



Paweł Piotrowski

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

E-mail: pawel.piotrowski@uwm.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3423-1347

DOI: doi.org/10.13166/awsg/213961

EDUKACJA W SZACHU (I MACIE) – PYTANIE O PEDAGOGIKĘ W ŚWIECIE PERMANENTNEGO KRYZYSU

EDUCATION IN CHECK(MATE) – SOME QUESTION ABOUT PEDAGOGY IN A WORD OF PERMANENT CRISIS

Abstrakt: Celem niniejszego opracowania jest znalezienie i uzasadnienie właściwej formuły pytania o kluczowe wyzwanie przed którym staje współcześnie pedagogika i edukacja. W pewnym sensie jest to pytanie o pedagogikę *na miarę naszych czasów*. Konstruując porządek wywodu, jego narrację i sposób argumentowania opierano się na założeniu metody interpretacji humanistycznej, według którego bieg dziejom nadają ludzkie celowe działania, choć niekoniecznie zbieżne z historycznymi efektami, w których są skumulowane. Najważniejsza konkluzja jest mało odkrywcza, ale w przekonaniu autora nader ważna konkluzja: poważne myślenie o edukacji nie może współcześnie unikać zajęcia stanowiska w kwestii przyszłych konsekwencji permanentnych kryzysów dzisiejszego świata.

SŁOWA KLUCZOWE: *edukacja, permanentny kryzys, zmiany klimatyczne, przyszłość, ludzkość, globalne zagrożenia, środowisko*

Abstract: The aim of this paper is looking for appropriate expression of the question about some crucial challenge which contemporary pedagogy and education face and substantiation of this formula. In some meaning this question is about *pedagogy in keeping with the times*. The order of reasoning and this paper narration are based on the main assumption of the humanistic interpretation method. It assumes that direction of history is created by purposeful humans' actions but they not necessarily are convergent with its historical effects in which are cumulated. The main conclusion is not very revealing but in the author opinion very important. Namely, if we think on education seriously we can't avoid taking a stand in the matter of future consequences of a permanent crises which are tied with state of contemporary world.

KEYWORDS: *education, permanent crisis, climate changes, future, humanity, global threats, environment*

WPROWADZENIE

Nadmierne bądź zbędne posiłkowanie się metaforą nie jest walorem prac zgłaszających roszczenie do zaliczenia do grona naukowych. Dlatego też autor czuje na sobie obowiązek wytłumaczenie się z owej szachowej metafory, która występuje w tytule tego opracowania, chociażby po to, aby ułatwić podjęcie decyzji w kwestii tego, czy nie jest to metafora zbędna. Otóż, kiedy w rozgrywce szachowej król jednego z graczy zostaje zaszachowany, wówczas – zakładając, że nie jest to część jego arcyprzebiegłego planu – gracz ten porzuca realizację swojej strategii, żeby zająć się ratowaniem króla i wydobyciem się z opresji. Sytuacja szachu zmusza do skoncentrowania całej uwagi na najbliższych ruchach, na bieżących wydarzeniach na planszy, a nie na strategicznym planowaniu nieco odleglejszych przyszłych losów rozgrywki. Kiedy natomiast myślenie o edukacji przestaje z jakichś względów być strategicznym wybieganiem w przyszłość (Piotrowski, 2022, s. 289-293), koncentrując się na najbliższej perspektywie czasowej, to sytuacja pedagogiki podobna jest do położenia szachisty, którego król został zaszachowany. To dla niego czas, który może przeznaczyć wyłącznie na obronę – najlepiej na tyle skuteczną, na tyle oddalającą zagrożenie, żeby możliwy stał się powrót do strategicznego planowania. Jeżeli szach był

przypadkowy albo zaaranżowany tylko *dla postrachu*, to na ogół stosunkowo łatwo jest się z niego wydobyć. Jednak jeśli jest pokłosiem strategicznych zaniedbań i nieuwzględnienia pewnych istotnych scenariuszy możliwego rozwoju gry, to istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że obrona nawet jeśli przyniesie chwilowy efekt, to na dłuższą metę nie uchroni przed matem.

Celem niniejszego opracowania jest rozważenie wyzwań, jakie przed pedagogiką, rozumianą jako myślenie o edukacji, stawia specyficzna postać kryzysowości wpisana, jak twierdzą niektórzy, we współczesny świat. Jego autor jest zdania, że jeśli pedagogika nie zajmie wobec możliwych konsekwencji współczesnych globalnych zagrożeń jakiegos w miarę wyraźnego stanowiska i nie znajdzie sposobu na jego zaznaczenie w edukacji, to w pewnym momencie, możliwe, że niepostrzeżenie, przestanie być możliwa żadna nowa strategia, ani nawet dalsza mniej czy bardziej rozpaczliwa obrona.

KILKA UWAG O POJĘCIU KRYZYSU PERMANENTNEGO

Pojęcie permanentnego kryzysu (Reitter, Wellmon, 2021, Dimitrakou, Ren, 2025) jest, z ontologicznego punktu widzenia, wewnętrznie sprzeczne. Przecież ze swej istoty kryzys jest zjawiskiem czasowo ograniczonym, które w pewnym momencie wyraziście daje o sobie znać (aczkolwiek nie jest to z reguły zjawisko gwałtowne, jeśli chodzi o etiologię – jego bardzo dynamiczna manifestacja, swego rodzaju załamanie dotychczasowego biegu spraw w danym obszarze wiąże się z względnie długotrwałym narastaniem kryzysogenego czynnika lub czynników aż do poziomu przekraczającego pojemność czy też wytrzymałość struktury w ramach której to zjawisko się dzieje i na którą oddziałuje). Tak rozumiany, w swojej ontologicznej postaci, kryzys nie może trwać stale, ani nawet długo – czy pomyślimy o tego typu zdarzeniu zachodzącym w jakimś elemencie świata przyrodniczego, w sferze artefaktów (np. przerwanie tamy na skutek naporu wody), w społeczności czy w człowieku – wydarzający się kryzys wymusza jakies zakończenie sytuacji kryzysowej, jak to w odniesieniu do rozwoju osobowości opisał przed półwieczem Erik H. Erikson (1982).

