



Nadesłano: 30.11.2021
Zaakceptowano: 17.02.2022

Sugerowane cytowanie: Samborska I. (2022). *Ekologia integralna jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64), s. 11–24. DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.01

Iwona Samborska

Uniwersytet Śląski w Katowicach
ORCID:0000-0002-5633-7994

Ekologia integralna jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym

Integral Ecology as a Space for Learning Respect by a Preschool Child

SŁOWA KLUCZE

edukacja integralna,
ekologia integralna,
uczenie się
wartości, szacunek,
dziecko w wieku
przedszkolnym

ABSTRAKT

Artykuł zawiera propozycję usytuowania procesu uczenia się wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym w kontekście ekologii integralnej. Problematyka tekstu koncentruje się na wartości, jaką jest szacunek. Pierwsza część skupia się na ukazaniu perspektywy integralnej w edukacji, obecnej w tym obszarze za sprawą tzw. zwrotu integralnego (Marzec 2019: 215–216). W dalszej części opracowania zwrócono uwagę na wyłanianie się w przestrzeni edukacji wizji ekologii integralnej (Wysocki 2016; Sędek 2019). Wskazano na integralny wymiar edukacji dziecka, odnosząc go do perspektywy ekologicznej. W końcowej części dokonano identyfikacji najważniejszych wyznaczników konstruowania szacunku jako kategorii edukacyjnej. Ukazano możliwości edukacyjnego działania w perspektywie ekologii integralnej, przywołując w tym zakresie sferę poszanowania żywności. Celem artykułu jest zaprezentowanie specyfiki ekologii integralnej i ukazanie podejścia integralnego jako płaszczyzny, na której tle rozpatrywany jest problem uczenia się wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym.

KEYWORDS ABSTRACT

integral education,
integral ecology,
learning of values,
respect, preschool
child

The article contains a suggestion for situating the process of learning values by a preschool child in the context of integral ecology. Attention is focused on respect as one of such values. The first part of the text focuses on showing the integral perspective in education present in this area through the so-called „integral turn” (March 2019: 215-216). The following part of the paper draws our attention to the emergence of a vision of integral ecology in the educational space (Cf. Wysocki 2016; Sędek 2019). The integral dimension of a child’s education is indicated by relating this dimension to the ecological perspective. In the final part, the author identifies the most important determinants of building respect as an educational category. Also, the author shows the possibilities of educational action in the perspective of integral ecology, recalling the sphere of respect for food. The aim of the article is to present the specific features of integral ecology and to show the integral approach as a platform against the background of which the problem of learning values by a preschool child is considered.

Wprowadzenie

W ostatnich latach w przestrzeni naukowej bardzo wyraźnie zaznacza się debata dotycząca edukacji ujmowanej w perspektywie integralnej. Wyłania się wizja ekologii integralnej, która określana jest też jako ekologia ludzka (Sędek 2019: 3). Ekologia integralna wyraża troskę o całą planetę i jej bogactwo w odniesieniu do przyrody i człowieka (Sędek 2019: 6). Koncentruje się na relacjach człowieka ze światem i z samym sobą, czyli relacjach zewnętrznych i wewnętrznych. Główną jej ideą jest troska o człowieka i planetę traktowaną jako dobro wspólne (por. Wysocki 2016; Porada, Brzezinka 2018). W świetle ekologii integralnej człowiek jest odpowiedzialny za świat, w którym żyje. Jego odpowiedzialność kształtuje się w harmonijnym procesie rozwoju, który ma charakter zrównoważony i integralny, prowadząc sukcesywnie do poprawy relacji (z samym sobą i ze światem) oraz wzrostu poziomu świadomości i odpowiedzialności. Kryteria postulowane w ekologii integralnej znajdują też odzwierciedlenie w systemach wychowawczych (Sędek 2019: 17).

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki podejścia integralnego w edukacji, a także ekologii integralnej jako płaszczyzny dla uczenia się wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym. Rozważania koncentrują się na szacunku jako kategorii edukacyjnej rozpatrywanej w perspektywie integralnej. W takim ujęciu stanowi ona źródło inspiracji, jak i dyrektyw odnoszących się do jej rozpoznawania, rozumienia oraz stosowania w życiu jednostkowym i społecznym (Denek 2003: 34).

