

SEBASTIAN SOBCZUK

*Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej*

INTEGRALNE WYCHOWANIE PROEKOLOGICZNE - PROPOZYCJA MODELU

ABSTRACT. Sobczuk Sebastian, *Integralne wychowanie proekologiczne – propozycja modelu* [Integral Ecological Education – a Model Proposition]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 433-461. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.24

The author puts forward a proposition of the conceptual ecological education in a personalistic approach. The presented model is only a certain variation of the already applied educational practices, which stem from the need for global actions aimed at improving the present ecological situation of the world. The achievement of the latter is conditioned by a change of attitudes towards the natural environment, which in turn is possible with the introduction of a system of suitable and well-linked educational endeavors.

Key words: ecological education, integral education, pro-ecological values, pro-ecological attitude, ecology

Wprowadzenie

Zagrażający życiu na Ziemi kryzys środowiska wymusił na współczesnych ludziach poszukiwanie nowego stylu życia i nowej filozofii istnienia, która umożliwi zwrot w relacji człowiek – środowisko. Powstała pilna potrzeba zmiany myślenia, w tym także wartościowania, prowadząca do zmiany postaw względem środowiska przyrodniczego, która pozwoli przetrwać całemu rodzajowi ludzkiemu. Jest to obecnie bardzo poważne wyzwanie, przed jakim staje współczesne wychowanie – wychowanie proekologiczne. Zadanie to realizowane jest również w Polsce od momentu wprowadzenia reformy systemu oświaty w 1999 roku. Nie jest to wyzwanie łatwe, bo niejednokrot-

nie bardzo przysłonięte przez zdobywcze rozwijającej się cywilizacji, chociaż tak bardzo istotne dla ogólnego kształtu ludzkiej egzystencji – zwłaszcza jej jakości.

Bardzo często zagadnienia wychowania proekologicznego są dzisiaj podejmowane w związku z problematyką jakości życia ludzkiego. Tę problematykę jakości egzystencji akcentują też niektóre kierunki wychowania, w tym zwłaszcza *pedagogika personalistyczna*¹, podkreślająca potrzebę realizacji *wychowania integralnego*, jako najbardziej odpowiadającego ludzkiej złożonej naturze. Takie wychowanie powinno wyrażać się w tym, że „obejmuje ono całego człowieka z jego niepowtarzalnym życiem fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym, religijnym”².

Wydaje się, że z inspiracji tego kierunku system oświaty w Polsce po reformie z 1999 roku zwrócił uwagę na potrzebę, ale i możliwości realizowania takiego właśnie wychowania i nauczania. Od tego czasu w założeniach programowych podkreśla się, że szkoła polska powinna realizować wychowanie w całej jego złożoności. Jednym z najbardziej istotnych rysów takiego wychowania jest jego związek z wartościami, w tym również z wartościami proekologicznymi³.

Termin *wartość* pochodzi od łacińskiego słowa *valor* – wartość lub *valere* – być wartym. Zdaniem Mieczysława A. Krąpca, „wartość jest to jakość bytu, o ile ten jest przedmiotem intencyjnych aktów poznawczo-pożądawczych”⁴.

Kategoria *wartości* ulega zawężeniu, gdy złączymy ją z ekologią – używamy wówczas określenie *wartości proekologiczne*. *Wartości proekologiczne*, zdaniem Stanisława Cz. Michałowskiego, są to

¹ Według pedagogiki personalistycznej, najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanek) do przyjęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju, wzbudzanie osoby w wychowanek; wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania (zob. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 232-247). Termin personalizm pochodzi od łacińskiego słowa *persona* – osoba, które jest centralnym pojęciem personalizmu. Ten zaś pochodzi prawdopodobnie od etruskiego słowa *phersu*, które oznaczało aktora w masce, odgrywającego jakąś rolę na scenie. Polski termin *osoba* wywodzi się prawdopodobnie z indoeuropejskiego zaimka *se* i oznacza odniesienie człowieka do samego siebie, do własnego ja (zob. S.Cz. Bartnik, *Personalizm uniwersalistyczny*, *Personalizm*, 2002, 2, s. 54). Personalizm w pedagogice sięga odległej tradycji wychowania, zwłaszcza chrześcijańskiej (zob. R. Guardini, *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Bóg daleki – Bóg bliski*, przekł. J. Koźbial, Poznań 1991, s. 275-278), jest to pogląd podkreślający prymat osób (zob. E.L. Mascall, *Chrześcijańska koncepcja człowieka*, Warszawa 1962, s. 9-22).

² A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 13.

³ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 lutego 1999 r., w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 (DzU z 1999 r., nr 14, poz. 129).

⁴ M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979, s. 173.

wartości, które umożliwiają harmonijny rozwój osoby ludzkiej, przyrody i społeczeństwa⁵. Wartości te urzeczywistniają się w kontakcie człowieka z naturą (...), są cechami lub zespołami różnorodnych realnie istniejących bytów, ujmowanych jako przedmiot, forma i cel poznania, zainteresowania, upodobania i dążenia człowieka. Stają się one pomocne w życiu i rozwoju człowieka, zaspokajając różnorodne potrzeby oraz motywując do działań, nadając sens egzystencji⁶.

Opierając się na literaturze przedmiotu, do wartości proekologicznych możemy zaliczyć m.in.: wrażliwość na przyrodę, szacunek dla przyrody, odpowiedzialność za środowisko czy umiarkowanie – skromność potrzeb⁷.

Tak więc *wychowanie proekologiczne* (wychowanie do wartości proekologicznych) to jeden z wymiarów wychowania integralnego, jest ukierunkowane na wprowadzanie wychowanków w wartościowanie proekologiczne – myślenie proekologiczne i kształtowanie postawy proekologicznej, przez którą możemy rozumieć

zachowanie bądź nastawienie człowieka do środowiska. Zachowanie to, na co wskazuje przedrostek pro-, jest pozytywne i powinno się wyrażać szacunkiem dla przyrody, rozumieniem jej praw i dbaniem o jej stan⁸.

Już na podstawie samej analizy zmian programowych oraz obserwacji postaw młodych ludzi można mieć poważne wątpliwości co do skuteczności dotychczasowej edukacji ekologicznej w szkole. Te obiekcje skłaniają do zwrócenia szczególnie bacznej uwagi na przygotowanie szkolne ucznia do właściwego uczestnictwa w świecie natury.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że w podejściu do kryzysu ekologicznego, uzależnionego od postawy człowieka (postawy proekologicznej), w której upatruje się jego przyczyn, możemy wyróżnić dwa nurty (zwłaszcza z punktu widzenia ekofilozofii) i związane z nimi dwie koncepcje edukacji proekologicznej. Analiza rzeczywistości szkolnego wychowania pro-

⁵ S.Cz. Michałowski, *Dziecko. Przyroda. Wartości*, [w:] *Dziecko świecie przyrody – książka do wychowania proekologicznego*, red. B. Dymara i in., Kraków 1998, s. 99-167.

⁶ Tamże, s. 116-118.

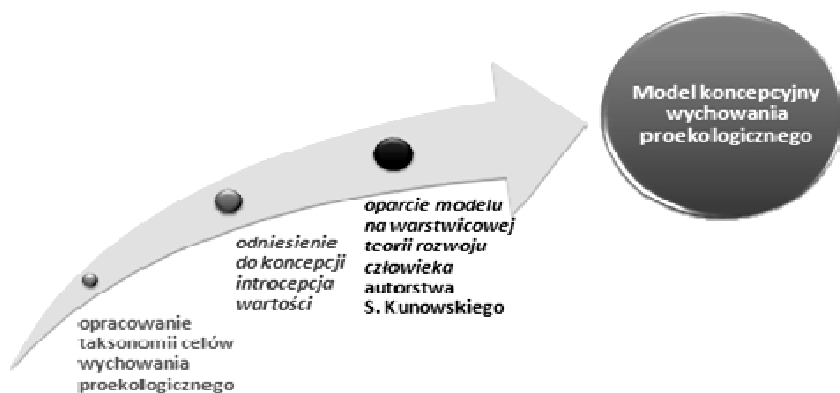
⁷ Por. H. Skolimowski, *Medytacje*, Wrocław, 1991, s. 79-80; tegoż, *Nadzieja matką mądrych*, Łódź, s. 156-157; A. Marek-Bieniasz, *Za i przeciw realizacji wartości ekologicznych*, [w:] *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, red. J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski, A. Skowroński, Warszawa 2001; W. Sztumski, *Globalny kryzys ekologiczny i kształtowanie sumienia ekologicznego*, *Problemy Ekologii*, 1999, 3, s. 102-104; L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa-Poznań 2001, s. 87-88; M.M. Bonenberg, *Etyka środowiskowa. Założenia i kierunki*, Kraków 1992; W. Tyburski, *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, [w:] *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, red. A. Papuziński, Bydgoszcz 1999; S.Cz. Michałowski, *Dziecko. Przyroda. Wartości*.

⁸ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Kraków 2010, s. 214.

ekologicznego upoważnia nas do stwierdzenia, że realizowane wychowanie w tym zakresie opiera się raczej na tzw. płytkim podejściu do problematyki ekologicznej – *ekologia płytka*, które nie jest w stanie sprostać zakładanym w przyjętej *Podstawie Programowej* założeniom wychowawczym. Sytuacja ta skłania do podjęcia namysłu nad realizowaną obecnie w szkole polskiej koncepcją edukacji ekologicznej.

Z uwagi na te spostrzeżenia podjęto próbę opracowania ogólnych zarysów nowej propozycji oddziaływań wychowawczych w tym zakresie, w postaci koncepcyjnego modelu wychowania proekologicznego w ujęciu personalistycznym. Wymagało to najpierw wglądu w założenia ideowe, realizowanej obecnie w szkole koncepcji edukacji ekologicznej.

Refleksja w tym zakresie ukazała potrzebę pogłębienia realizowanego w szkole tzw. *płytkiego podejścia* do problemów ekologicznych, poprzez uwzględnienie niektórych założeń zawartych w tzw. koncepcji *ekologii głębokiej*, po ich wcześniejszej krytycznej analizie i selekcji z punktu widzenia personalizmu integralnego. Ustalenia te stały się podstawą do pracy nad dalszymi etapami, prowadzącymi do powstania modelu (ryc. 1).



Ryc. 1. Etapy powstawania koncepcyjnego modelu integralnego wychowania proekologicznego

Źródło: opracowanie własne

Opracowano odpowiednią dla projektowanego modelu taksonomię celów wychowania proekologicznego. Następnie, z uwagi na personalistyczną perspektywę patrzenia na proces wychowania, nie można było pominąć również całej dynamiki rozwoju osobowości wychowanka, pogłębiając ją poprzez odniesienie się do koncepcji introcepcji wartości S. Kunowskiego. W końcu oparto projektowany model na tzw. warstwicowej teorii rozwoju człowieka również autorstwa S. Kunowskiego.

Ekologia płytka i ekologia głęboka

Jak wspomniano powyżej, istnieją dwa zasadnicze podejścia dotyczące relacji człowieka do środowiska przyrodniczego. Pierwsze nawiązuje do *ekologii głównego nurtu*, zwanej *ekologią płytką* lub *ekologią umiarkowaną* (*shallow ecology*). Ekologia płytka ogranicza się przede wszystkim do diagnozowania stanu środowiska oraz zwracania uwagi na konieczność ochrony zasobów naturalnych. Człowiek, zgodnie z filozofią ekologii umiarkowanej, „powinien zdać sobie sprawę z zagrożeń, jakie niesie jego niekontrolowana działalność, i dążyć do ochrony środowiska naturalnego”⁹.

Główny nacisk w *ekologii płytkiej* położony jest na skutki kryzysu ekologicznego oraz ostrzeżenie przed niewłaściwym postępowaniem względem przyrody oraz jego następstwami. Naczelną ideę tego nurtu współczesnej ekologii dobrze oddaje jedno ze zwięzłych haseł dotyczących postępowania człowieka wobec przyrody: „Używaj, ale nie nadużywaj”¹⁰. Ekologię umiarkowaną oraz związaną z nią edukację ekologiczną charakteryzuje również wiara w to, że globalny kryzys środowiska można rozwiązać za pomocą nowoczesnych technologii i rozwiązań cywilnoprawnych¹¹.

Ekologia płytka, zajmując się problematyką ekologiczną, pomija aspekt filozoficzny. W ten sposób jej punkt widzenia jest dość powierzchowny, krótkowzroczny oraz antropocentryczny. „Postrzega człowieka jako istotę ponad albo poza naturą, jako źródło wszelkich wartości a naturze przypisuje jedynie wartość instrumentalną lub użytkową”¹². Zdaniem Arne Naessa (1912-2009), w kwestii tzw. *ekologii płytkiej* nie możemy uwolnić się od ludzkiego punktu widzenia. W nurcie tym zauważalny jest brak „całościowej wizji otaczającego nas świata – jesteśmy wielkimi egoistami, będąc jedynie częścią ogromnej całości”¹³.

W tym miejscu należy dodać, że takie stanowisko jest często przypisywane chrześcijańskiej wizji człowieka i jego miejsca w świecie, a obraz stworzenia świata w *Księdze Rodzaju* jest tu odczytywany jako źródło nadania „człowiekowi prawa do nieograniczonego korzystania z wszelkich zasobów naturalnych i wykorzystywania pozostałych elementów przyrody na swoje

⁹ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 428.

¹⁰ A.C. Wentworth, *Shallow ecology, Deep Ecology, and Environmental Action*, <http://www.members.ad.com/wutsamada2/ethics/essays/Wentworth.htm>, [dostęp: 25.01.2004].

¹¹ Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 428.

¹² A. Naess, *Filozofia głębokiej ekologii*, <http://pracownia.org.pl/filozofia-glebokiej-ekologii>, [dostęp: 09.07.2012].

¹³ Tamże.

potrzeby”¹⁴. Jest to oczywiście interpretacja uproszczona, bez nawiązania do ogólnej wymowy *Biblii*, dla całej etyki chrześcijańskiej, która naczelną wykładnią postępowania człowieka czyni przykazanie miłości Boga i bliźniego oraz odpowiedzialności za cały świat, który w istocie rzeczy został „stworzony dla człowieka”¹⁵, lecz nie po to, by człowiek ten panoszył się na świecie, ale by troszczył się także o powierzone mu stworzenie. Zatem, dla chrześcijańskiej wizji świata i człowieka charakterystyczny jest antropocentryzm, ale ujęty nie w relacji do nieodpowiedniej autokratycznej władzy człowieka, lecz w relacji do szczególnej odpowiedzialności ludzi za przyrodę ożywioną i nieożywioną.

Biorąc powyższe spostrzeżenia pod uwagę, można stwierdzić, że podejście do problematyki ekologicznej prezentowane przez *ekologię płytką* jest, owszem, wartościowe i potrzebne, ale wydaje się obecnie niewystarczające.

Drugie podejście odnosi się do *ekologii alternatywnego nurtu*, do którego należy tzw. *ekologia głęboka*, która ujmuje problemy ekologiczne (oraz życia ludzkiego) z przekazywaniem ich na postawę i styl życia. Jest to podejście, według którego zmiana sytuacji ekologicznej jest możliwa jedynie poprzez zmianę stosunku do natury i samego siebie, promuje „kształtowanie indywidualnych postaw wobec środowiska, pracę nad sobą, praktykę duchową, osobiste doświadczenia oraz szacunek do wszystkiego co żyje”¹⁶.

Zdaniem A. Naessa, twórcy tego nurtu filozofii ekologii,

prawidłowy rozwój jednostki możliwy jest jedynie wówczas, gdy zapewniona będzie jej w tym samym stopniu możliwość rozwoju biologicznego jak i psychicznego oraz duchowego, o których nie może być mowy bez pierwotnego, prawdziwego związku człowieka z przyrodą¹⁷.

Zamierzeniem Arne Naessa było przedstawienie głębszego i bardziej duchowego podejścia do przyrody, które jego zdaniem „wynika z większej wrażliwości ludzi względem siebie i przyrody”¹⁸. Istotą ekologii głębokiej jest „zmiana stylu życia, uzyskanie specyficznej świadomości i postępowanie według nowej filozofii życia”¹⁹. Konieczne jest zatem „zadawanie głębokich

¹⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 429.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ I. Oksińska, *Ekologia a ochrona przyrody*, Inspiracje, 2003, 1, s. 10-11.

¹⁷ A. Naess, *Filozofia głębokiej ekologii*; J. Kulasiewicz, *Głęboka ekologia Arne Naessa*, Bielsko-Biała 1993; M. Dziubek-Hovland, *Przyroda nie należy do człowieka. Sylwetka i ekofilozofia Arne Naessa na tle norweskiej filozofii ekologicznej*, Bielsko-Biała 2004; B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka. Życie w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, Warszawa 1994.

¹⁸ A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 431.

¹⁹ A. Naess, *Rozmowy*, Bielsko Biała 1992; tegoż, *Ecology. Community and Lifestyle*, Cambridge 1989; A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 431.

pytań, które często odnoszą się do podstawowych kwestii egzystencjalnych, wykraczających poza wąskie rozumienie pozycji człowieka w świecie”²⁰, pytań „dotyczących życia ludzkiego, społeczeństwa i Natury, podobnie jak to miało miejsce w tradycji sokratejskiej”²¹.

Arne Naess uważa, że potrzebujemy stawiać sobie podstawowe pytania,

takie o sens technologii, o sens i stosunek człowieka do całej natury, a także pytanie, czy społeczne i polityczne struktury współczesnych społeczeństw są odpowiednie do stawiania czoła nadchodzącemu kryzysowi ekologicznemu. (...) Nie chodzi tu tylko o zadawanie akademickich pytań, lecz o głębokie dociekanie budzące największe wątpliwości i prowadzące do tego, że staje się ono twoim problemem²².

Głęboka ekologia jest nowym spojrzeniem na problemy ekologiczne, a co za tym idzie – życia ludzkiego w jego najpełniejszym wymiarze. Wyrasta ona z filozoficznego podejścia w analizie problemów ekologicznych oraz opiera się na teorii bytu, teorii wartości i etyce. Takie podejście do problematyki ekologicznej jest rezultatem przekonania, że jedynie całościowe ujęcie danej kwestii umożliwi prawdziwe jej wartościowanie (tj. dokonanie jej do-
kładnej oceny)²³.

Agnieszka Gromkowska-Melosik zauważa, że ekologia głęboka wykracza poza działania naprawcze względem przyrody, zaś jej podstawowym celem jest „zmiana świadomości i sposobu myślenia o przyrodzie i dostrzeżenie łączących nas z nią związków”. Ekologię głęboką odróżnia od ekologii płytkiej również brak optymizmu w kwestii technologicznych i cywilnoprawnych sposobów rozwiązania kryzysu ekologicznego. Przedstawiciele tego nurtu ekologicznego uważają, że zmiana sytuacji ekologicznej na świecie jest „możliwa jedynie przez zmianę świadomości człowieka”²⁴ – jego stosunku do przyrody i samego siebie.

