




Beata Gola

 <https://orcid.org/0000-0002-8039-9562>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych*

Ecological pedagogy in the times of the Anthropocene
and the anthropocentric narrative in school textbooks

Abstract: The ecological challenges of the Anthropocene era are an important area of pedagogical thinking and activity. Pedagogy, being a theoretical and practical science, also brings an important voice to a series of ecological debates and discourses sweeping through the scientific reality. Within the sub-discipline created on the basis of social pedagogy, which is ecological pedagogy, works were initially developed that concerned mainly the concept of upbringing to the environment, with the responsibility of the individual for the natural environment in the foreground. Today, in the era of the Anthropocene, ecological pedagogy and researchers face the task of basing the philosophical foundations of upbringing and education on environmental ethics. Hence, the aim of the article is to reconstruct the varieties of environmental ethics present in the teaching content of selected school subjects related to environmental education. The content analysis of 12 school textbooks (using the categorization key) for selected subjects from the years 2018–2022 shows the overwhelming dominance of the anthropocentric narrative, if we compare it with other versions of ecoethics (biocentric, ecocentric). It would therefore be advisable to introduce ecophilosophical education to formal education and to allow alternative biocentric and ecocentric narratives. The text deals with interdisciplinary topics in the field of philosophy, pedagogy and biology.

Keywords: ecological pedagogy, school textbooks, environmental ethics, anthropocentric narrative

Abstrakt: Wyzwania ekologiczne ery antropocenu stanowią ważny obszar myślenia i działania pedagogicznego. Pedagogika, będąc nauką teoretyczno-praktyczną, wnosi również istotny głos do szeregu debat i dyskursów ekologicznych obecnych w naukowej rzeczywistości. W obrębie powstałej na gruncie pedagogiki społecznej subdyscypliny, jaką jest pedagogika

* Artykuł został przygotowany w nawiązaniu do wystąpienia na Międzynarodowej Konferencji GEOlogos, która odbyła się w dniach 1–3 czerwca 2022 roku na platformie MS Teams (<https://geologos.us.edu.pl/index.php/ksiega-abstraktow/>).

ekologiczna, już początkowo rozwijano prace, które dotyczyły głównie koncepcji wychowania do środowiska, z odpowiedzialnością jednostki za środowisko przyrodnicze na pierwszym planie. Dzisiaj, w dobie antropocenu przed pedagogiką ekologiczną i badaczami stoją zadania oparcia filozoficznych podstaw wychowania i kształcenia na etyce środowiskowej. Stąd celem artykułu jest rekonstrukcja odmian etyki środowiskowej występującej w treściach nauczania wybranych przedmiotów szkolnych, a dotyczących edukacji ekologicznej. Analiza treści 12 podręczników szkolnych (z wykorzystaniem klucza kategorizacyjnego) do wybranych przedmiotów z lat 2018–2022 ukazuje zdecydowaną dominację antropocentrycznej narracji, jeśli zestawimy to z innymi wersjami etykiety (biocentryczna, ekocentryczna). Wskazane byłoby zatem wprowadzanie kształcenia ekofilozoficznego do edukacji formalnej i dopuszczenie alternatywnych biocentrycznych i ekocentrycznych narracji. Tekst podejmuje tematykę interdyscyplinarną z zakresu filozofii, pedagogiki i biologii.

Słowa kluczowe: pedagogika ekologiczna, podręczniki szkolne, etyka środowiskowa, narracja antropocentryczna

W kierunku pedagogiki ekologicznej – wprowadzenie

Pedagogika, będąc dyscypliną naukową sytuującą się w obrębie nauk społecznych i humanistycznych (formalnie od 2011 roku w dziedzinie nauk społecznych, uprzednio humanistycznych), zajmuje się „identyfikowaniem, nazywaniem oraz definiowaniem wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji” (Rubacha, 2005: 24). Niejednorodnie i o szerokim zasięgu znaczeniowym pojęcie edukacji odnoszone jest do ogółu oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka (Milerski, Śliwerski, red., 2000: 54). Za Krzysztofem Rubachą przyjmuję nadrzędność edukacji w stosunku do wychowania i kształcenia (Rubacha, 2005: 25–28).

