



Beata Gola
ORCID: 0000-0002-8039-9562
Uniwersytet Jagielloński

Wychowanie do wartości ekologicznych. Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą?

Education for Ecological Values. How to Build the Bond between Children and Nature?

KEYWORDS ABSTRACT

ecological values,
education for values,
bond between
children and nature,
ecological education,
environmental ethics

The aim of this article is to present the set of values and the axiological system of environmental ethics, as well as to reflect critically on the possibilities of implementing ecological values in preschool and elementary education. The conditions for following values by a person include the knowledge of such values, the possibility of having a practically cognitive contact with them, free choice, and creative activity. Learning about ecological values by teachers is crucial for the process of educating preschool and early school children for those values. Ecological values can be an important source of the goals of ecological education, as well as of actions that are to shape pro-environmental attitudes of children and adolescents. However, superficial ecological education and the use of methods that do not serve building children's bonds with nature can contribute to an undesired effect, i. e. opposition towards life and well-being of plants and animals, or towards the values of compassion, solidarity and respect for nature. In order to discuss global problems in the time of climate changes, one should focus on the common ecological values for all eco-ethical orientations, such as moderation, self-limitation, responsibility, respect for nature, intra-generational and intergenerational justice, solidarity, and opening oneself to the intrinsic value of nature.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wartości ekologiczne, wychowanie do wartości, więź dzieci z przyrodą, edukacja ekologiczna, etyka środowiskowa

Celem artykułu jest prezentacja zbioru wartości i systemu aksjologicznego etyki środowiskowej oraz krytyczny namysł nad możliwościami urzeczywistniania wartości ekologicznych w edukacji przedszkolnej i elementarnej. Warunkiem realizowania wartości przez człowieka jest ich znajomość, możliwość praktycznie poznawczego z nimi kontaktu, wolny wybór czy twórcza aktywność. Poznanie wartości ekologicznych przez nauczycieli jest kluczowe dla procesu wychowywania do wartości dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Wartości ekologiczne mogą być ważnym źródłem określanych celów wychowania ekologicznego i kształcenia postaw prośrodowiskowych dzieci i młodzieży. Jednak powierzchowna edukacja ekologiczna i stosowanie metod, które nie służą budowaniu więzi dzieci z przyrodą, mogą przyczynić się do występowania przeciwko życiu i dobru własnemu roślin i zwierząt czy wartości współodczuwania, solidarności, szacunku dla natury. Aby podejmować ogólnoswiatowe problemy w dobie zmian klimatycznych, należy skupić się wspólnych wartościach ekologicznych dla wszystkich orientacji ekoetycznych, jakimi są: umiarkowanie, samoograniczenie, odpowiedzialność, rewerencja dla natury, sprawiedliwość wewnątrzpokoleniowa i międzypokoleniowa, solidarność oraz otwieranie się na samoistną wartość natury.

Wprowadzenie

„Jesteśmy na rozdrożu” – to diagnoza stanu naszej planety poczyniona przez naukowców i formułowana od wielu lat w serii raportów Międzyrządowego Zespołu ds. Zmian Klimatu (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC). Na początku kwietnia 2022 roku ukazała się trzecia część szóstego już raportu IPCC poświęcona kryzysowi klimatyczno-ekologicznemu, a szczególnie potrzebie redukcji emisji gazów cieplarnianych z uwzględnieniem uwarunkowań politycznych, technologicznych, ekonomicznych i społecznych współczesnego świata (Climate Change 2022). Mimo wielodyscyplinarnych badań antropogeniczny charakter globalnego ocieplenia i zmian klimatycznych wbrew rozstrzygnięciom nauki (Bińczyk 2018; Popkiewicz, Kardaś, Malinowski 2019; Budziszewska, Kardaś, Bohdanowicz 2021) bywa kwestionowany przez denialistów i szerzące się mity klimatyczne.

Kryzys ekologiczny będący obecnie kryzysem globalnym jest też – jak zauważa Zbigniew Hull – kryzysem totalnym, ponieważ przenika całokształt życia ludzkiego, dotykając procesów produkcji i konsumpcji, organizacji życia społecznego, polityki międzynarodowej, a nawet wypoczynku (Hull 1999: 56). To rozpoznanie kryzysu cywilizacyjno-kulturowego wypowiedziane przy końcu XX wieku rozciąga się na kryzys rodziny, nauki, wartości ludzkich, humanistycznych i humanitarnych. Obecną

sytuację na świecie znacznie zaostrzają kryzysy wywołane inwazją Rosji na Ukrainę i prowadzoną wojną oraz pandemią COVID-19. Związany z tymi procesami kryzys klimatyczny jest przejawem narastającego konfliktu między człowiekiem/społeczeństwem a resztą biosfery.

