

BEATA GOLA<sup>1</sup>

## W poszukiwaniu etyki środowiskowej dla teorii wychowania ekologicznego

### Summary

#### In Search of Environmental Ethics for the Theory of Ecological Education

Undoubtedly, the contemporary problems of ecological philosophy and eco-pedagogy deal with questions about the real presence of the philosophical bases for the ecological upbringing of children and youth. Therefore, can different conceptions of environmental ethics (e.g., anthropocentric ethics, bio-centric ethics, holistic ethics) be found in the contemporary theory of ecological upbringing? A partial answer to the question can be provided by educational programs implemented in the process of formal education (e.g. content analysis of school textbooks in specific subjects), as well as educational activities undertaken by the selected centers in the system of non-formal education (content analysis of teaching materials). The directory of ecological values distinguished from the tested materials can also be used in the search for answers to this question. This directory describes the man/natural environment relationship, while these ecological values are strongly articulated in certain eco-ethics positions.

**Słowa kluczowe:** etyka środowiskowa, filozoficzne podstawy wychowania, wychowanie ekologiczne, edukacja formalna, edukacja nieformalna  
**Key words:** environmental ethics, philosophical foundations of education, ecological upbringing, formal education, informal education

---

<sup>1</sup> Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków; adres-mail: beata.gola@uj.edu.pl.

## 1. Wprowadzenie

Związek filozofii z pedagogiką istniał przez wieki, począwszy od starożytności, niejako poprzez systemy nauczania i dzięki wspólnemu poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: kim jest człowiek? „Nie ma wątpliwości, że filozofia odegrała ogromną rolę w rozwoju pedagogiki europejskiej bez względu na to czy jej treści tworzyli sami filozofowie, czy tworzone przez nich systemy prowokowały rozważania pedagogów” (Wołoszyn-Spirka 2002: 51).

Jednym z wymiarów relacji między filozofią a pedagogiką jest „troska o rozpoznawanie założeń filozoficznych, wpisanych w systemy myślenia i działania wychowawczego” (Jaworska-Witkowska, Witkowski 2010: 11). Owo uwypuklenie w pedagogice perspektywy uwrażliwienia na problematykę filozoficzną pozwala na dostrzeżenie u podstaw każdego wychowania określonej filozofii wychowania. Jednakże należy dokonać rozróżnienia między filozofią wychowania jako subdyscypliną naukową zajmującą się wychowaniem w różnych systemach i kierunkach filozoficznych a czerpaniem przez pedagogów inspiracji w filozofii dla opisu rzeczywistości edukacyjnej (Rubacha 2004: 33). W niniejszym artykule do opisu rzeczywistości edukacyjnej wykorzystano kategorie pojęciowe zaczerpnięte z filozofii (etyka antropocentryczna, etyka biocentryczna, etyka holistyczna) i czyniono je podstawą do wskazania na ważność zasadzania wychowania ekologicznego dzieci i młodzieży na etyce środowiskowej.

Filozofia jest traktowana jako dyscyplina (nauka) podstawowa dla pedagogiki. Pozwala ona objąć ogólną refleksją fakty edukacyjne; ontologia, stawiając pytania o naturę bytu, pyta również o sposoby istnienia edukacji/świata edukacyjnego. Jeśli istnieje on obiektywnie, czyli jest taki sam dla wszystkich podmiotów działań pedagogicznych, to tworząc teorię wychowania, zabiegamy o realizację postulowanego stanu rzeczy, przyjmując normy, wartości, standardy podzielane przez ogół (Rubacha 2004: 32). Postulowanym stanem rzeczy są cele wychowania. Dla filozofii wychowania istotne znaczenie ma interpretacja procesu wychowania, jego cele ogólne, globalne. Dlatego też filozofia wskazuje na ważność problematyki dotyczącej celów wychowania;

podstawowych, najwyższych wartości i norm. Realizowane w działalności wychowawczej cele wynikają ze sposobu rozumienia świata, człowieka i jego życia, wartościowania rzeczywistości wraz z poddawaniem jej ocenie.

## 2. Wychowanie ekologiczne i jego konteksty

Niewątpliwie do współczesnych problemów filozofii środowiskowej, a zarazem pedagogiki ekologicznej należą pytania o rzeczywistą obecność podstaw filozoficznych w wychowaniu ekologicznym dzieci i młodzieży.

Odniesienie człowieka do środowiska przyrodniczego zawsze przybiera jakiś kontekst, wymiar, ustosunkowanie się, wobec czego człowiek nie pozostaje w stosunku do tegoż środowiska obojętny. Deklarowaną obojętność należy rozpatrywać raczej jako postawę negatywną wobec środowiska przyrodniczego, w odróżnieniu od postawy pozytywnie ukierunkowanej, tzw. postawy prośrodowiskowej czy postawy ekologicznej. Pójściem dalej (nie tylko na poziomie lingwistycznych rozważań) niż „stosunek człowieka do/wobec przyrody” jest *relacja nie do przyrody czy wobec przyrody, ale relacja człowieka z przyrodą*. Relacja człowieka z przyrodą może być kształtowana również poprzez wprowadzenie jej w proces wychowania. Postulat poddania procesowi wychowania relacji człowieka z przyrodą wynika nie tylko z traktowania przyrody jako podmiotu odpowiedzialności moralnej oraz potrzeby respektowania norm etyki ekologicznej. Wychowanie ekologiczne, będące integralną częścią wychowania ogólnego, może przyjmować jako cel wychowania harmonię z przyrodą. Przywołana harmonia z przyrodą to nie tylko brak zgody na dewastację środowiska przyrodniczego (i faktyczne nieczynienie tego) przez konkretnego człowieka, ale szereg postaw (w tym emocji i zachowań), które pozwalają poczuć się człowiekowi częścią przyrody, a nie kimś oderwanym od niej, wyobcowanym. Człowiek nie powinien być *obcym* w świecie przyrody, podobnie jak i przyroda nie powinna być dla niego wrogim zagrożeniem.