Jedną z podstawowych kwestii w pedagogice jest pytanie o założenia filozoficzne wpisane w systemy myślenia i działania wychowawczego, u podstaw każdego wychowania leży bowiem określona filozofia wychowania. Równie ważne jest pytanie natury antropologicznej o model człowieka: kim jest człowiek, kim się staje, kim powinien być? Wobec obecnych zmian globalnych jako istotne jawią się dylematy: Czy pedagogiczne myślenie o przyszłości, o kryzysie klimatyczno-ekologicznym i ogólnościowych problemach implikuje model człowieka ekologicznego? Czy człowiek może być edukowany, wychowywany do relacji z przyrodą? Jaką drogę ma przejść *homo educantus* do *homo ecologicus*?

Odpowiedzi na postawione pytania poszukiwane są w ramach rozwijania dyscypliny szczegółowej, jaką jest pedagogika ekologiczna,

powstała na gruncie pedagogiki społecznej. Jej przedmiotem badań jest stan praktyki edukacyjnej odnoszącej się do kwestii związków człowieka ze środowiskiem przyrodniczym. Subdyscyplina ta służy przygotowaniu człowieka do uczestniczenia w życiu społecznym poprzez wykształcenie zachowań pozytywnych wobec środowiska przyrodniczego (Albińska, 2005: 129). Pedagogika ekologiczna dzieli wspólne obszary zainteresowań z pedagogiką zrównoważonego rozwoju (Tuszyńska, 2018) oraz z rozwijającą się pedagogiką lasu (Paluch, 2022).

Jednocześnie podejmowana w ramach pedagogiki ekologicznej refleksja nad człowiekiem i jego rolą w zmianach klimatu na świecie skłania do spojrzenia na nią w kontekście antropocenu. Nazwany epoką człowieka, wobec faktu, że człowiek zaczął wpływać na geologiczny system Ziemi, czego efektem są obecne zmiany klimatu, nie jest wszak uznany oficjalnie za epokę geologiczną jak plejstocen czy holocen. Datowanie początku antropocenu (tzw. *Golden Spike*) różnicuje stanowiska badaczy, aczkolwiek najbardziej znaną jego cezurę zaproponowali Paul Crutzen i Eugene Stoermer – wyznaczyli ją na okres rewolucji przemysłowej między 1760 a 1880 rokiem, z symbolicznym początkiem przypadającym na opatentowanie silnika parowego w 1784 roku (Bińczyk, 2018: 82–86). Po fazie ery przemysłowej nastąpiła, zdaniem części badaczy, faza Wielkiego Przyspieszenia – od 1945 roku (fazy wydzielone na podstawie badań stężenia dwutlenku węgla w atmosferze). Po 1950 roku zaobserwowano zmiany wykraczające poza odchylenia, jakie miały miejsce w holocenie. Odnosiły się one do zmian cyklu azotowego, w tym ilości azotu i fosforu w glebie, wzrostu ilości CO₂ w atmosferze, wzrostu poziomu zakwaszenia oceanów i in. (Bińczyk, 2018: 91). Jednak najnowsze badania związane ze zmianą we wzorcach depozycji osadów i zmianą ekosystemów pozostawiających globalny zapis kopalny przez całą drugą połowę XX wieku dają wskazówki dotyczące granic chronostratygraficznych i podstawy do rozpoznania antropocenu jako epoki (Waters et al., 2022). Przychylając się do stanowiska, że w okresie Wielkiego Przyspieszenia doszło do kumulacji skutków ludzkich działań na planetę, tym bardziej warto pochylić się nad rolą pedagogiki ekologicznej w czasach antropocenu.

W dobie globalnego kryzysu klimatyczno-ekologicznego propozycje zażegnania go na drodze rozwiązań technologicznych jawią się jako wysoce niewystarczające. Poszukiwania adekwatnych odpowiedzi i dróg podejmowania globalnych problemów poza naukami przyrodniczymi i ścisłymi urzeczywistniają się w humanistyce ekologicznej. W naukach humanistycznych i społecznych stopniowo następuje zwrot ku rozstrzygnięciom mającym u swoich podstaw stanowiska moralne. Są to postulaty i zabiegi mające na celu wprowadzenie do życia społecznego i edukacji w coraz większym stopniu zasad etyki środowiskowej (etyki ekologicznej, ekoetyki). Wielu badaczy stoi na stanowisku, że etyka ekologiczna powinna być jednym z najważniejszych komponentów edukacji ekologicznej (Surmeli, Saka, 2013: 159; Junges, 2016: 127); jest to istotne w procesie kształtowania świadomości ekologicznej ludzi, zmiany postaw, w tym zachowań wobec środowiska przyrodniczego.