Integralny charakter edukacji i jego specyfika

W *Wielkim Słowniku Języka Polskiego* „integralny” definiowany jest jako „stanowiący całość, niepodzielny, nienaruszalny”, natomiast „integralność” w tym samym słowniku to „nienaruszalność w ramach całości; niepodzielność” (Dereń, Polański 2008: 283). „Integracja” w *Słowniku Pedagogicznym* określana jest ogólnie jako „scalanie, łączenie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009; 2018: 68). Definicje słownikowe za podstawę rozróżniania znaczeń integracji w odniesieniu do edukacji biorą różne kryteria. Jednym z takich kryteriów są treści programowe. Integracja w takim rozumieniu jest określana jako: „(...) łączenie ze sobą zbliżonych tematycznie treści programowych we wspólne bloki, np. przedmiotów społecznych czy przyrodniczych, co ma ułatwić uczniom przyswajanie sobie wiedzy „niepokawałkowanej sztucznie” na oddzielne przedmioty, (...), a ponadto tzw. wychowanie wspólnym frontem, jednoczące poczynania edukacyjne szkoły, rodziny, środków społecznego przekazu, grup rówieśniczych itd.” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009; 2018: 68).

Wizja edukacji w perspektywie integralnej zaprezentowana została w licznych pracach (Kielar 2012; Kielar, Gop 2012; Przyborowska 2013; Przyborowska, Błajet, Murawska, Aksamit 2017). Podkreśla się, że edukacja w ujęciu integralnym przyjmuje szeroki, holistyczny wymiar. Jest sytuowana w modelu określanym jako meta-teoretyczny (Marzec 2019: 226–227). Podejście integralne znajduje odzwierciedlenie w modelu integralnym Kena Wilbera odnoszącym się do różnych dziedzin wiedzy (Przyborowska 2013: 79–80). Obejmuje ono cztery perspektywy odnoszące się do ludzkiej aktywności: intencjonalną, behawioralną, kulturową i społeczną. Dotyczą one różnych wymiarów istnienia, które są nieredukowalne oraz obejmują zarówno aspekt indywidualny, jak i zbiorowy (Przyborowska 2013: 79). W literaturze wskazuje się na wpływ teorii integralnej na tzw. zwrot integralny w edukacji (zwłaszcza w jej płaszczyźnie teoretycznej) (Marzec 2019: 215–216).

W odniesieniu do uczenia się wskazuje się na bardziej pojemną od koncepcji *Lifelong Learning* koncepcję integralnego rozwoju (Kielar, Gop 2012: 14–18; Marzec 2019: 171–174, 177–179, 183–184)¹. To zdecydowanie szersze ujęcie, które uwzględniając znaczenie środowiska uczenia się, koncentruje się na zarządzaniu samym sobą – swoim osobistym rozwojem w ciągu życia (Marzec 2019: 184). Integralne podejście do rozwoju wykracza poza adaptację do warunków społeczno-kulturowych. W jego zakres bardzo wyraźnie wpisuje się charakter duchowy, obejmując takie obszary jak godność czy samorealizację (Marzec 2017: 167–168; Marzec 2019: 184). W myśl

¹ Koncepcja rozwoju integralnego Kena Wilbera to podejście do zagadnienia rozwoju człowieka uwzględniające wszystkie wymiary jego egzystencji (fizyczny, emocjonalny, umysłowy, duchowy), ujęte w języku „ja”, „my”, „to”, „te” (odnoszącym się do poziomów i ćwiartek w modelu AQAL). (Kielar, Gop 2012: 14–18; Marzec 2019: 171–174, 177–178).

koncepcji integralnego rozwoju uczenie się jest tylko jednym z kontekstów rozwoju (Marzec 2019: 184).

Akcentując rolę wartości w nauce, wskazuje się na nowy jej paradygmat, określany jako *Mode 2 Science* (Mizerek 2017: 78, 81). Nowy model nauki ujmuje cel nauki jako przynoszący korzyści poznawcze i społeczne (nauka ma służyć dobru jednostki i społeczeństwa), uwzględnia też znaczenie wymiaru duchowego i refleksji (Mizerek 2017: 71–73, 81–83).