Gdy ginie świat, jaki znamy zarówno w aspekcie bioróżnorodności, jak i stosunków międzyludzkich, należy zastanowić się, dlaczego tak jest i co z tym robić? Nie dając łatwych odpowiedzi, a jednocześnie zmierzając ku zmianie myślenia i działania, warto podjąć temat wychowania do wartości ekologicznych. Kluczową sprawą w tym względzie będzie zagadnienie poznania tychże wartości, ich katalogów i systemów. Stąd celem artykułu jest zaznajomienie z wartościami etyki środowiskowej (potocznie nazywanymi czasami wartościami ekologicznymi)¹ oraz krytyczny namysł nad budowaniem więzi dzieci z przyrodą poprzez urzeczywistnianie wartości w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Poznawanie wartości etyki środowiskowej

Podstawą do świadomego realizowania wartości jest ich znajomość, wiedza o wartościach, rozeznanie wśród nich, możliwość ich poznania przez człowieka czy potrzeba praktycznie poznawczego z nimi kontaktu (Cichoń 1996: 56). Władysław Cichoń zaznacza, że „Wiedza o wartościach – bez względu na jej teoretyczny czy praktyczny charakter – stanowi warunek konieczny ludzkiej praktyki moralnej” (Cichoń 1996: 111). Dobór wartości natomiast, które powinny być obecne w treściach, celach i ideałach wychowania, winien opierać się na głębokim rozeznaniu aksjologicznym. Dotyczy to nauczycieli, ponieważ bez znajomości wartości nie można samemu ich realizować ani też uczyć innych godnego moralnie postępowania (Cichoń 1996: 111). Poznanie wartości ekologicznych jawi się zatem jako ważny etap dla nauczycieli w procesie wychowania dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Określenie moralnych odniesień człowieka do środowiska przyrodniczego wiąże się z rozpoznaniem wartości, które pomogą wyznaczać reguły i zasady ujmujące stosunek człowieka do tegoż środowiska. Gdy przedmiotem zainteresowania są wartości ekologiczne, należy odwołać się do wypracowanych na gruncie filozofii ekologicznej i etyki środowiskowej podejść, które to dają podstawy teoretyczne do wyznaczania moralnych odniesień człowieka do środowiska przyrodniczego. Podstawy te stanowią koncepcje etyki środowiskowej (etyki ekologicznej), posiadającej aksjologiczny, normatywny i praktyczny wymiar.

¹ Decyduję się w tytule artykułu użyć sformułowania „wychowanie do wartości ekologicznych”, ponieważ uważam, że będzie to bardziej czytelne i jasne w orientacji, czego dotyczy tekst, wszak termin „środowisko” może być bardzo szeroko rozumiany.

Znaczenie wartości w wychowaniu, w procesie kształtowania świadomości ekologicznej i postaw wynika z tego, że mają one charakter:

- a) kognitywny – dostarczając wiedzę,
- b) oceniający – za ich pomocą można prowadzić ocenę określonych teorii czy nawet programów nauczania,
- c) motywujący i mobilizujący – wartości uświadomione i respektowane pełnią funkcję zachęcającą.

Wartości też stanowią podstawę dla swych imperatywnych odpowiedników (kodeksów zasad postępowania), dzięki czemu w przypadku wartości etyki środowiskowej regulują relacje człowieka ze środowiskiem przyrodniczym i społeczno-gospodarczym, co jest ich swego rodzaju praktycznym zastosowaniem (zob. Tyburski 2013: 131). Zatem rozpoznane, nazwane i wyartykułowane warunkują rozwiązywanie lub tonowanie konfliktów i napięć na płaszczyźnie człowiek/społeczeństwo – ekonomia – środowisko przyrodnicze.