Ekoetyka, będąc nauką zajmującą się zasadami i normami postępowania człowieka wobec środowiska przyrodniczego (biotycznego i abiotycznego), jest odpowiedzią na potrzebę rozszerzenia zakresu przedmiotowego etyki. Przedmiotem etyki środowiskowej są

wartości, normy i imperatywy regulujące stosunek człowieka do jego przyrodniczego otoczenia, analizowane i projektowane z perspektywy celu ograniczenia instrumentalnego i utylitarneho traktowania świata przyrody oraz akceptacji przez człowieka pozaużytkowego dobra obiektów naturalnych (Papuziński, 1998: 6).

Etyka środowiskowa może zatem stanowić podstawę filozoficzną edukacji ekologicznej, a zarazem może być podłożem filozoficznym wychowania ekologicznego. Obecność (bądź jej brak) ekoetyki w edukacji formalnej, realizowanej przez powszechny obowiązek szkolny, pokazuje, jaka narracja dominuje w podejściu do natury, przyrody. Czy jest ona orientowana z punktu widzenia etyki antropocentrycznej, biocentrycznej czy może etyki holistycznej? Jakie zadania dzisiaj – w czasach antropocenu – stoją przed pedagogiką ekologiczną?

Analiza treści podręczników szkolnych. Założenia metodologiczne badań

W celu zbadania rzeczywistości edukacji formalnej w Polsce pod kątem obecności w niej etyki środowiskowej wykorzystano podręczniki szkolne, ponieważ stanowią one źródło autorytatywnej, wiarygodnej wiedzy, która pełni funkcję legitymizującą (Bustin, Lambert, Tani, 2020; Mogias, Boubonari, Kevrekidis, 2021). Analiza podręczników to jeden z podstawowych elementów oceny sposobu realizacji celów edukacyjnych na poziomie szkoły (Tracana et al., 2008). Do podręczników sięgnięto, mając świadomość, że to dokument, jakim jest podstawa programowa kształcenia ogólnego, wyznacza zasadniczą i główną treść podręczników szkolnych w danym państwie¹, natomiast program nauczania i podręcznik są często formami interpretacji podstawy programowej.

Podjęte badania dotyczą jedynie wycinka szkolnej rzeczywistości wobec mających wpływ na nauczanie innych czynników, a zatem: roli nauczyciela i samej młodzieży, szkolnego ekosystemu (budynku, obecnej infrastruktury, bazy przedmiotowej, np. pomocy szkolnych, stylu zarządzania) – wszystkich tych kategorii, w których można rozpoznawać szkołę także jako złożoną organizację społeczną. Jednocześnie podręczniki mogą modelować wiedzę o świecie, zapoznawać z wartościami, kształtować postawy. Bardzo często – śledząc historię oświaty – zauważa się, że cały system opierał się na dobrym podręczniku i dobrym nauczycielu.

Przyjmując za przedmiot badań podręczniki szkolne, zastosowano analizę treści, która jako metoda niereaktywna oparta jest na danych tekstowych (Downe-Wamboldt, 1992; Mayring, 2000; Krippendorff, 2004; Peräkylä, 2010). Za jednostkę analizy wybrano temat (zdanie, sąd, twierdzenie o przedmiocie, np. jakimś zjawisku przyrodniczym, organizmie itp.) oraz słowo (wyrząd). Są to jednostki analizy często stosowane w badaniach społecznych i humanistycznych, ponieważ rozróżnienia tematyczne

¹ Z racji ograniczeń formalnych co do długości tekstu nie analizowano w artykule podstawy programowej kształcenia ogólnego z 2017 roku.

(*thematic distinctions*) uważa się za bogate w informacje, a co za tym idzie – lepsze od wszystkich innych rodzajów rozróżnień (Krippendorff, 2004).

Stąd interesująca wydała się odpowiedź na postawione główne pytanie badawcze: Jakie wersje/odmiany etyki środowiskowej występują w wybranych podręcznikach szkolnych służących multidyscyplinarnej edukacji ekologicznej?

Celem artykułu jest zatem rekonstrukcja odmian etyki środowiskowej (antropocentrycznej, biocentrycznej i holistycznej – podział etyki przyjęty za: Tyburski, 2013: 109) obecnych w treściach podręczników szkolnych do wybranych przedmiotów, które to treści odnosiły się do edukacji ekologicznej. Prezentowane wyniki badań jakościowych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie osadzone są w paradygmacie interpretatywnym.