Integralny wymiar edukacji dziecka w perspektywie ekologicznej

W literaturze wskazuje się, że integracja i autonomia to wartości tworzące płaszczyznę, na której opiera się współczesna edukacja (Bałachowicz 2017: 42). Są one również podstawą uczenia się stanowiącego warunek zrównoważonego rozwoju (Bałachowicz 2017: 42). Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, łącząc w sobie m.in. obszary edukacji ekologicznej (ale także edukacji przyrodniczej i środowiskowej, a także edukacji sozologicznej), urzeczywistnia wizję integralności jako nowego paradygmatu w tym obszarze (Domeracki, Tyburski 2011: 250). Wyraźnie podkreśla się wymiar aksjologiczny tak rozumianej edukacji oraz zintegrowanie z obszarem działań na rzecz zrównoważonej jakości życia (Surma 2021: 14). Jej celem jest uświadomienie i zachęcenie osób do określonych zachowań i działań, a także przejawiania pożądanych postaw w zakresie urzeczywistniania wizji zintegrowanego ładu (obejmującego wymiary społeczny, gospodarczy, przyrodniczy, polityczny, kulturowy), który zasada się na idei zrównoważonego rozwoju (Domeracki, Tyburski 2011: 250). W literaturze podkreśla się pedagogiczny i moralny wymiar zrównoważonego rozwoju, wskazując, że w teorii i praktyce edukacyjnej dominuje ujęcie, które łączy w sobie wymiar ekologiczny, ekonomiczny i społeczny (Bałachowicz 2016: 14–15). W literaturze poświęconej wczesnej edukacji dziecka zaznacza się szeroki wymiar edukacji ekologicznej, która „(...) jako wychowanie do wartości ma wspierać współprzeżywanie i postrzeganie systemu życia z uwzględnieniem dziecięcego rozumienia wartości” (Wilken 2004: 9). Podstawą tak rozumianej edukacji ekologicznej powinno być kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przyrody i środowiska, a celem działań – nabycie przez dziecko świadomości, że jest częścią owego „systemu życia” (Wilken 2004: 9). Są to złożone zagadnienia, które wymagają swoistego „zanurzenia się” w świecie nie tylko w wymiarze doświadczania, ale też refleksji (Wilken 2004; Bałachowicz, Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Witkowska-Tomaszewska 2017; Tuszyńska 2016: 109–121). Edukacja w perspektywie ekologicznej służy nabywaniu świadomości ekologicznej, a ta postrzegana jest jako wartość w ujęciu indywidualnym i społecznym, zajmując

poczesne miejsce w procesach wychowania (Tuszyńska 2016: 110). Świadomość ekologiczna jest częścią zrównoważonego rozwoju, a jej konstytutywnym elementem jest ekoświadomość (Domeracki, Tyburski 2011: 254), odnosząca się zarówno do sfery zmysłowej, jak i umysłowej (Andrukowicz 2021: 51–52).

Edukacja prowadzona w szerokiej perspektywie ekologicznej stanowi przestrzeń, która służy integracji dziecka z przyrodą w aspekcie biologicznym i duchowym. Dziecko zwracając uwagę na to, co dostępne w doświadczeniu zmysłowym, nabiera świadomości istnienia tego czegoś, a zarazem nadaje temu czemuś określoną wartość. Tego rodzaju aktywności sytuowane są w kontekście rozwojowym i tym samym stanowią przejaw jego integralności. Proces integracji zaznacza się w odczytywaniu świata przyrody (na podstawie praktycznego doświadczania „treści kształcenia”) i nadawaniu mu znaczeń oraz wartości (na bazie uprzedniego poznania i działania powstają odczucia i refleksje) (Halvorsen 2015: 136–139; Lewandowska, Korwin-Szymanowska 2015: 88–119). W literaturze przedmiotu wskazuje się w tym zakresie na ekologię pozytywną (Wilken 2004), która ujmuje kwestie integracji świata zewnętrznego ze światem wewnętrznym. Chodzi o tworzenie pozytywnego obrazu świata na bazie połączeń, integracji, współistnienia, a nie eliminacji. Z edukacyjnego punktu widzenia ważne jest kształtowanie w umysłach dzieci obrazu świata jako całości, a nie poszczególnych jego części i wycinków. W pozytywnej edukacji ekologicznej świat ma pozytywny obraz, co oznacza, że traktowany jest jako pozytywny fundament dla myślenia i działania (Wilken 2004: 10–13). Gdy dziecko dostrzega związki i połączenia między elementami rzeczywistości, rodzi się w nim postawa szacunku wobec środowiska (Wilken 2004: 10–11). Prowadzone w tym obszarze działania edukacyjne muszą akcentować owe związki i połączenia w świecie. Taka edukacja uwzględnia zrozumiały dla dziecka kontekst środowiska, a tym samym możliwość wykorzystania przez nie nabytej wcześniej wiedzy, tworzenie powiązań między tym, co znane, z tym, co aktualnie jest poznawane. Edukacja w tym wymiarze służy nabywaniu świadomości ekologicznej podczas identyfikowania wartości tkwiących w przyrodzie, mających wpływ na kształtowanie proekologicznych postaw (Kaźmierczak, Gałkowski 2021: 27). Mowa o wartościach zarówno biologicznych, jak i ekonomicznych oraz kulturowych (Kaźmierczak, Gałkowski 2021: 27–30). Celem takich działań jest stworzenie warunków umożliwiających dostrzeżenie przez dzieci odniesień, zależności i powiązań w świecie, identyfikowanie i uświadamianie ich sobie (Wilken 2004: 12).