Według A. Naessa, autentyczny rozwój duchowy ma miejsce wówczas, kiedy przestajemy postrzegać siebie jako

odizolowane i konkurujące ze sobą jednostki i zaczynamy identyfikować się z innymi ludźmi, począwszy od naszej rodziny i przyjaciół, a skończywszy na całym ga-

²⁰ R. Kulik, *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*, [w:] *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja. Zeszyty ekologiczne*, red. R. Kulik, I. Kukowka, Bystra 2010, s. 50.

²¹ A. Naess, *Rozmowy; tegoż, Ecology*; A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 431.

²² A. Naess, *Rozmowy*, z. 2.

²³ A. Naess, *Filozofia głębokiej ekologii*.

²⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 432.

tunku. Należy zauważyć, iż poczucie jaźni w głębokiej ekologii wymaga większej dojrzałości i rozwoju oraz identyfikacji, która uwzględni świat pozaludzki²⁵.

Osiągnięcie takiej samorealizacji możliwe jest między innymi na drodze etycznych i empatycznych zachowań. Ekologia głęboka koncentruje się zatem na przebudowie mentalności, systemu wartości człowieka, którą każdy musi zacząć od siebie.

Zdaniem A. Naessa, ekologia głęboka jest filozofią życia, która tworzy pomost łączący to co w człowieku wartościowe i istotne, z otaczającą go przyrodą. Daje ona możliwość odnalezienia sensu istnienia człowieka oraz przywrócenia należnego mu miejsca w świecie. Bardzo dobrze ilustruje to jedno z jej haseł: „Najpełniej stajemy się ludźmi, gdy kochamy wszystko, co nas otacza”²⁶. Głęboka ekologia chce pokazać, że każdy przejaw życia na Ziemi posiada wartość wewnętrzną, a naszym zadaniem jest umożliwić zachowanie jak najlepszej kondycji tych wartości.

Zważywszy na kilkanaście lat doświadczeń szkoły w dziedzinie wychowania proekologicznego, tj. od momentu wprowadzenia reformy systemu oświaty w 1999 roku (oraz uwag badaczy zajmujących się tym zagadnieniem), można stwierdzić, że istnieje pilna potrzeba zmian w tym zakresie. Inspiracją, a także dopełnieniem dla działań, których celem jest opracowanie nowego modelu wychowania proekologicznego, mogą być przynajmniej niektóre z założeń ekologii głębokiej. Chcemy zwrócić uwagę na to, że dostrzega się potrzebę, by edukacja ekologiczna w szkole, opierająca się głównie na założeniach ekologii umiarkowanej (skoncentrowanej na działaniach naprawczych wobec środowiska przyrodniczego), zwróciła się bardziej ku koncepcji ekologii głębokiej, wymagającej od wychowanka głębszych refleksji i przemyśleń.

Chodzi o to, aby autorzy programów edukacji ekologicznej „nie rezygnując z realizacji założeń stawianych przez koncepcję o charakterze „umiarkowanym”²⁷, stawiali przed wychowankami pytania natury filozoficznej, a nawet egzystencjalnej. Chodzi o głębokie wewnętrzne zaangażowanie w rozwiązywanie istotnych problemów na poziomie wszystkich procesów psychicznych: procesów intelektualnych, postanowień, dążeń, pragnień itp. Ważne jest, by rozważania prowadziły z szerszej perspektywy oraz dogłębnie zastanawiać się nad naszym sposobem funkcjonowania na ziemi i postępowania wobec niej.

²⁵ Tamże.

²⁶ D. Kielczewski, *Nurty ekologiczne w filozofii*, [w:] *Interdyscyplinarne podstawy ochrony środowiska przyrodniczego*, red. B. Prandecka, Wrocław 1993, s. 40.

²⁷ Por. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 435.

Do tej uwagi można dołączyć potrzebę stawiania przed wychowankami pytań natury teologicznej i religijnej, uwzględniających także odniesienie do transcendencji – jeśli chcemy mówić o integralnym, systemowym i otwartym podejściu do kształtowania postawy związanej z aksjologią proekologiczną.

Jeśli zatem chcemy realizować wychowanie proekologiczne, które będzie skutecznie oddziaływać na kształtowanie trwałych postaw proekologicznych, to musimy je rozumieć (przynajmniej po części) w sensie ekologii głębokiej.

Nie oznaczałoby to zatem (bezkrytycznego) odrzucenia antropocentryzmu, lecz jedynie uwzględnienie zawartych w ekologii głębokiej wskazań, cennych z uwagi na całościowe i głębsze podejście do problematyki kształtowania właściwej relacji człowiek-środowisko (odpowiedniej postawy proekologicznej).

Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że nie wszystkie założenia ekologii głębokiej są wartościowe i w pełni akceptowalne z punktu widzenia personalistycznej koncepcji wychowania, na której zresztą opiera się współczesny system edukacji szkolnej. Warta uwagi wydaje się jednak, zawarta w ekologii głębokiego nurtu (w stosunku do ekologii płytkiej), koncepcja pełniejszego wpływu na rozwój wychowanka w zakresie relacji człowiek-przyroda. Ekologia głęboka z uwagi na akcent, jaki kładzie na kształtowanie indywidualnych postaw wobec środowiska, poprzez budowanie odpowiedniego systemu wartości, a także praktykę duchową, może dostarczyć wielu cennych wskazań, przydatnych do konstruowania nowego modelu wychowania proekologicznego, opartego rzeczywiście na integralnym ujęciu wychowania.

Wychowanie proekologiczne w świetle taksonomii celów (B.S. Blooma i B. Niemierki)

Każda działalność człowieka powinna być planowana i celowa, a więc nastawiona na osiągnięcie jakiegoś efektu końcowego – celu, do którego się zmierza. Aby go jednak osiągnąć, trzeba sprecyzować i uporządkować cele szczegółowe (pośrednie), które do niego prowadzą. Wymagania te odnoszą się również do wychowania, w którym osiągnięcie satysfakcjonujących nauczyciela efektów wychowawczych uzależnione jest od odpowiedniej hierarchii celów wychowania, czyli tzw. *taksonomii celów wychowania*. Opierając się na zebranych materiale teoretycznym i empirycznym, podjęto próbę opracowania skutecznego sposobu realizacji celów wychowania proekologicznego w postaci taksonomii celów wychowania proekologicznego.

Termin *taksonomia* pochodzi z języka greckiego od słów *taksis* – układ, porządek i *nomos* – prawo²⁸, zaczerpnięty jest zaś z biologii, gdzie oznacza naukę o zasadach klasyfikacji gatunków zwierzęcych oraz roślinnych²⁹. W dydaktyce *taksonomia celów edukacyjnych* oznacza „hierarchiczne ich uporządkowanie, charakteryzujące się: poprawnością terminologii dydaktycznej, zwięzłością i jasnością haseł, zdefiniowaniem kategorii celów”³⁰.

Według Benjaminina Blooma, który jako pierwszy wprowadził podział celów edukacyjnych, ujęcie taksonometryczne dąży do ścisłego, kompletnego i rozłącznego ujęcia celów nauczania, w którym pozycje taksonometryczne mogą być przedmiotem pomiarów³¹. Natomiast Bolesław Niemierko przez taksonomię celów kształcenia rozumie „hierarchiczną klasyfikację wybranej dziedziny celów kształcenia”³². Warto zauważyć, że zdaniem B. Blooma,

idealnie byłoby, gdyby każda dziedzina posiadała własną taksonomię stworzoną we właściwym jej języku, bardziej szczegółową, zawierającą słownictwo wypracowane przez jej ekspertów, odzwierciedlającą właściwe jej podziały i poziomy kształcenia, z możliwymi nowymi kategoriami, ich kombinacjami oraz odpowiednimi pominięciami³³.

Taksonomia opracowana przez tego autora dzieli się na trzy sfery celów: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. Nauka na wyższych poziomach uzależniona jest od osiągnięcia wiedzy i umiejętności na niższych poziomach. Założeniem taksonomii B. Blooma było pobudzanie nauczycieli-wychowawców do koncentrowania się na wszystkich trzech dziedzinach, tworzących całościową formę kształcenia, którymi są:

1) *sfera poznawcza* (kognitywna). Umiejętności koncentrują się wokół wiedzy, rozumienia i krytycznego myślenia;

2) *sfera emocjonalna* (uczuciowa, afektywna). Umiejętności w tej sferze opisują sposób, w jaki ludzie reagują emocjonalnie oraz ich zdolność do odczuwania bólu i radości innych (empatii). Cele afektywne zazwyczaj prowadzą do wzrostu świadomości postaw, emocji i uczuć;

3) *sfera psychomotoryczna*. Umiejętności opisują zdolność do manipulacji fizycznej narzędziem lub instrumentem, jak ręka lub młotek. Cele psycho-

²⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1999, s. 493; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 91.

²⁹ Zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, s. 91.

³⁰ Tamże.

³¹ Zob. B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst i in., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*, New York 1956.

³² B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Krużewski, Warszawa 2004, s. 28.

³³ B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst i in., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*.

motoryczne zwykle koncentrują się na zmianach i rozwoju zachowań oraz umiejętności³⁴.

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjrzymy się bliżej taksonomii celów edukacyjnych na poziomie sfery emocjonalnej, zwanej również motywacyjną lub po prostu taksonomią celów wychowania. Według B. Blooma, umiejętności w sferze uczuciowej przedstawiają sposób, w jaki ludzie reagują emocjonalnie oraz ich zdolność do odczuwania bólu i radości innych (empatii). Cele afektywne prowadzą zazwyczaj do wzrostu świadomości postaw, emocji i uczuć. Rozróżniamy pięć poziomów w sferze uczuciowej:

1) *postrzeganie* – najniższy poziom, uwaga ucznia jest bierna – bez tego poziomu uczenie się nie może wystąpić;

2) *odpowiadanie* (reakcja) – uczeń aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się, nie tylko odbiera bodziec, ale również na niego reaguje;

3) *wartościowanie* – uczeń określa wartość obiektu, zjawiska lub informacji;

4) *organizowanie* – uczeń potrafi zestawić różne wartości, informacje oraz pomysły i ułożyć je we własnym schemacie; porównywanie, odnoszenie i opracowanie tego, co się umie;

5) *charakteryzowanie* (opisywanie) – pewna dominująca cecha ucznia wywiera wpływ na jego zachowanie i staje się dla niego charakterystyczna³⁵.

Cytowany powyżej pedagog B. Niemierko opracowując taksonomię kształcenia na gruncie polskim, wyróżnił cztery jej dziedziny:

1) *emocjonalną* – postawy będą stanowić osiągnięcia ucznia opierające się głównie na jego własnych działaniach;

2) *poznawczą* – umiejętności sprowadzają się do stosowania wiadomości w odpowiednich sytuacjach;

3) *światopoglądową* – postawy oparte są głównie na uznanych wiadomościach, stanowiąc wówczas odrębną dziedzinę oraz

4) *umiejętności* – wywodzące się z własnych działań, a więc nie z teorii (tworząc w ten sposób, razem z tymi działaniami, kolejną dziedzinę)³⁶.

Klasyfikacja celów kształcenia B. Niemierki (w dziedzinie emocjonalnej) zawiera cztery kategorie celów, które w opracowaniach dydaktycznych oznaczane są dużymi literami alfabetu łacińskiego (dając nazwę tej taksonomii jako *Taksonomii A, B, C*) i podzielone na dwa poziomy, które dla celów niniejszego artykułu możemy powiązać z ekologią płytką i głęboką.

³⁴ Tamże.

³⁵ Zob. tamże.

³⁶ Zob. B. Niemierko, *Cele kształcenia*, s. 28.

Poziom I – Działania (ekologia płytka)

A. *Uczestnictwo w działaniu*. Oznacza świadomy i uważny odbiór określonych bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, lecz bez wykazywania inicjatywy. Uczeń nie unika danego działania, ale też nie podejmuje go z własnej woli, chętnie zaś dostosowuje się do sytuacji. Tak więc, na przykład, w zakresie wychowania proekologicznego (stosunku do środowiska – postaw proekologicznych) dołącza się do działań innych członków grupy, starając się nie wyróżniać i pozostając w tle, jest raczej obserwatorem niż działaczem.

B. *Podejmowanie działania*. Polega na samoistnym rozpoczynaniu danego rodzaju działania i wewnętrznym zaangażowaniu w wykonywanie odpowiednich czynności. Uczeń nie tylko dostosowuje się do danej sytuacji, ale organizuje ją w pewien sposób. Jest to jednak postępowanie mało jeszcze utrwalone. Może to być „wyskakiwanie” z pomysłami na inicjatywy (ekologiczne), pewna oryginalność zachowań względem środowiska oraz pozyskiwanie zwolenników jakichś sporadycznych akcji (proekologicznych), udanych lub nieudanych.

Poziom II – Postawy (ekologia głęboka)

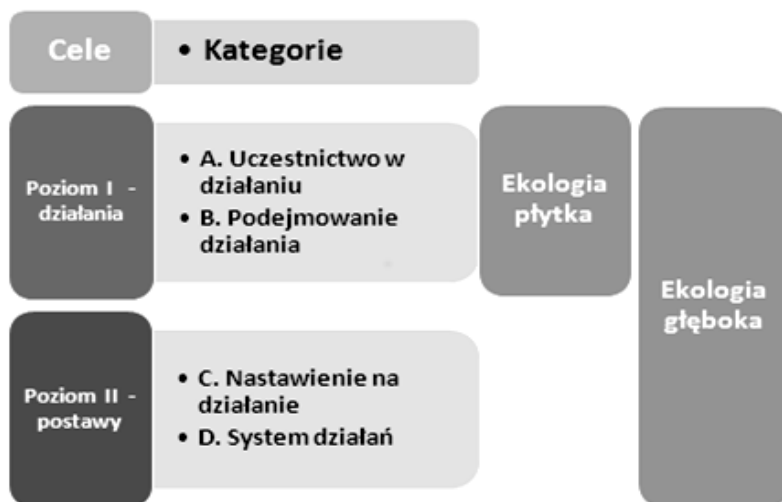
C. *Nastawienie na działanie*. To konsekwentne wykonywanie danego rodzaju działania wskutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniego wartościowania jego wyników. Uczeń jest zwolennikiem tego działania i stymuluje do niego innych, jednakże jego poglądom brak szerszego uogólnienia i pełnej spójności. Mamy zatem już do czynienia z wychowanym klasowym działaczem (np. proekologicznym), którego cechuje uformowana postawa prospołeczna i znaczny repertuar zachowań integrujących grupę. Podejmuje działania (proekologiczne) spontanicznie, kiedy tylko ma okazję, zapominając niekiedy o innych obowiązkach.

D. *System działań*. Chodzi tu o regulowanie określonego typu działalności dzięki harmonijnie uporządkowanemu zbiorowi zasad postępowania, z którymi uczeń utożsamia się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Uczeń nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, zaś jego postępowanie odznacza się skutecznością oraz specyficzną stylu. Jest dojrzałym działaczem społecznym (np. działającym na rzecz ochrony przyrody), świadomym sił i środków, przygotowanym do pełnienia podobnych ról w przyszłości, nie tylko w grupach koleżeńskich³⁷.

Biorąc pod uwagę przedstawioną powyżej taksonomię celów kształcenia w dziedzinie emocjonalnej, stwierdzamy, że w zakresie *ekologii płytkiej* można realizować dwie z powyższych kategorii celów wychowania, czyli uczestnictwo w działaniu i podejmowanie działania – pozostając zarazem na

³⁷ Por. tamże, s. 29-30.

poziomie działań. Natomiast w zakresie *ekologii głębokiej* mieszczą się wszystkie wymienione powyżej kategorie celów wychowawczych, a więc również nastawienie na działanie i system działań – poziom postaw (ryc. 2).



Ryc. 2. Taksonomia celów wychowania proekologicznego

Źródło: opracowanie własne

Przy uwzględnieniu powyższych założeń, prezentujemy taksonomię celów wychowania proekologicznego. Przedstawia się ona w odniesieniu do wychowania proekologicznego następująco:

Poziom I – *działania* (w zakresie *ekologii płytkiej*)

A. Uczeń włącza się w inicjatywy na rzecz środowiska przyrodniczego podejmowane w klasie szkolnej. Nie jest jednak autorem nowych pomysłów, ani osobą, która zachęca do większego zaangażowania w tego typu inicjatywy, raczej naśladuje działania, które wykonują inne osoby w grupie.

B. Uczeń chętnie włącza się w działania proekologiczne oraz wysuwa własne, nie zawsze udane, pomysły na ich realizację. Jego postępowanie na tle grupy jest oryginalne, dzięki czemu pozyskuje osoby, które włączają się w podejmowane inicjatywy proekologiczne.

Poziom II – *postawy* (przechodząc do *ekologii głębokiej*) możemy wskazać na kategorie ujęte w grupie C i D

C. Uczeń jest grupowym animatorem, aktywnym działaczem, który odznacza się wyraźną postawą proekologiczną – bogatą w działania integrujące grupę. Podejmuje działania proekologiczne w sposób spontaniczny i żywiołowy, zapominając jednak o innych obowiązkach.

D. Uczeń jest bardzo odpowiedzialnym i skutecznym działaczem proekologicznym, a jego postępowanie odznacza się charakterystycznym, konsekwentnym i spójnym stylem życia. Jest dojrzałym działaczem proekologicznym, przygotowanym do takiego działania w przyszłości, nie tylko w grupie rówieśniczej. Manifestuje swoją postawą styl życia proekologicznego, stając się przykładem dla innych³⁸.

Realizacja wychowania proekologicznego w świetle „introcepcji wartości” Stefana Kunowskiego

O ile powyższa propozycja wychowania proekologicznego skupia się na kategoriach, materiale i postawach, nasze analizy możemy pogłębić przez odniesienie się do koncepcji uwzględniającej także dynamikę rozwoju wychowanka. Taką koncepcją jest introcepcja wartości Stefana Kunowskiego.

Według tego autora, proces wychowania do wartości wraz z zachodzącą w nim introcepcją wartości nie może przebiegać spontanicznie i identyfikuje go z warstwicową teorią rozwoju wychowawczego własnego autorstwa. Dojrzewanie osobowości zachodzi w poszczególnych warstwach przechodzących przez kolejne podłoża. W ostatnim stadium następuje „jakby zlanie się wartości, zupełna odpowiedniość wartości obiektywnej najwyższej (Boga) i wartości subiektywnej, w której następuje >Życie w Bogu<”³⁹.

Jak zauważa S. Kunowski, proces wychowania będzie miał prawidłowy przebieg, jeśli zajdzie introcepcja antycypacyjna, tzn. na rozwijającym się podłożu zajdzie introcepcja wartości już następnego podłoża, czyli dojdzie do powiązania podłoża poprzedniego z podłożem następnej fazy. Jeżeli właściwa wartość nie pojawi się, wówczas następuje inwolucja, uwstecznienie procesu rozwojowego – skutkujące przerwaniem dalszego rozwoju.

Według S. Kunowskiego, nie należy mówić o introcepcji wartości jako „wplataniu wartości” w system, ponieważ w granicach wartości zmysłowych i witalnych jest ona bierna, zaś w granicach duchowych i wyżej – czynna. Z kolei w granicach wartości społecznych jest równocześnie i czynna, i bierna, gdyż w strukturze charakteru zawiera się uznanie przez wolę zasad, jednocześnie zaś zasady te są czymś zewnętrznym⁴⁰.

S. Kunowski wskazuje na trzy rodzaje *introcepcji wartości*: 1) introcepcję materialną, która dotyczy wartości biorących udział w wychowaniu czło-

³⁸ Por. tamże.

³⁹ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 51.

⁴⁰ Tamże, s. 52.

wieka; 2) introcepcję hierarchii; 3) introcepcję dynamizmu wartości, która dąży do pełnej realizacji właściwych człowiekowi wartości.

W związku z istnieniem tych trzech rodzajów *introcepcji wartości*,

introcepcja każdej wartości jakiegoś wychowania musi być równocześnie introcepcją jej miejsca w hierarchii obiektywnej oraz introcepcją dynamizmu wartości, które przez jej piękno prowadzą do realizacji właściwej, pełnej wartości w życiu ludzkim⁴¹.

Biorąc pod uwagę to, że wartości tkwią obiektywnie w rzeczach, skutkiem tego proces introcepcji wartości tkwi w procesie poznania rzeczy. Według S. Kunowskiego, będzie on obejmował trzy zasadnicze ogniwa:

- a) poznanie zjawiska rzeczy, fenomenów;
- b) poznanie wartościowości rzeczy;
- c) poznanie jej logiczności.

W szczegółach zaś proces musi się rozwijać następująco:

1. Zetknięcie z danym przedmiotem dla zapoznania się z jego zjawisko-wością, stroną fenomenologiczną.
2. Intuicyjna, uczuciowa introcepcja materialnej wartości.
3. Poznanie nazwy.
4. Zdobycie zasobu wiedzy objaśniającej.
5. Introcepcja wewnętrznej piękna, pociągającego do realizacji wartości.
6. Introcepcja wartości w immanentnej hierarchii.
7. Poznanie logiczności, w wyniku której następuje zaklasyfikowanie pojęciowe i zdefiniowanie logiczne.
8. Introcepcja miejsca wartości w hierarchii obiektywnej, której skutkiem może być poprawka w introcepcji materialnej wartości oraz introcepcji immanentnej hierarchii.

Jest to odtworzenie pełnego wzoru na poznanie rzeczy, którego wynikiem musi być:

- a) znajomość opisowa rzeczy;
- b) introcepcja wartości w obiektywnej hierarchii oraz jej dynamizmie;
- c) słownik;
- d) wiadomości;
- e) pojęcie.

Według S. Kunowskiego, zestawiając fazy psychicznej obróbki z fazami rozwojowymi, można dostrzec między nimi dużą zgodność:

⁴¹ Tamże, s. 56.

1) odczucie przyjemności czynnościowej – jest to faza rozwoju podłoża biologicznego, w której następuje rozpoznawanie wartości, można ją zatem nazwać okresem przedintrocepcyjnym;

2) upodobanie jest fazą dającą początek introcepcji wartości – w tej fazie rozwija się podłoże psychiczne oraz inteligencja;

3) zainteresowanie – stadium rozwoju świadomości społecznej i kształtowania woli, jest fazą rozwojową podłoża socjologicznego;

4) zamiłowanie jest fazą rozwojową, w której „wykształca się osobowość w całej pełni miłości i rozumu”⁴², wiąże się z podłożem kulturologicznym i duchowym. Następuje w niej ostateczne rozpoznanie i ujęcie wartości w jej obiektywizmie.

Istotnym czynnikiem właściwego przebiegu introcepcji wartości są formy życiowe (formy własnej aktywności życiowej wychowanka) faz rozwojowych procesu wychowawczego. Pełnią one rolę narzędzi do realizacji wartości, a należą do nich: zabawa, dociekanie, praca, twórczość, czy głębsze przeżycia światopoglądowe⁴³.

Formy życiowe stanowią punkt wspólny, który na skutek różnego traktowania powoduje różnice w introcepcji. Autor wymienia następujące rodzaje introcepcji: normalnorozwojową (antycypacyjną), perswazyjną i patologiczną⁴⁴.

S. Kunowski opisuje również dwa prawa realizacji introcepcji wartości. Pierwsze prawo mówi o tym, że „nie ma introcepcji poza społecznością, tak jak nie ma oddychania płucami poza powietrzem”. Drugie prawo zakłada, że introcepcja nie może przebiegać w sposób chaotyczny, musi przebiegać stopniowo, ponieważ wartości związane są z ich hierarchią. Różne grupy społeczne kierują się różnymi wartościami, stąd ciągłość rozwoju kontaktów z coraz wyższymi grupami czy formami społecznymi umożliwia stopniową i uporządkowaną introcepcję wartości, przypominającą hierarchię obiektywną wartości⁴⁵.

S. Kunowski zaznaczał, że opracowana przez niego *teoria introcepcji wartości*, chociaż ma pewne braki, może jednak stać się bardzo użyteczna w praktyce wychowania do wartości – w kształtowaniu określonych postaw czy stylu życia⁴⁶. Jego zdaniem, bliższe poznanie przebiegu introcepcji wartości pozwoli nam „przewidywać plany i style życiowe czy wybór zawodu”⁴⁷.

⁴² Tamże, s. 90.

⁴³ Tamże, s. 107-110.

⁴⁴ Tamże, s. 105-107.

⁴⁵ Tamże, s. 85-86.

⁴⁶ Tamże, s. 137.

⁴⁷ Tamże, s. 64.

W naszym przypadku koncepcja introcepcji wartości znajduje swoje zastosowanie w odniesieniu do wychowania proekologicznego ujętego w sensie integralnym, związanym z kształtowaniem postawy, stylu życia i funkcjonowania osoby. To wszystko dotyczy omawianej wyżej ekologii głębokiej.

Model koncepcyjny wychowania proekologicznego

Po przedstawieniu i interpretacji wyników własnych badań empirycznych, w ostatniej części niniejszego artykułu chcemy przedstawić *model teoretyczny wychowania proekologicznego*, opracowany na podstawie idei *warstwowej teorii rozwoju człowieka*, autorstwa Stefana Kunowskiego. Aby lepiej zrozumieć zawarte w prezentowanym modelu założenia, zaczniemy od wyjaśnienia dwóch terminów – *modelowanie* i *model*.

Według Kazimierza Czarnieckiego, model w nauce, to „hipotetyczne, abstrakcyjne przedstawienie badanej rzeczywistości jako uporządkowany i uproszczony jej schemat, układ, zawierający podstawowe jej składniki”⁴⁸. Inaczej mówiąc, model jest czymś, co „reprodukuje dane zjawisko, by uczynić je możliwym do zbadania”⁴⁹.

Warto zaznaczyć, że kategoria modelu znajduje bardzo szerokie zastosowanie w ujęciach teorii wychowania. W. Brezinka wprowadza aż 15 określeń tego pojęcia, m.in. *model jako plan, model jako kategoria, czy model jako teoria*. Ten ostatni może być pojmowany jako pewna forma poprzedzająca teorię, obejmująca elementy, które nie zostały do tej pory połączone na tyle, aby stworzyć teorię, ale mogą być już wykorzystane do tworzenia teorii⁵⁰. Według M. Nowaka, kategorię modelu możemy rozumieć jako „prototyp powiązań i całości ściśle określonych interakcji”⁵¹, które dają możliwość lepszego wglądu w nie, zarówno pod względem teorii, jak i praktyki.

Tworzenie modelu – *modelowanie* łączy się zatem z procesem formowania teorii, pełniąc w ten sposób ważną rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki⁵². Należy również dodać, że efekt tego procesu twórczego może być ujęty w formie graficznej, przestrzennej lub symbolicznej, aby lepiej

⁴⁸ K.M. Czarniecki, *Leksykon metodologiczny*, Katowice 2001, s. 64.

⁴⁹ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 35; F. Machlup, *Idealitypus, Wirklichkeit und Konstruktion*, „Ordo”, Jahrbuchfür die Ordnung von Wirtschaftund Gesellschaft, 1960, 7, s. 62.

⁵⁰ Zob. W. Brezinka, *Modele in Erziehungstheorien, Ein Beitragzur Klärung der Begriffe*, Zeitschriftfür Pädagogik, 1984, 30(4), s. 835-858; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 35-37.

⁵¹ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 37.

⁵² Zob. tamże.

unaocznic lub przybliżyć daną rzeczywistość oraz w celu wprowadzenia hipotez⁵³.

Właściwe zrozumienie teoretycznego modelu wychowania proekologicznego wymaga również wcześniejszego przybliżenia podstawowych założeń *warstwicznej teorii wychowania* autorstwa Stefana Kunowskiego. Zwróćmy uwagę, że podział rozwoju człowieka na okresy wynika z przekonania, że odbywa się on zgodnie z określoną prawidłowością. S. Kunowski wypracował teorię łączącą wszystkie możliwości rozwojowe ludzi – warstwicową teorię rozwoju człowieka. Zakłada ona, że czynniki wewnętrzne (geniczne) dochodzą do głosu w odpowiednim dla siebie czasie i określonej kolejności, tworząc podłoże wychowania, w których zachodzą zmiany jakościowe oraz ilościowe. Rozwój danego podłoża jest zapoczątkowany wzrostem potrzeb, których zaspokajanie we właściwym czasie i formie stanowi tzw. wpływy wychowawcze. Rozwój podłoża oraz wpływy wychowawcze tworzą warstwę wychowania, która wytwarza typowe dla siebie struktury rozwojowe. Ukształtowana warstwa wcześniejsza stanowi fundament, który umożliwia rozwój kolejnej, wyższej warstwie, aż do wyłonienia się wszystkich podłoży rozwojowych⁵⁴. Każda warstwa rozwojowa ma swój czas rozwoju i wymaga odpowiednich czynników zewnętrznych⁵⁵.

Dokonując wyjaśnień dotyczących teorii warstwicznej rozwoju człowieka, należy także zwrócić uwagę, że proces wychowania nie stanowi cel sam w sobie, lecz jest „drogą między dwoma punktami – wyjścia i dojścia”⁵⁶, które S. Kunowski przedstawia graficznie, jako leżące na prostej, w ten sposób pokazując drogę do pokonania. Natomiast wychowanie, jak proces ‘rozpięty’, łączy je łukiem⁵⁷.

Przebieg samego procesu wychowania w zakresie danego czynnika wychowania można ukazać graficznie (ryc. 3) w formie półkola, którego część (do najwyższego punktu) przedstawia funkcję czynnika wywołującego, zaś druga część (od najwyższego punktu do podłoża) – funkcję wychowania. Dystans między punktem wyjścia a punktem dojścia pokazuje rozwój, tzn. postęp samego podłoża, które stanowi czynnik determinujący proces wychowania⁵⁸.

⁵³ Zob. W.D. Fröhlich, *Wörterbuch zur Psychologie*, München 1989, s. 236.

⁵⁴ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 195-196.

⁵⁵ Zob. S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii z 12 wykresami*, Lublin 1946, s. 39-46.

⁵⁶ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293.

⁵⁷ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228.

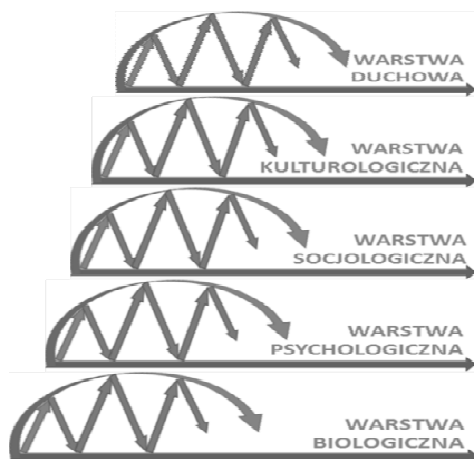
⁵⁸ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228.



Ryc. 3. Schemat rozwoju na określonym podłożu

Źródło: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 196

Warstwicowa teoria rozwoju autorstwa S. Kunowskiego ukazuje proces wychowania jako „stopniowe dojrzewanie biologiczne, rozwój psychiczny, postęp społeczny, twórczość kulturalną i rozwój religijny, aż ku transcendencji”⁵⁹. Przedstawiają to zachodzące na siebie półkola, które są umieszczone w perspektywie wzrostowej wzdłuż (ilościowo) i w głąb (jakościowo). Wychowanek wrasta zatem w cztery warstwy: biologiczną, psychologiczną, społeczną, kulturologiczną, aż po duchową (ryc. 4). Wszystko to odbywa się z udziałem czynnika pedagogicznego⁶⁰.



Ryc. 4. Warstwicowa teoria rozwoju człowieka w graficznym ujęciu S. Kunowskiego

Źródło: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 295.

Według S. Kunowskiego, podstawowymi strukturami rozwojowymi człowieka dla poszczególnych warstw rozwojowych są:

⁵⁹ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 295.

⁶⁰ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293-297.

1) *temperament* (w warstwie biologicznej) – sposób postępowania najbardziej naturalny i bezpośredni, wyraźnie widoczny w zabawie, silnie związany z przeżywaniem przyjemności lub przykrości, które wywołują reakcje typowe dla danego typu temperamentu;

2) *indywidualność* (w warstwie psychologicznej) – jej głównym czynnikiem jest inteligencja, zaś dominującą tendencją w tej warstwie jest zainteresowanie się światem zewnętrznym, postawa obiektywna i naiwny realizm oraz materialistyczne podejście w wyjaśnianiu zjawisk i zaufanie nauce;

3) *charakter moralny* (w warstwie socjologicznej) – typową dla tej warstwy formą życiową jest praca – proces postępującego uspołecznienia wyprowadza wychowanka z biologicznego egoizmu (samolubstwa), samozachowawczego egocentryzmu oraz egotyzmu psychicznego (zbytniego zainteresowania się samym sobą), podstawami funkcjonowania charakteru moralnego są: poznanie zasad moralnych (etosu, hierarchii wartości) i silna wola kształtowana przez motywację do działania;

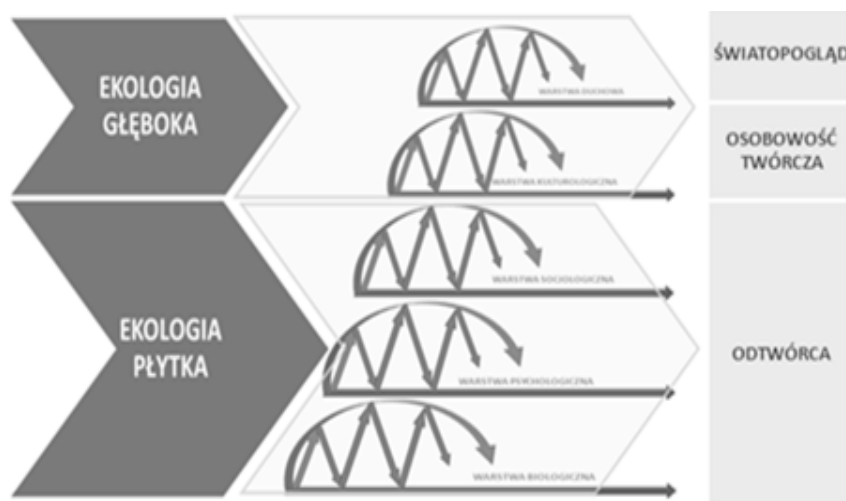
4) *osobowość i osobowość twórcza* (w warstwie kulturologicznej) – typową rozwojową formą życiową w tej warstwie jest twórczość jako konieczność działania w warunkach zmienionych, losowo i nowo tworzących się, w których postępowanie człowieka ma być twórcze, zdolne konstruować nowe postawy (nie wystarczy tu tylko charakter) – rozwija się ona w okresie przeżywania autonomii moralnej;

5) *światopogląd* (w warstwie światopoglądowej – duchowej) – prawidłowo rozwinięty stanowi zespół własnych przekonań – o świecie, źródłach absolutnych bytu, człowieku, jego istocie i celu życia – rozwiniętych na podstawie wiedzy nauk szczegółowych, filozofii oraz wiedzy teologicznej⁶¹.

Na podstawie zarysowanych powyżej podstawowych założeń warstwiowej teorii rozwoju człowieka S. Kunowskiego przechodzimy do zaprezentowania *modelu teoretycznego wychowania proekologicznego* własnego autorstwa. Jego graficzne ujęcie prezentuje rycina 5.

Potrzeby pojawiające się z kolejnymi warstwami rozwojowymi pomagają określić wymagania, jakie powinniśmy postawić przed współczesnym wychowaniem proekologicznym. Przy uwzględnieniu tych potrzeb możemy zatem dostrzec, że *ekologia płytka*, skupiając się na wiedzy o skutkach kryzysu ekologicznego i ostrzeganiu przed niewłaściwym postępowaniem względem przyrody, pomija aspekt filozoficzny i duchowy rozwoju człowieka w zakresie relacji człowiek-przyroda, wpływając na rozwój wychowanka zwłaszcza od strony poznawczej.

⁶¹ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293-297.



Ryc. 5. Model teoretyczny wychowania proekologicznego

Źródło: opracowanie własne

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Krzysztofa Kruszewskiego, który uważa, że choć procesy emocjonalne i poznawcze są ze sobą mocno powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują, to

problem pierwotności emocji względem poznania lub poznania względem emocji jest różnie rozstrzygany przez psychologów. W związku z tym uczenie się wykraczające poza warunkowanie może być rozpatrywane dwojako: bądź od strony emocjonalnej i wówczas obejmuje głównie procesy motywacyjne, bądź od strony poznawczej i wówczas obejmuje głównie procesy intelektualnego przetwarzania informacji⁶².

Cytowany powyżej autor zwraca również uwagę na to, że działanie edukacyjne może być skierowane na jeden lub obydwa jego aspekty, tj. *emocjonalno-motywacyjny* i *poznawczy*. Pierwszy dotyczy uczuć, motywów, postaw i wartości, natomiast drugi – wiadomości, umiejętności i sprawności działań ucznia⁶³. Zależnie „od roli tych aspektów w projektowaniu, wykonywaniu i ocenianiu wyników działania edukacyjnego, możemy w nim wyróżnić wychowanie, nauczanie i kształcenie”⁶⁴. Z kolei w wyniku różnych

⁶² K. Kruszewski, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004, s. 19.

⁶³ Procesy emocjonalne zaczęto rozważać na pierwszym miejscu, ponieważ przez wiele lat uprawiano dydaktykę nazbyt intelektualnie, wyolbrzymiając potrzeby poznawcze ucznia i zadania poznawcze szkoły kosztem potrzeb i zadań emocjonalnych. Odwrócenie tej hierarchii ma służyć przywróceniu równowagi w działaniach dydaktycznych.

⁶⁴ K. Kruszewski, *Cele kształcenia*, s. 19.

relacji i wzajemnego przenikania się tych dwóch aspektów działania edukacyjnego, jako ich pochodne, pojawiają się jeszcze dwa inne, są to *aspekt praktyczny* i *aspekt światopoglądowy*⁶⁵.

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, można zauważyć, że *ekologia płytka* nie jest w stanie oddziaływać na pełny rozwój wychowanka. Konceptyjne ograniczenia ekologii płytkiej (w aspekcie emocjonalno-motywacyjnym) sprawiają, że tylko w pewnym stopniu wpisuje się ona w problematykę wartości proekologicznych i proekologicznych postaw, a zatem nie może mieć znaczącego wpływu na rozwój wychowanka w zakresie najwyższych warstw rozwojowych. Oddziaływania *ekologii umiarkowanej* umożliwiają rozwój wychowanka w zakresie warstwy biologicznej, psychologicznej oraz socjologicznej, ponieważ zaspokajają jego potrzeby w zakresie następujących struktur rozwojowych:

1) *temperamentu*, czyli właściwej mu aktywności, która w warstwie biologicznej przejawia się zwłaszcza w zabawie, a więc również ekologicznej, realizowanej w różnych formach podczas zajęć ekologicznych;

2) *indywidualności* (na etapie rozwoju warstwy psychologicznej), która z uwagi na pojawiające się w tym okresie naturalne zainteresowanie światem – przyrodą i techniką otwiera, zwłaszcza przed edukacją ekologiczną, ogromne możliwości oraz

3) *charakteru* – poprzez typową dla warstwy socjologicznej formę życia, jaką jest praca, dzięki ukazywaniu potrzeby działań i podejmowanych inicjatyw na rzecz środowiska przyrodniczego – wyprowadza młodego człowieka z egoizmu i egocentryzmu, prowadząc do uznawania określonych zasad moralnych za własne i motywując go do działań⁶⁶.

Rozwój w zakresie wymienionych powyżej struktur rozwojowych jest procesem ważnym, ale niepełnym z punktu widzenia rozwoju integralnego wychowanka. Osoba rozwinięta w tym zakresie jest jedynie odtwórcą, zdolnym do reprodukcji zdobytej wiedzy, umiejętności, czy sprawności w odpowiednich sytuacjach⁶⁷. Odtwarzanie w psychologii poznawczej rozumiane jest przez „wydobycie informacji z pamięci jawnej, np. poprzez przypomnienie lub rozpoznawanie”⁶⁸. Zdaniem T. Maruszewskiego, jest to ostaniam z trzech faz procesu pamięciowego, w której „przywołujemy przechowywane informacje”⁶⁹.

⁶⁵ Zob. Niemierko, *Cele kształcenia*, s. 28.

⁶⁶ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293-300.

⁶⁷ Por. K. Kruszewski, *Cele kształcenia*, s. 29.

⁶⁸ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 643.

⁶⁹ T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996, s. 123.

Założeniem współczesnej edukacji ekologicznej jest jednak uczeń aktywny, którego osobowość ma wyrażać się w dynamicznym poznawaniu, wartościowaniu i działaniu⁷⁰. Jak wspomniano wcześniej, właściwa edukacja ekologiczna powinna inspirować ucznia do poznania przez twórczość kształtowania własnych przekonań⁷¹ oraz uwzględniać jego twórczość własną, stwarzając możliwość sprawdzania i rozwijania własnych zdolności⁷². Oprócz aktywności w sferze intelektualnej, powinien cechować się aktywnością w sferze emocjonalnej, która wyraża się przeżywaniem wartości oraz wytwarzaniem i wykorzystaniem wiedzy w praktyce⁷³.

Jak zauważa M. Nowak, interpretując teorię warstwicową Stefana Kunowskiego, takie zróżnicowanie środowiska pociąga za sobą odmienność wpływów tych środowisk na proces wychowania. Teoretycznie zaś te wszystkie oddziaływania na proces wychowania i działania jednostek przez nie uwarunkowane można uporządkować w następujący sposób:

1) działania bezwiedne (nieświadome), bezpośrednio – jako wpływ środowiska życiowego, czyli zwykły rozwój biosu, łącznie ze środowiskiem naturalnym. Te działania obejmują nastroje i przeżycia emocjonalne oraz postawy dążeniowe podświadomości;

2) działania nieświadome (niezamierzone i pośrednie) – jako wpływ środowiska wychowawczego (środowiska społecznego i społeczno-kulturalnego), które kształtuje dążenia woli, nie zawsze kierowanej rozumem i świadomością oraz co kształtuje usposobienia i nastroje uczuciowe;

3) działania świadome, zamierzone i bezpośrednio – jako wpływ środowiska pedagogicznego – *agosu* oraz środowiska kulturowego – kształtującego treści świadomości i dążenia rozumnej woli;

4) wreszcie teoria warstwicowa odkrywa subtelne oddziaływania środowiska duchowego, w którym promieniają najwyższe idee i wartości, wzięte z tradycji kultury narodowej, europejskiej, chrześcijańskiej i więzi ogólnoludzkich. Byłoby to działanie podświadome, które kształtuje świadomość siebie, tożsamość, podświadomość przeżywaną intuicyjnie i sumienie. To właśnie środowisko duchowe – jako najgłębszy wytwór historii życia i cywilizacji, przybierając kształty właściwe epoce czasu – najbardziej jest wrażliwe na zmiany losu i tajemnicze działanie łaski⁷⁴.

⁷⁰ Zob. K. Chałas, *Edukacja ekologiczna. Z doświadczeń szkoły podstawowej w Mielnie*, Lublin 1997, s. 13.

⁷¹ Zob. S.Cz. Michałowski, *Dziecko. Przyroda. Wartości*, s. 128-129.

⁷² Zob. W. Okoń, *Wprowadzeni do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 196.

⁷³ Zob. K. Chałas, *Edukacja ekologiczna*, s. 14.

⁷⁴ Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 289-324; tegoż, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 293-294.

W sposób nieuchwytny i twórczy środowisko duchowe wynika z podświadomych, ideowych dążeń kultury i *agosu*, z więzi uczuciowych z *etosem*, szczególnie zaś z relacji z takimi grupami, jak: rodzina, klasa szkolna, szkoła, grupa zawodowa i miejsce pracy oraz z szerszymi grupami społecznymi, jak: Kościół, naród, państwo. Zawiera w sobie także umiłowanie samego życia (*biosu*), miłość krajobrazu rodzinnego, miłość także Ojczyzny z całym pięknem środowiska naturalnego i odczuwanym dogłębnie jego poszanowaniem.

Wpływy podświadome, ideowe, środowiska duchowego, swoim klimatem kształtują w warstwie duchowej poczucie siebie i swojego patrzenia na świat. Taka świadomość siebie (*self*) integruje się w duchowości, jest ona jakby pewną nadświadomością przeżywaną intuicyjnie i trudno wyrażalną, poza wzruszeniem czy oburzeniem z powodu szargania świętości, działa zaś przez sumienie, jako wyraz duchowego systemu samokontroli, kierującego postępowaniem człowieka.

W sumie zatem wszystkie wpływy świadome i nieświadome krzyżują się i ich efektem powinno być ukształtowanie postawy proekologicznej w uczniach, ale też i w każdym mieszkańcu naszego kraju, Europy, czy świata.

Zakończenie

Przenosząc tę koncepcję wychowania z zastosowaniem teorii warstwowej S. Kunowskiego, przywołajmy podstawowe założenia będące tłem ideowym analiz. Chodzi o poszukiwanie integralnej koncepcji wychowania proekologicznego, która spotka się z aktywną postawą wychowanka, ułatwi wprowadzanie go w świat wartości proekologicznych, jak też umożliwi przyjmowanie przez niego wartości i urzeczywistnianie ich w życiu. Takie podejście wymusza głębszego (od preferowanej obecnie w szkole koncepcji tzw. *ekologii płytkiej*) spojrzenia na wychowanie proekologiczne, na relację człowiek – przyroda, na stosunek do wszelkiego życia oraz na cele wychowania proekologicznego.

Większe szanse, by sprostać takim wymaganiom daje nurt *ekologii głębokiej*, koncentrujący się na głębszym, bardziej duchowym podejściu do przyrody, wykraczającym poza wąskie rozumienie pozycji człowieka w świecie. To duchowe podejście można określić spojrzeniem na kryzys ekologiczny w jego najpełniejszym wymiarze. Nurt głębokiej ekologii opierając się na filozoficznym podejściu do problemów ekologicznych oraz teorii bytu, teorii wartości i etyki może oddziaływać na najwyższe warstwy rozwojowe człowieka, a więc zarówno na warstwę kulturologiczną jak i duchową, będąc

cennym dopełnieniem – pogłębieniem rozwoju wychowawczego (w zakresie postawy proekologicznej), zapoczątkowanego w wyniku oddziaływań ekologii płytkiej.

W zasięgu oddziaływań koncepcyjnych ekologii głębokiej jest zatem rozwój twórczości jako formy życiowej typowej dla warstwy kulturolologicznej. Rozwija się ona na skutek zapewnienia dostępu do dóbr kultury i płynących z nich wartości, do których należy również przyroda (np. tzw. pomniki przyrody) oraz uwrażliwianie dorastającej osoby na przeżycie tych wartości. Bodźce te dają początek przeżywania autonomii moralnej (kiedy wychowanek bierze na siebie odpowiedzialność za swoje postępowanie – również proekologiczne), dzięki której rozwija się w nim osobowość twórcza.

Jak zauważa S. Popek,

twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się w naszych czasach ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka, wyrażającymi się w formie przedmiotu, bądź idei⁷⁵.

Warto poszerzyć tę definicję, dodając, że

twórczość jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompetencji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej. Może to być aktywność wyobraźni lub myślowa synteza, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Może ona obejmować tworzenie nowych modeli i łączenie informacji pochodzących z poprzednich doświadczeń oraz przeniesienia dawnych relacji do nowych sytuacji i wprowadzenie do nich nowych zmian. Musi być celowa lub ukierunkowana na cel, a nie może to być jałowe fantazjowanie – chociaż nie musi mieć bezpośredniego zastosowania praktycznego albo być doskonałym lub skończonym wytworem. Może przybierać formę wytworu artystycznego, literackiego lub naukowego albo mieć charakter proceduralny bądź metodologiczny⁷⁶.

W końcu również efektem wpływu, jaki może wywierać ekologia głęboka, jest rozwój najwyższej (ostatniej) struktury rozwojowej człowieka (w warstwie duchowej – światopoglądowej) – światopoglądu. Prawidłowo rozwinięty światopogląd „stanowi zespół własnych przekonań o świecie, o źródłach absolutnych bytu, o człowieku, o jego istocie i celu życia”⁷⁷. Koncepcja ekologii głębokiej, postulując integrację wiedzy przyrodniczej i humanistycznej z wiedzą filozoficzną (w zakresie problematyki dotyczącej

⁷⁵ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 13.

⁷⁶ J.E. Drevdahl, *Factors of importance for creativity*, *Journal of Clinical Psychology*, 1956, 12, s. 21-26.

⁷⁷ M. Nowak, *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003, s. 155.

ostatecznych przyczyn bytu i istnienia) oraz teologiczną, spełnia (w myśl założeń warstwicowej teorii rozwoju człowieka) warunki niezbędne do rozwoju światopoglądu. Dzięki tak sformułowanym, w nurcie ekologii głębokiej, założeniom, światopogląd może osiągnąć postulowaną w warstwie światopoglądowej dojrzałość, na którą składają się:

1) zdolność do wartościowania, owocująca miłością najwyższego ideału i prowadząca do transcendentaliów – Prawdy, Dobra i Piękna oraz

2) otwarcie się na „...głębię metafizyczną i celowość wszystkiego, co prowadzi do ujęcia źródeł bytu, a zatem do Absolutu i osobistej odpowiedzi w dziedzinie religijno-moralnej w kierunku teizmu (pozytywnej) lub ateizmu (negatywnej) w odniesieniu do istnienia Boga”⁷⁸.

W związku z ostatnim aspektem, związanym z perspektywą religijną, szczególne wsparcie otrzymujemy ze strony teorii warstwicowej Stefana Kunowskiego, według której istnieje możliwość swoistego skoku jakościowego procesu wychowawczego w postaci wpisania w tę działalność *funkcji christianisare*. Funkcja ta włączona w proces wychowania sprawia, że także wszystkie inne funkcje doznają jakościowego podniesienia, a mianowicie funkcja *sanare, edocere, educere, educare* i *initiare*.

Przenosząc te uwagi na dokonane rozróżnienie na *ekologię płytką* i *ekologię głęboką*, można wskazać na możliwość szczególnego ubogacenia obu, przez uwzględnienie w tej edukacji perspektywy religijnej.

Z uwagi na charakter ekologii głębokiej, angażujący głębszą – duchową sferę rozwoju człowieka, szczególne znaczenie w wychowaniu proekologicznym może mieć wymiar religijny. Możemy to pokazać odwołując się do *funkcji initiare* – jednej spośród pięciu funkcji siły *agosu* (działań wychowawców), powiązanych z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka, omawianymi w ramach teorii warstwicowej rozwoju, autorstwa S. Kunowskiego. Funkcja ta rozumiana jest jako „wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem”⁷⁹ – zarówno doczesnym, jak i wiecznym, zaś jej działanie wiąże się z najwyższą warstwą rozwojową – duchową.

Wówczas to, według S. Kunowskiego, na tę ostatnią warstwę rozwojową (światopoglądową, duchową) „przypadałaby w wychowaniu chrześcijańskim najdalsza i najgłębsza funkcja *christianisare*”⁸⁰ (czyli wychowanie Chrystocentryczne, w duchu Chrystusa). Następuje w niej integracja wszystkich funkcji wychowawców jako najwyższej funkcji wychowania chrześcijańskiego. Dosięga ona zatem funkcji najgłębszej *sanare* (związanej z warstwą biologiczną), która polega na opiece wychowawców nad życiem i zdrowiem

⁷⁸ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 300.

⁷⁹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 248.

⁸⁰ Tamże.

organizmu, i przemieniając ją w sposób nadprzyrodzony, zmierza do uzdrowienia przez leczące działanie łaski skażonej natury ludzkiej na skutek grzechu pierwotnego.

Rozwiązując z grzechu także psychoterapeutycznie, uwalnia z poczucia winy i uzdrawia psychicznie. Chrześcijańska funkcja *edocere* (powiązana z warstwą psychologiczną) przekracza naturalne podawanie informacji, nawet religijnych, o treści prawd objawionych, prowadzi do Boga jako źródła wszelkiej prawdy i rozwija świadomość wiary. Funkcja *educere* (związana z warstwą socjologiczną, łączy się z opieką nad działaniem środowiska społecznego) w wychowaniu chrześcijańskim staje się przystosowaniem wychowanka do życia w społeczności wiernych w Kościele i włączeniem go do apostołatu świeckich. *Educare* (odpowiada warstwie kulturowej) w rozumieniu chrześcijańskim prowadzi do naśladowania Chrystusa jako najwyższego boskiego ideału człowieka. *Initiare* (złączona z warstwą duchową) zaś zbliża mistycznie dziecko do Chrystusa w I Komunii Św., a przez liturgię wychowuje do chrześcijańskiego spotkania losu doczesnego i życia wiecznego⁸¹.

Zmierzając ku opracowaniu modelu wychowania proekologicznego, autor jest świadomy potrzeby dalszych poszukiwań w tym zakresie. Żywi jednak nadzieję, że niniejsze opracowanie, choć w niewielkim stopniu, pomoże w lepszym rozumieniu procesu integralnego wychowania proekologicznego oraz przyczyni się do ulepszenia programów nauczania w zakresie edukacji ekologicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik S.Cz., *Personalizm uniwersalistyczny*, Personalizm, 2002, 54 (2).
- Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J. i in., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*, Longmans Green, New York 1956.
- Bonenberg M.M., *Etyka środowiskowa. Założenia i kierunki*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1992.
- Brezinka W., *Modelle in Erziehungstheorien, Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe*, Zeitschrift für Pädagogik, 1984, 30 (4).
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Chalas K., *Edukacja ekologiczna. Z doświadczeń szkoły podstawowej w Mielnie*, Wydawnictwo Print 6, Lublin 1997.
- Czarnecki K.M., *Leksykon metodologiczny*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

⁸¹ Zob. tamże, s. 249.

- Devall B, Sessions G., *Ekologia głęboka. Życie w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994.
- Domka L., *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 2001.
- Drevdahl J.E., *Factors of importance for creativity*, Journal of Clinical Psychology, 1956, 12.
- Dziubek-Hovland M., *Przyroda nie należy do człowieka. Sylwetka i ekofilozofia Arne Naessa na tle norweskiej filozofii ekologicznej*, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 2004.
- Fröhlich W.D., *Wörterbuch zur Psychologie*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1989.
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Guardini R., *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Bóg daleki – Bóg bliski*, przekł. J. Koźbiał, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1991.
- Kielczewski D., *Nurty ekologiczne w filozofii*, [w:] *Interdyscyplinarne podstawy ochrony środowiska przyrodniczego*, red. B. Prandacka, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1993.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 1999.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1979.
- Kulasiewicz J., *Głęboka ekologia Arne Naessa*, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1993.
- Kulik R., *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*, [w:] *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe ja*, *Zeszyty ekologiczne*, red. R. Kulik, I. Kukowka, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bystra 2010.
- Kunowski S., *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii z 12 wykresami*, Oficyna Wydawnicza Instytutu Pracy Nauczycielskiej, Lublin 1946.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Machlup F., *Idealtypus, Wirklichkeit und Konstruktion*, „Ordo”, Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft, t. 7, 1960.
- Marek-Bieniasz A., *Za i przeciw realizacji wartości ekologicznych*, [w:] *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, red. J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski, A. Skowroński, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2001.
- Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Znak – Język – Rzeczywistość, Warszawa 1996.
- Mascall E.L., *Chrześcijańska koncepcja człowieka*, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1962.
- Michałowski S.Cz., *Dziecko. Przyroda. Wartości*, [w:] *Dziecko świecie przyrody – książka do wychowania proekologicznego*, red. B. Dymara i in., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Naess A., *Ecology. Community and Lifestyle*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- Naess A., *Rozmowy*, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko Biała 1992.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Naess A., *Filozofia głębokiej ekologii*, <http://pracownia.org.pl/filozofia-glebokiej-ekologii>, [dostęp: 09.07.2012].
- Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Krużewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 2000.
- Nowak M., *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo WAIp, Warszawa 2008.
- Okoń W., *Wprowadzeni do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
- Oksińska I., *Ekologia a ochrona przyrody*, Inspiracje, 2003, 1.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 lutego 1999 r., w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 (DzU z 1999 r., nr 14, poz. 129).
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Skolimowski H., *Medytacje*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1991.
- Skolimowski H., *Nadzieja matką mądrych*, Wydawnictwo Akapit Press, Łódź 1994.
- Sztumski W., *Globalny kryzys ekologiczny i kształtowanie sumienia ekologicznego*, *Problemy Ekologii*, 1999, 102-104 (3).
- Tyburski W., *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, [w:] *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, red. A. Papuziński, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- Wentworth A.C., *Shallow ecology, Deep Ecology, and Environmental Action*, <http://www.members.ad.com/wutsamada2/ethics/essays/Wentworth.htm> [dostęp: 25.01.2004].