Do badań użyto klucza kategoryzacyjnego, który został opracowany na podstawie literatury przedmiotu, szczególnie prac: Paula W. Taylora, Zdzisławy Piątek, Arne Næss'a, Alda Leopolda, Johna Bairda Callicotta, Johna Passmore'a, Dietera Birnbachera, Bryana G. Nortona, Tadeusza Ślipki (Gola, 2018a: 26–97).

Klucz kategoryzacyjny do badań podręczników szkolnych pod kątem obecności trzech wersji etyki środowiskowej²

W poddanych analizie treści podręcznikach odnajdywano zdania, sądy, twierdzenia bliskie wymienionym poniżej kategoriom (wyznacznikom odmian poszczególnych etyk).

Etyka antropocentryczna (wyznaczniki, kategorie):

- prawo człowieka do dominacji nad światem przyrody z powodu jego właściwości (np. wolność, odpowiedzialność, rozumność);

² Wersja rozbudowana klucza znajduje się w: Gola, 2018b: 26–27.

- zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści (bądź nie) dla człowieka;
- przyroda ma wartość względną, nie jest wartościowa sama z siebie;
- zachowanie przyrody dla przyszłych pokoleń, zrównoważony rozwój;
- dobru człowieka podporządkowane dobro pozaludzkich istot żywych;
- utylitarny stosunek do przyrody;
- opieka nad roślinami i zwierzętami.

Et y k a b i o c e n t r y c z n a:

- podstawowa wartość – zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach;
- każdy organizm realizuje własne dobro według własnego sposobu (przetrwanie stadiów rozwoju);
- złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju;
- ludzie i istoty pozaludzkie członkami ziemskiej wspólnoty na takich samych zasadach;
- naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych od siebie organizmów;
- życie każdego organizmu to wzrost różnorodności.

Et y k a h o l i s t y c z n a:

- cała biosfera (też środowisko nieożywione) traktowana jako dobro etyczne i przedmiot zobowiązań człowieka;
- za dobre należy uznać takie działanie, które służy zachowaniu integralności i stabilności wspólnoty biotycznej;
- przyroda jako dobro samoistne, wartość autoteliczna;
- człowiek przynależy do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska.

Analizie treści poddano 12 podręczników szkolnych z lat 2018–2022, przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych do nauki wybranych przedmiotów: edukacja wczesnoszkolna (klasy 1–3), przyroda (klasa 4), biologia (klasy 5–8). Materiał badawczy dobrano celowo, wybierając

edycje trzech wiodących na rynku wydawniczym podręczników oficyn: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Nowa Era, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Podręczniki te zostały zatwierdzone do użytku szkolnego w czasie, gdy obowiązywała podstawa programowa kształcenia ogólnego z 2017 roku. W niniejszym opracowaniu – z racji koniecznych ograniczeń tekstu – posłużono się wybranymi przykładami z podręczników, analizując je pod kątem występowania wymienionych wyznaczników określonej wersji etyki środowiskowej z klucza kategorizacyjnego.

Czego o świecie przyrody możemy dowiedzieć się z podręczników szkolnych?

Etyka antropocentryczna
na kartach podręczników dla dzieci i młodzieży

W podręcznikach szkolnych podkreślany jest utylitarny stosunek do przyrody, w tym perspektywa wykorzystania roślin i zwierząt w celach hodowlanych i gospodarczych. Dzieci z klasy 1 szkoły podstawowej dowiadują się, że „Ludzie hodują ssaki dla mleka, mięsa, skór i wełny” (Kacprzak, Ładzińska, Ogrodowczyk, Wójcicka, Sawicka, Swoboda, 2020: 6), a „Ptaki dostarczają mięsa, jajek i pierza” (Kacprzak, Ładzińska, Ogrodowczyk, Wójcicka, Sawicka, Swoboda, 2020: 7).