Szacunek jako kategoria edukacyjna na tle podejścia integralnego

„Szacunek” w *Wielkim Słowniku Języka Polskiego* to: „cześć, poważanie, uznanie dla kogoś lub czegoś” (Dereń, Polański 2008: 794). Znaczenia słownikowe ujmują szacunek jako sytuowany w relacji do człowieka, który wyraża się w formach: odnoszenie się z szacunkiem (do kogoś); darzenie szacunkiem (kogoś); nabieranie szacunku (do kogoś); otoczenie szacunkiem (kogoś); czuł szacunek (dla kogoś) oraz w znaczeniu mieć „szacunek dla nauki” (Dereń, Polański 2008: 794).

Szacunek to wartość odnosząca się do sfery osobistej i społecznej. Jako wartość uniwersalna nawiązuje do dobra rozumianego w sensie bezwzględny (Denek 2003: 29). Posiada wartość samą w sobie, a jej umacnianie należy do podstawowych zadań edukacji (Denek 2003: 28–29). Tego rodzaju wartości nie poddają się umysłowej weryfikacji empirycznej, są raczej odczuwane i urzeczywistniane w postawach i czynach, dobrych albo złych, których podstawę stanowi dodatnia albo ujemna wartość uniwersalna (Szołtysek 2013: 64–65). Wyniki badań w zakresie doświadczania wartości przez dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat wskazują na różne zakresy pojmowania dobra i zła przez dziecko w tym wieku (Morszczyńska, Morszczyński 2003: 76–92). Wyróżnienie ze względu na modalność pozytywnych i negatywnych wartości, w odniesieniu do szacunku prowadzi do przeciwnych ujęć: szacunek – lekceważenie (Szołtysek 2013: 64). Szacunek to wartość o charakterze fundamentalnym, która stanowi podstawę dla kreowania i dokonywania trwałych, pozytywnych zmian w życiu człowieka, nadając temu życiu sens, a zarazem pełniąc funkcję integrującą w odniesieniu do podejmowanych aktywności (Denek 2003: 29; Tillman, Hsu 2004: 7). Rozpatrywanie tej kategorii na tle podejścia integralnego obejmuje sferę myślenia i działania, a więc odnosi się zarówno do nabywania wiedzy o szacunku, jak i doświadczania tej wartości przez dziecko, a także kształtowania umiejętności w zakresie tworzenia relacji opartych na szacunku (Tillman, Hsu 2004: 41).

Takie całościowe podejście uwzględnia odnoszące się do ludzkiej aktywności cztery perspektywy w modelu integralnym. Są one sytuowane zarówno w sferze indywidualnej, jak i społecznej, obejmując aspekty subiektywne i obiektywne. Specyfika pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym polega na jednoczesnym uwzględnianiu wyróżnionych aktywności w sytuacjach życia codziennego (Opieła 2019: 175).

Uczenie się szacunku wymaga wyróżnienia elementów konstruowania tej kategorii w wymiarze indywidualnym i społecznym. Na obraz siebie składa się zarówno postrzeganie siebie, jak i ocena siebie. Ważne są w tym względzie: samoświadomość (tego, że jest się odrębną istotą, mającą własną tożsamość), samoocena (obejmująca poczucie własnej wartości i kompetencji) oraz rodzaj obrazu siebie (np.: „Jestem dziewczynką”) (Schaffer 2005: 336). Dzieci postrzegają siebie poprzez pryzmat różnych

kategorii – swojego imienia, cech wyglądu (np. koloru włosów, oczu), posiadania (czegoś), zachowania (co robi, co lubi robić) (Kielar-Turska 2003: 120; Schaffer 2005: 336–337). Taki opis siebie często uwzględnia różne cechy i różne ich konfiguracje (Schaffer 2005: 341). Samoocena jako zbiór sądów na temat własnej wartości wiąże się z oceną obrazu siebie (Kielar-Turska 2003: 121). Obraz ten u dziecka w wieku przedszkolnym jest konkretny i raczej pozytywny (Kielar-Turska 2003: 120–121; Plummer 2010: 16; Schaffer 2005: 337, 341). Samoocena jest powiązana z doświadczeniami z wczesnych lat życia oraz wpływami osób znaczących, a jej elementem są postrzegane kompetencje (Plummer 2010: 16–17). Innymi słowy, w kształtowaniu swojego Ja istotne są nie tylko własne doświadczenia, ale też oceny innych, zwłaszcza znaczących dla dziecka osób (Schaffer 2005: 345). Żyjąc w określonym środowisku społecznym, dziecko nabywa wartości kultury symbolicznej, zdobywa określony typ doświadczeń oraz narzędzia do ich symbolicznego opracowania (Tyszkowa 2006: 107).