W ogólnym, ontologicznym ujęciu kryzys nie musi być w żaden sposób związany z ludzkimi działaniami czy ocenami. Gdy pod wpływem ciężaru owoców pęknie gałąź drzewa, z ontologicznego punktu widzenia zdarzenie to wyczerpało znamiona kryzysu, ale zwykle tym pojęciem go nie określamy. Zapewne i w tej chwili na jakiejś odległej gwiazdzie dochodzi do eksplozji, która zmieni ją w tzw. supernową, ale nie opisujemy tego w kategoriach kryzysu, aczkolwiek w terminologii ślad naszkicowanego ontologicznego ujęcia pozostał – mówi się więc w niewartościującej konwencji o masie krytycznej. Wybuch na odległej o miliony lat świetlnych gwiazdzie jest dla nas zjawiskiem na tyle obojętnym, że niewartościowanym w żaden sposób. O kryzysach zwykliśmy natomiast mówić zazwyczaj w konwencji wartościującej – kryzys jest czymś negatywnym. Manifestuje się jakąś bardziej lub mniej gwałtowną zmianą, którą odbieramy jako niemiłe zaskoczenie i w bezpośredniej, dającej się wyobraźnią ogarnąć perspektywie przyszłości niesie zapowiedź pogorszenia dotychczasowego stanu rzeczy w danym obszarze. Nie znaczy to, bynajmniej, że nie może być w odroczonej perspektywie źródłem pozytywie wartościowanych stanów i zdarzeń (Erikson, 1968, Dąbrowski, 2021, Murawska, 2020, Wróblewska, 2022). Tym niemniej samego kryzysu nie postrzegamy jako czegoś pozytywnego i odwrotnie – czegoś pozytywnego nie postrzegamy jako kryzysu, mimo, że odpowiada jego ogólnej ontologicznej charakterystyce. Kiedy dziecko, po serii niezbyt udanych prób, po raz pierwszy z dumą i bezproblemowo jedzie na rowerze, to tego wydarzenia nie nazwiemy przecież kryzysem. Tym, co w dalszej perspektywie może okazać się jednak pozytywne, nie jest samo kryzysowe zdarzenie, ale to, co okazało się być skutkiem działań przez niego sprowokowanych. To także okoliczność wskazująca na istotowe temporalne ograniczenie kryzysu – prędzej czy później, konstruktywnie bądź destruktywnie musi zostać rozwiązany tudzież się rozwiązać i zakończyć.

Czy wobec tego pojęcie kryzysu permanentnego pozbawione jest sensu? W dosłownym, literalnym sensie – tak, jednakże pojęcie to ma, jak się zdaje, znaczenie metaforyczne. W tekście otwierającym specjalny numer czasopisma *Angelaki* redaktorzy tomu napisali: *W obecnych czasach wszystko zdaje się być w jakimś »stanie kryzysu«: demokracja i gospodarka, sztuka i nauki humanistyczne, sposób, w jaki postępujemy z innymi i z naturą, sama kondycja ludzka. Sytuacja stała się tak krytyczna, że stare dobre określenie*

»kryzys« nie wystarcza już do oddania powagi sytuacji – ostatnio szukamy nowszych, bardziej pojemnych rozwiązań terminologicznych (takich jak »polikryzys« i »metakryzys«), sygnalizując jednocześnie zarówno powagę naszej sytuacji, jak i naszą niezdolność do właściwego radzenia sobie z nią. Kryzys jest obecny nawet w sposobie, w jaki myślimy i mówimy o kryzysie (Bradaten, Ungureanu, 2025, s. 1). Istotnie, można odnieść wrażenie, że w naszym współczesnym świecie kryzysy, zwłaszcza te globalne, rozwiązują się w ten sposób, że napór czynników kryzysogennych przenosi się na inny obszar, szybko powodując przekroczenie jego z kolei pojemności. Wyobraźmy sobie kilka naczyń poustawianych jedno pod drugim, a do znajdującego się najwyżej wciąż napływa jakaś ciecz – problem przepełnienia naczynia rozwiązuje się w ten sposób, że owa ciecz zaczyna przelewać się do naczynia stojącego niżej i tak po kolei. Przepełnienie górnego naczynia po jakimś czasie przestaje być dynamicznym, nieprzyjemnie zaskakującym zdarzeniem, a staje się swego rodzaju normą – nową normalnością (Chandler, 2019). W takim metaforycznym rozumieniu, jako w istocie *polikryzys* czy *metakryzys*, pojęcie permanentnego kryzysu przestaje być ontologicznie sprzeczne.

KRYZYSOWOŚĆ JAKO MIARA NASZYCH CZASÓW

Kiedy Bogdan Suchodolski pisał (1958) o *pedagogice na miarę naszych czasów*, twierdził, że chodzi o czasy z perspektywy zadań pedagogiki wyjątkowe. Szczegółowość, którą podkreślał, polegać miała na tym, że nigdy wcześniej w dziejach świata nowożytnego ludzkie dążenia, plany i działania nie kreowały świata w aż takim stopniu. To wymagało, zdaniem Suchodolskiego, radykalnej zmiany w pedagogicznym myśleniu o edukacji. Wydaje się, że z kolei wyjątkowość naszych czasów polega na tym, iż nigdy wcześniej kondycja ludzkiego świata nie była w tak znaczącym stopniu spletem nieplanowanych i lekceważonych konsekwencji działań, dążeń i planów człowieka. A przejawami tego są co najmniej takie okoliczności, jak to, że nigdy wcześniej tak znaczna część ludzkości:

- nie generowała tak olbrzymiego zapotrzebowania na energię (Mathew, 2012, s. 22-24, Bilgen, 2014),

- nie generowała tak olbrzymiego zapotrzebowania na surowce i wodę – przy czym tylko stosunkowo niewielka część zużycia słodkiej wody przypada na cele spożywcze (Haddeland et al., 2014, Bricker et al., 2017, s. 619-620),
- nie generowała tak dużej ilości zanieczyszczeń i odpadów, w tym niebezpiecznych i niedegradowalnych (de Coverly et al., 2008), także w miejscach, wydawałoby się trudno dostępnych i kulturowo niezagospodarowanych, jak Himalaje (Kuniyal, 2005, Apollo, 2016),
- nie była w tak dużym stopniu zależna organizacyjnie od maszyn i urządzeń, wymagających zasilania energią elektryczną i połączonych ze sobą (Aftergood, 2018, s. 550-552),
- nie znajdowała się w zasięgu działania środków technicznych, które przy skrajnie niekorzystnym układzie okoliczności mogą w jednej sekwencji zniszczyć znaczną część ziemskiej biosfery, np. najnowsze generacje broni nuklearnej, być może także biologicznej i biochemicznej (Rostan, Rostan, 2025), jak w ciągu ostatniego stulecia.

Do tej skrótowej i na pewno dalece niekompletnej listy dodać trzeba jeszcze co najmniej dwie okoliczności. Pierwsza dotyczy gwałtownego zmniejszania się bioróżnorodności na Ziemi. Tak o tym pisze *Prologu* do uhonorowanej Nagrodą Pulitzera książki Elisabeth Kolbert: *Żadne stworzenie nigdy wcześniej nie zmieniło życia na naszej planecie w aż tak dużym stopniu, choć dochodziło do innych, porównywalnych kataklizmów. W odległej przeszłości Ziemia niezwykle rzadko ulegała zmianom tak gruntownym, by wpływały one na zmniejszenie się różnorodności form życia. Pięć z tych dawnych wydarzeń było na tyle groźnych, że mówi się o nich jako o odrębnej kategorii: to tak zwana wielka piątka. W wyniku czegoś, co wydaje się fantastycznym zbiegiem okoliczności, ale prawdopodobnie nie jest przypadkiem, poznajemy historię tych wydarzeń dokładnie w chwili, gdy ludzie zaczynają zdawać sobie sprawę, że stali się przyczyną kolejnego takiego wydarzenia. Choć jest jeszcze zbyt wcześnie by stwierdzić, czy osiągnie ono rozmiary porównywalne z wielką piątką, nazywa się je szóstym wymieraniem* (Kolbert, 2016, s. 6).

Wreszcie, nie podobna pominąć problemu informacji we współczesnym świecie. Przypuszczalnie nie jest prawdą, że współczesna epoka, nazywana

niekiedy przez niektórych autorów *epoką informacji*, charakteryzuje się jakimś uderzająco większym zapotrzebowaniem na informacje, jeśli chodzi o podejmowanie działań przez jednostki i grupy (w tym znaczeniu, że optymalne zapotrzebowanie na informacje jako podstawę planowania i realizacji poszczególnych działań jest, jak się zdaje, mniej więcej stałe – nie jest prawdopodobnie tak, że efektywne użytkowanie edytora tekstów w komputerze przenośnym wymaga jakoś wyraźnie więcej informacji, niż efektywne polowanie na mamuta czy wytwarzanie kamiennego grotu). W gruncie rzeczy problem dotyczący informacji w we współczesnym świecie polega na czymś poniekąd odwrotnym, to jest na tym, że dostępność informacji oraz ich wielość znacząco przewyższa zapotrzebowanie. Podobnie jak w dramatycznym nadmiarze wytwarzamy trudno uutilizowane śmieci, tak w nadmiarze produkujemy informacje. Brak wystarczającego dostępu do informacji wpływał w przeszłości niekorzystnie na efektywność działań. Jednakże zjawisko charakterystyczne dla czasów obecnych, przejawiające się w tym, że w przypadku każdej informacji funkcjonuje jej treściowe przeciwieństwo w publicznej przestrzeni informacyjnej, i to o takiej samej dostępności, również nie sprzyja zwiększeniu efektywności działań. Za to wymusza przystosowanie się do takiej sytuacji, polegające, między innymi, na deprecjacji potrzeby rozumienia. Innymi słowy – jak w *chińskim pokoju*, eksperymencie myślowym Johna Searle'a (1995, s. 28-29) – rozumienie nie jest koniecznym warunkiem działania, a nawet niekiedy skutecznego działania (w znaczeniu: doprowadzającego jakoś do obranego celu). Wymownym przykładem tego typu zjawiska może być przypadek zaczerpnięty z zasobu osobistych doświadczeń piszącego te słowa. Oto jakiś czas temu miał on okazję obserwować zdarzenie, które samo w sobie nie jest do końca zrozumiałe w szczegółach, ale współczesną inflację roli rozumienia pozwala zilustrować. Sygnalizowane wydarzenie miało miejsce w okolicznościach egzaminu pisemnego. Część zdających go wówczas studentów błędnie odczytało ze slajdu, a następnie zapisało treść pytania. Jak to możliwe, że mniej więcej co czwarty zdający popełnił ten błąd i był to błąd we wszystkich przypadkach jednakowy, tego autor, występujący wówczas w roli egzaminatora, pojąć nie potrafi. Jakkolwiek by to się jednak zadziało, owa pomyłka w recepcji treści pytania egzaminacyjnego, tak kolektywnie popełniona przez studentów, pozbawiała odnośnie pytanie sensu. Mimo tego

nikt nie zaprotestował, nikt nie żądał wyjaśnień i wszyscy udzielili na to nie mające sensu *pseudopytanie* odpowiedzi. Nie były to odpowiedzi o jednakowej treści u wszystkich, aczkolwiek łączyło je to, że podobnie jak omyłkowo zmodyfikowane pytanie, były pozbawione sensu. Podobieństwo tej sytuacji do opisanej w sprawie *chińskiego pokoju* Searle'a jest dość wyraźne. Przypomnijmy jednak, że wzmiankowany eksperyment myślowy wiązał się z rozważaniem problematyki sztucznej inteligencji. Komputacyjne modelowanie umysłu polega na poszukiwaniu komputerowego modelu symulującego działanie ludzkiego umysłu. Natomiast wspomniane zdarzenie na egzaminie nasuwa skojarzenie z czymś odwrótnym – upodobnieniem się działania ludzkiego umysłu do procedury maszynowej, dobierającej odpowiedzi do pytań na zasadzie wybiórczego podobieństwa do określonego w programie wzoru.

Komplementarne z tym wydaje się być zjawisko związane z technologicznym rozwiązaniem z ostatnich lat, zwanym *internetem rzeczy*, w którym człowiek zostaje *odciążony* z części czynności komunikacyjnych, a w następstwie także decyzyjnych (w najprostszym przypadku są to decyzje zakupowe, ale najbliższe lata przyniosą na pewno rozwój tej technologii, polegający na wyręczaniu użytkownika w podejmowaniu coraz bardziej istotnych decyzji).

Jeżeli potraktować wyliczone okoliczności poważnie, to trudno znaleźć mocne i dobrze uzasadnione argumenty przeciwko przypuszczeniu, że musi istnieć coś w rodzaju *pojemności* czy *wytrzymałości ekologicznej* i analogicznie – *pojemność kulturowa* – graniczne wartości natężenia niekorzystnych czynników, których przekroczenie prowadzi do stanu krytycznego, a w dalszej kolejności, do dysfunkcyjności, wreszcie załamania i zniszczenia systemu. Są przeto, jak się zdaje, istotne powody, dla których takiego scenariusza nie należy wykluczać, a nawet uznać go za co najmniej umiarkowanie prawdopodobny. Prawdopodobieństwo to wzmacnia też fakt, że zwracanie uwagi na działanie określonych niekorzystnych czynników ekologicznych i kulturowych zupełnie nie jest czymś nowym, a nawet nie jest domeną XXI wieku. Choć rzeczywiście o dramatycznych następstwach (np. topnienie lodowców, zmiany klimatyczne, globalne ocieplenie, jałowienie gleb i pustynnienie, obniżenie poziomu wód gruntowych, ujemny bilans hydrologiczny) zaczęto mówić dopiero w tym stuleciu jako o fakcie potwierdzanym przez współczesną naukę, a nie jako o futurystycznej hipotezie czy przepowiedni. A skoro tak,

to wspomniany wyżej czarny scenariusz jest wyzwaniem dla dzisiejszej pedagogiki, domagającym się co najmniej zajęcia stanowiska.

Swoją świetną, wedle prywatnej opinii piszącego te słowa – o ile można określić tym epitetem opracowanie podejmujące tak trudne zagadnienia – książkę *Saving us*, klimatolog i fizyk atmosfery Katharine Hayhoe zaczyna od takiej oto refleksji: *Pojawiając się, pandemia zbliżyła nas do siebie. Kiedy koronawirus przetaczał się przez świat widzieliśmy jak zamyka się miasto po mieście. Zamknięte szkoły i zakłady pracy. Wyglądało wtedy, że jesteśmy wszyscy zjednoczeni przeciwko wspólnemu zagrożeniu. W miarę trwania pandemii, ta zgodność zaczęła się rozpadać. Polityczni liderzy, wybrani na fali nacjonalistycznej i populistycznej retoryki, zaczęli przedstawiać środki ostrożności podjęte wobec zagrożenia koronawirusem jako bardziej szkodliwe dla społeczeństwa, niż sama choroba. Rzekomo wiarygodne źródła propagowały fałszywe lekarstwa i celowo przeinaczały informacje na temat powagi choroby. W USA brak maseczki na twarzy stał się symbolem konserwatywnych przekonań. Podczas gdy jedni wciąż starali się izolować, inni organizowali zgromadzenia, które nieraz przeradzały się w niemal masowe wydarzenia. Kontrast między nacjami był po d tym względem wyraźny – i różnica między częstotliwością zakażeń oraz liczbą zgonów również. Niestety, nic z tego mnie nie zaskoczyło. Spędziłam swoją karierę zawodową na badaniu zmian klimatycznych. Te same techniku użyte do upolitycznienia koronawirusa – promowanie pseudonauki i fałszywych ekspertów, zniesławianie prawdziwych ekspertów, wartościowanie ekonomii wyżej od ludzkiego życia, nawet ukrywanie lub zaprzeczanie danym, żeby problemy wydawały się mniej pilne i mniej szkodliwe, niż rzeczywistość są – były stosowane do sprawy zmian klimatycznych przez dekady. Z przerażaniem widziałam jak polityczna stronnictwość prowadzi ludzi do odrzucenia prostych faktów: klimat się zmienia, ludzie są odpowiedzialni, wpływ jest poważny, a czas na działanie jest teraz* (Hayhoe, 2022, s. ix).

Zastanawiająca sprawa – profesor Aleksander Nalaskowski nie zgodziłby się, jak sądzę, z wieloma twierdzeniami, padającymi w zacytowanej przed chwilą pracy, a jednak dwa lata wcześniej przedstawił dokładnie taką samą refleksję, jak ta wyrażona w pierwszych zdaniach przytoczonego tu fragmentu (Nalaskowski, 2020, s. 23-43). W jakim celu autor niniejszego opracowania zwraca uwagę na tę zbieżność? Widząc w niej zgodność niejako wyższego rzędu, ponad ewentualnymi różnicami w szczegółowych zapatrywaniach – zgodność

co do tego, że trwamy, jako ludzkość, konsekwentnie na tej jakiejś cywilizacyjnej drodze do zatracenia, na tym kolizyjnym kursie kultu niezgodności, nomen omen, przejawiającego się w tym, że zawsze jesteśmy gotowi podzielić się na *jednych i drugich*. I kiedy *jedni* przed czymś przestrzegają, drudzy mówią, że nie niepotrzebnie i bezpodstawnie straszą, i oczywiście *vice versa*. Nie trzeba przypominać, że to właśnie w czasie trwania pandemii wojska Federacji Rosyjskiej ponownie zaatakowały terytorium Ukrainy.

Jednakże osobiście piszący te słowa z pewnym dziwieniem odbiera ostatnie stwierdzenie zacytowanego fragmentu pracy K. Hayhoe, mianowicie, że czas na działanie jest teraz. Z jednej strony opinia taka ma, oczywiście, więcej praktycznego sensu, niż stwierdzenie, że czas na działanie był dwadzieścia lat temu. Z drugiej jednak strony, kiedy mijają dekady, a wciąż słyszy się, że *jeszcze nie jest za późno na działanie* to utrwala to przekonanie, że jest jeszcze czas, że – nawiązując do słów autorki – sprawy nie mogą być aż tak bardzo pilne i aż tak bardzo poważne. Paradoks w tym problemie zawarty polega na tym, że jeśli wyniki badań, wnioski z nich i przestrogi na ich podstawie formułowane przez K. Hayhoe i wielu innych badaczy z różnych dziedzin nauki w ciągu ostatniego półwiecza są w jakiejś istotnej mierze trafne (a nie wszystkie w całej rozciągłości błędne i bezpodstawne), to musi nadejść taki moment, bądź już nadszedł, że bardziej zasadnym będzie stwierdzenie *czas na działanie już minął*, niż *czas na działanie jest teraz*. Różnica między tymi dwoma wypowiedziami z perspektywy językowej jest na tyle niewielka, że program komputerowy wspierający analizę danych jakościowych, bez specjalnego ukierunkowania na tę kwestię prawdopodobnie nie byłby w stanie jej należycie niuansować. W kontekście przeliczalnej wartości informacyjnej obie te wypowiedzi lokują się dokładnie na tym samym poziomie (Wolski, 2010, s. 106-108). Ale w tej różnicy mieści się nie tylko przeciwieństwo w odniesieniu do treści informacji, jak w każdym przypadku, gdy jakieś zdanie poprzedzimy funktorem negacji, ale także wszystko to, co składa się na pozainformacyjny wymiar znaczenia. A jest to, w tym wypadku, wymiar olbrzymi, wymiar całego świata, dosłownie i metaforycznie – jak w przypadku niewielkiej zgoła materialnej i formalnej różnicy między usłyszonym od wybranki przez oświadczonego się młodzieńca zdaniami *wyjdę za ciebie* i *nie wyjdę za ciebie*.

Poważne myślenie o traktowanej poważnie edukacji – a tym jest w istotnej swej części tradycyjnie rozumiana pedagogika – wymaga jakiegoś, niekoniecznie powszechnie jednakowego, podzielenia troski związanej z dostrzeganym niekorzystnym biegiem niektórych globalnych spraw. Żeby jednak możliwe było przełożenie w jakikolwiek sposób tej troski na strategię działania – bowiem tradycyjnie rozumiana pedagogika to w pozostałej, niewybrzmiałej powyżej części, poszukiwanie dróg zaaplikowania w działaniach efektów poważnego myślenia o poważnie traktowanej edukacji – konieczne jest świadome zajęcie stanowiska gdzieś w polu tej figury (nie zaryzykowałbym stwierdzenia, że jest to kwadrat), której wierzchołki wyznaczone są przez funkcjonujące obecnie w społecznym dyskursie konstatacje: *czas na działanie jest teraz, czas na działanie się skończył, czas na działanie jeszcze nadejdzie, jakie działanie? przecież nic nadzwyczajnego się nie dzieje*. Świadome, to w tym wypadku znaczy: *nieprzypadkowe*, a zatem oparte na jakiejś strategii bądź z nią związane, ale również: wynikające z dostrzegania najgłębszej możliwej różnicy znaczeń, jaka zachodzi pomiędzy każdym poszczególnym przytoczonym przed chwilą hasłem, a każdym pozostałym.

PERMANENTNOŚĆ KRYZYSU WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA JAKO WYZWANIE DLA PEDAGOGICZNEGO MYŚLENIA

Od kilku lat autor prosi swoich studentów o podjęcie takiego eksperymentu myślowego, który na własne potrzeby nazwał swego czasu *testem ostatniego roku*. Ćwiczenie to ma na celu pomoc w klaryfikowaniu wartości, a także skłaniać do refleksji nad istotowym sensem poszczególnych instytucji społecznych, w tym edukacji, i konfrontować go ze znaczeniami, jakie im nadajemy, zarówno kolektywnie, jak i osobiście. Piszący te słowa nie potrafi wskazać pierwszego pomysłodawcy tego rodzaju eksperymentu, ani publikacji, w której został opisany, choć ma analityczną pewność, że sam nie jest jego twórcą, ponieważ jest to pomysł na tyle oczywisty i wręcz trywialny, że – stąd wspomniana analityczna pewność – jest rzeczą nie do pomyślenia, żeby nie wpadło na niego wcześniej mnóstwo innych osób. *Test ostatniego roku* polega na próbie wyobrażenia sobie, że oto zostały przedstawione współczesnej

ludzkości niezbite dowody na to, że za około rok od dziś świat przestanie istnieć. Termin *świat* jest w tym wypadku pewnym uproszczeniem i zarazem skrótem myślowym, który swoim zakresem znaczeniowym obejmuje też takie pojęcia, jak *ludzkość*, *cywilizacja*, *planeta Ziemia*, *życie na ziemi*, *ludzie* itp. Słuchacze są następnie proszeni o poszukiwanie jakichś zasadnych odpowiedzi na takie oto pytania:

- jak zachowywali by się ludzie, jakie działania podejmowali i do czego dążyli/jak ja bym się zachowywał i do czego dążył?
- ku jakim wartościom należałoby wychowywać i na jakie kierować edukację, jakie treści powinniśmy starać się przekazywać w procesach edukacyjnych, jakie cele realizować, wreszcie – czy placówki oświatowe i inne instytucje kulturowe i społeczne wciąż miałyby rację bytu?

Po kilku latach rozmów na ten temat ze studentami, głównie pedagogiki, autor uświadomił sobie, że ten *test ostatniego roku* nie ujawnia całej, a tylko część złożoności problemu zależności znaczeń przez nas nadawanych poszczególnym elementom świata w którym żyjemy od horyzontu czasowego, który sobie obieramy. Aby dotrzeć do reszty, niewidocznej z naszkicowanej perspektywy, trzeba *test ostatniego roku* uzupełnić i jednocześnie w pewien sposób skonfrontować z drugim, strukturalnie i treściowo podobnym eksperymentem myślowym, który z kolei dla własnych potrzeb nazwał piszący te słowa *testem ostatniego stulecia*. Łatwo się domyślić, że różnica między tym pierwszym będzie polegała na tym, że te niezbite dowody, które ludzkość posiadała, wskazują na zakończenie istnienia świata nie za rok, ale mniej więcej za sto lat. Wspomniana konfrontacja wyników obu tych eksperymentów myślowych (albo dwóch części jednego eksperymentu) polega na próbie uchwycenia różnic między treściami odpowiedzi na te same, przytoczone wyżej pytania w kontekście założeń pierwszego i drugiego testu. Pytania te same, a odpowiedzi nieraz skrajnie różne. Wydaje się jednakże, że wyraźne różnice w treściach odpowiedzi na analogiczne pytania w *teście ostatniego roku* i *teście ostatniego stulecia* wiążą się z tym, iż owe pytania są tylko pozornie identyczne – jednakowe z wyglądu, ale nie co do sensu i w związku z tym co do kategorii adekwatnej odpowiedzi wyznaczanej przez sens pytania,

czyli tego, co niektóre koncepcje w logice protetycznej proponują określać mianem przedmiotu pytania. Mówiąc wprost – autor sądzi, że odpowiadając na pytania stawiane w *teście ostatniego roku* wskazujemy, co jest dla nas ważne, a wręcz najważniejsze, natomiast w *teście ostatniego stulecia* przeciwnie – czego, tak naprawdę, nie postrzegamy jako ważne. I, w związku z tym, jako nader interesująca jawi się relacja między tymi dwoma klasami odpowiedzi.

Zadawanie na poważnie pytania o to, czym różni się rok od stulecia, ma prawo budzić irytację zarówno pytanego, jak i świadka stawiania takiej kwestii. Różnica wydaje się być oczywista, zrozumiała nawet dla małych dzieci i w gruncie rzeczy wynikająca bezpośrednio z różnicy między jeden a sto, a ściślej rzecz ujmując – między jakimś parametrem, którego wartość wynosi jeden i analogicznym parametrem o wartości sto wyrażonej w tej samej skali. Wszelako w kontekstach, w których ów parametr ma bezpośrednio charakter temporalny, trywialność i oczywistość odnośnej różnicy nie jest już, jak się zdaje, aż tak skrajna. A gdy zaznaczymy dodatkowo, że nie o czas chronometryczny, czy – jak to określają niektórzy – fizyczny tu chodzi, ale zdecydowanie bardziej o czas *kulturowy*, wzmiankowana różnica zupełnie przestaje być banalna i oczywista. Kiedy bowiem mamy do czynienia z jakościowymi ujęciami czasu (Tarkowska, 1987, s. 14-17), byłoby nonszalancją przystępowanie do udzielania odpowiedzi o istotę różnicy między dowolnymi dwoma okresami takiego czasu, bez wcześniejszej próby doprecyzowania pytania – uzupełnienia go o informacje, o który rok, czy stulecie i o różnicę dla kogo chodzi. Pytanie brzmiące, na przykład: *jaka jest różnica między czwartym a piątym wiekiem naszej ery* nie jawi się przecież wcale jako kuriozalne, a jedynie bardzo nieprecyzyjne, skłaniające do domagania się od pytającego uściślenia, czyją perspektywę postrzegania rzeczzonej różnicy ma na myśli formułując swoje pytanie.

Skoro zatem odpowiedzi na pytanie o różnicę między jakimś jednym a drugim stuleciem, nie da się wywieść ze znajomości różnicy (a dokładniej – jej braku) między abstrakcyjnymi wartościami liczbowymi, to również nie ma takiej możliwości gdy rozpatrujemy istotę dystynkcji między rokiem a stuleciem. W jakościowym ujęciu czasu nie jest on postrzegany jako nieprzerwany ciąg następujących po sobie chwil o jednakowej długości trwania, mieszczący się między umownymi punktami – początkowym i końcowym,

ale jako możliwy do uporządkowania na wiele sposobów zbiór wydarzeń, z których część jest połączona skomplikowanymi relacjami bezpośrednimi, między niektórymi występuje relacja zapośredniczona, zaś część z należących do tego zbioru wydarzeń nie łączy żadna wewnętrzna relacja. Z tego powodu problem sformułowany, na przykład, tak: *czy większy wpływ na naszą tożsamość miały wydarzenia ostatniego roku czy ostatniego wieku* trudno byłoby uchylić w prosty sposób, uznając go za problem pozorny, niepoważny *pseudoproblem*. Wręcz przeciwnie – za niepoważną musiałaby uchodzić odpowiedź, której uzasadnienie odwoływałoby się do wiedzy na temat arytmetycznej zależności między liczbą jeden i liczbą sto, takie, na przykład treści: *wydarzenia ostatniego stulecia określiły naszą tożsamość sto razy bardziej, niż wydarzenia ostatniego roku, ponieważ sto jest liczbą sto razy większą od liczby jeden*. Nie wspominając już o tym, że w odróżnieniu od czasu ujętego jako ciąg równych jednostek – chwil – czas postrzegany jakościowo, zdarzeniowo, nie mieści stałej liczebności wydarzeń w poszczególnych jednostkach określanych tą samą nazwą – na przykład, tydzień, rok, wiek. W takim ewentystycznym ujęciu czasu jest on współkonstituowany przez akty poznawcze podmiotów, przeto nie da się ustalić bezwzględnej liczby zdarzeń, z których składa się dana, umowna jednostka.

Z drugiej strony, w pedagogice zjawisko kształtowania się tożsamości podmiotu w jego ontologicznym aspekcie interpretuje się zazwyczaj jako proces i to proces długotrwały. Płyne stąd zdroworoządkowy wniosek, że im dłużej trwa ów proces, tym większy czy silniejszy jest jego rezultat. Wprawdzie oczekiwanie jakiejś uniwersalnej proporcjonalności nie mieści się już w tym wniosku, ale i tak wydaje się z tego punktu widzenia jasne, że – mówiąc w uproszczeniu – stulecie w większym stopniu i zakresie kształtuje jednostki i grupy, niż rok. W optyce kulturalistycznej można nawet doszukiwać się tu pewnej prawidłowości, zgodnie z którą im starsza jest określona osoba lub grupa, tym większy wpływ na jej tożsamość ma – w porównaniu z upływającym rokiem – mijający wiek. Natężenie subiektywnie przełomowych zdarzeń w ostatnim roku w połączeniu z mocno jeszcze ograniczoną możliwością wpływu historycznie trwałych elementów kultury w przypadku małego dziecka sprawia, że zdecydowanie mniejsze jest osobowościowo-twórcze znaczenie wydarzeń minionego stulecia, niż poprzedniego roku.

Jednak z czasem, w miarę upływu lat i dojrzewania jednostki, proporcja się odwraca. Podobnie jest w przypadku grupy.

Autor nie spotkał dotąd nikogo, kto nie różnicowałby odpowiedzi pomiędzy *testem ostatniego roku* i *ostatniego stulecia*. Tymczasem trudno oprzeć się wrażeniu, że konsumujemy świat tak, jakby właśnie zaczynał się ostatni rok jego istnienia, przeddzień apokalipsy (Goh, 2025), choć jednocześnie nie bardzo bierzemy na poważnie możliwości, aby mógł to być choćby początek ostatniego stulecia. Wydaje się, że nie należy pochopnie odrzucać hipotezy Ronalda Wrighta (2021), wedle której wszystkie cywilizacje przeszłości, którym nie udało się przetrwać, łączy to, iż zwiększenie podaży konsumpcyjnej pociągało za sobą zwiększenie konsumpcyjnego popytu – czyli poniekąd odwrotnie względem tego, co głosi jedno z podstawowych praw klasycznej ekonomii. I, zdaniem Wrighta, ludzie nigdy dotąd nie potrafili się w tym konsumowaniu w porę zatrzymać na poziomie, który by nie zagrażał podstawom ich społecznego, kulturowego, a także i biologicznego trwania. Według tego autora trajektoria naszych losów – współczesnych mieszkańców zachodniego świata – nie odbiega zbyt od tych, którymi podążyli swego czasu Sumerowie czy mieszkańcy Rapa Nui (Wright, 2021, s. 23-24). Jeśli by tak rzeczywiście było i jednocześnie jeśli faktycznie *czas na działanie jest teraz*, to zadanie edukacji jest jasne, a przy tym niemożliwe do przecenienia. Co jednak, jeśli Ronald Wright ma rację, jednakże Katharine Hayhoe jej nie ma i *czas na działanie już minął*? Czy pedagogika, nie wiedząc nico tym, znalazła się w szachu i macie? Nawet jeśli bardziej adekwatnym do realiów byłby *test ostatniego stulecia*?

ZAKOŃCZENIE

Kryzysowość, czy też może należałoby już raczej powiedzieć: permanentna endogenna kryzysowość współczesnego świata nie może być kwestią przez pedagogikę niezauważaną, pomijaną tudzież przemilczaną. Nie możemy uciekać od uwzględniania, jako jednego z istotnych czynników ukierunkowujących sposób myślenia o edukacji jutra, trudnego dziedzictwa ostatnich dwóch stuleci – nawarstwiających się nierozwiązanych, a być może już nierozwiązywalnych problemów. Problemów systemowo powiązanych i wzajemnie

na siebie oddziałujących, przez co generujących charakterystyczną dla systemów redundancję. Jeżeli instytucjonalna edukacja ma rzeczywiście przygotowywać kolejne młode pokolenia do swoistej konfrontacji z uwarunkowaniami zstającego świata, to muszą to być także te uwarunkowania o których myśli się z obawą, smutkiem i nieraz z poczuciem bezsilności. Jest sprawą w zupełności zrozumiałą, że dorosłe pokolenia, pokolenia rodziców i dziadków, chętnie pokazują młodym generacjom ich kulturową schedę składająca się z wielkich odkryć, wybitnych dzieł, szlachetnych postaw, imponujących wynalazków i podziwu godnych idei. Z tymi mniej szlachetnymi i mniej godnymi podziwu, których przemilczenie musiałoby prowadzić do jednoznacznego zafałszowania w tym procesie enkulturacji, można sobie poradzić ukazując je jako błędy, pomyłki, przypadkowe aberracje, niekorzystne zrządzania losu bądź dewiacje, będące wszystkie często dramatycznymi i silnie oddziałującymi, ale jednak przypadłościowymi, a nie konstytutywnymi składnikami cywilizacyjno-kulturowego postępu.

Łatwo i miło jest się utożsamiać z takim dziedzictwem, które oświeśla dzień dzisiejszy, zdobi i z przynależności do którego można być dumnym, a sama ta przynależność stawia na pozycji autorytetu względem tych wszystkich, których udział w owym dziedzictwie jest mniejszy, na przykład dlatego, że dopiero zaczynają stopniowo w nim uczestniczyć. Pedagogika, w której można w taki mniej więcej sposób myśleć o zadaniach edukacji, w tym tej realizowanej w placówkach oświatowych oraz o uzasadnieniu jej prawomocności i potrzeby, znajduje się, wedle modnego w ostatnich latach określenia – *w strefie komfortu*. Z jej wnętrza ryzyko, jakie zawsze towarzyszy podejmowaniu prób przekucia abstrakcyjnego myślenia na konkretne działania, w określonych okolicznościach i wobec konkretnego podmiotu, istotnie można, wzorem Gerta Biesty (2016), postrzegać jako piękne. Chociażby dlatego piękne, że – w tej optyce – z edukacji zawsze wynika coś dobrego. Jeśli wolno posłużyć się metaforą ze świata sportów zespołowych, ryzyko o jakim mowa można porównać do tego, które podejmuje selekcjoner drużyny stosując eksperymentalną taktykę w meczu z rywalem przewyższanym pod każdym względem przez jego zespół.

Jednak dziś pedagogiczne myślenie o edukacji, jeśli ma pozostać wierne swojej społecznej misji i autentyczne, nie może nie wyjść poza tę swoją *strefę komfortu* ku myśleniu o edukacji, która nie jest już tylko wprowadzaniem

młodego pokolenia w napawające dumą dziedzictwo wielkich dzieł ludzkiego umysłu i charakteru, gdzie zdarzają się wprawdzie potknięcia, które należy brać poważnie i traktować jako przestrożę, ale w ogólnym rozrachunku owe dzieła służą moralnemu i gatunkowemu umocnieniu człowieka oraz – powoli, stopniowo ale konsekwentnie – lepszej przyszłości dla następnych pokoleń. To prawda, że ludziom z reguły wydaje się, że epoka w której żyją jest wyjątkowa – w pozytywnym albo negatywnym znaczeniu. To zupełnie zrozumiałe zjawisko. Jednak prawdą – i to analitycznego pochodzenia – jest też i to, że przynajmniej część z nich musi mieć rację. Sensowna pedagogika zawsze powinna być na miarę czasów, w tym przynajmniej (i przede wszystkim) znaczeniu, że nie może być całkiem obojętna na aktualny kontekst społeczno-kulturowy. Co nie znaczy, bynajmniej, że pedagogika jest sensowna tylko wtedy, gdy dostosowuje się do tego kontekstu. Znaczy to raczej, że nie jest sensowna, kiedy go ignoruje.

BIBLIOGRAFIA

- Aftergood, S. (2018). *Governments want your smart devices to have stupid security flaws*. *Nature* 560(7719), s. 550-552.
- Apollo, M. (2016). *The good, the bad and the ugly – three approaches to management of human waste in a high-mountain environment*. *International Journal of Environmental Studies* 74(1), s. 129-158.
- Biesta, G. J. J. (2016). *The beautiful risk of education*. Abingdon-New York: Routledge.
- Bilgen, S. (2014). *Structure and environmental impact of global energy consumption*. *Renewable and Sustainable Energy Reviews* 38, s. 890-902.
- Bradatan, C., & Ungureanu, C. (2025). *Crisis as a way of live*. Angelaki. *Journal of the Theoretical Humanities* 30(2), s. 1-2. Pozyskano: (12.05.2025) Źródło: <https://doi.org/10.1080/0969725X.2025.2485576>
- Bricker, S.H., Banks, V.J., Galik, G., Tapete, D., Jones, R. (2017). *Accounting for groundwater in future city visions*, *Land Use Policy* 69, s. 618-630. Pozyskano: (18.05.2025) Źródło: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0264837717303563>
- Chandler, D. (2019). *Crisis are the new normal: governing through resilience*. w: B. Jessop, K. Knio (red.) *The pedagogy of economic, political and social crises. Dynamics, construals and lessons* (ss. 88-101). New York: Routledge.
- Coverly de, E., McDonagh, P., O'Malley, L., & Patterson, M. (2008). *Hidden Mountain: The Social Avoidance of Waste*. *Journal of Macromarketing* 28(3), s. 289-303.
- Dąbrowski, K. (2021). *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dimitrakou, I., & Ren, J. (2025). *Critical geographies of everyday crisis*. *City*, s. 1-19. Pozyskano: (15.06.2025) Źródło: <https://doi.org/10.1080/13604813.2024.2447688>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W.Norton and Company.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: W.W.Norton and Company. Wyd. polskie: Erikson, E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Tłum. A. Gomola. Poznań: Rebis.
- Haddeland, I., Heinke, J., Biemans, H., Eisner, S., Flörke, M., Hanasaki, N., Konzmann, M., Ludwig, F., Masaki, Y., Schewe, J., Stacke, T., Tessler, Z. D., Wada, Y., & Wisser, D. (2014). *Global water resources affected by human interventions and climate change*. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 111(9), s. 3251-3256. Pozyskano: (18.05.2025) Źródło: <http://www.jstor.org/stable/23770678>
- Hayhoe, K. (2022). *Saving us: a climate scientist's case for hope and healing in a divided world*. New York: Simon and Schuster.
- Kolbert, E. (2016). *Szóste wymieranie. Historia nienaturalna*. Tłum. T. Grzegorzewska, P. Grzegorzewski. Warszawa: Wydawnictwo wab.
- Kuniyal, J. C. (2005). *Solid Waste Management in the Himalayan Trails and Expedition Summits*. *Journal of Sustainable Tourism* 13(4), 391-410. Pozyskano: (19.05.2025) Źródło: <https://doi.org/10.1080/09669580508668564>

- Mathew T. (2014). *The growing energy crisis*. School Science 50(3-4), s. 22-27.
- Murawska, A. (2020). *Zwrot egzystencjalny w edukacji jako odpowiedź na kryzysy wobec których staje człowiek*. Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne 10(1), s. 79-92.
- Nalaskowski A. (2020). *Wielkie zatrzymanie. Co się stało z ludźmi?*. Kraków: Biały Kruk.
- Piotrowski, P. (2022). *Pedagogika bez wiary w przyszłość*. w: P. Piotrowski (red.) *Pedagogika w świecie niepewności. Asepekty* (ss. 289-336). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Reitter, P., Wellmon, C. (2021). *Permanent crisis. The humanities in the enchanted age*, Chicago-London: University of Chicago Press.
- Rostan, P., Rostan, A. (2025). *Why mankind will not disappear due to wars in the current millennium: 2025-3000 projections of death toll from wars*. Conflict Resolution Quaterly. Pozyskano: (19.06.2025) Źródło: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/crq.21494>
- Searle, J.R. (1995). *Umysł, mózg i nauka*. Tłum. J. Bobryk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowska, E. (1987). *Czas w społeczeństwie. Problemy, tradycje, kierunki badań*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Ossolineum.
- Wolski, J. (2010). *Miara ilości informacji a jej znaczenie*, Filozofia Nauki 3(71), s. 105-119.
- Suchodolski, B. (1958). *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wright, R. (2021). *Krótką historia postępu*. Tłum. Ł. Wierzbicki. Borówiec: Pogotowie Kazikowe.
- Wróblewska, H. M. (2022). *Krytyczne doświadczenia życiowe jako źródło zmian: w kierunku potraumatycznego rozwoju*. Studia Edukacyjne 66, s. 61-73.