Również uczniom klasy 6 w podręczniku do biologii przekazywane są informacje o mięsie krokodyli i węży, będącym w niektórych krajach ważnym składnikiem pożywienia człowieka. Co więcej, „skóra gadów, głównie węży i krokodyli hodowanych na farmach, jest używana do wyrobu takich przedmiotów, jak torebki, buty i paski” (Stawarz, 2022: 110) – kategoria „uitylitarny stosunek do przyrody”. Można zastanawiać się, czemu ma służyć taka informacja, wobec posiadania przez wiele taksonów krokodyli statusu gatunku krytycznie zagrożonego czy gatunku wrażliwego. Na świecie też odbywa się wiele protestów przeciwko zabijaniu krokodyli z farm w celu pozyskania takich zbytków, jak paski czy rękawiczki itp.

Powszechną narracją w podręcznikach szkolnych jest argumentowanie faktu istnienia jakiegoś organizmu funkcją, jaką pełni on dla człowieka. Przykładowo, w opowiadaniu dla pierwszoklasistów narzekające na fakt istnienia pszczoł, os i trzmieli dziecko jest przekonywane przez tatę, że pszczoły produkują miód, bez którego ono nie może się obejść (Rożyńska, Szwejkowska-Kulpa, 2018b: 64). Przyroda zatem ma wartość względną, mierzoną korzyścią dla człowieka, a można przecież inaczej napisać tę opowieść...

Zwierzęta są hodowane dla zaspokajania różnych potrzeb ludzi, nie wyłączając też przyjemności z faktu ich posiadania. Drugoklasiści dowiadują się więc, że „Zwierzęta w służbie człowieka” bywają opiekunami, przewodnikami i obrońcami, czasem wykonują ciężkie i niebezpieczne prace bądź ratują ludziom życie. Cały temat w podręczniku – pod znamienym tytułem – kończy się (dosłownie) mogącym wywoływać trudne emocje opisem: „Zanim pierwszy człowiek poleciał w kosmos, wysyłano tam zwierzęta, by zbadać możliwości przeżycia w przestrzeni kosmicznej. W pozaziemską podróż wyruszały psy, małpy, myszy, a nawet małe muszki. Wiele tych zwierząt zginęło” (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2019: 55).

Ważny temat dotyczący różnorodności biologicznej występuje w kontekście gospodarczego wykorzystania ekosystemów (Jastrzębska, Kłos, Kofta, Pyłka-Gutowska, 2018: 157–167). W przywołanym podręczniku dla ósmoklasistów przedstawione zostały sposoby użytkowania ekosystemów, z informacją, że różnorodność biologiczna jest źródłem zasobów, dzięki którym zaspokajamy podstawowe potrzeby życiowe, ale też źródłem doznań estetycznych. Wymienione zostały zatem jej funkcje jako: źródła tlenu, żywności, surowców energetycznych odnawialnych i nieodnawialnych, materiałów budowlanych, źródła surowców dla przemysłu farmaceutycznego, spożywczego, mineralnego, chemicznego, miejsca rekreacji, turystyki, doznań i inspiracji estetycznych. Takie podejście do tematu różnorodności biologicznej nacechowane jest utylitarnym stosunkiem do przyrody, ponieważ informacje o wykorzystywaniu ekosystemów, nawet do zaspokajania podstawowych potrzeb, pojawiają się niejako

samodzielnie. Brak przy tych treściach równocześnie wskazań, że w różnorodność biologiczną wpisany jest też człowiek – wszak jest on jednym z gatunków zasiedlających kulę ziemską. Oprócz zwracania uwagi na korzyści z różnorodności biologicznej i doznania estetyczne, które też są dobrami dla człowieka, dobrze byłoby orientować treści podręcznikowe holistycznie czy biocentrycznie, lokując człowieka w przyrodzie, której jest on częścią. Dopiero taka orientacja pozwoli mu zmieniać sposoby myślenia o sobie i przyrodzie, łącząc, a nie wydzielając czy rozdzielając te światy.

Etyka antropocentryczna na kartach podręczników szkolnych przejawia się także w kategorii, jaką jest zasada zrównoważonego rozwoju, wedle której „rozwój ekonomiczny oraz gospodarczy państw powinien zachodzić w taki sposób, aby zaspokajać aktualne potrzeby ludzi i nie zmniejszać przy tym szans przyszłych pokoleń na ich zaspokojenie” (Sągin, Boczarowski, Sęktas, 2018: 153). Co znamienne, w podanej definicji nie pojawia się aspekt przyrodniczy, środowiskowy zrównoważonego rozwoju. Dopiero w podręczniku napisanym przez tych samych autorów i wydanym trzy lata później czytamy, że „zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju należy ograniczać zużycie paliw kopalnych, a w zamian stosować odnawialne źródła energii” (Sągin, Boczarowski, Sęktas, 2021: 160) – tym razem zwrócono uwagę na wymiar przyrodniczy tej koncepcji.

Język narracji antropocentrycznej w podręcznikach szkolnych łączy się często z pokazaniem „pożytków”, jakie pozaludzkie istoty żywe dają człowiekowi. Jest on bezpośredni, np. przy opisie ras koni dla dzieci z klasy 3: „Jest wiele ras koni. Jedne wykorzystuje się do jazdy, inne – silne i wytrzymałe – służą jako zwierzęta pociągowe” (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2020: 21), albo bardziej wyrafinowany, jak przy odpowiadaniu na pytanie: „Dlaczego warto hodować zwierzęta w domu?” – daje to nieograniczone możliwości obserwacji ich wyglądu i zachowania oraz wiele radości i satysfakcji (Marko-Worłowska, Szlajfer, Stawarz, 2020: 62).

Ale..., ale można przecież pisać inaczej – twórzmy opowieści, wyjaśniając, np.: „Odkręcam kran i z kranu płynie woda. (...) Są takie miej-

sca na świecie, gdzie człowiek wędruje daleko po wodę. Pamiętaj o tym i szanuj każdą jej kroplę” (Rożyńska, Szwejkowska-Kulpa, 2018b: 72).

Treści nauczania
i język odniesień biocentrycznych

Do najczęściej odnajdywanych na kartach podręczników szkolnych wskaźników etyki biocentrycznej należały kategorie: nieczynienie zła istotom żywym, naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych organizmów oraz życie każdego organizmu to wzrost różnorodności. Złem dla organizmów żywych jest zabijanie ich, niszczenie siedlisk, gniazd, jaj, kłusownictwo itp., a także zabronione wypalanie traw (Marko-Worłowska, Szlajfer, Stawarz, 2020: 193). W tym kontekście postawiono też pytanie uczniom klas 5: „Czy zrezygnować z doświadczeń na zwierzętach?”. Przedstawiając jedno z dwóch stanowisk, autorzy podręcznika piszą:

Do niektórych doświadczeń naukowcy wykorzystują zwierzęta, takie jak myszy, szczury i małpy. Niestety, operowanie zwierząt może sprawiać im ból, a niektóre z podawanych im substancji mogą się przyczynić do ich śmierci. Przetrzymanywanie zwierząt w zamknięciu może wywołać u nich stres i choroby. Z tych względów coraz więcej osób domaga się zaprzestania doświadczeń na zwierzętach (Sęktas, Stawarz, 2018: 15).

Stawianie uczniów przed dylematami moralnymi uruchamia przestrzeń do dyskusji, które mogą prowadzić do tworzenia pełniejszych opowieści o Ziemi.

Kategorie określające etykę biocentryczną najczęściej były odnotowywane przy tematach związanych z ochroną przyrody.

Język narracji biocentrycznej rzadko łączy się z zabiegiem antropomorfizacji ożywionej części przyrody, czyli „oddaniem głosu” organizmom pozaludzkim, kiedy to roślina lub zwierzę zwraca się do człowieka; częściej zwierzęta rozmawiają ze sobą (Rożyńska, Szwejkowska-Kulpa, 2018a: 22, 30). Sytuacja odwrotna, w której dziecko

śpiewa smutnemu, jesiennemu drzewu, wpisuje się również w rozwijanie empatii wobec innych istot (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2018: 94).

(Nie)obecność etyki holistycznej

Etyka holistyczna w podręcznikach dla uczniów szkół podstawowych jest w zasadzie nieobecna. Sprowadza się ona do stwierdzenia, że człowiek jest częścią przyrody, aczkolwiek niekoniecznie w pozytywnych kontekstach, jak w cytacie:

Człowiek jest częścią przyrody i – tak jak inne organizmy – wpływa na środowisko, w którym żyje. Jednak robi to w o wiele większym stopniu niż pozostałe istoty żywe i często powoduje nieodwracalne zniszczenia w ekosystemach (Sągin, Boczarowski, Sęktas, 2018: 136).

Brak kategorii przypisanych etyce holistycznej pokazuje, że oprócz ułomności narracji o przyrodzie świadomość holizmu i wzajemnych połączeń jest u człowieka niska. Przyczyny różnicy w długości analizy odniesień antropocentrycznych, biocentrycznych i holistycznych wynikają z szerokości zakresu, jaki im odpowiada w badanych materiałach dydaktycznych.

Podsumowanie

Analiza treści wybranych podręczników szkolnych obnaża dominację etyki antropocentrycznej w treściach nauczania, przy jednoczesnym braku wyraźnie biocentrycznie czy holistycznie orientowanych treści podręcznikowych, lokujących człowieka w przyrodzie, której jest on częścią. Jest to niepokojące, gdyż dalsze upowszechnianie etyki antropocentrycznej w edukacji ekologicznej może nasilać przekonanie, że przyroda należy do człowieka.

W podręcznikach można zauważyć znaczny przesyt informacjami merytorycznymi, a ubóstwo kategorii ekoetycznych. Wynika to z marginalizowania warstw aksjologicznej i etycznej, które z kolei są kluczowe dla pedagogiki ekologicznej i humanistyki ekologicznej w ogólności. Brak w podręcznikach do biologii i przyrody kształcenia humanistycznego jest brzemienne w skutkach. Edukacja humanistyczna pozwala bowiem na wykształcenie nowego typu podmiotowości człowieka, o czym pisała Magdalena Ochwat (2020: 34). Tymczasem treści w podręcznikach pęcznieją od edukacji przyrodniczo-biologicznej, a teksty o potencjale proekologicznym pozostawiane są bez obudowującej refleksji, na co zwracały uwagę też Bernadeta Niesporek-Szamburska i Olga Przybyła (2021: 22).

Do najważniejszych postulatów, jakie winny być wprowadzone na gruncie pedagogiki ekologicznej w czasach antropocenu, należą: zmiana paradygmatu edukacyjnego, zmiany w podstawie programowej, konsultacje z autorami podręczników i rzeczoznawcami opiniującymi podręczniki szkolne.

Chociaż pojawiają się treści o przyczynach i skutkach zmian klimatu (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2020: 89), to konieczna jest zmiana „języka” podręczników. Człowiek jako istota żyjąca „w języku” potrzebuje nowej opowieści o tym, kim jesteśmy w relacji z przyrodą, innymi bytami, aby nie doprowadzić do zagłady samego siebie. Wskazana korekta dotyczy zmiany treści na poprawne z punktu widzenia biologicznego holizmu – przy opisach konieczne jest przedstawianie powiązań między wszystkimi organizmami a środowiskiem ich życia w sieciach wzajemnych zależności, ukazywanie związku środowiska nieożywionego z ożywionym.

Kolejny postulat to wprowadzenie ekofilozofii i etyki biocentrycznej oraz etyki holistycznej w ramach dyskursów alternatywnych uwzględnianych w szkolnej edukacji ekologicznej, w podręcznikach szkolnych. Natomiast budowanie więzi dzieci/uczniów ze światem żyjącej i czującej przyrody powinno u swych źródeł mieć troskę o naturę wynikającą z uznania, że stanowi ona wartość samą w sobie i nie powinna być traktowana instrumentalnie.

Literatura

- Albińska E., 2005, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, litera P, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 129–135.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Bustin R., Lambert D., Tani S., 2020, *The Development of GeoCapabilities: Reflections, and the Spread of an Idea*, “International Research in Geographical and Environmental Education”, 29 (3), s. 201–205, <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749773>.
- Downe-Wamboldt B., 1992, *Content Analysis: Method, Applications, and Issues*, “Health Care for Women International”, 13 (3), s. 313–321, <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>.
- Gola B., 2018a, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gola B., 2018b, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej. Analiza treści wybranych podręczników do przyrody, biologii i edukacji wczesnoszkolnej*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. 16, s. 23–58, https://pau.krakow.pl/podreczniki/tom_xvi/tXVI.pdf [dostęp: 02.12.2022].
- <https://geologos.us.edu.pl/index.php/ksiega-abstraktow/> [dostęp: 02.12.2022].
- Junges J.R., 2016, *What is the Future of Ethics Teaching in the Environmental Sciences?*, “International Journal of Ethics Education”, 1, s. 127–135, <https://doi.org/10.1007/s40889-016-0010-2>.
- Krippendorff K., 2004, *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, Sage Publications, California.
- Mayring P., 2000, *Qualitative Content Analysis*, “Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research”, 1 (2), Art. 20, s. 1–10, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Milerski B., Śliwerski B., red., 2000, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mogias A., Boubonari T., Kevrekidis T., 2021, *Examining the Presence of Ocean Literacy Principles in Greek Primary School Textbooks*, “International Research in Geographical and Environmental Education”, 30 (4), s. 314–331, <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1877953>.

- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.
- Ochwat M., 2020, (*Współ*)*myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–51, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>
- Papuziński A., 1998, *Życie – nauka – ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.
- Peräkylä A., 2010, *Analiza rozmów i tekstów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 325–349.
- Rubacha K., 2005, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 21–33.
- Surmeli H., Saka M., 2013, *Preservice Teachers’ Anthropocentric, Biocentric, and Ecocentric Environmental Ethics Approaches*, “International Journal of Academic Research”, Part B, 5 (5), s. 159–163, <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.23>.
- Tracana R.B. et al., 2008, *Analysing the Theme of Pollution in Portuguese Geography and Biology Textbooks*, “International Research in Geographical and Environmental Education”, 17 (3), s. 199–211, <https://doi.org/10.1080/10382040802168289>.
- Tuszyńska L., 2018, *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Tyburski W., 2013, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Waters C.N. et al., 2022, *Epochs, Events and Episodes: Marking the Geological Impact of Humans*, “Earth-Science Reviews”, vol. 234, November, <https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2022.104171>.

Podręczniki szkolne

- Jastrzębska E., Kłos E., Kofta W., Pyłka-Gutowska E., 2018, *Biologia*. Podręcznik 8, WSiP, Warszawa.

- Kacprzak E., Ładzińska A., Ogrodowczyk M., Wójcicka G., Sawicka K., Swoboda E., 2020, *Wielka Przygoda*. Podręcznik kl. 1, cz. 2, Nowa Era, Warszawa.
- Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., 2020, *Tajemnice przyrody*. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Rożyńska M., Szwejkowska-Kulpa A., 2018a, *Uczymy się z BRATKIEM*. Podręcznik kl. 1, cz. 3, Operon, Gdynia.
- Rożyńska M., Szwejkowska-Kulpa A., 2018b, *Uczymy się z BRATKIEM*, Podręcznik kl. 1, cz. 4, Operon, Gdynia.
- Sągin B., Boczarowski A., Sęktas M., 2018, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Sągin B., Boczarowski A., Sęktas M., 2021, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Schumacher E., Zarzycka I., Preibisz-Wala K., 2018, *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik, kl. 2, cz. 2, WSiP, Warszawa.
- Schumacher E., Zarzycka I., Preibisz-Wala K., 2019, *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik, kl. 2, cz. 3, WSiP, Warszawa.
- Schumacher E., Zarzycka I., Preibisz-Wala K., 2020, *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik, kl. 3, cz. 2, WSiP, Warszawa.
- Sęktas M., Stawarz J., 2018, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy piątej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Stawarz J., 2022, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy szóstej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.

BEATA GOLA – associate professor, Institute of Pedagogy, Jagiellonian University, Kraków, Poland / dr hab., prof. UJ, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

She is a biologist, cultural scientist and educator by profession. She is a member of the Polish Academy of Arts and Sciences in the committee for the evaluation of school textbooks and a multiple juror of the Ecological Knowledge Olympiad. Her research interests include ecological pedagogy, philosophical foundations of ecological upbringing and the process of ecological education. The most important publications: *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej [Environmental Ethics in Ecological Education]* (Kraków 2018), *Is Formal Environmental Education*

Friendly to Nature? Environmental Ethics in Science Textbooks for Primary School Pupils in Poland ("Ethics and Education" 2017, 3 (12), pp. 320–336, <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343619>), *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków* [*Models of Sexual Behavior in the Youth Press and the Views of Teenagers*] (Kraków 2008).

Z wykształcenia jest biologiem, kulturoznawcą i pedagogiem. Członkini Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności, wielokrotna jurorka Olimpiady Wiedzy Ekologicznej. W obrębie jej zainteresowań znajdują się: pedagogika ekologiczna, filozoficzne podstawy wychowania ekologicznego i proces edukacji ekologicznej. Najważniejsze publikacje: *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej* (Kraków 2018), *Is Formal Environmental Education Friendly to Nature? Environmental Ethics in Science Textbooks for Primary School Pupils in Poland* ("Ethics and Education" 2017, 3 (12), s. 320–336, <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343619>), *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków* (Kraków 2008).

E-mail: beata.gola@uj.edu.pl