Identyfikacja tego, czym jest szacunek, z perspektywy subiektywnej może dotyczyć np. odniesienia do dobrego samopoczucia z samym sobą, co przekłada się na akceptację swojej osoby (Tillman, Hsu 2004: 41). Aktywność dziecka w tym zakresie polegać będzie na koncentracji na swojej osobie oraz wysiłku w kierunku poszukiwania, a następnie zidentyfikowania takich obszarów (dotyczących własnej egzystencji), które są dla dziecka szczególnie ważne i przez nie lubiane. Umiejętność skupienia na sobie uwagi i dostrzeżenia tego, *co lubię* (np. robić), a następnie zwerbalizowanie tego odkrycia i przedstawienie go światu, to ważny krok w kierunku budowania własnej tożsamości. To przejaw aktywności dziecka w sferze intencjonalnej wyrażającej się w płaszczyźnie działaniowej. Dziecko w ten sposób komunikuje światu, kim jest i jakie jest, co jest dla niego ważne, co ocenia jako dobre, jaki ma stosunek do samego siebie, a także do innych. W tym zakresie treść dziecięcego myślenia (przemysłań) stanowić mogą różne tematy, z którymi będzie się ono „mierzyć” w perspektywie subiektywnej. Tego rodzaju aktywność z zaangażowaniem myślenia oraz dziecięcej wyobraźni może sprzyjać dostrzeganiu własnej indywidualności i niepowtarzalności – zarówno w sferze wizualnej (wygląd), działaniowej (podejmowanie lub niepodjęcie działań), jak i w sferze dotyczącej doceniania samego siebie i własnych cech (Tillman, Hsu 2004: 49–50). Może to być zwrócenie przez dziecko uwagi na takie kwestie, jak np.: *mam okulary; lubię mojego pieska karmić; lubię pieniądze zbierać*². Ważną kwestią będzie też próba rozpoznania tego, co powoduje, że dziecko czuje się dobrze z samym sobą (Tillman, Hsu 2004: 41), co pomaga mu doświadczać szacunku do samego siebie, w jakich sytuacjach to następuje (np. gdy robi coś dobrego dla innych, np.: *lubię iść do babci*, albo gdy wyraża się o innych dobrze, np. *lubię się bawić z moim bratem*)?

² Prezentowane wypowiedzi dzieci są przywoływane jedynie w celu zilustrowania omawianych zagadnień i pochodzą z archiwum badawczego autorki.

Innymi słowy jakie sytuacje powodują, że dziecko docenia siebie i jest z siebie dumne (np. *lubię podlewać moje kaktusy*) (Tillman, Hsu 2004: 43–45). Sfera doświadczania szacunku do siebie umiejscowiona jest w codziennym życiu dziecka od najmłodszych lat. Często podkreśla ono w swoich wypowiedziach, że lubi coś robić (np. *odkurzać, sprzątać*) i okazuje się, że robi to dlatego, że chce sprawić radość komuś innemu. Takie doświadczenia pomagają dziecku zwracać uwagę na wszystko to, co jest w nim dobre, pozwalają dostrzegać swoje pozytywne cechy. Jednocześnie przejawy dobra odbierane z otoczenia pomagają dziecku budować poczucie własnej wartości. Uchwycenie tego subtelny aspektu funkcjonowania następuje wówczas, gdy dziecko ma możliwość doświadczać informacji zwrotnych z otoczenia mówiących o tym, że jest kimś ważnym, że inni go kochają. Jest to prosta droga prowadząca do przekonania, że jest się wartościowym człowiekiem, który zasługuje na uznanie innych (Tillman, Hsu 2004: 41–50; Opiela 2019: 168). To subiektywne doświadczenie pozwala na dostrzeżenie swojej wyjątkowości, niepowtarzalności, oryginalności oraz uświadomienie sobie, że jest to szczególna wartość (Tillman, Hsu 2004). Okazywany dziecku szacunek jako osobie wyjątkowej i niepowtarzalnej wpływa na jego pozytywny obraz samego siebie oraz wysoki poziom samooceny i odwrotnie, przejawy lekceważenia w stosunku do dziecka znajdować będą odzwierciedlenie w obniżonej jego samoocenie (Plummer 2010: 19–20).