O rodzajach wartości manifestujących się w przyrodzie pisał Stanisław Gałkowski, wyliczając wartości biologiczne, kulturowe i ekonomiczne. Jak zauważa, światowy ekosystem jest nośnikiem wartości, bez których niemożliwe jest przetrwanie jednostki ludzkiej oraz gatunku jako całości (Gałkowski 2006: 804). Niemożliwa jest także gospodarka bez udziału przyrody, która zaspokaja również potrzeby duchowe człowieka, będąc nośnikiem wartości estetycznych i poznawczych. W obrębie wartości kulturowych można dostrzec jeszcze wartości rekreacyjne, cywilizacyjne i polityczne, w których przyroda jawi się jako dobro wspólne człowieka (Gałkowski 2006: 805–807). Wymienione wartości zaspakajają potrzeby człowieka, jednak jak stwierdza autor: „przyroda – Natura – jest (ona) nośnikiem wartości, które nie mogłyby zaistnieć bez niej. Należy więc zharmonizować perspektywę humanistyczną, uznającą niezbywalną wartość każdej jednostki ludzkiej, z wymaganiami postawy proekologicznej” (Gałkowski 2006: 807–808). W podsumowaniu konstatuje, że: „[o]chrona środowiska musi odbywać się nie tylko ze względu na człowieka, ale również ze względu na samoistność wartości, jaką jest ona sama, inne podejście wycinkowo odnoszące się do pewnych wybranych aspektów bardzo szybko obróci się przeciw człowiekowi” (Gałkowski 2006: 808).

Na gruncie etyki środowiskowej tematyka wartości podejmowana jest w kontekście:

- wartości wewnętrznej istot pozaludzkich,
- wartości uznawanych za naczelne (życie, zdrowie),
- wartości służących ochronie środowiska np. odpowiedzialność, umiarkowanie-powściągliwość, wspólnotowość-solidarność, sprawiedliwość (zob. Tyburski 2013: 132, 136–164).

Szeroki katalog wartości ekologicznych stworzył Hull, uwzględniając trzy ich grupy:

- a) na poziomie podstawowym (najwyższym) – wartości przyrodnicze, które umożliwiają życie i zdrowie: środowisko naturalne (np. czyste powietrze, woda, różnorodność gatunkowa, naturalny krajobraz), jak też samo życie i zdrowie;
- b) wartości, które stanowią podstawy etyki ekologicznej; obecne jest tutaj założenie, że przyroda (biosfera, istoty żywe) posiada wartość wewnętrzną² i dlatego jest przedmiotem ludzkich czynów moralnych: odpowiedzialność, poszanowanie zasobów, umiarkowanie konsumpcji i korzystania ze środowiska, sprawiedliwość ekologiczna, solidarność międzygatunkowa, współuczestnictwo w strumieniu życia, współodczuwanie z innymi istotami żywymi, rewerencja dla życia (świętość wszystkiego, co żyje), bioróżnorodność;
- c) wartości obecne w różnych sferach aktywności ludzkiej o wymiarze środowiskowym: sprawiedliwość międzypokoleniowa w dostępie do zasobów przyrody, solidarność międzyludzka w szansach i możliwościach korzystania z zasobów biosfery, odpowiedzialność demograficzna, odpowiedzialność za szkody ekologiczne, sprawiedliwy podział dóbr, rzetelna informacja o zagrożeniach i stanie środowiska, rozwój jakościowy (Hull 1996: 86–87).

Biorąc pod uwagę wybrane koncepcje etyczne wpisane w teorie ekofilozoficzne (analizując stanowiska: J. Passmore'a, D. Birnbachera, B. Nortona, T. Ślipko, P.W. Taylora, Z. Piątek, A. Naessa, A. Schweitzera, A. Leopolda, J.B. Callicotta), po dokonaniu rekonstrukcji zbioru wartości etyki środowiskowej proponuję zaliczyć do niego wartości:

- a) skupione wokół organizmów żywych (ich życia, biologicznego trwania):
 - życie człowieka, życie pozaludzkich istot żywych,
 - szacunek dla życia,
 - zdrowie,
 - człowiek jako osoba ludzka, wartość wewnętrzną człowieka, wartość wewnętrzną pozaludzkich istot żywych,
 - wspólnota istot żywych i ich środowiska, dobro (interesy) człowieka, dobro własne (interesy) pozaludzkich istot żywych, dobro indywiduów (osobników), dobro wspólnoty biotycznej,
 - zdolność do życia na miarę własnego gatunku, samozachowanie (przetrwanie i rozwój organizmu żywego), zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach,
 - równość biocentryczna;

² Wartość wewnętrzną (autoteliczną – wartość sama w sobie, autonomiczną, immanentną, nieinstrumentalną, samoistną). W przypadku pozaludzkich istot żywych wartość wewnętrzną wynika z posiadania przez nie określonych celów życia (prawidłowości rozwoju biologicznego), co powoduje, że są one teleologicznymi „centrami” życia, które dążą do realizacji własnego dobra na miarę swojego gatunku.

