedagogice ekologicznej Heleny Radlińskiej, którą latem i jesienią tego roku (2013) kończył¹³ (ten zapis, to także wyraźny ślad oddziaływania badań L. Witkowskiego nad krytyczną ekologią).

Nadmienić trzeba, iż wskazane tu wyjście badaczy poza centra i wejście na obszary peryferyjne, aby skupić uwagę na tym, co faktycznie wydarza się na peryferiach, współgra z obecnie konsekwentnie postulowanym przez papieża Franciszka „pójściem na peryferia” (m.in. jako podstawową pastoralną powinnością duszpasterzy jako „pasterzy” podejmujących ryzyko poszukiwania „zaginionej owcy”) i eksponowaniem kategorii peryferii – jako jednej z centralnych kategorii – w myśleniu o współczesnej sytuacji człowieka. Kategoria peryferii wydatnie współkształtuje zaangażowane i „gorące” myślenie, wyrażające praktyczną troskę o los i dobrostan człowieka dotkniętego różnego rodzaju niedostatkami.

Gdy rozpatruje się – w szerszym ujęciu – związki ekologii z edukacją i pedagogiką, to istotne jest też zaproponowane i promowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego rozumienie ekologii pedagogicznej. Zwięźle przedstawia on główne cechy tego poznawczo i praktycznie inspirującego projektu: „Ekologia pedagogiczna to studia i badania nad całością relacji wychowawczych w środowisku życia jednostek, przy czym „środowisko życia” to zarówno ‘świat przeżywany’ przez jednostkę, jako procesy i relacje, jak i obiektywne ‘otoczenie’, czyli warunki życia jednostki. „Drugą stroną poznawczego, analitycznego i diagnostycznego uprawiania ekologii pedagogicznej jest stosowanie tak uzyskiwanej wiedzy o procesach i warunkach wychowania w środowisku (ekologia wychowania) do projektowania i realizowania w nim takich celowych zmian, które aktywizują i wzmacniają pozytywne procesy wychowawcze na rzecz rozkwitu możliwości rozwojowych jednostki i wyrastania przez nią ponad przeciętne poziomy świadomości i twórczości (ekologia wycho-

¹³ Z. Kwieciński, *Ku odnowie ekologii pedagogicznej. O początkach i upadku pewnego programu badawczo-rozwojowego i możliwości jego pełniejszej reaktywacji. O błędnym odczytaniu Heleny Radlińskiej i szkodliwym zawężeniu tzw. pedagogiki społecznej. Nowe perspektywy ekologii pedagogicznej, nowe wyzwania i możliwości pedagogiki ekologicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26, s. 8.

wawcza)¹⁴. Jako pierwszą spośród inspiracji wymienia prace Heleny Radlińskiej, impulsy idące „z książki jej seminarium „Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych” (1937), która dla mnie była przełomową studencką lekturą z kształtowania świadomości pedagogicznej¹⁵. Nawiązując do swych inicjatyw, sięgających drugiej połowy lat sześćdziesiątych XX wieku, stawia też pytanie o zasadność, celowość i potrzebę rozwijania postulowanego kierunku badań edukacyjnych inspirowanych ekologią: „Dlaczego warto wrócić do uprawiania całościowych studiów nad szeroko pojętym wychowaniem (edukacją, uczeniem się) jako ekologii pedagogicznej i pedagogiki ekologicznej?”, i podaje racje do kontynuowania współcześnie onegdaj zaproponowanego podejścia: „Mamy współcześnie dostęp do studiów znacznie poszerzających i pogłębiających samo rozumienie środowiska życia i świata przeżywanego jako środowiska wychowawczego (prorozwojowego); wykonano już niemało prób pedagogicznych badań i eksperymentalnych wdrożeń aktywnie interweniujących w środowisko wychowawcze i integrujących różne jego składniki; stoimy przed nowymi wyzwaniem pedagogiki ekologicznej, do których należą wielokulturowość, sieciowy dostęp do informacji, „płynność” samej współczesności jako kontekstu życia jednostek oraz etatyzm instytucji edukacyjnych jako źródło zasadniczego oporu wobec zmian rozwojowych¹⁶. Ekologia pedagogiczna i pedagogika ekologiczna mają więc przyczyniać się do projektowania i wspierania ludzkiego rozwoju, aby w długofalowej perspektywie był to rozwój niosący przede wszystkim pozytywne a nie destrukcyjne skutki.

O PODOBIENSTWIE „GLEBY DUSZ LUDZKICH” DO „GLEBY ZIEMI”

Na podstawie rekonstrukcji zadań (szczególnej misji) i sposobów działania pedagoga, które formułuje H. Radlińska, można zarysować – jak czyni to L. Witkowski – modelowe ujęcie etosu i wzorcowej postaci pedagoga: „Prawdziwy pedagog, godny tego miana, jawi mi się jako pedagog kompletny, który musi także być pedagogiem społecznym – ten jednak,

¹⁴ Ibidem, s. 7–8.

¹⁵ Ibidem, s. 8.

¹⁶ Ibidem, s. 9.

by być nim na serio, musi umieć być otwartym na kulturę i [powinien] być [...] pedagogiem kulturowo zakorzenionym i zakorzeniającym, aby klasyczna triada Radlińskiej – wrastania w glebę kulturową, wzrostu jako wrastania dzięki zakorzenieniu do nowych potencjałów rozwojowych, i dojrzałości jako wyrośnięcia do zadań swego czasu – stanowiła osnowę dla głęboko wrażliwej i odpowiedzialnej pedagogiki [...]”¹⁷. Działalność pedagoga dogodnie i trafnie określa się więc z pomocą obrazów gleby, wzrastania i dojrzewania (dojrzałości), obrazów mających swą ekologiczną i edukacyjną nośność, odwołujących się do kultywacji i rekultywacji ziemi, a ich obecność w symbolicznym przekazie kulturowym jest spożytkowana i zarazem wzmocniona w biblijnej metaforze, zwłaszcza w narracji ewangelicznych przypowieści. Jest to ważny trop z intelektualnego dziedzictwa H. Radlińskiej, o którym w szczególności warto tu pamiętać, gdyż otwiera on – niejako samorzutnie, mocą kulturowych wiązań – na treści ekologiczne i edukacyjne w religijnym przesłaniu papieża Franciszka.

Rozpatrując rozumienie „gleby” wśród kategorii pedagogicznych H. Radlińskiej za przewodnią myśl przyjął L. Witkowski jej wskazanie na istotną samodzielność wrastania, której wszakże towarzyszyć powinna systematyczna praca pedagoga, skupionego na trosce o zapewnianie odpowiedniej jakości „gleby” sprzyjającej uzyskaniu pożądanej jakości wzrostu: „Za nikogo nie można się rozwijać, za nikogo – wzrastać. Można tylko pielęgnować wzrost poprzez usuwanie przeszkód, które go hamują, i wyrównywania skrzywień. Można uprawiać glebę wrastania, wzbogacając ją cennymi składnikami”¹⁸. H. Radlińska formułuje zasadę sprzężenia między dbałością o walory gleby i dbałością o wzrost: „Pielęgnowanie wzrostu jest najściślej związane z przetwarzaniem środowiska wrastania”¹⁹. Za cenny i niezbędny rodzaj gleby, będącej koniecznym warunkiem czynności wychowywania i zarazem wytworem wychowania, uważa H. Radlińska kulturę duchową. Bez wspierania jej rozwoju, dzie-

¹⁷ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 726.

¹⁸ Ta myśl Heleny Radlińskiej obrona została za motto rozdziału VIII *Kultura jako gleba, podłoże i oręż dla działań społecznych w wychowaniu*, [w:] L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 395.

¹⁹ Zob. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 416.

ki pomnażaniu kulturotwórczych wartości, wzrost indywidualny danej osoby nie może być wzrostem pomyślnym²⁰.