Szacunek do innych przejawia się w sposobie ich traktowania, w relacjach z nimi, w sposobie komunikowania się. Są to obszary dające możliwość ćwiczenia odczuwania szacunku jako wartości w aspekcie działaniowym. Chodzi w tym wypadku o taki sposób zwracania się do innych, który nasycony będzie dobrymi emocjami, gdzie występować będzie miły i uprzejmy ton, przyjazny i pogodny wyraz twarzy (Tillman, Hsu 2004: 52–54). Doświadczanie tego, czym jest szacunek do innych, ma swoje źródło w codziennych kontaktach z domownikami, gdzie jego okazywanie wyraża się np. w stosowanych formach grzecznościowych. Sytuacje takie sprzyjają zarówno doświadczaniu wartości, jak i budowanej w następstwie tego doświadczania wiedzy o szacunku. W ten sposób dziecko nabywa umiejętność rozmawiania na tematy, które dotyczą szacunku, darząc jednocześnie szacunkiem swojego rozmówcę. To naturalny sposób ćwiczenia odczuwania wartości, poznawania, czym jest szacunek w doświadczaniu sytuacji obdarzania się wzajemnym szacunkiem. Służy to nabywaniu i pogłębianiu wiedzy o szacunku oraz wypracowywaniu umiejętności budowania relacji opartych na szacunku (Tillman, Hsu 2004: 41). Przejawia się to w rozpoznaniu np. dlaczego dzieci kogoś szanują (czy dlatego, że ten ktoś zrobił coś dobrego dla dziecka, np. *chce się ze mną bawić*, albo dlatego, że ten ktoś go kocha, albo dlatego, że zachował się w sposób powodujący radość dziecka i pozwalający na stwierdzenie, że lubi ono np. *jeździć na rowerze z całą rodziną*) (Tillman, Hsu 2004: 55).

Poszanowanie żywności jako wartość – implikacje edukacyjne

W życiu codziennym szacunek jako jedna z fundamentalnych wartości przejawia się np. w podejściu do żywności i wyrażaniu poszanowania dla jedzenia (Porada, Brzezinka 2018: 61–68). Treścią wartości „szacunek dla pożywienia” jest nie tylko troska o żywność, ale również troska o człowieka i jego godność. Źródłem godności jest prawo naturalne; godność to wartość nienaruszalna i niezbywalna (Garlicki 2016: 108–109). Jej istotę stanowi podmiotowość człowieka wyrażająca się w możliwości stanowienia o sobie, a także o swoim otoczeniu w zakresie, jaki nie przekracza autonomii innych ludzi (Garlicki 2016: 108–111). W odniesieniu do edukacji należy w tym wymiarze mówić o modelu edukacji podmiotowej uwzględniającej podmiotowość dziecka/ ucznia w całym procesie nauczania/ uczenia się, które aktywnie konstruuje siebie i swoją wiedzę oraz relacje z innymi (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015: 194). W tak rozumianym podmiotowym podejściu do uczenia się ujawnia się jego specyfika polegająca na rozpatrywaniu uczenia się dziecka poprzez pryzmat dialogu, partycypacji, zaangażowania i rozumiejącego wglądu w to, co się dzieje (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015: 194).

W ujęciu ekologii integralnej bardzo mocno akcentuje się godność człowieka, traktując ją jako podstawę dla podejmowanych aktywności (Dylus 2016: 119–120). Daje to możliwość uchwycenia wielorakich powiązań człowieka z naturą, przy jednoczesnym ujmowaniu obszarów jego świadomości oraz troski o dobro wspólne. Dobrem w ujęciu jednostkowym, jak i w ujęciu wspólnym, jest niewątpliwie sfera żywności i żywienia³. Jest bardzo ważna zarówno dla pojedynczego człowieka, jak i dla całych społeczności oraz może być rozpatrywana z różnych perspektyw – subiektywnej, intersubiektywnej, działaniowej. Obejmuje wszystkie wymiary egzystencji (fizyczny, emocjonalny, umysłowy, duchowy) określane w języku „ja”, „my”, „to”, „te” (Wilber 2009: 60–62, 81–82; Kielar, Gop 2012: 14–18; Marzec 2019: 171–174, 177–178). W języku „ja” prezentuje się własne doświadczenia – to jak doświadcza się szacunku względem pożywienia, jaki stan świadomości w pierwszej osobie temu towarzyszy, jaki sens nadaje się tej wartości. Innymi słowy, są to różne obszary przemyśleń i świadoma refleksja w tym względzie. W języku „to/te” odnoszącym się do sfery działaniowej wyrażane są zachowania i umiejętności oraz towarzyszące im sposoby komunikacji. Sfera języka „my” dotyczy natomiast wyłaniania intersubiektywnego