O kształtowaniu się więzi człowieka z przyrodą, znaczeniu intuicji ekologicznych, w tym sposobach przeżywania przyrody dla uwarunkowań edukacji ekologicznej w Drugiej Rzeczypospolitej, obszernie pisze Edyta Wolter (Wolter 2013).

Wychowanie obejmuje układ „działań służących kształtowaniu osobowości człowieka i wspomaganie rozwoju tej osobowości” (Palka 1998: 10). Jest to działalność intencjonalna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą. Wychowanie ekologiczne, podobnie jak i wychowanie odnoszące się do sfery fizycznej, sfery moralnej, sfery estetycznej, służy kształtowaniu postaw wychowanków i ich systemu wartości.

Piotr Skubała pyta: „Czy wychowanie można nazwać wychowaniem, jeżeli nie uczy szacunku do innych form życia, odpowiedzialności za przyszłe pokolenia, wrażliwości na problemy środowiska, wartościowania naszych codziennych zachowań, nie uświadamia jedności człowieka z całym światem żywym?” (Skubała 2010: 12-13).

Termin „wychowanie ekologiczne” oznacza „kształtowanie zasad moralnych, nawyków działania proekologicznego, orientacji, uczuć, wpływających na późniejsze postępowanie człowieka w środowisku i wobec środowiska” (Albińska 2005: 132).

Kategorią nadrzędną oraz szerszą niż wychowanie i kształcenie jest edukacja, rozumiana jako ogół oddziaływań służących formowaniu zdolności życiowych człowieka. Danuta Cichy uważa, że edukacja ekologiczna to „ogół czynności i procesów pedagogicznych umożliwiających ludziom orientację w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i wpływających na ich stosunek do otaczającego środowiska” (Cichy, 2003: 910). Edukacja ekologiczna według Ligii Tuszyńskiej „(edukacja środowiskowa) jest koncepcją kształcenia i wychowania w duchu poszanowania środowiska przyrodniczego oraz kształtowania poglądów społeczeństwa względem otaczającego świata. Dotyczy rozbudzenia wrażliwości na problemy środowiska, poszukiwania przyczyn i przewidywania skutków zjawisk prowadzących do degradacji środowiska naturalnego” (Tuszyńska 2006: 5).

W pedagogice ekologicznej, jak również w wychowaniu ekologicznym jako cele wychowania traktowane są wartości etyki

środowiskowej (i normy będące ich imperatywnymi odpowiednikami). Wychowanie ekologiczne zatem to działanie pedagogiczne i taka relacja między wychowawcą a wychowankiem, która ma prowadzić do internalizacji wartości ekologicznych, do wzrostu świadomości ekologicznej, kształtowania postaw i w efekcie budowania kultury ekologicznej człowieka.

Ekoetyka dostarcza natomiast wychowaniu ekologicznemu katalog wartości i norm. Jak pisze Włodzimierz Tyburski: „Rola etyki środowiskowej w procesie edukacji ekologicznej polega na dostarczaniu stosownego do celów tej edukacji katalogu wartości i norm odpowiednio kształtujących motywacje, postawy i zachowania” (Tyburski 2002: 113).

### **3. Podstawy metodologiczne badań**

Naszym celem jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o obecność różnych koncepcji etyki środowiskowej w obrębie wychowania ekologicznego dzieci i młodzieży w Polsce, realizowanego w procesie edukacji formalnej i nieformalnej. Zadanie to można podejmować poprzez przeprowadzenie analizy treści podręczników szkolnych do wybranych przedmiotów na wszystkich etapach nauczania (I, II i III etap edukacyjny oraz IV etap – szkoły ponadgimnazjalne) oraz analizy treści podstawy programowej kształcenia ogólnego, jak również analizy treści materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w edukacji nieformalnej przez różne fundacje, stowarzyszenia i ośrodki/pracownie itp. Pozwoli to osiąść pewien wgląd w teorię wychowania ekologicznego realizowanego w Polsce i odpowiedzieć na pytanie, czy jest w tych materiałach zawarte odniesienie bezpośrednie/pośrednie do etyki środowiskowej. Jeśli tak, to czy uda się w opracowywanym materiale badawczym wyodrębnić konkretne koncepcje/nurty etyki ekologicznej? Odmienne stanowiska etyki środowiskowej przyjęto za Włodzimierzem Tyburskim, wyróżniając: etykę antropocentryczną (homocentryczną), etykę biocentryczną (indywidualistyczną) i etykę holistyczną (Tyburski 2013: 109). Prezentowane analizy stanowią jedynie fragment większego przedsięwzięcia badawczego.

Oczywiście analizom poddano treści kształcenia dzieci i młodzieży rozumiane jako uporządkowany zasób informacji, którego opanowanie umożliwi człowiekowi orientację i kształtowanie stosunków z otaczającym go światem (Gola 2010: 160-161).

Oprócz badania treści podręczników szkolnych i materiałów dydaktycznych stosowanych w edukacji nieformalnej, wykorzystano również dane z literatury przedmiotu odnoszące się do analizy treści podstawy programowej (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17 z późn. zm.), aby stwierdzić, czy obecne jest w niej wartościowanie środowiska przyrodniczego w kontekście różnych nurtów ekoetycznych.

Zebrane materiały analizowano również pod względem występowania w nich wartości ekologicznych, pamiętając o roli, jaką odgrywają one w osiąganiu celów wychowania. Rodzaje i podział wartości ekologicznych przyjęto za Zbigniewem Hullem (1996).

Klucz kategoryzacyjny stworzono na podstawie literatury przedmiotu (opracowano za W. Tyburskim), wyodrębniając charakterystyczne kategorie dla poszczególnych stanowisk ekoetycznych (Tyburski 2013: 109-123). Postępując zgodnie z procedurą analizy treści, jako jednostkę analizy przyjęto temat (zdanie, sąd, twierdzenie o przedmiocie) oraz słowo (wyraz) (Zaręba 1987: 117). Opracowując kategorie/wskaźniki lingwistyczne, dla różnych odmian etyki środowiskowej wyróżniono wskaźniki bezpośrednie (gdym zostały nazwane bezpośrednio – odmiana etyki środowiskowej, stosunek człowieka do innych istot, miejsce człowieka w biosferze, określone wartości ekologiczne) oraz wskaźniki pośrednie (kontekst zawarty w treści wskazuje na daną odmianę etyki ekologicznej).

## **Etyka środowiskowa – klucz kategoryzacyjny**

### **Etyka antropocentryczna**

- dominacja człowieka nad światem przyrody z powodu jego właściwości (np. wolność, odpowiedzialność, rozumność);
- człowiek posiada zobowiązania moralne głównie wobec innych ludzi;
- zanieczyszczone środowisko zagrożeniem dla człowieka/chrońmy środowisko dla człowieka;

- zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści (bądź nie) dla człowieka;
- ochrona przyrody ochroną człowieka;
- przyroda ma wartość względną, nie jest wartościowa sama z siebie;
- ludzki obowiązek wobec środowiska – zabezpieczenie interesów przyszłych pokoleń

### **Etyka biocentryczna**

- przeciwstawia się pogładowi o dominacji człowieka nad przyrodą;
- potrzeby człowieka nie stanowią usprawiedliwienia dla niszczenia środowiska;
- prawo do życia wszystkich istot żywych ze względu na nie same;
- podstawowa wartość – zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach;
- obowiązek dbania o środowisko wynika z faktu posiadania wewnętrznej (wrodzonej) wartości i dobra (pomyślności) przez każdy organizm i populację;
- każdy organizm realizuje własne dobro według własnego sposobu (przetrwanie stadiów rozwoju);
- złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju;
- ochrona dobra organizmów żywych ze względu na nie same, dlatego że są członkami ziemskiej wspólnoty życia;
- ludzie i inne istoty pozaludzkie członkami ziemskiej wspólnoty na takich samych zasadach;
- postawa szacunku dla natury (tzn. życie według określonych norm i reguł działania);
- naturalne ekosystemy Ziemi jako sieć uzależnionych od siebie organizmów;
- postulat bezstronności gatunkowej (niepowtarzalny sposób egzystencji gatunku)

### **Etyka holistyczna**

- cała biosfera (też środowisko nieożywione) traktowana jako dobro etyczne i przedmiot zobowiązań człowieka;

- obowiązki moralne wynikają z członkostwa we wspólnocie biosfery;
- źródłem wartości są zasługi dla dobra ekosystemu;
- interesy człowieka widzialne w perspektywie biosfery;
- ludzie mają określone zobowiązania wobec Ziemi, ale też konieczność poświęcenia dla jej dobra;
- takie działanie jest dobre, które służy zachowaniu integralności i stabilności wspólnoty biotycznej;
- przyroda jako dobro samoistne, wartość autoteliczna;
- człowiek przynależy do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska;
- dobru całej wspólnoty podporządkowane dobro poszczególnych osobników (np. fizyczna redukcja gatunku w sytuacji eksplozji demograficznej innego gatunku).

**Wartości ekologiczne** (podział za Z. Hullem, wymienione wartości stanowią klucz kategorizacyjny) (Hull 1996: 86-87)

Trzy grupy wartości ekologicznych, ze względu na poziom/sfery, do jakich się odnoszą:

- 1) poziom podstawowy, najniższy – wartości przyrodnicze (dobra o charakterze naturalnym, które daje nam przyroda), służą podtrzymywaniu życia, zdrowiu:
  - środowisko naturalne (czyste powietrze, nieskażona woda, różnorodność gatunkowa, naturalny krajobraz),
  - życie,
  - zdrowie;
- 2) wartości, które leżą u podstaw etyki ekologicznej; założenie, że przyroda (biosfera, ekosystemy, istoty żywe) posiada *wartość wewnętrzną* i dlatego jest przedmiotem ludzkich czynów moralnych:
  - rewerencja dla życia (świętość wszystkiego, co żyje),
  - poszanowanie zasobów,
  - odpowiedzialność,
  - umiarkowanie konsumpcji i korzystania ze środowiska,
  - solidarność międzygatunkowa,
  - sprawiedliwość ekologiczna,



- współodczuwanie z innymi istotami żywymi,
  - współuczestnictwo w strumieniu życia,
  - różnorodność (bioróżnorodność/różnorodność biologiczna);
- 3) wartości funkcjonujące w różnych sferach aktywności ludzkiej, które mają wymiar środowiskowy; ich realizacja wpływa na stan środowiska przyrodniczego:
- sprawiedliwość międzypokoleniowa w dostępie do zasobów przyrody,
  - solidarność międzyludzka w szansach i możliwościach korzystania z zasobów biosfery,
  - odpowiedzialność demograficzna,
  - sprawiedliwy podział dóbr,
  - odpowiedzialność za szkody ekologiczne,
  - uczciwa informacja o zagrożeniach, stanie środowiska, ekologicznych właściwościach towarów i usług,
  - rozwój jakościowy.

O ile wymienione za Z. Hullem wartości ekologiczne również tworzą narzędzie badawcze, czyli klucz kategoryzacyjny, o tyle nie wszystkie wartości można rozgraniczyć i przypisać do określonej etyki ekologicznej. W tym przypadku nie można stworzyć jakichś sztywnych podziałów, a zakres aksjologiczny etyki biocentrycznej częściowo pokrywa się z zakresem etyki holistycznej. Wiele z wymienionych wyżej wartości związanych jest z filozofią zrównoważonego rozwoju (np. odpowiedzialność, sprawiedliwy podział dóbr, solidarność międzyludzka), rewerencję dla życia czy współodczuwanie z innymi istotami żywymi łączymy z etyką biocentryczną, natomiast współuczestnictwo w strumieniu życia z etyką holistyczną (z etyką biocentryczną również). Na podstawie preferowanych wartości ekologicznych w materiałach poddanych analizie treści również można sądzić o rodzaju etyki ekologicznej proponowanej w procesie edukacyjnym dzieciom i młodzieży.

#### 4. Wychowanie ekologiczne/edukacja ekologiczna w systemie formalnym

Wychowanie ekologiczne jest realizowane w Polsce w kształceniu formalnym w ramach edukacji ekologicznej. Spośród dwóch modeli szkolnej edukacji ekologicznej obecnie przyjęto podejście multidyscyplinarne, w którym tematyka środowiskowa wkomponowana jest w szereg przedmiotów, natomiast nie istnieje odrębny przedmiot poświęcony edukacji ekologicznej tak jak w modelu interdyscyplinarnym, integrującym treści wyodrębnione z różnych przedmiotów. Podejście interdyscyplinarne w szkolnej edukacji ekologicznej było obecne w tzw. starej podstawie programowej kształcenia ogólnego (Dz.U. 2002 nr 51 poz. 458 z późn. zm.), kiedy to od 2002 roku edukacja ekologiczna wprowadzona została w postaci oddzielnej ścieżki edukacyjnej o charakterze wychowawczo-dydaktycznym, począwszy od II etapu edukacyjnego (klasy IV-VI). Natomiast tzw. nowa podstawa programowa (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17 z późn. zm.), wprowadzona do szkół od roku szkolnego 2009/2010, nie przewiduje w ogóle ścieżek międzyprzedmiotowych, w tym również ścieżki: edukacja ekologiczna.

Do analizy treści w interesującym nas zakresie wybrano dwa podręczniki szkolne – popularnego wśród nauczycieli wydawnictwa – do przedmiotu: przyroda, kierowane do uczniów klasy 5 i 6 (II etap edukacyjny). W podręczniku dla klasy 5 *Tajemnice przyrody* w dziale 10, „Ochrona przyrody”, zaprezentowano zagrożenia oraz sposoby ratowania przyrody. Wśród działań służących ochronie przyrody najpierw wymieniane są działania władz państwowych i samorządowych, później akcje na rzecz ochrony środowiska o zasięgu światowym, a na końcu indywidualna aktywność każdej osoby (Ślusarczyk *et al.* 2008: 214-220). Tymczasem bardziej motywujące dla młodzieży byłoby wskazanie, że ochrona przyrody zaczyna się od nas samych, od naszej wiedzy, postaw, działań.

W podręczniku dla klasy 6 *Tajemnice przyrody* w dziale 7, „Ziemia – nasze wspólne dobro”, omówiono podział zasobów przyrody, globalne zagrożenia dla środowiska przyrodniczego i współpracę

międzynarodową w celu ochrony przyrody. Autorzy przy przedstawianiu zasobów odnawialnych wskazują, że „znając tempo odnawiania się zasobów, można tak wpływać na ich użytkowanie, aby ich nie zniszczyć i zachować je dla przyszłych pokoleń” (Czerny *et al.* 2009: 233). Jednocześnie na następnej stronie zaznaczają: „konsekwencje wzrostu produkcji rolnej i przemysłowej dla przyrody trudno przewidzieć” (Czerny *et al.* 2009: 234-235) i dalej: „zagrożone są również zasoby przyrody ożywionej należące do zasobów odnawialnych: – wielu gatunkom organizmów grozi wyginięcie, ponieważ środowisko ich życia zostało częściowo lub całkowicie przekształcone, np. na skutek wycinania lasów lub rozwoju miast, – inne gatunki mogą zniknąć z niektórych obszarów wskutek nadmiernego ich pozyskiwania na potrzeby ludzi, np. zbyt duże połowy dorszy grożą wyginięciem tych ryb w Morzu Bałtyckim” (Czerny *et al.* 2009: 235-236). Jak się okazuje po lekturze tego fragmentu, wiedza człowieka i przekonanie o możliwości kontroli procesów samoodnawiania się zasobów jest ograniczona, co przeczy wcześniejszemu optymizmowi autorów.

Ważna jest współpraca międzynarodowa w celu ochrony przyrody, ponieważ „ludzie muszą chronić przyrodę, by zachować ją dla przyszłych pokoleń” (Czerny *et al.* 2009: 243). Kolejny raz motywacja do ochrony przyrody podawana jest z pozycji antropocentrycznej, wartość poszanowania zasobów dla przyszłych pokoleń wiąże się z wartościami zrównoważonego rozwoju.

Autorzy podręcznika, omawiając, jak można przeciwdziałać ocieplaniu się klimatu, piszą: „Do ochrony klimatu może się przyczynić każdy z nas. Nie jest to trudne. Wystarczy sobie uświadomić, jak wiele energii bezmyślnie marnotrawimy, i zmienić przyzwyczajenia (Czerny *et al.* 2009: 241). Istotne wskazanie, że każdy z nas ma wpływ na zmiany klimatu, potraktowane zostało niestety pobieżnie i zdawkowo. Jak zmienić przyzwyczajenia?

„Naprawa stanu środowiska zależy nie tylko od zmiany sposobów produkcji, lecz także od postawy każdego mieszkańca Ziemi” (Czerny *et al.* 2009: 246). Wskazywanie newralgicznych punktów dla poprawy stanu środowiska – postawy każdego człowieka – pojawia się w tekście znowu bez rozwijania tematu. Być może w scenariuszach zajęć dla

nauczycieli znajdują się podpowiedzi, jak budować relację człowieka z przyrodą.

Niestety konspekty zawarte w materiałach pomocniczych dla nauczycieli nie spełniają tych oczekiwań. Prawidłowa odpowiedź uczniów na pytanie nauczyciela: „W jaki sposób można ukształtować odpowiednią postawę i świadomość ekologiczną u ludzi?” powinna brzmieć: „Ważna jest edukacja dzieci i dorosłych, w tym odpowiednie nauczanie i wychowanie dzieci już od najmłodszych lat (w rodzinie, przedszkolu i szkole)” (Albercka 2014: 204). Ale w scenariuszach zajęć nie są pokazane sposoby na odpowiednie nauczanie i wychowanie, zmianę postaw, stosunku do przyrody. Proponowana tam edukacja ekologiczna nie kształtuje świadomości, nie zachęca do brania odpowiedzialności za swoje działania w środowisku, uczniowie uczeni są wiedzy, wyjaśniania skomplikowanych zjawisk, procesów, zależności – nie wiadomo po co, skoro na poziomie oczekiwanej wiedzy się pozostaje, a nie przechodzi do umiejętności i postaw. Uczeń powinien wszystko rozpoznawać (np. skały), klasyfikować (rodzaje zanieczyszczeń), opisywać; w konsekwencji do tego sprowadza się edukacja ekologiczna. Cele ogólne zajęć (odnotowane jako jedyne) proponowanych w scenariuszach rozpoczynają się zwykle od sformułowania: „poznanie itd.”.

Warto zaznaczyć, że analiza treści kształcenia dzieci i młodzieży w edukacji formalnej w Polsce wykazuje ich zgodność z celami zawartymi w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej (*Przez...* 2001), szczególnie w odniesieniu do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju i troski o środowisko przyrodnicze z myślą o przyszłych pokoleniach, co wielokrotnie jest powtarzane w podręcznikach, na przykład: „Zasobami nieodnawialnymi należy gospodarować w sposób racjonalny, oszczędny, przemyślany, z myślą o przyszłych pokoleniach” (Albercka 2014: 196). Czy takie argumenty wystarczająco motywują do zmiany konsumpcyjnych przyzwyczajeń?

Badania Małgorzaty Marjampolskiej i Elizy Rybskiej miały na celu przeprowadzenie jakościowej i ilościowej analizy treści podstawy programowej z dnia 23 grudnia 2008 r. pod kątem sprawdzenia, czy znajdują się w niej odniesienia do zrównoważonego rozwoju (dalej:

ZR) (Marjampolska, Rybska 2013: 40-50). W wyniku przeprowadzonej analizy treści ustalono, że zagadnienia zrównoważonego rozwoju wymieniane są w podstawie programowej do kilku przedmiotów, odpowiednio:

- a) na I etapie nauczania – edukacja wczesnoszkolna: w ramach etyki, edukacji przyrodniczej i edukacji społecznej;
- b) na II etapie nauczania – szkoła podstawowa kl. IV–VI: zagadnienia ZR poruszane w czterech (historia i społeczeństwo, etyka, przyroda, zajęcia techniczne) z dwunastu nauczanych przedmiotów (33 proc.);
- c) na III etapie nauczania – gimnazjum: kwestie obejmujące tematykę ZR obecne w siedmiu (język obcy, historia, wiedza o społeczeństwie, etyka, biologia, geografia, chemia) z siedemnastu nauczanych przedmiotów (w 41 proc. nauczanych przedmiotów);
- d) na IV etapie edukacyjnym – szkoły ponadgimnazjalne:
  - zakres podstawowy – ZR w ośmiu (język polski, język obcy, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, etyka, biologia, geografia, chemia) z szesnastu przedmiotów (w połowie nauczanych przedmiotów);
  - zakres rozszerzony – terminy związane ze ZR występują w pięciu (biologia, geografia, wiedza o społeczeństwie, język polski, język obcy nowożytny) z czternastu przedmiotów (36 proc.);
  - zakres uzupełniający – tematyka ZR odnotowana w dwóch (przyroda oraz historia i społeczeństwo) z czterech nauczanych przedmiotów (50 proc.).

Najwięcej zagadnień dotyczących ZR podejmowanych jest w nauczaniu na IV etapie edukacyjnym, czyli w szkołach ponadgimnazjalnych. Natomiast do przedmiotów, w obrębie których najczęściej miejsca jest poświęcane tematyce ZR, należą: biologia, przyroda, geografia oraz wiedza o społeczeństwie. Niepokojący jest fakt nikłej obecności wskaźników lingwistycznych ZR w podstawie programowej przedmiotu: etyka.

## 5. Wychowanie ekologiczne w edukacji nieformalnej

Aby badać projekty edukacyjne podejmowane w systemie nieformalnym, wybrano kampanię „Szkoły dla Przyrody”, realizowaną przez stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot. O wyborze przesądziła dostępność materiałów dydaktycznych do prowadzonych warsztatów, ponieważ „Zeszyty Ekologiczne” wydane w wersji papierowej przez Pracownię na rzecz Wszystkich Istot są dystrybuowane do zainteresowanych bibliotek. Pakiet zeszytów ekologicznych – odpowiadający na potrzeby nauczycieli i uczniów – przedstawia idee, filozofię i metody edukacji ekologicznej. Samo stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot od 25 lat działa na rzecz ochrony przyrody, zwłaszcza zachowania obszarów dzikiej przyrody, i popularyzuje filozofię ekologii głębowej.

Poddając jakościowej analizie treści konspekty zajęć zawarte w „Zeszytach Ekologicznych” Pracowni, warto przywołać, że od nauczyciela zajęcia te wymagają „solidnej podbudowy z własnych przekonań, autentycznie wyznawanych wartości, przekładającego się na codzienne zachowania światopoglądu oraz sporej samoświadomości” (Kulik, Kukowka 2010: 55).

W konspekcie zajęć z biologii do nauki w gimnazjum pod frapującym tytułem „Piramida i drabina vs okrąg, pajęczyna”, w podsumowaniu napisano: „człowiek jest częścią przyrody, jest jedną z tych nitek budujących pajęczynę zależności i jako taki zależy od tej właśnie pajęczyny, a nie stoi ponad przyrodą” (Skubała, Kukowka 2010: 50). Także zakładane przy tej jednostce lekcyjnej do osiągnięcia cele w zakresie postaw, „uczeń – wykazuje poczucie współzależności człowieka i przyrody” (Skubała, Kukowka 2010: 46), przemawiają za umieszczeniem tych propozycji w nurcie etyki nieantropocentrycznej.

W konspekcie zajęć dla uczniów IV etapu edukacyjnego na temat „Czy przyroda świadczy nam jakieś usługi i czy żąda za nie zapłaty?” podkreślono, że „jesteśmy częścią przyrody i działając na rzecz jej ochrony, również chronimy siebie” (Skubała, Kukowka 2010: 59). Choć w proponowanym scenariuszu zajęć nie jest obecne stanowisko

antropocentryczne, to wykorzystano antropocentryczną motywację do ochrony przyrody.

Podnoszenie, „jak bardzo złożony jest ekosystem na Ziemi i jak mało wiemy o jego funkcjonowaniu”, w zajęciach proponowanych na III etapie edukacyjnym, pt. „Jaki jest twój «Ślad Ekologiczny?»”, wskazuje na holistyczną etykę środowiskową (Skubała, Kukowka 2010: 65). Do stanowiska holistycznego nawiązuje również propozycja zajęć terenowych dla uczniów II etapu edukacyjnego, podczas wycieczki nt. „Las – odkrywając prawa przyrody”. W nawiązaniu do drugiego prawa Barry Commonera – *Nic w przyrodzie nie ginie* – czytamy: „wszystko w przyrodzie ma swoje miejsce – wszystko jest ważne, nie ma szkodników w przyrodzie” (Skubała, Kukowka 2010: 86).

Warto zauważyć oryginalny sposób podejmowania prezentowanych w scenariuszach tematów, co znajduje swoje odzwierciedlenie w stosowanych metodach nauczania, strategiach, środkach dydaktycznych, a nawet nadawanych lekcjom tytułach, na przykład „Moje ciało to Dzika Przyroda”. Uczniowie II etapu edukacyjnego odkrywają swoje ciało jako element przyrody. Proponowana emocjonalna strategia nauczania i poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „Gdzie na naszym ciele żyją inne organizmy? Jaka część naszego ciała ma największy kontakt z przyrodą?” itd. prowadzą do odkrycia zależności: „jesteśmy zbudowani z pierwiastków, które krążą w przyrodzie, «jemy» elementy przyrody, potrzebujemy witamin; żyją w nas i na nas różne organizmy (bakterie, roztocza)” i ostatecznej konstatacji: „Nie możemy się oddzielić od przyrody – po prostu nią jesteśmy” (Kulik, Kukowka 2010: 56-58). Prezentowana propozycja zajęć pozostaje w nurcie etyki biocentrycznej/holistycznej, eksponując wartość jedności i wspólnoty biocenotycznej.

Zastosowanie w konspekcie zajęć dla uczniów gimnazjum pt. „Kawał sznurka... czasu”, dotyczących ewolucji życia organicznego, kolejny raz emocjonalnej strategii nauczania (oraz operacyjnej) ma służyć wyobrażaniu sobie różnych etapów ewolucji, na przykład: „Bądź świadom kręgosłupa, głowy i skrzel. Jakie to uczucie poruszać się wśród oceanu, słuchać przez ocean?”. Dalej wyobraźnia podpowiada, że człowiek przyszłości może być taki: „jeśli wyrzekniemy się

swojego małego «ja», zapomnimy o naszym gatunkowym egoizmie”, to wtedy możemy „powrócić do prawdziwego współuczestnictwa w całym życiu, do natury naszego wspólnego domu – planety” (Kulik, Kukowka 2010: 65-71). Analizowany scenariusz zajęć można sklasyfikować jako propozycję etyki biocentrycznej, z podkreśloną wartością ekologiczną współuczestnictwa w strumieniu życia.

„Czy prawo może być nieantropocentryczne?” to temat zajęć przewidzianych dla uczniów IV etapu edukacyjnego w ramach przedmiotu: podstawy przedsiębiorczości. Celem zajęć w zakresie wiedzy jest identyfikowanie przez ucznia kierunków etyki o wymiarze antropocentrycznym i nieantropocentrycznym w zapisach prawa, sąd treści nauczania stanowią założenia zrównoważonego rozwoju oraz aktów prawnych o zapisach o charakterze nieantropocentrycznym (np. ze Światowej Karty Przyrody czy Powszechnej deklaracji praw zwierząt). Etyka nieantropocentryczna przedstawiana jest w następujący sposób: „Człowiek jest częścią Natury, jeśli wyróżnioną to z powodu żywienia mądrości i postaw moralnych. Inne istoty żywe i całe ekosystemy posiadają wartość wewnętrzną i prawo do życia niezależnie od ich użyteczności dla człowieka, należy przyjmować w stosunku do nich postawę poszanowania i współczucia” (Kulik, Kukowka 2010: 64). Przypisanie wartości wewnętrznej całemu ekosystemom umiejscawia ekoetykę w omawianym konspekcie zajęć w nurcie etyki holistycznej, a wartość poszanowania i współczucia już szerzej w etyce nieantropocentrycznej.

Wartościom etyki ekologicznej, takim jak życie (wartość fundamentalna), poszanowanie dla życia (każdej formy życia), odpowiedzialność (za środowisko, za inne żywe istoty, za przyszłe pokolenia), umiarkowanie (powściągliwość), współczucie (współodczuwanie), poświęcony został temat „Wartości ekologiczne – dyskusja w kapeluszach”, przewidziany dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Kulik, Kukowka 2010: 78).

Zajęcia terenowe nt. „Zgromadzenie Wszystkich Istot” łączą w sobie różne metody nauczania, głównie aktywizujące z wykorzystaniem stawiania pogłębionych pytań (podobnie jak proponował inicjator nurtu głębokiej ekologii, norweski filozof Arne Naess, na przykład:



„Czym jest dla nas przyroda? Czym my jesteśmy dla przyrody? Co to jest niszczenie przyrody? Dlaczego ludzie niszczą przyrodę i czy tak naprawdę ludzie mogą ją zniszczyć?”) oraz zastosowaniem metody personifikacji, kiedy uczestnicy zajęć przebijają się i przemawiają w imieniu wybranej przez siebie Istoty. „Wódz Indian Seattle” w swojej mowie (gawędzie ekologicznej) podnosi ważność takich wartości, jak bioróżnorodność, odpowiedzialność za własne działania, wrażliwość na piękno przyrody, współodczuwanie z innymi istotami żywymi (Kulik, Kukowka 2010: 84-89).

Analiza treści wybranych materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w edukacji nieformalnej wykazała, że filozoficzne podstawy wychowania ekologicznego proponowanego przez ich autorów opierają się na etyce nieantropocentrycznej – etyce biocentrycznej i etyce holistycznej, chociaż nierzadko trudno było to rozdzielić i przypisać do konkretnego nurtu ekoetycznego. Warto powtórzyć za recenzentem jednego z „Zeszytów Ekologicznych”, Krzysztofem Wojciechowskim, że zawierają one rzadko – jeśli w ogóle – spotykane zalecenia, sposoby i metody prowadzenia edukacji ekologicznej. Znamienny jest fakt, że edukacja nieformalna wnosi to dla edukacji formalnej, bowiem przygotowane materiały dydaktyczne są pomocą w warsztatach szkoleniowych dla pracujących w szkołach nauczycieli i dla uczniów.

## **7. Podsumowanie**

W wybranych do analizy treści podręcznikach szkolnych oraz materiałach dydaktycznych wykorzystywanych w ekologicznej edukacji nieformalnej obecne są odniesienia bezpośrednie i pośrednie do różnych odmian etyki środowiskowej. W systemie formalnym przy podejmowaniu zagadnień środowiskowych przeważa etyka antropocentryczna z akcentowaną wartością poszanowania zasobów dla przyszłych pokoleń (wskaźnik bezpośredni), natomiast w edukacji nieformalnej etyka biocentryczna i etyka holistyczna – nie jest to uogólniane na całą edukację formalną i nieformalną, dotyczy jedynie analizowanych materiałów.

Teoria wychowania ekologicznego w systemie formalnym zdaje się tylko pozornie potwierdzać jedno z podstawowych założeń ekofilozofii, o którym pisała Zdzisława Piątek – „wiedza o świecie wpływa na wartościowanie świata, mimo że zgodnie z dychotomią Hume’a wartości dotyczące świata nie wynikają logicznie z wiedzy o świecie” (Piątek 2008: 31). Jest w tym swoisty paradoks, że szkoła, kształcąc kompetencje uczniów w zakresie wiedzy, obliuguje ich do tego, aby jak najwięcej wiedzieli, znali, wymieniali, rozpoznawali, klasyfikowali, natomiast często nie prowadzi uczniów do zdobywania kompetencji w zakresie postaw czy nawet umiejętności. W podręcznikach szkolnych jest wiedza, a brak edukacji konsumenckiej, za mało miejsca poświęcone jest konkretnym wskazówkom, jak postępować na co dzień, w gospodarstwie domowym, jak wybory stylu życia wpływają na przyrodę, na co zwracali uwagę już inni badacze (Świderek 2011: 7).

Dużo miejsca w podstawie programowej poświęconego jest edukacji do zrównoważonego rozwoju, co wynika między innymi z Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej, Konstytucji RP (art.5), Polityki Ekologicznej Państwa.

Taka jest teoria wychowania ekologicznego, a jaka jest praktyka? Można mieć nadzieję, że praktyka przynajmniej w części przypadków wygląda nieco inaczej, dzięki nauczycielom pasjonatom, którzy świadomie przekazują wartości, etykę, kształtują postawy, uwalniają na piękno przyrody; pokazują, że warto ją chronić dlatego, że jest niepowtarzalna, cenna sama w sobie, bez kierowania się względami utilitarnymi dla człowieka.

Bezsprzecznie w edukacji ekologicznej istotne są strategie nauczania, toki lekcyjne, metody aktywne, środki dydaktyczne traktowane jako narzędzie w uzyskiwaniu zamierzonych celów, czyli kształtowaniu osobowości, świadomości, postaw ekologicznych. Jednakże najważniejsze w tych procesach są filozoficzne podstawy wychowania ekologicznego, to, na jakim sposobie myślenia i wartościowania ekologicznego chcemy opierać programy edukacyjne. Trzeba mieć świadomość, że konkretny program edukacji ekologicznej wynika z przyjętych założeń co do miejsca człowieka w przyrodzie czy – inaczej – relacji człowiek–środowisko naturalne. Za Agnieszką

Gromkowską-Melosik warto powtórzyć pytanie, które powinien postawić sobie pedagog konstruujący program edukacji ekologicznej, a mianowicie: „czy człowiek znajduje się poza (ponad) naturą, czy też stanowi jej integralną część?” (Gromkowska-Melosik 2004: 435). W istocie jest to pytanie, jak zauważa autorka, o stosunek do idei antropocentryzmu.

W życiu codziennym etyka ekologiczna przegrywa z ekonomią, polityką, gospodarką, konsumpcją, interesami człowieka. Jak zmienić motywację do troski o środowisko, skoro człowiek – w większości przypadków – nie uważa, że przyroda jest wartościowa *per se*?

## 8. Zamiast zakończenia

„Szkoła to marzenie rzucone rzeczywistości, aby uległa” – dzięki marzeniu, Ryszard Łukaszewicz stworzył wraz z zespołem Wrocławską Szkołę Przyszłości – szkołę alternatywną, wspomagającą odkrywanie ekologicznego porządku życia, w której szukanie od nowa zgody z przyrodą nie odbywa się incydentalnie, od przypadku do przypadku, a wplecione jest głęboko w ideę szkoły, tworzenie okazji edukacyjnych, system treściowej organizacji procesu edukacji szkolnej (STOPES), w ducha szkoły, aż po jej zmieniający się wystrój (Łukaszewicz 1996; Łukaszewicz 2010). Edukacja z wyobraźnią we Wrocławskiej Szkole Przyszłości, posiadającej od 25 lat nadany przez MEN status placówki eksperymentalnej, to przykład, że możliwe jest naturalne wpisywanie kontekstów ekologicznych w cały porządek treści edukacyjnych, życie uczniów i szkoły.

## Bibliografia

- Albercka B. *et al.*, 2014, *Tajemnice przyrody 6. Pomysły na lekcje*, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa.
- Albińska E., 2005, *Pedagogika ekologiczna*, w: Pilch T. (red.), „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”. Tom IV, litera P, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 129-135.

- Cichy D., 2003, *Edukacja ekologiczna*, w: Pilch T. (red.), „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”. Tom I, litera A-F, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 910-914.
- Czerny A., Grzybowska-Mnich K., Lach H., 2009, *Tajemnice przyrody*. Podręcznik dla klasy 6, Nowa Era Sp. z o.o., Warszawa.
- Gola B., 2010, *Treści kształcenia pedagogów w zakresie zagadnień ekologicznych*, w: Karpińska A. (red.), „Edukacja w okresie przemian”, Trans Humana, Białystok, s. 159-167.
- Gromkowska-Melosik A., 2004, *Pedagogika ekologiczna*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), „Pedagogika: T. 1: Podręcznik akademicki”, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa, 425-435.
- Hull Z., 1996, *Człowiek i biosfera – wymiar aksjologiczny*, w: Hull Z., Tulibacki W. (red.), „Człowiek wobec świata”, Polskie Towarzystwo Filozoficzne Oddział w Olsztynie, Studium Nauk Społecznych – Wydział Zarządzania AR-T w Olsztynie, Olsztyn, 81-90.
- Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., 2010, *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, w: Śliwerski B. (red.), „Pedagogika: T. 4: Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji”, GWP, Gdańsk, 1-43.
- Kulik R., Kukówka I., 2010, *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja*, Zeszyty Ekologiczne 2, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra.
- Łukaszewicz R. M., 1996, „*Leczenie głupoty*” i... czyli *Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Łukaszewicz R. M., 2010, *Wrocławska Szkoła Przyszłości: dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki:...z nieoczekiwaną przypowieścią autobiograficzną*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Świeradów-Zdrój – Wrocław.
- Marjampolska M., Rybska E., 2013, *Wskaźniki lingwistyczne zrównoważonego rozwoju w Podstawie programowej*, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, nr 3, 40-50.
- Palka S., 1998, *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, w: Palka S. (red.), „Orientacje w metodologii badań pedagogicznych”, Wyd. UJ, Kraków, 9-14.

- Piątek Z., 2008, *Ekofilozofia*, Wyd. UJ, Kraków.
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju, 2001, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, Ministerstwo Środowiska, Warszawa.
- Rubacha K., 2004, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), „Pedagogika: T. 1: Podręcznik akademicki”, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa., 21-33.
- Skubała P., 2010, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole*, w: Skubała P., Kukowka I., „Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych”, Zeszyty Ekologiczne 1, Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, 5-39.
- Skubała P., Kukowka I., 2010, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, Zeszyty Ekologiczne 1, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra.
- Ślósarczyk J., Kozik R., Szlajfer F., 2008, *Tajemnice przyrody*. Podręcznik dla klasy 5, Nowa Era Sp. z o.o. Warszawa.
- Świderek G., 2011, *Gdzie schowała się ekologia? Raport z analizy podręczników*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź.
- Tuszyńska L., 2006, *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.
- Tyburski W., 2013, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Tyburski W., 2002, *Praktyczny wymiar etyki środowiskowej*, w: Czartoszewski J. W. (red.), „Etyka środowiskowa wyzwaniem XXI wieku”, Verbinum, Warszawa, 105-114.
- Wolter E., 2013, *Edukacja ekologiczna w Drugiej Rzeczypospolitej*, Wyd. UKSW, Warszawa.
- Wołoszyn-Spirka W., 2002, *Filozoficzne aspekty wychowania*, w: Tchorzewski de A. M. (red.), „Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji”, Wyd. Wers, Bydgoszcz, 49-63.
- Zaręba E., 1987, *Analiza treści w pracy badawczej pedagoga*, w: Palka S. (red.), „Teoretyczne podstawy pedagogiki”, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, Kraków, 113-122.

**Akty prawne:**

Dz.U. 2002 nr 51 poz. 458 z późn. zm. – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17 z późn. zm. – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.