W systematycznej i zwartej postaci H. Radlińska wyklada, ukonkretnia i częściowo demetaforyzuje sens obrazu gleby, którym posługuje się jako kategorią pedagogiczną: „Gleba dusz ludzkich jest podobna do gleby ziemi. Żeby ziarno w niej wzrosło, musi być glebą uprawna, czyli jak mówimy z łacińska: w kulturze; trzeba jednak, żeby gleba z siebie dała pożywienie i ochronę rozwijającemu się ziarnu”²¹. Aby porównanie gleby duszy do gleby ziemi nie prowadziło do pedagogicznie i antropologicznie niewskazanych skojarzeń, H. Radlińska czyni ważne zastrzeżenie: „Podobna to wcale nie znaczy: jednakowa. Glebę duszy mogę uprawiać tylko sama: ci, co do mnie przychodzą z pomocą, nie mogą nic zmienić we mnie bez mojej woli, bez mojego świadomego wysiłku”²². Aż nasuwa się tu bezpośrednia konfrontacja z innym rozpowszechnionym porównaniem do użyźniania gleby: „jednostka to nawóz historii”. Ta konfrontacja dodatkowo uwydatnia mocne antropologiczne przekonania H. Radlińskiej, która przeciwstawia się kolektywistycznemu i skrajnie deterministycznemu (m.in. determinizm dziejów) redukowaniu gleby indywidualnej duszy ludzkiej do połaci nieodróżnicowanej ziemi ornej, ziemi bezpańskiej, którą można zawłaszczyć i w dowolny sposób użytkować. Aby nie ulec atrakcyjności wizji wielkiej przebudowy społecznej (cywilizacyjnej), wizji roztaczanych przez różne siły ideologiczne, polityczne i technokratyczne, w których jednostka to tylko „nawóz historii”, trzeba – niejako w estetycznym zadziwieniu i zarazem z powagą etycznej powinności – uznać za H. Radlińską, iż „największy urok pracy nad sobą jest w tym, że ciągle się ona przemienia i nigdy się nie kończy”²³. Albo pozbawiony uroku „nawóz historii”, który zwalnia – w imię wielkich dziejowych konieczności i rewolucyjnych przeskoków – z osobistej odpowiedzialności, albo skromny urok nieustannej i systematycznej pracy nad glebą swej duszy, który wymaga kształtowania i natężenia odpowiedzialności za samego siebie.

²⁰ Ibidem, s. 414.

²¹ Ibidem, s. 417.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

Warto też odnotować, iż metaforyczny obraz gleby i dojrzewania spożytkował Józef Tischner w filozoficznej refleksji o nadziei: „Co znaczy, że człowiek »dojrzewa«? Człowiek, jak wszystko w przyrodzie, dojrzewa wtedy, gdy zaczyna przynosić jakiś owoc. Nadzieja dojrzewająca jest nadzieją owocującą. Żadne drzewo nie może owocować w izolacji od gleby i atmosfery”²⁴. Dojrzewanie wymaga związków i zależności, które występują w sprzyjającym mu otoczeniu. Zarazem jednak dojrzewanie oznacza, iż przekracza się dotychczasowe własne środowisko: „nadzieja oznacza także, że człowiek wybiega poza rzeczywistość, która otacza go tu i teraz, ku jakimś światom możliwym, przyszłym”²⁵. Czytelnej ilustracji dla dokonującej się zmiany (metamorfozy) dostarcza obserwacja przyrody: „Owocujące drzewo niesie coś nowego”²⁶. Wyjście poza uwarunkowania, dotychczas określające postać ludzkiej egzystencji, i wytworzenie się nieobecnej uprzednio jakości, to znamiona spełniania się rzetelnej nadziei.

Aby urzeczywistniła się zarysowana pedagogia nadziei, aby osoba na podobieństwo drzewa mogła owocować „czymś nowym”, niezbędne jest respektowanie pedagogicznych wskazań, które konsekwentnie formułowała w tym zakresie H. Radlińska: „Istoty ludzkie zakorzeniają się w glebie społecznej inaczej niż rośliny w ziemi, trudno przewidzieć co odnajdą i co przyswoją. Należy uprawiać całą glebę wzrastania i rozpowszechniać najcenniejsze wartości”²⁷. Wezwanie, aby „uprawiać całą glebę wzrastania”, a nie ograniczać się tylko do arbitralnie wybranych fragmentów, pozostaje nieustannie w mocy, zwłaszcza, iż w wielu programach politycznych i edukacyjnych wciąż powracają kolektywistyczne („uspołeczniające”) tendencje/ciągoty, aby istoty ludzkie zakorzeniać w glebie społecznej tak samo jak rośliny, co więcej, aby indoktrynacją – urabianiem myślenia – wymuszać na nich to, co mają sobie przyswajać.

²⁴ J. Tischner, *Wiązanie nadziei* (1973), [w:] J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków 1994, s. 295.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Zob. L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 418.

PRZYBLIŻENIE PEDAGOGICZNO-EKOLOGICZNYCH TROPÓW, WYZWAŃ I WSKAZAŃ PAPIEŻA FRANCISZKA

Można domniemywać, że to wypowiedź pochodząca wprost od papieża Franciszka, gdy czyta się apel sformułowany w narracji właściwej dla jego stylu artykułowania myśli: „Pedagodzy, w tym nauczyciele, politycy, dziennikarze etc. muszą zacząć od zrozumienia, że w procesach kształcenia w grę wchodzi zawsze całość kondycji ludzkiej i całość przyszłości społecznej, a nie jedynie ułamkowe myślenie o rynku pracy czy doraźne myślenie służące istniejącym, a tym bardziej dominującym instytucjom czy wyobrażeniom społecznym”²⁸. Ten apel, wyrażony na kanwie analiz dotyczących myśli H. Radlińskiej i inspirowany jej myślą, jest wszakże autorstwa L. Witkowskiego. W pierwszym rzędzie idzie o narzucającą się tu zbieżność merytoryczną w zakresie stawianych tez i zbieżność ukierunkowania argumentacji, a następnie o widoczne podobieństwo w warstwie retorycznej.

Rozpatrując wybrane acz reprezentatywne fragmenty pedagogicznych i ekologicznych tropów, wyzwań i wskazań papieża Franciszka, będące także – na swój sposób – wyrazem krytycznej ekologii umysłu, idei i wychowania, warto mieć także na uwadze zasygnalizowane tu podobieństwo w sposobie narracji o człowieku.

Co do poszukiwań i rozstrzygnięć w wielu kwestiach szczegółowych, także w zakresie edukacji i ekologii, „Kościół – jak stwierdza papież Franciszek w swej ekologicznej encyklice – nie ma podstaw, by proponować definitywne rozwiązania i rozumie, że powinien słuchać i promować uczciwą debatę wśród naukowców, szanując różnorodność opinii”²⁹. Deklarowane tu dialogiczne nastawienie, uznanie potrzeby otwartej i rzetelnej debaty, cechuje podejście papieża Franciszka do podejmowanych przez niego zagadnień i charakteryzuje sposób wyrażania własnych zapatrywań, które budzą częstokroć kontrowersje.

²⁸ Ibidem, s. 705–706.

²⁹ Franciszek, *Encyklika Laudato si' (poświęcona trosce o wspólny dom)*, datowana 24 maja 2015 r., 61

Na społeczną aktualność i doniosłość rozwijania pedagogii ekologii integralnej papież Franciszek wprost zwrócił uwagę przemawiając w lipcu 2015 roku w Ekwadorze, na dobrze mu z znanym z piętrzących się problemów społecznych i zarazem bliskim mentalnie terenie Ameryki Południowej. W obecności pierwotnej ludności z ekwadorskiej Amazonii, papież Franciszek wskazał na ekologiczne zagrożenia, które powodowane są grabieżczym wykorzystaniem środowiska naturalnego, i stwierdził, że to właśnie Ekwador „wraz z innymi krajami regionu Amazonii – ma szansę praktykować pedagogię ekologii integralnej. Odziedziczyliśmy od naszych rodziców świat, otrzymaliśmy go jako pożyczkę od naszych dzieci i przyszłych pokoleń, którym musimy ją zwrócić! I to w lepszym stanie. A to jest bezinteresowność”³⁰. W tej częściowo improwizowanej wypowiedzi papież Franciszek w zwięzłej postaci wyraził bliskie mu idee edukacyjne i etyczne. Kluczowe dla pedagogii ekologii integralnej są cechujące się dwoistością kategorie dziedziczenia i zarazem pożyczki. To, co się dziedziczy (co stanowi dziedzictwo) jest wszakże pożyczką, którą trzeba będzie zwrócić i nie wolno jej roztrwonić, gdyż będzie się z niej rozliczonym, także we własnym sumieniu. Aby uchwycić znaczenie tej dwoistości dziedziczenia i pożyczki, trzeba przybliżyć i zrozumieć sens bezinteresowności, jako postawy fundamentalnej względem człowieka i środowiska. Postawę bezinteresowności wpierw kształtuje się w rodzinie, wspólnie z innymi sprawnościami moralnymi, będącymi tzw. cnotami miękkimi: „W rodzinie ludzie otrzymują podstawowe wartości miłości, braterstwa i wzajemnego szacunku, które przekładają się na istotne wartości społeczne, którymi są bezinteresowność, solidarność i pomocniczość. A zatem, wychodząc od tego bycia w domu, patrząc na rodzinę, pomyślmy o społeczeństwie poprzez te wartości społeczne, które wynosimy z domu, z rodziny: bezinteresowność, solidarność i pomocniczość”³¹. Zarysowuje się tu oscylowanie między dwoistością domu rodzinnego i społeczeństwa w kształtowaniu pożądanych postaw moralnych, które w znaczeniu kalkulacji ekonomicznej, nastawionej na pomnażanie bezpośredniego finansowego zysku, mogą uchodzić za

³⁰ Franciszek, *Bezinteresowność, solidarność i zasada pomocniczości*, „L'Osservatore Romano” 2015, nr 7/8, s. 16.

³¹ Ibidem.

nieopłacalne i naiwne, a nawet społecznie (ekonomicznie) szkodliwe. Działania wychowawcze i samowychowawcze właściwe dla pedagogii ekologii integralnej oscylują między dwoistością domu rodzinnego i społeczeństwa. Wzorca bezinteresowności dostarczają rodzice: „Bezinteresowność najlepiej widać na przykładzie relacji rodziców do dzieci. Wszystkie, choć każde ma własny charakter, kochają oni tak samo. Natomiast kiedy dziecko nie zechce mieć udziału w tym, co od nich bezinteresownie otrzymuje, zrywa tę relację, wpada w kryzys. Jednak miłość rodzicielska pomaga mu wyjść z egoizmu, aby nauczyć się żyć z innymi i dzielić się tym, co ma”³². W postawie rodziców względem dzieci występuje istotna dwoistość: kochając dziecko „każde z osobna” (z jego indywidualnymi cechami i przywarami), zarazem kochają „wszystkie tak samo”. I kolejna dwoistość: posiadanie udziału w tym, co otrzymuje się bezinteresownie, czyli bezinteresowność wytwarza swoisty kapitał, a jeśli ma się udział w tym kapitale, to należy go pomnażać, samemu praktykując postawę bezinteresowności. Rzec można, że występuje tu „niewidzialny kapitał”, który – kształtując w sobie postawę bezinteresowności, solidarności i pomocniczości – trzeba nauczyć się dostrzegać, szanować i pomnażać. Idąc dalej w prezentowaniu swej koncepcji pedagogii ekologii integralnej, papież Franciszek formułuje mocną tezę etyczną: „Bezinteresowność to konieczny wymóg sprawiedliwości”. I uzasadnia ją operując kategoriami daru i darowizny, które wszakże się pomnaża: „To, kim jesteśmy i co posiadamy, zostało nam dane, aby służyło innym. Darmo otrzymaliśmy, darmo dajemy. Nasze zadanie polega na tym, aby owocowało to w dobrych dziełach. Dobra są przeznaczone dla wszystkich i dlatego, jeśli ktoś posiada swoją własność, do czego ma prawo, obciąża je hipoteka społeczna. Zawsze. W ten sposób ekonomiczną koncepcję sprawiedliwości opartą na zasadzie kupna-sprzedaży przewyżcza się koncepcją sprawiedliwości społecznej, która broni podstawowego prawa osoby do godnego życia”³³. W relacjach społecznych zarysowuje się kolejna dwoistość: posiadanie swej indywidualnej własności (zgodne z prawem i przez prawo chronione) zarazem jest obciążone hipoteką zobowiązań społecznych.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

Wypracowywanie postulowanego przez papieża Franciszka ładu życia społecznego wymaga – co on sam podkreśla – dialogu, w którym uczestniczą wszyscy tworzący dane społeczeństwo: „Dialog jest konieczny, jest niezbędny, aby dotrzeć do prawdy, która nie może być narzucana, ale poszukiwana szczerze i z krytycyzmem. W demokracji współuczestniczącej każda z sił społecznych, grupy ludności pierwotnej, Afro-Ekwadorczycy, kobiety, stowarzyszenia obywatelskie i osoby działające na rzecz społeczności w służbach publicznych, są niezbędnymi protagonistami, głównymi aktorami tego dialogu, a nie jego widzami”³⁴. W urzeczywistnieniu pedagogii ekologii integralnej także niezbędny jest dialog, dzięki prowadzeniu którego będzie dookreślało się jej cele i metody.

W encyklice *Laudato si'*, stanowiącej bardziej usystematyzowany wykład zapatrywań edukacyjnych i zwłaszcza ekologicznych, papież Franciszek roztacza wizję dokonywania się powolnych acz pozytywnych przemian ludzkiej świadomości w zakresie ekologii: „Po okresie irracjonalnej wiary w postęp i ludzkie możliwości część społeczeństwa wkracza w etap głębszej świadomości”³⁵. Ta głębsza świadomość, aby się utrwaliła, wymaga wnikliwego rozeznania i konsekwentnego kształtowania. Zwłaszcza, że w wielu obszarach ludzkiej aktywności występuje niedobór pogłębienia tej świadomości: „Brakuje świadomości wspólnego pochodzenia, wzajemnej przynależności i wspólnej przyszłości dla wszystkich”. Jeśli będzie się ją kształtować, to zarazem będzie się pozytywnie zmieniać sposób ludzkiego życia: „Ta podstawowa świadomość umożliwi rozwój nowych przekonań, postaw i stylów życia. W ten sposób staje przed nami wielkie wyzwanie kulturowe, duchowe i edukacyjne, oznaczające długie procesy odrodzenia”³⁶. Kierując się – wyrażanym tu – antropologicznym i pedagogicznym optymizmem, zakłada się, iż w człowieku tkwi zdolność do dokonywania zdecydowanej i korzystnej zmiany własnych – mocno utrwalonych, niby niezmiennych – przekonań, postaw i nawyków: „Zawsze można rozwinąć nową zdolność do wyjścia ku innym”³⁷. Kształtowanie tej umiejętności jest warunkiem i początkiem przekraczania barier

³⁴ Ibidem.

³⁵ Franciszek, *Encyklika Laudato si'*, s. 19.

³⁶ Ibidem, s. 202.

³⁷ Ibidem, s. 208.

mentalnych: „Bez niej nie rozpoznajemy wartości właściwej innym stworzeniom, nie obchodzi nas troska o potrzeby innych, nie jesteśmy zdolni postawić sobie granice, aby uniknąć cierpienia lub degradacji tego, co nas otacza”³⁸. Ukierunkowując się na wyjście z ekologicznego impasu, na przezwycięzenie postępującej degradacji środowiska, człowiek powinien być przede wszystkim zdolnym do przekraczania samego siebie w stronę urzeczywistniania dobra innych osób i stworzeń: „Zasadnicza postawa autotranscendencji, przełamująca izolację i autoreferencyjność, jest źródłem umożliwiającym wszelką troskę o innych i o środowisko. Jest także tym, co umożliwia zrodzenie się reakcji moralnej niezbędnej do oceny skutku każdego działania i każdej osobistej decyzji wykraczającej poza nas. Kiedy jesteśmy w stanie przezwyciężyć indywidualizm, to można skutecznie wypracować alternatywny styl życia i staje się możliwa poważna zmiana w społeczeństwie”³⁹. Przyjmuje się więc, że wszelkie pozytywne zmiany w życiu społecznym zapoczątkowane muszą być w kształtowaniu przekonań i postaw konkretnych osób. To jest ich warunek konieczny i to jest także zadanie edukacji.

Dlatego jako szansa zaistnienia pożądaných zmian postrzegana jest ewolucja zachodząca w zakresie edukacji ekologicznej, która „poszerzyła swoje cele. Jeśli na początku była bardzo skoncentrowana na informacji naukowej, na uświadomieniu i zapobieganiu zagrożeniom dla środowiska, to obecnie stara się włączyć krytykę „mitów” nowoczesności opartej na rozumie instrumentalnym (indywidualizm, nieograniczony postęp, konkurencja, konsumpcjonizm, rynek bez zasad), a także przywrócić różne poziomy równowagi ekologicznej: tej wewnętrznej z samym sobą, solidarnej z innymi, naturalnej ze wszystkimi istotami żywymi, duchowej z Bogiem”⁴⁰. Tak rozumiana edukacja ekologiczna, wypracowująca nowe sposoby społecznego funkcjonowania uczestniczących w niej jednostek, sięga też samych podstaw edukacji religijnej (ma funkcje mistagogiczne) i potrafi przygotowywać do „skoku w tę Tajemnicę, która etyce ekologicznej nadaje najgłębszy sens”⁴¹. To nie są tylko pedagogiczne projekty

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem, s. 210.

⁴¹ Ibidem.

dla odległej przyszłości, gdyż – zdaniem papieża – „istnieją wychowawcy, którzy potrafią przemyśleć programy edukacyjne etyki ekologicznej, tak aby skutecznie pomóc wzrastać w solidarności, odpowiedzialności i trosce opartej na współczuciu”⁴². To konkretni nauczyciele i wychowawcy, na swój sposób, z pedagogicznym taktem i roztropnością realizujący edukację ekologiczną, mogą efektywnie zmieniać podejście ich wychowanków do środowiska i do samych siebie.

Poszukiwania w zakresie ekologicznej etyki wychowawczej okazują się niezbędnym elementem edukacji ekologicznej. Istotną rolę odgrywać tu powinno także wychowanie estetyczne: „Zwracanie uwagi na piękno i umiłowanie go pomaga nam w wydostaniu się z utylitarystycznego pragmatyzmu. Jeśli się nie uczymy zatrzymywania się, aby podziwiać i docenić piękno, to nic dziwnego, że wszystko staje się przedmiotem wyzysku bez skrpułów. Zarazem, jeśli chcemy osiągnąć głębokie zmiany, to musimy pamiętać, że modele myślenia realnie wpływają na zachowanie”⁴³. Zalecany jest także namysł pedagogiczny nad propagowanymi modelami myślenia, aby te modele sprzyjały edukacji ekologicznej, a nie pozostawały z nią w mniej lub bardziej wyraźnej sprzeczności⁴⁴. „Edukacja okaże się nieskuteczna, a jej wysiłki będą bezowocne, jeśli nie bę-

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem, s. 215.

⁴⁴ Tu można poczynić także odniesienia do ekologii umysłu. Jeśli przyjąć, że „umysł to sposób organizowania się informacji” to wówczas w całej przyrodzie dokonuje się organizowanie informacji. Poszukując odpowiedzi na pytanie „Jaki jest wzorzec, który łączy wszystkie żywe stworzenia?”, które uznał za pytanie podstawowe dla swych badań i dociekań, „Gregory Bateson odszedł od wąskiego, antropocentrycznego rozumienia umysłu na rzecz globalnego rozumienia procesów poznawczych jako cech ekosystemów, gdyż w jego rozumieniu umysł tworzy systemową całość razem ze zdarzeniami i przedmiotami, które realizują jego funkcje poznawcze. W tym sensie umysłem nazwiemy wielopoziomowy system poznawczy zdolny do autonomicznego różnicowania bodźców w sobie i w swoim otoczeniu. Bateson wcześniej dostrzegł ścisły związek biologii z aktywnością poznawczą organizmów. W swojej teorii ekologii umysłu sformułował kryteria dla wyróżnienia procesów umysłowych w systemach żywych” (A. Skibiński, *Gregory Bateson...*, op.cit., s. 71). W dyskusji nad tezą i zaleceniem, że „jeśli chcemy osiągnąć głębokie zmiany, to musimy pamiętać, że modele myślenia realnie wpływają na zachowanie” warto więc uwzględnić i poddać pod dyskusję modele myślenia wypracowane w ramach ekologii umysłu.

dzie się też usiłowało szerzyć nowego modelu w stosunku do człowieka, życia, społeczeństwa i jego relacji z naturą. W przeciwnym razie nadal rozwijać się będzie model konsumistyczny, przekazywany przez środki przekazu oraz poprzez skuteczne mechanizmy rynkowe⁴⁵. Edukacja wymaga więc zdecydowanego społecznego wsparcia, niezbędne jest gruntowne przekształcanie środowiska, w którym edukacja się dokonuje, aby mogła ona spełniać powierzone jej zadanie.

W rozwoju edukacji ekologicznej czynnikiem inspirującym może i powinna być duchowość chrześcijańska, która „proponuje alternatywny sposób rozumienia jakości życia i zachęca do prorockiego i kontemplatywnego stylu życia, zdolnego do głębokiej radości, unikając obsesji na tle konsumpcji. Ważne jest podjęcie dawnego nauczania, obecnego w różnych tradycjach religijnych, a także w Biblii. Chodzi o przekonanie, że ‘mniej znaczy więcej’” (*Laudato si'*, 222)⁴⁶. Zaleca się więc wybór asce-

⁴⁵ Franciszek, *Encyklika Laudato si'*, s. 215.

⁴⁶ Problematykę związków duchowości chrześcijańskiej, ekologii i edukacji wielostronnie ujmuje – na gruncie polskiej myśli pedagogicznej o inspiracji chrześcijańskiej – w swych kolejnych pracach Jarosław Horowski; zob.: J. Horowski, *Rozwój człowieka w kontekście relacji do środowiska przyrodniczego – w świetle encykliki Benedykta XVI «Caritas in veritate»*, „Collectanea Theologica” 2010, nr 2, s. 65–82; J. Horowski, *Harmonia między człowiekiem i przyrodą jako wyzwanie dla pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja – współczesność – nowe wyzwania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 103–119; J. Horowski, *Autonomia świata a podmiotowość człowieka w ekologii*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 8(2010)1, s. 117–131; J. Horowski, *Turystyka w chrześcijańskiej edukacji ekologicznej*, „Paedagogia Christiana” 2011, 2/28, s. 211–229. Rekonstruując i analizując pedagogiczne przesłanie religii dotyczące ekologii, J. Horowski formułuje w perspektywie doktryny i duchowości chrześcijańskiej powinności edukacyjne z zakresie ekologii: „Zadaniem kultury przełomu XX i XXI wieku jest zmierzenie się z kryzysem ekologicznym. Nie jest to problem jedynie techniczny, ponieważ u jego fundamentów znajduje się mentalność współczesnego człowieka, nastawionego na konsumpcję i w związku z tym instrumentalnie podchodzącego do świata materialnego. Wśród wielu propozycji ułożenia na nowo relacji między człowiekiem i przyrodą znajduje się również koncepcja chrześcijańska, wskazująca na konieczność poszerzenia rozważań nad ową relacją o wymiar wertykalny. W kontekście relacji wertykalnej, relacji z Bogiem, przyroda jawi się jako rzeczywistość celowa i autonomiczna, a nie jako przypadkowo ukształtowana masa, którą można dowolnie przekształcać. Równocześnie w koncepcji tej nie jest deprecjonowana podmiotowość człowieka, choć dla niej autonomia przyrody staje się ograniczeniem o charakterze moralnym. Ponadto, w ra-

tycznie pojętego „mniej”, które sprawia, że jest „więcej” tego, co cenniejsze. W postawie, w której akceptuje się „nieustanne gromadzenie możliwości konsumpcji” ponosi się wysokie duchowe koszty straty, bowiem postawa ta „rozprasza serce, uniemożliwiając docenienie wszystkiego i każdej chwili”. Edukacja ekologiczna powinna promować „stawanie w pogodzie ducha przed tym, co istnieje, choćby tego było niewiele, otwiera nam znacznie większe szanse na zrozumienie i spełnienie osobiste. Duchowość chrześcijańska proponuje rozwój wstrzemięźliwości i zdolności radowania się, mając niewiele. To powrót do prostoty, która pozwala nam się zatrzymać i docenić to, co małe, i dziękować za możliwości, jakie daje życie, nie przywiązując się do nich ani nie smucąc z powodu tego, czego nie posiadamy”⁴⁷. Występuje tu jako kluczowa dwoistość oscylująca między mało i wiele, gdzie „mało” pod pewnymi warunkami może znaczyć „wiele”, wskazując na wiele dobra, choć ukazującego się w małej postaci, a „wiele” może znaczyć „mało”, gdyż wskazuje na to, co najwyżej jest „małodobre”.

Zarysowując – na spotkaniu z uczestnikami międzynarodowego kongresu dotyczącego edukacji katolickiej – globalną oceną edukacji funkcjonującej we współczesnym świecie, papież Franciszek formułuje krytyczne spostrzeżenia co do jej kondycji: „Zostały zerwane nie tylko więzi edukacyjne. Edukacja stała się też zbyt selektywna i elitarna. Wydaje się, że mają do niej prawo tylko ludzie i narody posiadający środki czy też określone zdolności. Niestety na świecie nie mają do niej prawa wszystkie dzieci ani cała młodzież i musimy się tego wstydzić. Taka rzeczywistość prowadzi do ludzkiej selekcji. Zamiast zbliżyć narody i kultury, oddala je, oddala bogatych od biednych. Widzimy to także w naszej codzienności. Zerwany został pakt edukacyjny między rodziną a szkołą, jak i rodziną a państwem. Nauczyciele znajdują się wśród najgorzej opłacanych pracowników! Pokazuje to, że państwu nie zależy na edukacji”⁴⁸. W papieskiej krytyce stanu edukacji występują stwierdzenia bliskie onegdaj wyrażanym przez H. Radlińską, gdy rozpoznawała pogłębianie się edukacyjnych deficytów i na-

mach tej koncepcji, możliwe jest spojrzenie na świat, włączające go w szeroką definicję człowieka”, J. Horowski, *Autonomia świata...*, op.cit., s. 131.

⁴⁷ Franciszek, *Encyklika Laudato si'*, s. 222.

⁴⁸ *Papież: katolicka edukacja wpaja zasady, kształtuje postawy i uczy wartości*, http://pl.radiovaticana.va/news/2015/11/21/papie%C5%BC_katolicka_edukacja_wpaja_zasady_ksztta%C5%82tuje_postawy/1188613 [21.11.2015].

rastanie – powodowych także przez te deficyty – społecznych zagrożeń. Na tle budzącej niepokój sytuacji, Franciszek wysuwa postulat sanacji edukacji: „Dziś potrzebujemy edukacji w sytuacjach kryzysowych, nie bójmy się zaryzykować nieformalnej edukacji. Ta formalna znacznie zubożała, ponieważ jest spadkobierczynią pozytywizmu”⁴⁹. Stawia też zadania wobec podlegającej w pewnym zakresie jego jurysdykcji edukacji, która jest prowadzona w imieniu Kościoła: „Katolicka edukacja musi otwierać na transcendencję. To coś więcej niż tylko przekazywanie wiedzy. Prawdziwa edukacja wpaja zasady, kształtuje postawy i przyswaja wartości. Nie buduje murów, tylko uczy dialogu i współdziałania, rozwija nasze człowieczeństwo”⁵⁰. Pokusa odgrodzienia się „za murem” i skrycia się w własnej immanencji prowadzi do odwrócenia się od transcendencji, która wymaga kształtowania i wzmacniania postawy otwartości. Tu występuje dwoistość: przyswajanie zasad (własnych zasad) i zarazem dialogiczna otwartość, aby dzięki edukacji był możliwy pożądaný rozwój.

Kwestię wieloaspektowości kształtowania relacji międzyludzkich w działaniach wychowawczych oraz znaczenia i jakości edukacji (zwłaszcza jakości edukacji szkolnej) papież Franciszek podjął także w czasie spotkania z ponad 300 tysiącami uczniów, nauczycieli i rodziców reprezentujących państwowe i prywatne szkoły z całych Włoch. Ukazał dwoistość rodziny i szkoły jako dwóch różniących się środowisk wychowawczych, przestrzegając przed jednostronnymi, antagonizującymi ujęciami: „Rodzina jest pierwszym źródłem relacji: relacji z ojcem i matką oraz braćmi. To fundament, który towarzyszy nam przez całe życie. Jednak w szkole wszczepiamy się w społeczeństwo: spotykamy ludzi różnych od nas, różnych ze względu na wiek, kulturę, korzenie... Szkoła jest pierwszym społeczeństwem, które łączy rodzinę. Rodziny i szkoły nigdy nie można przeciwstawiać!”⁵¹. Zasygnalizowana jest tu kolejna dwoistość istotna dla przebiegu działań pedagogicznych, która zespolona jest z dwoistością ro-

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Franciszek, *Edukacja nie może być neutralna*, <http://papiez.wiara.pl/doc/1996351> [10.05.2014]; *Edukacja-nie-moze-byc-neutralna* Franciszek deklarował przy tym, że on „kocha szkołę, ponieważ wychowuje ona do prawdy, dobra i piękna” <http://papiez.wiara.pl/doc/1996351> [10.05.2014].

dziny i szkoły. Idzie o dwoistość kształtowania umiejętności uczestnictwa w bezpośrednich (osobowych) relacji międzyludzkich (nacechowanych konkretnością) oraz w – o wiele szerzej pojętym – życiu społecznym, cechującym się tendencją do operowania daleko posuniętym dystansem i pewną ogólnością.

Rozpatrując aksjologiczne zaangażowanie edukacji, Franciszek stawia tezę: „Edukacja nie może być neutralna”⁵². I wyjaśnia jak rozumie ten brak neutralności: „Jest pozytywna lub negatywna; ubogaca lub zubaża; pomaga człowiekowi wzrastać lub go zniechęca czy wręcz niszczy”⁵³. Definiuje przy tym aksjologiczną funkcję edukacji szkolnej: „Misją szkoły jest rozwijanie poczucia prawdy, dobra i piękna”⁵⁴. Przyjmując takie (klasyczne) założenia co do podstawowych wartości, Franciszek jednak nie zmierza do monistycznych rozstrzygnięć (np. do promowania jednej uprzywilejowanej metody edukacji lub jej religijnej unifikacji), lecz wyraźnie zastrzega się: „to dokonuje się na bardzo bogatej drodze, na którą składa się wiele elementów. Dlatego właśnie jest tak wiele przedmiotów. Rozwój jest bowiem owocem różnych elementów, które oddziałują wspólnie i stymulują inteligencję, sumienie, uczuciowość, ciało itd.”⁵⁵. Wypracowując koncepcję edukacji należy więc w punkcie wyjścia uznać wewnętrzny pluralizm i dynamizm edukacji, bowiem to różne element oddziałują wspólnie, aby był możliwy rozwój. Jako pożądany efekt dobrej edukacji papież Franciszek uznaje – obrazowo rzecz ujmując – wieloaspektową i złożoną sytuację,

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem. Warto w tym kontekście przywołać uwagę L. Witkowskiego: „[...] spora część dzisiejszych oficjalnych strategii uzawodowienia programów szkolnych i podporządkowania edukacji rynkowi pracy jest zdumiewającą zdradą żywotnych interesów człowieka jako rozwijającej się jednostki, psuciem społeczeństwa w jego potencjale twórczym decydującym o przyszłości i degradowaniem kultury w jej możliwości zakorzenienia bytu codzienności w głębi symbolicznej i dystansie czasowym wobec chwili w teraźniejszości. Jest to niszczenie edukacji jako procesu paradoksalnie zwiększającego szansę na dostęp do skarbnicy dziejów, w rozumieniu dziejowości jako przestrzeni, w jakiej możemy się przy pewnym wysiłku zakorzenić, zanurzać do woli, jako źródle naszego wyrastania poza i ponad siebie i wbrew naszym nieuchronnym ograniczeniom i ułomnościom, decydującym o naszej nieustannej acz uniwersalnej niepełnosprawności kulturowej”; L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 20.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

w której człowiek potrafi mówić trzema językami: „Są to języki umysłu, serca i rąk”, co oznacza, że potrafi on „myśleć o tym, co chce robić, czuć to w głębi serca i ostatecznie dobrze wykonywać”⁵⁶. Ta głębsza integracja trzech języków, którymi ma władać człowiek, pozwala wypracowywać ekologię myślenia i działania.

GŁOSA DO INTERPRETACJI DWOISTOŚCI PEDAGOGICZNO- -EKOLOGICZNEGO PRZESŁANIA FRANCISZKA

Rozpatrując intelektualne źródła i perspektywy społecznego przesłania papieża Franciszka, warto – zwłaszcza na gruncie polskiej debaty – uwzględnić wypowiedzi Stanisława Obirka⁵⁷. Mając bowiem rozeznanie w ideowych nurtach w dawnej i współczesnej jezuickiej formacji, zwraca on również uwagę na te tropy Franciszkowego przesłania, które można uznać za tropy dwoistości w treści i formie tego przesłania.

Przykładem dwoistości jest podejście Franciszka do wieloaspektowości i aktualności dziedzictwa teologii wyzwolenia. Z jednej strony w czasie wizyty w Brazylii papież – jak zauważa S. Obirek – wypowiada się „wyraźnie do teologów wyzwolenia, że marksizm to nie jest droga Kościoła”, przytaczając z aprobatą krytyczne opinie poprzedników: Jana Pawła II i Josepha Ratzingera. Ale na tym nie poprzestaje, bowiem „z drugiej strony, w sposobie, w jakim Franciszek mówi o odrzuconych, marginalizowanych, upokorzonych, o wykluczeniu społecznym... nawet jeśli doktrynalnie odrzuca inspiracje filozoficzne teologii wyzwolenia, to przejął jej centralne przesłanie, idące od lat 60., czyli żądanie zbliżenia Kościoła do ubogich i zmarginalizowanych, stanięcia [...] po ich stronie. Franciszek zachowuje się niejednoznaczne, ale myślę, że czyni to bardzo świadomie”⁵⁸. Takie dwoiste stanowisko, to nie wyraz pragmatycz-

⁵⁶ Ibidem.

⁵⁷ W usystematyzowanej postaci S. Obirek przedstawił swe zapatrywania na dialogiczną postawę papieża Franciszka w tekście: *Nowa odłona filozofii dialogu: Jorge M. Bergoglio*, „Etyka” 2014, vol. 48, s. 107–118.

⁵⁸ S. Obirek, *Franciszek sprawdza, jak daleko może się posunąć*. Rozmowa Cezarego Michalskiego, <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20130923/obirek-franciszek-sprawdza-jak-daleko-moze-sie-posunac> [23.09.2013].

nej taktyki (aby zadowolić różne strony), ale zdaje się mieć ono głębsze, antropologiczne ugruntowanie.

Co do podstawowych kategorii, z pomocą których Franciszek opisuje rzeczywistość ludzkiej kondycji i komunikuje o niej, „to – jak wskazuje S. Obirek – po pierwsze jest mówienie w pierwszej osobie: ja jestem grzesznikiem, ja powinienem się nawrócić, ja odkrywam Boga... On umiejętnie stwarza w ten sposób zupełnie nową płaszczyznę porozumienia z odbiorcą”⁵⁹. Ma to być – wedle rozeznania S. Obirka – wyraźne nawiązanie do „autodefinicji sformułowanej w 1975 r. przez samych jezuitów na kongregacji generalnej. Na pytanie, kim jest jezuita, odpowiadają: »Być jezuitą to wprawdzie wiedzieć, że jest się grzesznikiem, ale powołanym przez Boga, podobnie jak niegdyś Ignacy na towarzysza Jezusa Chrystusa«. To jedno z najczęstszych i najbardziej szokujących określeń, jakie Franciszek stosuje wobec siebie”⁶⁰. Ponawiane wyznanie, iż „jestem grzesznikiem”, stanowiące jeden z głównych motywów jezuickiej formacji, cechuje się dwoistością: „jestem grzesznikiem”, a zarazem „jestem powołanym przez Boga”. To nie wykluczająca się sprzeczność, ale dwa aspekty złożonej i niewolnej od egzystencjalnych dylematów sytuacji, to oscylowanie między grzesznością i powołaniem, do którego trzeba nieustannie dorastać.

Dla lepszego zrozumienia inspiracji, z których czerpie Franciszek, zdaniem S. Obirka istotne znaczenie ma „wywiad udzielony przez Franciszka jezuickiemu pismu »La Civiltà Cattolica«, z którego wyłania się obraz Kościoła nie tylko otwartego na dialog, ale również gotowego do przyjęcia twórczych impulsów ze strony szeroko rozumianej kultury. Mnie szczególnie uderzyło odwołanie się do Michela de Certeau. Franciszek określił go jako »ulubionego myśliciela francuskiego«. To znamienne wyznanie. Jak wiadomo, prace historyczne de Certeau miały ogromny wpływ na zmianę historiografii jezuickiej. Pozwoliły one na ukształtowanie oryginalnej koncepcji antropologicznej, której korzenie sięgają jego intensywnych badań nad historią i duchowością zakonu. Zostały one dość nieoczekiwanie wyparte przez analizę życia codziennego, w którym

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ S. Obirek, *Zmagania Franciszka*, „Tygodnik „Przeгляд”, 17.03.2014, <http://www.tygodnikprzeгляд.pl/zmagania-franciszka/>.

właściwie zabrakło miejsca dla tradycyjnej religijności⁶¹. Ta rekonstrukcja intelektualnych źródeł wskazuje na zróżnicowane pokłady osobistej refleksji Jorge Bergoglio i być może na elementy fundamentów, na których wspiera się pedagogiczno-ekologicznego przesłania Franciszka.

Zastanawiając się nad zaskakującymi niektórymi wypowiedziami obecnego papieża, trzeba uwzględnić jego wcześniejsze – sprzed czasu pontyfikatu – doświadczenie duszpasterskie Kościoła latynoamerykańskiego i jezuicką formację intelektualną. Trzeba również – jak podkreśla to S. Obirek – uwzględniać, iż „jednym z mistrzów Jorge Bergoglio, czyli obecnego papieża Franciszka, jest Michel de Certeau⁶². Sytuując go na mapie intelektualnych nurtów i sporów, S. Obirek dopowiada, że tego jezuitę (żyjącego w latach 1925–1986, w zakonie od 1950 r.), historyka i antropologa wykładającego m.in. na Uniwersytecie Kalifornijskim i kierującego Katedrą Historycznej Antropologii Wierzeń w Wyższej Szkole Nauk Społecznych (EHES) w Paryżu, można uznać za jednego „z głównych przedstawicieli postmodernizmu⁶³. Jeśli wśród swych mistrzów Jorge Bergoglio wymienia Michela de Certeau, to być może – jak domniemuje S. Obirek – pociąga to za sobą także dalsze konsekwencje, także preferencje w sposobach prowadzenia działalności duszpasterskiej, w której uważa się, iż „najważniejsze są drobne praktyki życia codziennego, jak o tym pisze de Certeau w [...] książce *Filozofia życia codziennego*⁶⁴. Książka ta zaczyna się od dedykacji: „Esej

⁶¹ Ibidem.

⁶² S. Obirek, *Franciszek sprawdza...*, op.cit.

⁶³ Ibidem.: Dorobek i osobę Michela de Certeau S. Obirek przybliży w tekście: *Michel de Certeau – szkoda, że tak mało znany*, „Miesięcznik Ewangelicki” 2014, nr 13–14 (19–20), <http://ewangelicki.pl/teosfera/michel-de-certeau-szkoda-ze-tak-malo-znany-stanislaw-obirek/> [09.12.2014]. Stwierdza tam m.in.: „W 1971 Michel de Certeau opublikował swój doktorat »La Rupture Instauratrice«, w którym można widzieć początek nowego spojrzenia na dziedzictwo jezuitów i chrześcijaństwa w Europie. To spojrzenie było na tyle rewolucyjne, że katolicka uczelnia nie chciała firmować książki jako doktoratu z teologii. Jednak dla de Certeau teologia jako dyscyplina przestała spełniać zadanie wyjaśniania rzeczywistości, dlatego bardziej niż jej uprawianiem był zaciekawiony »odnowicielskim zerwaniem« i nową refleksją nad obecnością religii. Innymi słowy, zadawał pytanie: »Jak chrześcijaństwo, z jego misjonarską gorliwością, jest dzisiaj w ogóle możliwe?«, S. Obirek, *Michel de Certeau*, op.cit.

⁶⁴ Ibidem.: Zob.: Michel de Certeau, *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.

ten dedykowany jest zwykłemu człowiekowi. Przeciętnemu bohaterowi. Postaci rozproszonej”, a wśród głównych jej idei przebija zasadnicza myśl, iż „od deklaracji ideologicznych ważniejsze jest to, jak naprawdę żyjemy”⁶⁵. Zdaniem S. Obirka ma to bardziej uniwersalne i globalne konsekwencje w przesłaniu formułowanym przez Franciszka: „W ten sposób Papież wyrwa z rąk ludziom ideologicznie czy politycznie instrumentalizującym Kościół narzędzia wojny kulturowej. [...] nie pozwala im prowadzić tej wojny pod sztandarem Kościoła”⁶⁶. Do takiego postępowania mają inspirować także idee de Certeau, który „rozbroił intelektualne narzędzia kontrreformacji” i podkreślał tezę, że „na Soborze Watykańskim II doszło do *la rupture*, do zerwania z tą kontrreformacyjną przeszłością. De Certeau dodawał oczywiście, że było to zerwanie »twórcze« [...]”⁶⁷. Zbliżone do takich zapatrywań stanowisko ma reprezentować i promować papież Franciszek: „Odejdźcie od logiki kontrreformacji i potępienia światów żyjących obok Kościoła, światów religijnych, światów sekularnych. I przejście do dialogu, do przyjaznego, pełnego realnej ciekawości przyglądania się sobie nawzajem, uczenia się od siebie pewnych rzeczy. Franciszek przestał Sobór Watykański II komentować, on go po prostu praktykuje, [...]”⁶⁸. Zakładane jest tu sprzężenie wzajemnego uczenia się, sprzężenie wzajemności otwartego dialogu w relacjach Kościoła z wieloma rodzajami światów żyjących obok Kościoła.

Podsumowując swój komentarz do – jak powiada – „jednoznacznego stwierdzenia papieża: »to jest mój świat, ja się na tym wychowałem, de Certeau mnie uformował«”, S. Obirek wskazuje na nowe perspektywy, o których otwieraniu się może zaświadczać także przywołana niejako mimochodem papieska deklaracji: „Tu mamy do czynienia z nową jakością, bo dla Franciszka zarówno Michel de Certeau, jak też kategorie Vaticanum II, kategorie teorii i praktyki nowoczesności, to jest przestrzeń, w której on żyje, która go ukształtowała. I on to jednoznacznie mówi adresując się do katolików. Co ważne, de Certeau był przez wiele lat stygmatyzowany jako wręcz niechrześcijanin, ktoś kto się »wyrzekł«, »zdradził«. Mimo że to nigdy nie była prawda. A teraz okazuje się, że

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

dla papieża Franciszka właśnie de Certeau wraz z teologami wyzwolenia to jest inspiracja, punkt odniesienia, wręcz formacyjne otoczenie”⁶⁹. Tu zarysowują się kolejne tropy dwoistości w zakresie interpretowania i oddziaływania idei oraz dwoistości w zakresie biografii (dramaturgii egzystencjalnych napięć) twórców idei, trop oscylowania między wykluczeniem a afirmacją, między odrzuceniem a przyswojeniem, między tym, co formuje i pozwala nabyć pożądaną formę (podstawową formację), a tym, co uważa się za zdeformowane i deformujące.

Co oczywiste, można w przywoływanych tu wywodach S. Obirka dostrzeżać (lub nawet wytykać) jego osobiste preferencje ideowe i jego idiosynkrazję, ale spojrzenie, które – mimo możliwej jednostronności – prezentuje autor „Umysłu wyzwolonego. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu” pozwala przecież bardziej wnikliwie, z uwzględnieniem różnych stanowisk, rozpoznawać źródła, tropy i wyzwania pedagogiczno-ekologicznego przesłania papieża Franciszka.

OTWARTE PERSPEKTYWY – ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Do myśli edukacyjnej i ekologicznej przedstawianej w wersji papieża Franciszka można z pewnymi stylistycznymi modyfikacjami odnieść to, co w związku z dokonaniem i dziełem H. Radlińskiej stwierdza L. Witkowski: „Pedagogice społecznej zależało w wersji H. Radlińskiej na tym, aby człowiek jako obywatel i jako uczestnik relacji w swoim środowisku, w odniesieniu do własnego losu i możliwości (sił dostępnych i dających się udostępnić) nabywał zdolności do problematyzowania siebie i temu miał służyć wysiłek udrażniania, melioracji wobec niego jego własnego dostępu i zakorzenienia w przestrzeni kulturowej możliwie najszerszego zakresu”⁷⁰.

Nie dokonując tu szczegółowego zestawienia i porównania, można wskazać na dwa podstawowe podobieństwa myśli edukacyjnej papieża Franciszka z myślą H. Radlińskiej:

1. Cechami środowiska społecznego jako środowiska wychowawczego według H. Radlińskiej są – powinny być – otwartość, dynamiczność i złożoność. Podobnie rzecz ujmuje Franciszek.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ L. Witkowski, *Niewidzialne środowisko*, op.cit., s. 745.

2. Określając zasięg wychowania H. Radlińska stwierdza, że zasięg ten „przekracza rodzinę i szkołę. Rodzina potrzebuje pomocy szerszego świata dla swych zadań własnych”⁷¹. Podobnie rzecz ujmują Franciszek.

Te dwa podobieństwa określają występowanie innych jeszcze istotnych zbieżności, także w wycuciu (w wyostrzonej świadomości) wielości różnych dwoistości i w otwarciu na krytyczną ekologię.

Co zdaje równie ważne, jak te dwa główne podobieństwa w zakresie podejmowanej problematyki, to daleko posunięta zbieżność w sposobie podejścia do problemów, w sposobie ich rozpoznawania, rozpatrywania i (postulowanego) rozwiązywania. Otóż, tak H. Radlińska jak i papież Franciszek otwierają perspektywy do dostrzegania, analizy i wygaszania „palących” kwestii edukacyjnych, antropologicznych i społecznych, w tym też ekologicznych, akcentując przy tym niezbędność okazywania należytej troski o tych, których te problemy bezpośrednio dotyczą. Te otwarte perspektywy pozwalają także kształtować i zachowywać pedagogiczny optymizm w edukacyjnym zmaganiu z wielością wyzwań i złożonością dylematów.

LITERATURA

- Bateson G., *Umysł i przyroda: jedność konieczna*, tłum. A. Tanalska-Dułęba, posłowiem opatrzyła A. Wyka, PIW, Warszawa 1996.
- Certeau de, M., *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*, tłum. K. Thiel-Jańczuk, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Franciszek, *Bezinteresowność, solidarność i zasada pomocniczości*, „L'Osservatore Romano” 2015, nr 7/8.
- Franciszek, *Edukacja nie może być neutralna*, <http://papiez.wiara.pl/doc/1996351.Edukacja-nie-moze-byc-neutralna>.
- Franciszek, *Encyklika Laudato si' (poświęcona trosce o wspólny dom)*, 24 maja 2015 r.
- Horowski J., *Rozwój człowieka w kontekście relacji do środowiska przy-*

⁷¹ H. Radlińska, *Zasięg wychowania*, [w:] H. Radlińska (red.), *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 80; zob. H. Radlińska, *Rodzina i świat społeczny*, Warszawa 1933.

- rodniczego – w świetle encykliki Benedykta XVI «Caritas in veritate», „Collectanea Theologica” 2010, vol. 2.*
- Horowski J., *Harmonia między człowiekiem i przyrodą jako wyzwanie dla pedagogiki chrześcijańskiej*, [w:] J. Michalski, A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja – współczesność – nowe wyzwania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Horowski J., *Autonomia świata a podmiotowość człowieka w ekoteologii*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*” 2010, vol. 8 (1).
- Horowski J., *Turystyka w chrześcijańskiej edukacji ekologicznej*, „*Paedagogia Christiana*” 2011, vol. 2/28.
- Kwieciński Z., *Ku odnowie ekologii pedagogicznej. O początkach i upadku pewnego programu badawczo-rozwojowego i możliwości jego pełniejszej reaktywacji. O błędnym odczytaniu Heleny Radlińskiej i szkodliwym zawężeniu tzw. pedagogiki społecznej. Nowe perspektywy ekologii pedagogicznej, nowe wyzwania i możliwości pedagogiki ekologicznej*, „*Studia Edukacyjne*” 2013, nr 26.
- Kwieciński Z. (red.) *Warunki pracy szkoły we wsi peryferyjnej. Materiały z ogólnopolskiego Seminarium Pedagogicznego – Toruń – kwiecień 1967*, Wydawnictwo Zrzeszenia Studentów Polskich SAW, Warszawa 1967.
- Maliszewski K., *Grawitacja teorii. Czytając Niewidzialne środowisko Lecha Witkowskiego*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, t. VI, nr 2 (11).
- Marynowicz-Hetka E., *W stronę pedagogiki kompletnej Radlińskiej – studium recenzyjne trzech wymiarów analizy*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, t. VI, nr 2 (11).
- Kaliszewska M., *Bliżej Heleny Radlińskiej i myślenia o kulturze*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, t. VI, nr 2 (11).
- Michalski Ł., *Rewers czyli jak Lecha Witkowskiego czyta(łaby) Helena Radlińska*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2015, t. VI, nr 2 (11).
- Obirek S., *Franciszek sprawdza, jak daleko może się posunąć. Rozmowa Cezarego Michalskiego*, <http://www.krytykapolityczna.pl/artykuly/opinie/20130923/obirek-franciszek-sprawdza-jak-daleko-moze-sie-posunac>.
- Obirek S., *Michel de Certeau – szkoda, że tak mało znany*, „*Miesięcznik Ewangelicki*” 2014, nr 13–14 (19–20), <http://ewangelicki.pl/teosfera/michel-de-certeau-szkoda-ze-tak-malo-znany-stanislaw-obirek/>.

- Obirek S., *Nowa odłona filozofii dialogu: Jorge M. Bergoglio*, „Etyka” 2014, nr 48.
- Obirek S., *Zmagania Franciszka*, Tygodnik „Przeгляд”, 17.03.2014, <http://www.tygodnikprzeгляд.pl/zmagania-franciszka/>.
- Papież: *katolicka edukacja wpaja zasady, kształtuje postawy i uczy wartości*, http://pl.radiovaticana.va/news/2015/11/21/papie%C5%BC_katolicka_edukacja_wpaja_zasady,_ksztatu%C5%82tuje_postawy_/1188613.
- Pasikowski S., *Tropizm w „niewidzialnym środowisku” pedagogiki oraz kierunki „melioracji” świadomości metodologicznej dyscypliny. Kilka uwag na kanwie odczytań Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11).
- Radlińska H., *Zasięg wychowania*, [w:] H. Radlińska (red.), *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Radlińska H., *Rodzina i świat społeczny*, „Nasza Drukarnia”, Warszawa 1933.
- Skibiński A., *Gregory Bateson i kontekstowa teoria komunikacji. Różnica, która czyni różnicę, i wzorzec, który łączy*, [w:] B. Andrzejewski, N. Leśniewski, M. Domaradzki, M. Wendland, E. Kulczycki, J. Boruszewski (red.), *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2012.
- Skibiński A., *Homo Significus. Autorozprawa o poznaniu-języku*, Wyd. IMEX-GRAF, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *O zakresie i sposobie odczytania dzieł Heleny Radlińskiej przez Lecha Witkowskiego jako współczesnego filozofa edukacji*, „Pedagogika Społeczna” 2015 (R. XIV), 1 (55).
- Śliwerski B., *Postówie do naukowej debaty nad sporem i (auto-)afirmacją książki Lecha Witkowskiego*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11).
- Theiss W., *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Theiss W., *Wychowanie i niepodległość. Idea polskiej szkoły w publicystyce społeczno-oświatowej Heleny Radlińskiej (1907–1918)*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, rok I, nr 1.
- Tischner J., *Wiązanie nadziei* (1973), [w:] J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*, Kraków 1994.

- Walker W., *Przygoda z komunikacją. Bateson, Perls, Satir, Erickson. Początki NLP*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Winclawski W., *Przemiany środowiska wychowawczego wsi peryferyjnej: studium wioski Ciche Górne powiatu nowotarskiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1971.
- Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Radlińska jako wyzwanie (odpowiedź na dyskusję z książką „Niewidzialne środowisko”)*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 2 (11).

STRESZCZENIE

W refleksji skupionej na poszukiwaniach i ideach pedagogicznych jednym z zabiegów służących efektywnemu otwieraniu nowych pól intelektualnej eksploatacji jest zestawianie z sobą i komparatystyczne rozpatrywanie odmiennych stanowisk. Idąc za inspiracją płynącą z badań nad paradygmatem dwoistości prowadzonych przez Lecha Witkowskiego, rozwijających krytyczną ekologię umysłu, idei i wychowania, uwzględniających perspektywę ekologii, którą rozwijał Gregory Bateson (1904–1980), proponuję dociekania przebiegające między dwoistością pedagogicznego przesłania twórczyni polskiej pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej (1879–1954), a dwoistością pedagogicznych i ekologicznych tropów, wyzwań i wskazań papieża Franciszka. Społeczna nośność wypowiedzi papieża Franciszka, podejmujących „palące” kwestie współczesnego człowieka i świata, stanowi dobry argument, aby podjąć Franciszkowe tropy i rozpatrywać je w przyjętym tu kontekście. Można też wykazać istotne punkty styczne między przekonaniami pedagogiczno-społecznymi wyrażanymi przez papieża Franciszka i przez Helenę Radlińską, zwłaszcza, gdy nawiązuje się do tego odczytania jej intelektualnego dziedzictwa, które – korzystając m.in. z perspektywy krytycznej ekologii – zaproponował Lech Witkowski, analizując przejawy dwoistości w koncepcjach pedagogicznych i praktykach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: paradygmat, dwoistość, wyzwania edukacji, ekologia umysłu, krytyczna ekologia.

**PEDAGOGICAL POTENTIALITIES AND EDUCATIONAL CHALLENGES
OF CRITICAL ECOLOGY – ON THE DUALITY OF PEDAGOGICAL
AND ECOLOGICAL TRACKS OF POPE FRANCIS IN THE CONTEXT
OF HELENA RADLIŃSKA’S PEDAGOGICAL MESSAGE**

SUMMARY

What becomes an undertaking aimed at opening new fields of intellectual exploration in the reflections focused on pedagogical searching and ideas is the juxtaposing and comparative analysis of different standpoints. Inspired by Lech Witkowski’s studies on the paradigm of duality – the research which develops critical ecology of the mind, idea and education and which takes into account the perspective of ecology explored by Gregory Bateson (1904–1980), the author undertakes some considerations conducted between the duality of the pedagogical message of Helena Radlińska (1879–1954), the author of Polish social pedagogy, and the duality of pedagogical and ecological tracks, challenges and recommendations of Pope Francis. The social appeal of Pope Francis’s words which touch the most urgent issues of contemporary humanity and the world constitutes a right argument for undertaking his tracks and viewing them in the context applied here. Some significant overlapping points can be indicated in pedagogical and social beliefs expressed both by Pope Francis and Helena Radlińska. This particularly concerns the references to reading her intellectual legacy, which Lech Witkowski suggested by applying the perspective of critical ecology to analyse the manifestations of duality in pedagogical concepts and educational practices.

Key words: educational challenges, critical ecology, paradigm, duality, ecology of mind.