³ Należy z nią wiązać takie kwestie, jak: prawo do odpowiedniej żywności, bezpieczeństwo żywnościowe, wolność od głodu; wpisują się one w zakres drugiej generacji praw człowieka, tj. praw społeczno-gospodarczych. W obszarze praw człowieka wyróżnia się bowiem trzy generacje praw, które stanowią: prawa obywatelskie i polityczne, prawa społeczno-gospodarcze, prawa solidarnościowe (Skorowski 2016: 87–89; Korzycka, Wojciechowski 2017: 490–492).

spojrzenia na omawiane kwestie. W tym ujęciu uwagę zwraca sposób rozumienia tej kategorii i zakresy jej przejawiania. Jest to sfera zbiorowej interakcji, sprawiedliwości, wzajemnego zrozumienia (Wilber 2009: 60). Biorąc pod uwagę wymienione perspektywy, szacunek do żywności będzie się zaznaczał m.in. w dbałości o jej jakość na wszystkich etapach – od produkcji po konsumpcję, a także w trosce o każdy szczegół, który ma związek z jej istnieniem, wyrażanej przez człowieka, jak i całą ludzkość. W ujęciu podmiotowym będzie też obejmował ochronę prawa do odpowiedniej żywności, która nabiera szczególnego znaczenia w przypadku osób należących do grup wrażliwych, a są wśród nich oczywiście dzieci (Korzycka, Wojciechowski 2017: 492)⁴. Poszanowanie jedzenia w perspektywie subiektywnej koncentruje się na tym, że każde dziecko przejawia troskę o żywność, a szacunek dla żywności jest wartością, którą ma ono w sobie i dzieli się nią z innymi. Ważne jest przy tym to, aby dziecko wzrastało w poszanowaniu dla pożywienia i doświadczało takich wartości na co dzień. Obecność w jego otoczeniu atmosfery wartości, tj. szacunku dla żywności, poszanowania jedzenia, przekłada się na jego troskę o to, aby nabyte wcześniej doświadczenia i umiejętności wykorzystywać w swoim codziennym życiu (Tillman, Hsu 2004: 8–9). Wspólne spożywanie posiłku (w domu, w przedszkolu) jawi się w tym kontekście jako swoista sytuacja edukacyjna. Urzeczywistnia ona integralne podejście do uczenia się wartości, jaką jest szacunek. Mowa o szacunku do siebie, do innych, a także szacunku dla samej żywności. Sytuacja spożywania posiłku pozwala na nabywanie świadomości, czym jest jedzenie, wiedzy i umiejętności w zakresie: skąd ono pochodzi, jak rozpoznawać produkty dobre jakościowo i bezpieczne (np. czytając znaki na opakowaniach), jak dbać o zdrową żywność w szerszym kontekście środowiskowym, społecznym i gospodarczym, jak odpowiednio wybierać i przygotowywać do spożycia produkty według zasady zrównoważonego rozwoju (Czerniawska 2015: 19–21; Smok 2018: 61–66).

Podsumowanie i wnioski

Edukacja integralna koncentruje się na różnorodności perspektyw w myśleniu i działaniu. Podkreśla się, że zasady tej koncepcji wywodzą się z wielu źródeł, są to m.in.: holizm, konstruktywizm, uczenie się przez działanie oraz w kontekście całej przestrzeni życia (Przyborowska 2013: 84). Innymi słowy, integralność w edukacji dotyczy optymalnego – z punktu widzenia celu działania – powiązania ze sobą wielu podejść, które w ostateczności stanowiąc będą coś więcej aniżeli sumę tych podejść, teorii. Powiązanie, o którym mowa, obejmuje wiele zakresów (treści, metody pracy)

⁴ Zgodnie z Deklaracją Praw Dziecka, dziecko ma prawo do odpowiedniej jakości żywności i odpowiedniego wyżywienia (Korzycka, Wojciechowski 2017: 492).

i dokonuje się w na wielu płaszczyznach – zarówno teorii, jak i praktyki. Brak podziałów w obrębie przestrzeni edukacji integralnej (wyznaczanych np. przez granice poszczególnych dyscyplin naukowych) pozwala na nieskrępowane poruszanie się w różnych obszarach wiedzy (Marzec 2019: 232).

W artykule starano się uchwycić specyfikę podejścia integralnego jako ważnego w obszarze wczesnej edukacji dziecka. Wskazano na potencjał ekologii integralnej w zakresie możliwości uczenia się wartości. Ekologia integralna ukazana została jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym. Z podjętych analiz wynika, że jest to sfera uczenia się lokowana w różnych zakresach i wymiarach życia. Dziecko uczy się szacunku, doświadczając go, nabywając i pogłębiając swoją wiedzę na ten temat; identyfikując, czym jest szacunek w odniesieniu do siebie i do innych, a także ćwicząc w codziennym życiu różnego rodzaju relacje oparte na szacunku (Tillman, Hsu 2004: 41–50).