- b) skupione wokół środowiska „naturalnego”:
 - środowisko przyrodnicze ożywione i nieożywione (organizmy roślinne i zwierzęce, czysta woda, powietrze, gleba, skały, naturalny krajobraz, obszary dzikie);
 - różnorodność biologiczna,
 - ekosystem i jego stabilność, zachowanie integralności ekosystemu,
 - wartość wewnętrzna przyrody ożywionej i nieożywionej,
 - proces samooczyszczania w ekosystemach wodnych;
- c) skupione wokół praktycznych działań w środowisku społeczno-przyrodniczym:
 - powściągliwość, umiarkowanie, samoograniczenie,
 - odpowiedzialność, dobro wspólne,
 - uczciwość, sprawiedliwość wewnątrzpokoleniowa i międzypokoleniowa, solidarność,
 - współodczuwanie,
 - troska o przyszłe pokolenia.

Wszystkie wymieniane w zestawieniach wartości ekologiczne tworzą zbiór wartości etyki środowiskowej. Jednakże jeśli wartości z tego zbioru uporządkujemy w zakresie wag i zasad ich stosowania w sytuacjach konfliktu wartości określonych pod względem rangi i znaczenia z uwagi na wartość uznaną za najważniejszą, to wówczas będziemy mówić o systemie wartości etyki środowiskowej. W obrębie etyki ekologicznej wyróżnia się zasadniczo trzy orientacje etyczne: etykę antropocentryczną, biocentryczną i holistyczną (por. Dołęga 2002: 51; Tyburski 2013: 109). Biorąc pod uwagę owe orientacje, można tworzyć system aksjologiczny etyki środowiskowej (tabela 1).

Tabela 1. System aksjologiczny etyki środowiskowej

System aksjologiczny etyki środowiskowej		
Etyka antropocentryczna	Etyka biocentryczna	Etyka holistyczna
Człowiek	Życie wszystkich organizmów	Ekosystem
Człowiek jako wartość najwyższa ze względu na swój status	Równość wszystkich istot ludzkich i pozaludzkich	Integralność i stabilność wspólnoty biotycznej (człowiek przynależy do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska)
Zdrowie		
Wartość wewnętrzna człowieka	Wartość wewnętrzna istot ludzkich i pozaludzkich	Wartość wewnętrzna przyrody ożywionej i nieożywionej

System aksjologiczny etyki środowiskowej		
Etyka antropocentryczna	Etyka biocentryczna	Etyka holistyczna
Zobowiązania moralne wyłącznie wobec innych ludzi (antropocentryzm skrajny)	Równouprawnienie moralne wszystkich istot żywych (biocentryzm mocny)	Obowiązki moralne wobec całej wspólnoty biotycznej
Przyroda ma wartość utylitarną	Przyroda jako dobro samoistne, ma wartość samą w sobie	
Dobro człowieka ważniejsze niż dobro przyrody	Dobro poszczególnych indywidualów ważniejsze niż dobro populacji	Dobru całej wspólnoty (ekosystemu) podporządkowane dobro poszczególnych osobników
	Zdolność do życia na miarę własnego gatunku, zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach	Zdolność do życia całego ekosystemu we wzajemnych powiązaniach
Odpowiedzialność, sprawiedliwość, powściągliwość, solidarność	Szacunek dla natury, samoograniczenie	Umiarkowanie
Zrównoważony rozwój, troska o przyszłe pokolenia	Współodczuwanie	

Źródło: opracowanie własne (Gola 2018: 96)

W antropocentrycznej odmianie etyki środowiskowej głównym punktem odniesienia w całej rzeczywistości jest człowiek, on stanowi wartość najwyższą i bezwzględną. W etyce biocentrycznej (indywidualistycznej) kategorią nadrzędną jest wszelkie życie, nie tylko ludzkie, ale również życie wszystkich organizmów żywych. Etyka holistyczna (ekosystemowa) centralnym punktem swoich odniesień czyni ekosystem, włączając w obszar odniesień moralnych oprócz wszystkich istot (część biotyczna ekosystemu), również środowisko nieożywione (abiotyczna część ekosystemu, np. woda, skały, kamienie, gleba, światło itd.). Przywołane odmiany etyki ekologicznej występują w wersjach słabych lub mocnych (umiarkowanych bądź skrajnych), rozróżnia się biocentryzm hierarchiczny i egalitarny.

Etyka środowiskowa powstała w odpowiedzi na potrzebę rozszerzenia zakresu przedmiotowego etyki. Jak pisze Zdzisława Piątek: „rozszerzenie respektu moralnego oznacza, że wszystkie istoty, którym on przysługuje, wymagają decyzji moralnych w naszym postępowaniu względem nich, to znaczy, że nie możemy ich krzywdzić bez

usprawiedliwienia i bez zadośćuczynienia” (Piątek 1998: 9). Jednocześnie odpiera argument płynący ze strony antropocentryzmu, tłumacząc, że pozaludzkie istoty żywe nie są samoświadome i nie wartościują, ale to nie przeszkadza w nadaniu im statusu moralnego, który nie jest tożsamy z byciem podmiotem moralnym – tymi mogą być we wspólnocie biotopowej tylko ludzie – jednostki samoświadome i odpowiedzialne.

Z kolei na gruncie ekocentryzmu będącego podstawą etyki holistycznej przyjmowane jest, że cała przyroda ożywiona i nieożywiona posiada wartość wewnętrzną. „W ten sposób włącza się całą ekosferę w zakres moralności człowieka” (Ganowicz-Bączek 2015: 57). Prawidłowością natury biologicznej jest fakt, że organizmy żywe nie mogłyby utrzymywać się przy życiu bez abiotycznych składników środowiska. To sieci wzajemnych ekosystemowych powiązań w biosferze warunkują życie na Ziemi. Dla Aldo Leopolda: „Etyka ziemi po prostu poszerza granice wspólnoty, tak że obejmuje ona również gleby, wody, rośliny i zwierzęta, ogólnie mówiąc: ziemię” (Leopold 2004: 252). Kontynuator idei Leopolda J. Baird Callicott – twórca etyki wspólnot uważał, że moralnością należy objąć całą biosferę, widzianą jako zespół powiązanych ze sobą wspólnot biotopowych, których elementem jest także człowiek. Jednocześnie rozważając wartość wewnętrzną, uznaje, że coś jest wartościowe wewnątrz, jeśli jest wartościowe w sobie i dla siebie, a nie dla kogoś – jego wartości nie można wyprowadzić z użyteczności czy realizowanych funkcji (Callicott 1989: 131).

Wszystkie trzy wersje ekoetyk mają swoje ograniczenia i słabe strony, jak też trudne do rozstrzygnięcia niemożności, założenia. Celna w tym względzie okazuje się uwaga Erica Katza: „Stwierdzam, że debata między antropocentryzmem i nieantropocentryzmem musi być wyrażona w kategoriach innych niż absolutne, czyli w języku, który pozwala na kompromis, elastyczność i pluralizm wartości” (Katz 1999: 377). Palącym zadaniem jest znalezienie wspólnej perspektywy dla uznania ochrony środowiska i przyrody za problem ogólnoludzki. Jest to tym ważniejsze, że „świadomość ekologiczna i wynikające z niej działania mogą znaleźć swoje uzasadnienie w odmiennych, nieraz wręcz wykluczających się, systemach wartości, przekonaniach filozoficznych i światopoglądowych” (Kaźmierczak, Gałkowski 2021: 27).

Aby podejmować ogólnoświatowe problemy w dobie zmian klimatycznych, należy skupić się na wspólnych wartościach ekologicznych (por. tabela 1) dla wszystkich orientacji ekoetycznych, a nie dzielić i tracić czas, którego nie ma, na spory światopoglądowe. Tymi wspólnymi wartościami są: umiarkowanie, samoograniczenie, odpowiedzialność, szacunek dla natury, sprawiedliwość wewnątrzpokołeniowa i międzypokołeniowa, solidarność. Jednak z racji dominującego powszechnie paradygmatu konsumpcjonizmu i utylitarne go traktowania przyrody przechodzenie w edukacji od etyki antropocentrycznej w kierunku etyki biocentrycznej i holistycznej staje się coraz bardziej konieczne. Jest to otwieranie się na samoistną wartość przyrody, na takie wartości ekologiczne, jak: szacunek/rewerencja dla natury, szacunek dla wszelkiego życia,

współodczuwanie, wartość wewnętrzna pozaludzkich istot żywych, wartość wewnętrzna wspólnot biotycznych.

Budowanie więzi dzieci z przyrodą – uwag kilka

W budowaniu więzi dzieci z przyrodą za sprawą wartości ekologicznych, gdy odnosimy zagadnienie do edukacji formalnej, kluczowa jest postać nauczyciela. To nauczyciel najpierw poznaje wartości etyki środowiskowej, posiada wiedzę o nich, zna je, przyjmuje za swoje, uwewnętrznia, urzeczywistnia, realizuje w swoim życiu. Nie da się odkrywać przed dziećmi wartości ekologicznych beznamyślnie, bez pasji i przekonania do nich. Wychowanie jest procesem realizowania wartości, które przejawiają się w treściach nauczania, metodach i celach wychowawczych. Wartości ekologiczne mogą być ważnym źródłem określanych celów wychowania ekologicznego i kształcenia postaw prośrodowiskowych dzieci i młodzieży, jak też służyć osobom dorosłym w permanentnej edukacji. Ale...

Ale jak wskazuje nie bez racji Agnieszka Kozłowska: „Nasza ekologiczność jest naskórkowa, trochę lokalna, trochę globalna, ale głównie teoretyczna lub skupiona na drobiazgach. (...) Metry sześciennie wody zaoszczędzonej przez krótkie prysznicze i w czasie mycia zębów to drobiazg w porównaniu w z tysiącami metrów sześciennych wody, potrzebnej do wyprodukowania 1 hamburgera” (Kozłowska 2020: 15). „Czy wiedza o wielkiej pacyficznej wyspie śmieci, morskich ptakach, które umierają z żołądkami wypełnionymi plastikiem, jest mniej ważna od wiedzy o warstwach lasu, które zgodnie z podstawą, dziecko musi umieć nazwać i rozpoznać na obrazku?” – pyta dalej (Kozłowska 2021: 146–147). Autorka uważa, że hierarchia celów i treści edukacji ekologicznej jest wadliwie ustawiona, nie traktując priorytetowo głównych problemów ekologicznych współczesnego świata, takich jak zmiany klimatyczne i ich przyczyny.

Ta gorzka diagnoza naskórkowości edukacji ekologicznej może być impulsem do zmiany, np. postaw samych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wobec przekazywanych treści nauczania. Oczywiście wymaga to krytycznego spojrzenia na podstawę programową, różnorodnych działań w kierunku jej korekty i uzupełniania na szczeblu ministerialnym, ale też ciągłego uzupełniania swojej wiedzy merytorycznej. Nauczyciele deklarują często, że największe bariery we wprowadzaniu treści proklimatycznych dostrzegają w sobie, np. braki w edukacji na temat zmian klimatu (Guzy, Ochwat 2021: 59–61).

Nieodzowny jest również krytyczny namysł nauczycieli nad przekazywanymi treściami nauczania i wychowania oraz nad stosowanymi metodami dydaktycznymi. Niestety na zajęciach z edukacji przyrodniczej i ekologicznej może pojawiać się wiele

działań, które nie służą tworzeniu więzi dzieci z przyrodą, nie przyczyniają się do realizacji wartości ekologicznych i w efekcie nie są wychowywaniem do tych wartości. Oto niektóre paradoksy zajęć z edukacji przyrodniczej i ekologicznej w przedszkolu czy w edukacji elementarnej:

- wykonywanie kolorowego obrazu z zerwanych główek roślin kwiatowych (początkowo kwiatów, polnych czy hodowlanych) umieszczanych między kawałkami folii w ramce czy naklejanych na papier;
- „tworzenie” obrazków łąki na jasnej tkaninie za pomocą młotka, kiedy to każda część rośliny jest dokładnie rozbijana młoteczką;
- wykonywanie z główek dużych kwiatów pieczętek do farbek i używanie ich zamiast pędzli;
- odnajdywanie drobnych zwierząt, często owadów i pajęczaków w terenie, zasykanie ich do specjalnej aparatury – małych pojemników, w których można obserwować zwierzę, głównie po to, aby liczyć odnóża i na tej podstawie poddawać je próbom klasyfikacji;
- przygotowywanie z odpadów (najczęściej z plastiku) ekoludków itp., udział w konkursach mających za cel ponowne wykorzystanie odpadów, kiedy *de facto* zużywa się nowy klej, a wytworzone przedmioty nie służą do niczego.

Zrywając główki kwiatów, przerwaliśmy ich cykl życiowy³, nie pozwoliliśmy, aby roślina obumarła naturalnie – wystąpiliśmy przeciwko wartościom, jakimi są życie i dobro własne istot pozaludzkich, szacunek dla natury, współodczuwanie. Bardzo często można obserwować podobne zachowania pod postacią bezmyślnego zrywania roślin, łamania ich i natychmiastowego wyrzucania. Podobnie wyłapywanie małych zwierząt, często stawonogów, mięczaków i rybek, a nawet meduz (chełbi modrej) po to, by je oglądać czy bawić się nimi, jest pogwałceniem reguły niewyrządzania szkód i reguły nieingerencji wprowadzonych przez biocentrystę Paula W. Taylora (1989: 172–173). Dzikie zwierzę, które posiada mniej lub bardziej uorganizowany układ nerwowy i ciało czuciowe, odbiera te bodźce w sposób niekorzystny dla siebie, często przy takich zabawach może zostać uszkodzone ciało zwierzęcia (np. urwane odnóża kroczone, czułki, zgniecione panczerzyki czy skrzydła owadów).

Warto mieć świadomość, że podejmowanie na zajęciach działań papieroplastycznych, kolorowanie przez dzieci obrazków zwierząt, robienie wyklejanek o przyrodzie, śpiewanie piosenek o czystych rzekach to jeszcze nie jest edukacja ekologiczna czy przyrodnicza. Owszem, te działania są potrzebne dla rozwijania motoryki małej u dziecka i rozwoju poznawczego, ale nauczyciel nie może utwierdzać się w przekonaniu, że realizuje edukację ekologiczną w ten sposób. Bardzo często ta jest sprowadzana jedynie do nauki segregacji śmieci.

³ Pogwałciliśmy regułę niewyrządzania szkód.

Budowanie więzi dzieci z przyrodą potrzebuje doświadczania przez dzieci tej przyrody na zajęciach poza klasą szkolną, które w Polsce niezwykle rzadko się odbywają, głównie z powodu niechęci dyrektora szkoły, rodziców i deficytu kompetencji nauczycieli (Michalak, Parczewska 2022). Natomiast *outdoor education* otwiera szerokie pole dla uczenia się dzieci przez doświadczenie, wyobraźnię, dość szczególnie wiąże proces zdobywania wiedzy z emocjami i przeżyciami oraz pozwala na ruch nieodzwonny w procesach uczenia się. Różne „miejsca” i sensory układania się człowieka z naturą mogą zaistnieć w edukacji ekologicznej dzieci dzięki projektowanym okazjom edukacyjnym i zadaniom otwartym w obrębie innowacyjnych metod nauczania (Łukasiewicz 2021: 157–170).

Wśród nowych podejść w budowaniu więzi dzieci z przyrodą stosuje się metody oparte na dociekaniu (IBSE) i rozumowaniu (IBE), integrowaniu wiedzy z różnych dyscyplin (edukacja STEAM), tworzeniu wiedzy, rozpowszechnianiu i wykorzystywaniu informacji oraz wiedzy dla przyszłości (Kowalik-Olubińska 2021; Surma 2021). Z racji rozpiętości tekstu ograniczam się tylko do wskazania powyższych aspektów metodycznych, natomiast celowym zabiegiem było przedstawienie wartości ekologicznych, które często nie są znane i które w artykule stanowią inspirację do innego spojrzenia na edukację dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych.

Zakończenie

Na tytułowe pytanie „Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą?” odpowiadam – poprzez rozszerzenie respektu moralnego na pozaludzkie istoty żywe (w wersji umiarkowanej) i całą wspólnotę biotyczną. Potrzebny jest również krytyczny namysł każdego nauczyciela z osobna na temat osobistego stosunku do przyrody i postrzegania jej. Uwrażliwienie dzieci na żyjącą Naturę, tętniącą, oddychającą i pulsującą jest także uwrażliwieniem na drugiego człowieka.

Bibliografia

- Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z. (red.). (2021). *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*. <https://www.wuw.pl/product-pol--13475-Klimatyczne-ABC-Interdyscyplinarne-podstawy-wspolczesnej-wiedzy-o-zmianie-kli-matu-PDF.html>
- Callicott B.J. (1989). *In Defense of the Land Ethic*, Albany: State University of New York Press.

- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change, Working Group III contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (AR6)*. https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_FinalDraft_FullReport.pdf
- Dołęga J.M. (2002). *Podstawowe pojęcia w edukacji środowiskowej*, [w:] D. Cichy (red.), *Edukacja środowiskowa. Założenia i rzeczywistość po reformie szkolnej* („Zeszyty Naukowe Komitetu «Człowiek i Środowisko» przy Prezydium PAN”, nr 31), Warszawa: Polska Akademia Nauk, s. 49–57.
- Gałkowski S. (2006). *Człowiek w przyrodzie. Wartości ekologiczne i przedsiębiorczość*, [w:] K. Jaremczuk (red.), *Uwarunkowania przedsiębiorczości: aspekty ekonomiczne i antropologiczno-społeczne*, Tarnobrzeg: PWSZ, s. 801–810.
- Ganowicz-Bączyk A. (2015). *Narodziny i rozwój etyki środowiskowej*, „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 13 (4), s. 39–63. DOI: 10.21697/seb.2015.13.4.02
- Gola B. (2018). *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Guzy A., Ochwat M. (2021). *Poloniści wobec zmian klimatu*. https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf
- Hull Z. (1996). *Człowiek i biosfera – wymiar aksjologiczny*, [w:] Z. Hull, W. Tulibacki (red.), *Człowiek wobec świata*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Filozoficzne. Oddział w Olsztynie, Studium Nauk Społecznych. Wydział Zarządzania AR-T w Olsztynie, s. 81–90.
- Hull Z. (1999). *Problemy filozofii ekologii*, [w:] A. Papuziński (red.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP, s. 55–95.
- Katz E. (1999). *A Pragmatic Reconsideration of Anthropocentrism*, „*Environmental Ethics*”, 21(4), s. 377–390. <https://doi.org/10.5840/enviroethics19992144>
- Kaźmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Teologia stworzenia i etyka ekologiczna. Wprowadzanie wątków ekologicznych do programu w kształceniu katechetów*, „*Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*”, t. 16, nr 5(63), s. 25–35. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.02
- Kowalik-Olubińska M. (2021). „*Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat*” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego, „*Problemy Wczesnej Edukacji*”, nr 2(53), s. 165–177. <https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.12>
- Kozłowska A. (2020). *Esej o edukacji ekologicznej*, „*Inspiracje Daltońskie. Teoria i praktyka*”, nr 10–11, s. 4–21. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/26476/1/Koz%C5%82owska_Esej%20o%20edukacji%20ekologicznej_2020_edukacja%20ekologiczna.pdf
- Kozłowska A. (2021). *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „*Rocznik Pedagogiczny*”, nr 44, s. 123–150. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>
- Leopold A. (2004). *Zapiski z piaszczystej krainy. A Sand County Almanac (1949)*, tłum. R. Kotlicki, J.P. Listwan, Bystra: Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Łukaszewicz R.M. (2021). *Opowieści drogi. Wrocławska Szkoła Przyszłości i Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne czyli Każdy więcej może, mniej musi: dobre nie wystarcza, gdy lepsze jest możliwe*, Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

- Michalak R., Parczewska T. (2022). *Kształcenie w plenerze: perspektywa polskich nauczycieli edukacji elementarnej*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 13, nr 2(39), s. 83-101. DOI: 10.5604/01.3001.0015.9261
- Piątek Z. (1998). *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S. (2019). *Nauka o klimacie*. Warszawa: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- 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”, t. 16, nr 5(63), s. 11–24. DOI: 10.35765/eetp.2021.1663.01
- Taylor P.W. (1989). *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethics*, Princeton: Princeton University Press.
- Tyburski W. (2013). *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Beata Gola
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
e-mail: beata.gola@uj.edu.pl