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2021). *Ekoswiadomość wobec pedagogiki zadomowienia i zrównoważonego rozwoju*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 24(1), 45–70. <https://doi.org/10.12775/SPI.2021.1.002> [dostęp: 15.01.2022].
- Bałachowicz J. (2016). *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja Zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 11–43.
- Bałachowicz J. (2017). *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 11–95.
- Bałachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czerniawska O. (2015). *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna, od natury do kultury*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 13–21.
- Denek K. (2003). *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.), *Dziecko w świecie wartości. Część pierwsza Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 19–40.
- Dereń E., Polański E. (2008). *Wielki Słownik Języka Polskiego*, E. Polański (red.), Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.

- Domeracki P., Tyburski W. (2011). *Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju*, [w:] W. Tyburski (red.), *Zasady kształtowania postaw sprzyjających udrażnianiu zrównoważonego rozwoju*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 233–281.
- Dylus A. (2016). *Integralna ekologia papieża Franciszka. Perspektywa etyki odpowiedzialności*, [w:] ks. A. Wysocki (red.), *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 109–129.
- Garlicki L. (2016). *Polskie prawo konstytucyjne. Zarys wykładu*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Halvorsen K.V. (2015). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej*, [w:] J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 95–140.
- Każmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Teologia stworzenia i etyka ekologiczna. Wprowadzanie wątków ekologicznych do programu kształcenia katechetów*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16(5/63), 25–35. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1764.02> [dostęp: 15.01.2022].
- Kielar M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar M.B., Gop A. (2012). *Integralny pluralizm metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar-Turska M. (2003). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–129.
- Korzycka M., Wojciechowski P. (2017). *System prawa żywnościowego*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009; 2018). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewandowska E., Korwin-Szymanowska A. (2015). *Terenowe zajęcia przyrodnicze w klasach początkowych – propozycje zajęć*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 87–119.
- Marzec J. (2017). *Odkrycie uważności. Rozważania wokół instytucji „integralnej praktyki życiowej” Kena Wilbera*, [w:] B. Przyborowska, P. Błajet, I. Murawska, E. Aksamit (red.), *Kategoria integralności w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 155–174.
- Marzec J. (2019). *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morszczyńska U., Morszczyński W. (2003). *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.), *Dziecko*

- w świecie wartości. *Część pierwsza Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–163.
- Opiela M. s. (2019). *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji Edmunda Bojanowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Plummer D.M. (2010). *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie. Zbiór gier i zabaw grupowych wzmacniających samoocenę dzieci od lat pięciu do jedenastu*, tłum. E. Niezgodna, (red.) K. Bojadżijewa-Wesołowska, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Porada E., Brzezinka Z. ks. (red.). (2018). *W trosce o człowieka. Ekologia integralna. Program formacyjny dla rodzin*, Katowice: Wydawca Archidiecezja Katowicka Wydział Duszpasterstwa Rodzin, Współwydawca Drukarnia Archidiecezjalna w Katowicach.
- Przyborowska B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Przyborowska B., Błajet P., Murawska I., Aksamit E. (red.). (2017). *Kategoria integralności w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, (red.) A. Brzezińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sędek M. ks. (2019), *Elementy ekologii integralnej w formacji Ruchu Światło-Życie*, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Skorowski H. ks. (2016). *Prawa świata natury*, [w:] ks. A. Wysocki (red.), *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 83–108.
- Smok U. (2018). *Temat 6: Żywność naszym wspólnym bogactwem*, [w:] Porada E., Brzezinka Z. ks. (red.). *W trosce o człowieka. Ekologia integralna. Program formacyjny dla rodzin*, Katowice: Wydawca Archidiecezja Katowicka Wydział Duszpasterstwa Rodzin, Współwydawca Drukarnia Archidiecezjalna w Katowicach, s. 61–68.
- Surma B. (2021). *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE - Inquiry Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16(5/63), 11–24. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1764.01> [dostęp: 15.01.2022].
- Szołtysek A.E. (2013). *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tillman D., Hsu D. (2004). *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA.
- Tuszyńska L. (2016). *Przyroda jako wartość wczesnej edukacji dziecka na drodze zrównoważonego rozwoju*, [w:] L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 101–123.
- Tyszkowa M. (2006). *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 102–123.
- Wilber K. (2009). *Matężństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Wilken H. (2004). *Dzieci stają się przyjaciółmi przyrody. Edukacja ekologiczna w przedszkolu i szkole podstawowej*, tłum. E. Panek, Kielce: Wydawnictwo „JEDNOŚĆ”.

Wysocki A. ks. (red.). (2016). *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Iwona Samborska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl