

Ligia Tuszyńska

TOM I

Anna Witkowska-Tomaszewska

ZIELONA EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

wprowadzenie
teoretyczne

Iceland 
Liechtenstein
Norway grants


Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ im. Marii Grzegorzewskiej

ZIELONA EDUKACJA

WCZESNOSZKOLNA

wprowadzenie

teoretyczne

Ligia Tuszyńska

TOM I

Anna Witkowska-Tomaszewska

ZIELONA EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

wprowadzenie
teoretyczne



Recenzowały
dr Anna Wójcik, prof. UMCS
dr hab. Ilona Żeber-Dzikowska, prof. UJK

Projekt okładki
Studio R Rafał Bielski

Zdjęcia w podrozdziale 6.4: archiwa prywatne członków zespołu projektowego

Redakcja
Danuta Gorajewska

Korekta
Monika Bielska-Łach

PROJEKT ZIELONY PLECAK SZKOLNY DLA KLIMATU ZIEMI.
NUMER PROJEKTU: EOG/21/K4/W/0050W/0181

Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi korzysta z dofinansowania
o wartości 80 480 EURO otrzymanego od Islandii, Liechtensteinu i Norwegii
w ramach funduszy EOG

Iceland
Liechtenstein
Norway grants

f r s e
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Copyright © by Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2023

ISBN 978-83-67721-10-3
e-book 978-83-67721-09-7

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Wydanie pierwsze
Skład i łamanie: Grafini

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
1. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie pedagogiczne – Ligia Tuszyńska	9
1.1. Historia powstania koncepcji zrównoważonego rozwoju	9
1.2. Cele zrównoważonego rozwoju w perspektywie edukacji dziecka	12
2. Zalecenia edukacyjne w Raporcie Jacques’a Delorsa dla kształcenia przez całe życie – Ligia Tuszyńska	24
2.1. Konstruktystycznie – „uczyć się, aby wiedzieć”	26
2.2. Pragmatycznie – „uczyć się, aby działać”	28
2.3. Demokratycznie – „uczyć się, aby żyć wspólnie”	29
2.4. Humanistycznie – „uczyć się, aby być”	30
3. Skandynawskie koncepcje stylu życia i edukacji dla zrównoważonego rozwoju – Ligia Tuszyńska	32
3.1. Norweski styl życia w bliskości z naturą – <i>friluftsliv</i>	32
3.2. Koncepcja szkoły fińskiej – <i>sisu</i>	36
3.3. Duńska sztuka szczęścia – <i>hygge</i>	37
3.4. Szwedzka filozofia homeostazy życiowej – <i>lagom</i>	39
4. Zielona edukacja jako paradygmat pedagogiczny – Anna Witkowska-Tomaszewska	42
4.1. Zielona edukacja jako filozofia pedagogiczna	42
4.2. Budowanie demokratycznych relacji nauczyciel–uczeń w zielonej edukacji	54
4.3. Zielona edukacja jako strategia organizacji środowiska uczenia się	57
4.3.1. Organizacja przestrzeni uczenia się w środowisku	58
4.3.2. Organizacja przestrzeni uczenia się poprzez środowisko	64

5. Zielona edukacja jako inspiracja dla praktyki szkolnej –	
<i>Anna Witkowska-Tomaszewska</i>	68
5.1. Zielona edukacja polonistyczna	69
5.2. Zielona edukacja matematyczna	73
5.3. Zielona edukacja we wspomaganiu zdolności artystycznych	79
5.4. Zielona edukacja we wspomaganiu rozwoju sprawności fizycznej	83
6. Założenia projektu „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” –	
<i>Anna Witkowska-Tomaszewska</i>	85
6.1. Narodziny projektu	85
6.2. Cel projektu	86
6.3. Projekt w praktyce szkolnej	87
6.3.1. I etap – norweskie inspiracje	87
6.3.2. II etap – zastosowanie norweskich doświadczeń w pracy z uczniami	97
6.3.3. III etap – szkolenie z zakresu zielonej edukacji	101
6.3.4. IV etap – Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Zielona edukacja w teorii i praktyce”	105
6.4. Zespół projektowy	105
6.5. Partner projektu	107
6.6. Uczestnicy projektu	107
Zakończenie	108
Bibliografia	110

WSTĘP

Przedstawiony w monografii polsko-norweski projekt „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” był realizowany od 1 kwietnia 2022 r. do 30 czerwca 2023 r. przez zespół naukowców z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (zob. podrozdział 6.4. *Zespół projektowy*) przy współpracy z nauczycielami akademickimi z Uniwersytetu Agder w Kristiansand w Norwegii (zob. podrozdział 6.5. *Partner projektu*). Projekt miał na celu podniesienie poziomu świadomości obywatelskiej w zakresie ochrony środowiska i zdrowia człowieka, udzielenie wsparcia nauczycielom klas początkowych w obszarze edukacji klimatycznej oraz promowanie koncepcji zrównoważonego rozwoju (ZR). Inspiracją do napisania monografii stała się wizyta studyjna zespołu projektowego wraz z dziesięciorgiem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej we wspomnianym uniwersytecie. Analiza norweskiej podstawy programowej w czasie wspólnego polsko-norweskiego seminarium wykazała, że w Norwegii koncepcja edukacji dla zrównoważonego rozwoju (EZR) jest od dawna utrwalona w praktyce szkolnej. Podczas wizytowania zajęć okazało się, że przyszli norwescy nauczyciele przygotowują się do zawodu, stawiając przede wszystkim na podstawowe wartości kształcenia, takie jak: godność człowieka, tożsamość i różnorodność kulturowa, krytyczne myślenie. Zawarte w norweskiej podstawie programowej radość tworzenia, zaangażowanie i chęć odkrywania były widoczne u uczestników zarówno ćwiczeń studenckich, jak i zajęć w szkole podstawowej. W obu przypadkach dało się też zauważyć wszechobecny szacunek do przyrody. Cztery filary edukacji (uczenia się), zapisane w Raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb” (1998), „uczyć się, aby...”: „wiedzieć”, „działać”, „żyć wspólnie”, „być”, stosowano tu w odwrotnej kolejności. Najpierw ostatni filar, potem działanie, praca w grupach, a na końcu wiedza, która była budowana podczas pracy indywidualnej i zespołowej.

Mamy nadzieję, że nasze doświadczenia, które chcemy przekazać, umieszczając je w kontekście teoretycznym, pomogą lepiej zrozumieć edukację dla zrów-

noważonego rozwoju (EZR) i konieczność wprowadzania zmian w polskiej praktyce pedagogicznej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest bowiem stałym wyzwaniem dla pedagogów odpowiedzialnych za wychowanie świadomego społeczeństwa. Wspomniane wychowanie jest możliwe tylko dzięki uczeniu się przez całe życie i permanentnej ewaluacji celów w czasie dynamicznych zmian cywilizacyjnych.

Istotą naszego przesłania jest ukazanie, że chociaż człowiek w pojedynkę nie może uratować świata przed zmianami klimatu, to może pomóc ratować środowisko rodzinne, edukacyjne oraz lokalne za pośrednictwem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i studentów kierunków pedagogicznych. Chcąc wyjść naprzeciw wspomnianym kwestiom, warto korzystać z doświadczeń kulturowych, środowiskowych i ekonomicznych innych krajów, szczególnie tych, które nie tylko osiągają sukcesy edukacyjne, lecz także rozwijają się z myślą o przyszłych pokoleniach.

Celem monografii uczyniliśmy zainspirowanie do skorzystania w polskich szkołach z doświadczeń krajów skandynawskich, których lokalne filozofie stylów życia przedstawiłyśmy w piątym rozdziale. Publikację kierujemy do wspomnianych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i studentów kierunków pedagogicznych, a poprzez nich także do uczniów, ich rodzin i społeczności lokalnych, wraz z zaproszeniem do zielonej edukacji.

Ligia Tuszyńska

Anna Witkowska-Tomaszewska

ROZDZIAŁ 1

EDUKACJA DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU JAKO WYZWANIE PEDAGOGICZNE

LIGIA TUSZYŃSKA

1.1. Historia powstania koncepcji zrównoważonego rozwoju

Zrównoważony rozwój (ZR) jest współcześnie powszechnie uznawaną koncepcją przemian, która zapewnia zaspokojenie potrzeb obecnego pokolenia bez umniejszania szans rozwoju przyszłych generacji. To taki rozwój cywilizacyjny społeczeństwa, który nie narusza praw przyrody i ekonomii, dbając tym samym o stabilność ekosystemów. Zrównoważony rozwój zależy od wzajemnego oddziaływania na siebie trzech elementów (społeczeństwa, ekonomii i środowiska przyrodniczego). Został opracowany z myślą o utrzymaniu warunków dla życia człowieka na Ziemi.

Koncepcja ZR uwzględnia: moralną odpowiedzialność człowieka za przyrodę; ochronę przyrody ożywionej i nieożywionej; płaszczyzny ekonomiczną, prawną, społeczną i polityczną, gdzie ta ostatnia oznacza formułowanie przez państwo strategii rozwoju zrównoważonego, ich wdrażanie i kontrolę (Gladwin, Kennelly, Krause, 1995). Zrównoważony rozwój można rozumieć jako: nieprzerwany proces ekologiczny lub poszukiwanie sposobu na jak najlepsze życie, które nie szkodziłoby innym ludziom i żywym stworzeniom (Jutvik, Liepina, 2016). Jest to idea, którą należy brać pod uwagę w pracy pedagogów, edukatorów i popularyzatorów nauki.

Po raz pierwszy określenie „zrównoważony rozwój” zostało użyte w XVIII wieku w szkolnictwie leśnym Niemiec. Hans Carl von Carlowitz, uważany za ojca

leśnictwa, w programie szkoły leśnej zainicjował i propagował zasadę zrównoważonego rozwoju. Parafrazując jego słowa, w lesie można wyciąć tylko tyle drzew, ile jest się w stanie zasadzić. Oznacza to, że każdy ubytek należy odtworzyć, by ochronić ekosystem przed degradacją. Koncepcję zrównoważonego rozwoju leśnictwa Carlowitz opisał w 1713 r. w kompleksowym traktacie o zrównoważonym leśnictwie. Dzieło *Sylvicultura oeconomica oder Haußwirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht* było wielokrotnie wznawiane (m.in. w 2022 r. ukazały się wersje drukowana i e-book).

Lata 50. XX wieku przyniosły ekspansywny rozwój cywilizacji na świecie, co wiązało się z doświadczaniem wpływu degradacji środowiska na zdrowie człowieka i zwierząt. Na przykład w 1952 r. w Londynie odnotowano około cztery tysiące ofiar smogu wśród mieszkańców. Z kolei degradacja środowiska wskutek odprowadzania przez japoński koncern Chisso w latach 1953–1970 do zatoki Minamata ścieków zawierających rtęć spowodowała zatrucie u ponad tysiąca mieszkańców, którzy żywili się głównie łowionymi w niej rybami. U ludzi i zwierząt wystąpiły charakterystyczne syndromy choroby układu nerwowego, określane – od nazwy zatoki – chorobą Minamata.

W 1969 r. Sekretarz Generalny ONZ Maha Thray Sithu U Thant w Raporcie „Człowiek i jego środowisko” przedstawił zgubny wpływ działalności człowieka na przyrodę. W 1972 r. w Sztokholmie odbyła się Konferencja ONZ w Sprawie Naturalnego Środowiska Człowieka (Deklaracja Sztokholmska, <http://www.wolfpunk.most.org.pl/deksztok.htm>) pod hasłem „Tylko jedna Ziemia”. Wtedy po raz pierwszy termin „zrównoważony rozwój” (*Sustainable Development*) znalazł się w międzynarodowych dokumentach. W 1987 r. w Raporcie Światowej Komisji ds. Środowiska i Rozwoju „Nasza wspólna przyszłość” („Our common future”, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>), która obradowała pod przewodnictwem Norweżki Gro Harlem Brundtland, zdefiniowano zrównoważony rozwój jako „proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia, w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom” (*UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/>). Brundtland była inicjatorką powstania strategii ZR na „Szczycie Ziemi” w Rio de Janeiro 1992 r. (była to II Konferencja ONZ pod hasłem „Środowisko i rozwój”) i od tego czasu jest uznawana za jej

pionierkę. Powstał wówczas program działań na XXI wiek: Agenda 21 (Czyż, 1994). Dokument zawiera sposób opracowania i wdrażania programów ZR w życie lokalne. Znalazły się w nim:

- zagadnienia społeczne i ekonomiczne;
- ochrona i zarządzanie zasobami naturalnymi w celu zapewnienia trwałego i zrównoważonego rozwoju;
- wzmacnianie roli głównych grup społecznych i organizacji.

W Agendzie 21 (Czyż, 1994) po raz pierwszy zwrócono uwagę na edukację całych społeczeństw. Uwzględniono nowe metody nauczania i wykorzystania surowców, uczestnictwo w tworzeniu zrównoważonej gospodarki oraz włączenie nowych technologii informatycznych do edukacji. Dziesięć lat po jej ogłoszeniu, w 2002 r. na kolejnym „Szczycie Ziemi” w Johannesburgu okazało się, że poziom świadomości ekologicznej społeczeństw nadal jest niski, a zrównoważony rozwój przebiega zbyt wolno w stosunku do założonego. W związku z tym ONZ postanowiła ustanowić lata 2005–2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (DEZR). Założeniem tego ogólnosiwiatowego projektu było wykorzystanie edukacji jako podstawowego czynnika transformacji społecznej w stronę zrównoważonego rozwoju. Zgodnie z nim edukacja powinna dotyczyć:

- przestrzegania praw człowieka;
- przeciwdziałania ubóstwu;
- promocji zdrowia;
- ochrony zasobów naturalnych;
- współpracy międzynarodowej;
- zapewnienia społeczeństwu dostępu do technologii informacyjnych.

Metody działań edukacyjnych powinny zaś polegać na:

- wyłonieniu lokalnych liderów;
- opracowaniu ram prawnych wspierających strategię;
- współpracy i partnerstwie;
- opracowaniu formalnych programów nauczania, doskonalenia, szkolenia z zakresu zrównoważonego rozwoju;

- wykorzystaniu środków dydaktycznych i materiałów edukacyjnych;
- badaniach i rozwoju nieformalnej i pozaformalnej edukacji;
- zaangażowaniu środków masowego przekazu do podnoszenia poziomu świadomości społecznej w zakresie ochrony środowiska i zdrowia.

Założenia DEZR były wyzwaniem dla pedagogiki. Wymagały podniesienia jakości kształcenia i konieczności uwzględnienia przynajmniej dwóch, spośród trzech (społeczeństwo, środowisko, gospodarka) aspektów zrównoważonego rozwoju. Dobre efekty Dekady 2005–2014 osiągnęły tylko niektóre kraje. Wśród nich: Ekwador, Kuwejt, Senegal, Szwajcaria, które organizowały setki projektów promujących omawianą koncepcję. W Grecji utworzono 50 centrów edukacji ZR, opracowano 45 tysięcy programów edukacyjnych, udział w działaniach wzięło 1,5 miliona studentów i 83 tysiące nauczycieli. Chociaż wskutek zmiany rządów w Polsce Dekada nie została wdrożona formalnie, to wiele projektów zrealizowały przede wszystkim szkoły podstawowe, dzięki zaangażowaniu nauczycieli, szczególnie przyrodników i samowolnych liderów edukacji ekologicznej.

Następnie postawiono na globalne działania na rzecz ZR skierowane do wszystkich społeczeństw świata. Podczas Zgromadzenia Ogólnego ONZ w Nowym Jorku 25 września 2015 r. została przyjęta Rezolucja „Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030” (https://www.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf). Zawiera ona Agendę 2030 precyzującą Sustainable Development Goals – SDGs, 17 celów zrównoważonego rozwoju (http://www.un.org.pl/files/170/Agenda2030PL_pl-5.pdf). Należy je realizować w miarę możliwości, mając jednak na uwadze kosztowne skutki ewentualnych zaniedbań. Mogą one bowiem pogłębić kryzys klimatyczny, co z kolei będzie szkodliwe dla zachowania bioróżnorodności oraz zdrowia człowieka i życia na Ziemi.

1.2. Cele zrównoważonego rozwoju w perspektywie edukacji dziecka

Nauczyciele, zarówno w szkole, jak i w społecznościach lokalnych, podejmują intensywne działania, mające sprawić, by na naszej planecie wszystkim żyło się dobrze. Świadomość wyzwań stojących przed ludzkością powoli wzrasta.

Organizacja Narodów Zjednoczonych przyjęła sprecyzowała cele zrównoważonego rozwoju (http://www.un.org.pl/files/170/Agenda2030PL_pl-5.pdf), które zostały zapisane w Agendzie 2030. Skierowane są one do wszystkich ludzi niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, przynależności kulturowej czy religijnej. Opracowano je w trosce o zdrowie społeczne, środowisko przyrodnicze i ekonomiczne na całym świecie, w aspekcie zagrożenia klimatycznego. Prezentowany rozdział służy refleksji, w jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mogą przyczynić się do realizacji poszczególnych celów zrównoważonego rozwoju. Każdy nauczyciel powinien prowadzić zajęcia, uwzględniając jeden lub kilka celów w zależności od sytuacji. Cele ZR (ryc. 1.1) dotyczą ochrony przyrody, a przede wszystkim ochrony życia i zdrowia człowieka w otaczającym go środowisku.



Ryc. 1.1. Ikony i logo 17 celów zrównoważonego rozwoju

Źródło: <https://www.un.org.pl>

Pomimo szczytnych przesłań zawartych we wspomnianej Rezolucji przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 2015 r. (https://www.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf) wiele osób, zwłaszcza polityków i decydentów, lekceważy znaczenie ich realizacji. Problem ten jest dużym wyzwaniem dla pedagogów – nauczycieli, którzy często koncentrują się

na edukacji dotyczącej własnego przedmiotu bądź wykształconej specjalności. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest edukacją holistyczną i dotyczy całego społeczeństwa, jego problemów środowiskowych i gospodarczych. Jest edukacją trwającą przez całe życie, zarówno formalną, jak i nieformalną. W dzisiejszym świecie mediów nie sposób nie rozumieć problemów środowiskowych. Z badań naukowych wynika jednak, że wiele osób zwiększa swój ślad ekologiczny, przyczyniając się do antropopresji. Cele ZR powinny być wskazówką do zastosowania w edukacji. Każdy człowiek, a przede wszystkim nauczyciel, powinien zastanowić się, który z celów może realizować w swojej pracy. Obecnie na wielu uczelniach jest wymagane zapisanie w programach przedmiotów (sylabusach), które z celów ZR są realizowane podczas zajęć. W nauczaniu zintegrowanym, na wczesnym etapie edukacji dziecka, cele ZR należy potraktować jako cele wychowawcze.

W dalszej części przedstawiłam w skrócie treści poszczególnych celów ZR i przykładowe tematy ich realizacji w edukacji wczesnoszkolnej. Należy pamiętać o tym, że temat zajęć podawany przez nauczyciela powinien być krótki, intrygujący, przedstawiać problem lub pytanie, które zainteresuje dzieci i pomoże im na nie odpowiedzieć podczas zajęć. Nie powinien zawierać gotowych odpowiedzi i rozwiązań problemu. W praktyce należy bowiem dążyć wspólnie z uczniami do rozwiązania problemów, z którymi mogą się oni spotkać w codziennym życiu (dokładny opis celów ZR jest dostępny pod adresem: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>).

Cel 1. Mówi o wyeliminowaniu ubóstwa we wszystkich jego formach. Warto zwrócić uwagę, że na świecie jest już osiem miliardów ludzi i prawie miliard z nich żyje za mniej niż 1,25 USD dziennie. Wiele ludzi głoduje i jest narażonych na wykluczenie społeczne, nie ma żadnego prawa do własności czy jakichkolwiek przychodów. Systemy ochrony socjalnej nie działają sprawnie.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 1:

„Szlachetna paczka”, „Oddaj niepotrzebne ubrania potrzebującym”; „Czym są organizacje pożytku publicznego?”, „Co znaczy być blisko ubogich?”.

Cel 2. Zmierz do wyeliminowania głodu, osiągnięcia bezpieczeństwa żywnościowego i lepszego odżywiania oraz promowania zrównoważonego rolnic-

stwa. Kluczowe znaczenie ma zwiększenie dostępności zasobów żywnościowych przy jednoczesnym ograniczeniu do środowiska negatywnych skutków nadmiernej logistyki i nieefektywnej ekologicznie dystrybucji. Konieczna jest lepsza więź społeczeństwa z rolnictwem i zmiana konwencjonalnych wzorców gospodarowania zasobami. Na świecie jest prawie miliard osób głodujących, pozbawionych pracy. Wciąż brakuje bezpieczeństwa żywnościowego (jako przykład może tu posłużyć rosyjska blokada transportu zboża z Ukrainy do krajów afrykańskich). Ludzie z powodu głodu i suszy przemieszczają się do innych regionów świata. Rolnictwo miejscowe nie jest w stanie wyżywić społeczeństwa.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 2:

„Podziel się posiłkiem”, „Zaproś kolegę na obiad”.



Ryc. 1.2. Jadalnia przy Urzędzie Dzielnicy Ursynów m.st. Warszawy

Źródło: fot. Ligia Tuszyńska.

Cel 3. Odnosi się do ważnego aspektu, jakim jest zdrowie. Chodzi o to, aby zapewnić wszystkim ludziom, w każdym wieku zdrowie i godne życie oraz promować dobrobyt. Średnia długość życia w krajach bogatych jest o wiele dłuższa niż w krajach słabo rozwiniętych. Ponad sześć milionów dzieci umiera tam przed ukończeniem piątego roku życia, również z powodu HIV/AIDS. Planowanie ro-

dziny i świadomość ludzi są na niskim poziomie. Ochrona zdrowia jest niedostateczna, stąd duża śmiertelność dzieci i matek oraz częste epidemie chorób.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 3:

„Po co nam szczepienia odpornościowe?”, „Higiena osobista zapobiega chorobom”, „Jak należy zęby myć, aby zdrowym być”, „Na czym polega lasoterapia?”.



Ryc. 1.3. Okładka książki dla rodziców i nauczycieli (Preuss, Zaniewska, 2022)

Źródło: fot. Ligia Tuszyńska.

Cel 4. Ma zapewnić wszystkim ludziom edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie. Około 103 miliony młodych ludzi nie potrafi pisać, czytać i liczyć. Równy dostęp do edukacji na wszystkich poziomach może spowodować polepszenie jakości życia człowieka. Do tego potrzebne jest m.in. zwiększenie liczby nauczycieli i placówek edukacyjnych. Realizacja celu czwartego jest dedykowana zwłaszcza nauczycielom każdego etapu edukacji, począwszy od przedszkola poprzez doskonalenie zawodowe i edukację społeczeństwa po studia wyższe.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 4:

„Mały nauczyciel i mały uczeń”, „Praca w grupie jest fajna”.



Ryc. 1.4. Praca w grupach
Źródło: zasoby projektowe.



Ryc. 1.5. Dzieci w szkole w Haiti
Źródło: fot. Agnieszka Pawlak.

Cel 5. Równouprawnienie kobiet i mężczyzn stanowi ważny cel Unii Europejskiej. Na przestrzeni lat prawodawstwo, orzecznictwo i zmiany legislacyjne przyczyniły się do wzmocnienia tej zasady i jej wdrażania w Unii Europejskiej. Parlament Europejski gorliwie broni zasady równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Dąży do osiągnięcia równości płci, a przede wszystkim wzmocnienia pozycji kobiet i dziewcząt. Podstawowe prawa kobiet to równy dostęp do edukacji, opieki zdrowotnej i godziwej pracy oraz udział w procesie decyzyjnym. Należy walczyć z przemocą, dyskryminacją i nieodpłatną pracą; zapewnić równouprawnienie, pokój i dobrobyt.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 5:

„Co to jest równouprawnienie?”, „Moja mama jest policjantką, a tata pielęgniarzem”.

Cel 6. Zapewnienie dostępu do wody i warunków sanitarnych poprzez zrównoważoną gospodarkę zasobami wodnymi. Należy podkreślić, że 40% światowej populacji ludzi ma ograniczony dostęp do wody. Zmiany klimatyczne – upały i susze – przyczyniają się do deficytu wody na świecie i w Polsce. Ma to przełożenie na bezpieczeństwo żywnościowe, zdrowie społeczne, a także edukację.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 6:

„Różne metody oszczędzania wody”, „Czysta woda zdrowia doda”.

Cel 7. Zapewnić wszystkim dostęp do stabilnej, zrównoważonej i nowoczesnej energii po przystępnej cenie. Brak dostępu do nowoczesnych technologii i rozwiązań czerpania energii zagraża nie tylko gospodarce, lecz także planecie. Konieczne jest zatem wykorzystanie odnawialnych źródeł energii (OZE).

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 7:

„Jak oszczędzam energię elektryczną?”, „Co to jest zielona energia?”.

Cel 8. Promować silny, zrównoważony i inkluzyjny wzrost gospodarczy poprzez tworzenie nowych miejsc pracy i zapewnienie wszystkim ludziom wysokiej jakości zatrudnienia. Godziwe miejsca pracy podnoszą jakość życia i chronią przed ubóstwem.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 4:

„Czy każdy zawód jest potrzebny?”, „Ranking zawodów naszych rodziców”.

Cel 9. Budowanie stabilnej infrastruktury, promowanie zrównoważonego uprzemysłowienia oraz wspieranie innowacyjności. Chodzi o rozwój małych i średnich przedsiębiorstw, dostęp do pracy i usług finansowych oraz inwestycje w transport, energię, nowe technologie, dobre zdrowie i edukację.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 9:

„Dlaczego dorośli też muszą się uczyć?”, „Co wiemy o pracy naszych rodziców?”.

Cel 10. Zmniejszenie nierówności w krajach i między krajami. Zapewnienie równych szans dla każdego. Okazuje się, że 1% ludzi posiada 40% światowego majątku. Biedniejsza połowa światowej populacji posiada łącznie zaledwie 1% światowego majątku. Nierównomiernie rozłożony dochód powoduje nierówności w rozwoju cywilizacyjnym. Niezbędne są pomoc rozwojowa i inkluzyjny postęp gospodarczy.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 4:

„Piszemy list do kolegi z dalekiego kraju”, „Mój kolega z Ukrainy”.

Cel 11. Mówi o bezpieczeństwie w miastach i osiedlach ludzkich, stabilnym i zrównoważonym rozwoju sprzyjającym włączeniu społeczeństwa do działań. Połowa populacji świata mieszka w miejscach, gdzie występują problemy związane m.in. z transportem, budownictwem, infrastrukturą. Prawie miliard ludzi mieszka w slumsach, w zanieczyszczonym środowisku, na które najbardziej narażone są grupy wrażliwe (osoby z niepełnosprawnościami, dzieci). Im przede wszystkim należy zapewnić bezpieczeństwo.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 11:

„Bezpieczna droga do szkoły”, „Jak wezwać pomoc?”.

Cel 12. Wskazuje, aby zapewnić wzorce zrównoważonej konsumpcji i produkcji. Zachowania konsumenckie są codziennością każdego człowieka. W dzieciństwie uczymy się od rodziców, później od nauczycieli w przedszkolu, szkole itd. Wyzwanie dla społeczeństwa stanowi marnotrawstwo żywności, podczas gdy miliony ludzi na świecie cierpi głód, jedna trzecia światowej żywności jest wyrzucana. Jeśli nie zmienimy obecnego stylu życia, to w 2050 r. będziemy potrzebować zasobów trzech planet takich jak Ziemia, by wyżywić ludzi. Problemem w kontekście żywności jest również to, że pięć miliardów ludzi ma nadwagę lub jest otyłych. Innym problemem jest też konieczność oszczędzania energii i zasobów naturalnych oraz podniesienie poziomu świadomości społeczeństwa we wspomnianych zakresach.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 12:

„Dlaczego warto segregować odpady?”, „Ekologiczne zakupy”, „Co to jest recykling?”.



Ryc. 1.6. Segregacja odpadów w Lesie Kabackim w Warszawie

Źródło: fot. Ligia Tuszyńska.

Cel 13. Wskazuje konieczność, aby podjąć pilne działania w celu przeciwdziałania zmianom klimatu i ich skutkom. Coraz wyższe temperatury powodują niższe zbiory żywności. Koszty zmian klimatycznych, ocieplenie niezmiernie szybkie tempo topnienia lodowców stanowią zagrożenie dla zdrowia i życia ludzkiego. Zmiany wzorców pogodowych i klimatyczne nie znają granic państwowych. Można się o tym było przekonać, kiedy przyszły fale upałów, susze w rejonach, w których zjawiska te dotychczas nie występowały. W innych miejscach zdarzyły się powodzie i nawałnice czy trąby powietrzne. Skutkiem tych zmian są: niższe plony, braki żywności w regionach oraz katastrofy, zalania czy zniszczenia zabudowań. Z tego powodu m.in. zmniejsza się różnorodność biologiczna, co jest zagrożeniem dla człowieka i życia na Ziemi.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 13:

„Co to jest klimat?”, „Jak człowiek może zatrzymać zmiany klimatu?”.

Cel 14. Zwraca uwagę na konieczność ochrony mórz, oceanów i zasobów morskich, aby rybołówstwo i zarządzanie zasobami morskimi wykorzystywać w sposób zrównoważony. Należy pamiętać, że oceany pochłaniają jedną trzecią dwutlenku węgla (CO₂) i stanowią 99% przestrzeni do życia na Ziemi. Zanieczyszczenie mórz jest powodowane przez światowe ekosystemy lądowe, co negatywnie wpływa na rybołówstwo. Konieczne są regulacje zabezpieczające wodne środowisko i połowy.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 14:

„Konstruuujemy urządzenie do oczyszczania wód z plastiku”, „Dlaczego śmieci w oceanie są groźne?”.

Cel 15. Zrównoważone użytkowanie ekosystemów lądowych oznacza: zrównoważone gospodarowanie lasami, zwalczanie pustynnienia, powstrzymanie i odwracanie procesu degradacji gleby. Pomoże to zapobiec utracie różnorodności biologicznej, którą należy chronić, przywracać oraz promować, nie tylko poprzez edukację. Bioróżnorodność jest podstawą wszelkiego życia, buduje całą sieć troficzną i warunkuje istnienie łańcuchów pokarmowych, w którym ogniwem jest również człowiek. Konieczne jest m.in. zrównoważone zarządzanie lasami (stanowią one 30% powierzchni Ziemi),

by uniknąć wylesiania. Wycinka drzew na dużą skalę np. w Amazonii, według National Institute for Space Research (INPE), od sierpnia 2020 do lipca 2021 r. objęła 13 235 km² lasów. Dla zobrazowania skali wycinki był to obszar 17 razy większy niż Nowy Jork. Dane zostały wyliczone na podstawie programu satelitarnego PRODES, który służy do monitorowania Amazonii. Eksperti ostrzegają – to olbrzymie i postępujące zagrożenie pustynnieniem wielkich obszarów Ziemi przyczynia się również do podniesienia stężenia CO₂ na całym globie. Już teraz niezbędne są: ochrona i odtwarzanie ekosystemów, ginących gatunków roślin i zwierząt.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 15:

„Co nam daje las? Zobacz, posłuchaj, dotknij, poczuj, oddychaj”, „Pokochaj swoje drzewo”.



Ryc. 1.7. Pomnik przyrody, Dąb Mieszko I na Ursynowie w Warszawie (wiek ok. 800 lat)

Źródło: fot. Ligia Tuszyńska.



Ryc. 1.8. Okładki książek o terapii przyrodą i znaczeniu ekosystemów lądowych w życiu człowieka (Louv, 2016; Kuleczka-Raszewska, 2019; Krzemińska, red., 2017; Felber, 2020)

Źródło: fot. Ligia Tuszyńska.

Cel 16. Promuje zapewnienie wszystkim ludziom dostępu do wymiaru sprawiedliwości oraz budowania na wszystkich szczeblach skutecznych i odpowiedzialnych instytucji, które sprzyjałyby włączeniu społecznemu. Nakazuje promować pokojowe i inkluzywne społeczeństwa, zwalczać: korupcję, przestępczość i terroryzm, handel ludźmi i przemoc. Podstawowe wolności to: legislacja, rządy prawa oraz odpowiedzialne i przejrzyste instytucje, a także odpowiedzialny proces podejmowania decyzji.

Przykłady tematów zajęć wczesnej edukacji związane z celem 16:

„Spotkanie ze stróżem prawa”, „Pokojowe rozwiązywanie konfliktów w szkole”.

Cel 17. Podsumowuje wszystkie poprzednie cele, wskazuje na partnerstwa publiczne i publiczno-prywatne z udziałem społeczeństwa obywatelskiego. Należy wzmocnić środki wdrażania i ożywić globalne partnerstwo na rzecz zrównoważonego rozwoju. Chodzi tu o budowę potencjału krajów rozwijających się i sprawiedliwy system handlowy, czyli rozwój i transfer technologii oraz oficjalną pomoc rozwojową dla krajów rozwijających się.

Przykład tematu zajęć wczesnej edukacji związany z celem 17:

„Co to znaczy myśleć globalnie – działać lokalnie?”.

Przytoczone hasło pojawiło się już w 1992 r. na „Szczyt Ziemi” w Agendzie 21 (Czyż, 1994). Jednakże nie jest łatwe do zrozumienia. Dlatego warto zwracać

uwagę na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej na to, że dbanie o środowisko oznacza również troszczenie się o zdrowie własne i innych oraz o warunki życia. Działania każdego człowieka na rzecz lokalnego środowiska przyczyniają się do ochrony całej planety. Projekty działań lokalnych są wspierane przez organizacje pozarządowe inicjujące współpracę mieszkańców na rzecz dobra wspólnego. Służą one pobudzaniu aspiracji rozwojowych i poprawie jakości życia. Włączanie szkół do podejmowania projektów przyczynia się do budowania lokalnego kapitału społecznego. Programy lokalne są prowadzone z myślą o szkołach, organizacjach pozarządowych oraz grupach nieformalnych, które podejmują wspólny wysiłek, aby w ich społecznościach żyło się lepiej. Pojedyncze zachowania ludzi przyczyniają się do edukacji dbania o środowisko lokalne, co z kolei prowadzi do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Jest ono „przestrzenią działania instytucji, organizacji, grup społecznych i jednostek, rozciągającą się pomiędzy rodziną, państwem i rynkiem, w której ludzie podejmują wolną debatę na temat wartości składających się na wspólne dobro oraz dobrowolnie współdziałają ze sobą na rzecz realizacji wspólnych interesów” (za: Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2007–2013, Ministerstwo Polityki Społecznej, Warszawa 2005, s. 7, http://www.europedirect-katowice.pl/ed_stara_strona/dokumenty/2/strategia-rozwoju-społeczenstwa-obywatelskiego.pdf).

Na to wszystko ma wpływ kultura ekologiczna danego kraju. Na nią z kolei składa się pięć czynników. Są to: język, tradycja, historia, religia i państwo. Wpływ państwa na społeczeństwo „dotyczy w pierwszej kolejności takich podstawowych dóbr publicznych, jak edukacja, ochrona zdrowia, a także bezpieczeństwo publiczne” (Kleer, 2021, s. 154). Edukacja globalna obejmuje przede wszystkim problemy odnoszące się np. do recyklingu, marnowania żywności, oszczędzania energii, powstrzymania kryzysu klimatycznego. Uwzględnienie tematyki ekologicznej w edukacji początkowej pozwoli na wykształcenie osób świadomych zagrożeń degradacji środowiska, kreatywnych i aktywnych społecznie.

ROZDZIAŁ 2

ZALECENIA EDUKACYJNE W RAPORCIE JACQUES'A DELORSA DLA KSZTAŁCENIA PRZEZ CAŁE ŻYCIE

LIGIA TUSZYŃSKA

Międzynarodowa Komisja do spraw Edukacji na XXI wiek pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa opracowała dla UNESCO Raport zatytułowany „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb” (1998). Delors był przewodniczącym Komisji Europejskiej w latach 1985–1995. Po zakończeniu dwóch kadencji na tym stanowisku z dużym poświęceniem zajął się zagadnieniami edukacji. Jest uważany za inspiratora programów mobilności młodych Europejczyków. Jako pierwszy wnioskuje o utworzenie programu Erasmus i aktywnie wspierał jego rozwój. Kierunki i zalecenia Raportu Delorsa (1998) są podstawą koncepcji edukacji przez całe życie. Systemy edukacji formalnej mają tendencję do uprzywilejowania dostępu do wiedzy, ze szkodą dla innych aspektów kształcenia (umiejętności, kompetencje społeczne, demokratyczne, wartości moralne itp.). Ważne jest, aby rozpatrywać edukację całościowo. Ta wizja powinna w przyszłości inspirować i ukierunkowywać reformy edukacyjne, czy to w zakresie opracowywania programów, czy definiowania nowej polityki pedagogicznej.

W 2000 r. państwa Unii Europejskiej podjęły się promowania zmian systemów kształcenia w ramach Strategii Lizbońskiej, które są kontynuowane zgodnie z założeniami Strategii Europa 2020 (*Wskaźniki strategii Europa 2020*, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/POZ_Wskazniki_Europa2020.pdf) i obejmują wsparcie uczenia się przez całe życie. Sformułowano do nich ogólne zasady skierowane do organizatorów edukacji formalnej i nieformalnej, w tym:

- docenienie uczenia się w różnych formach i miejscach;
- uwzględnienie uczenia się na każdym etapie życia;
- powszechne stosowanie polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, do wszystkich grup wiekowych;
- ocena i potwierdzanie efektów uczenia się niezależnie od formy, czasu oraz miejsca kształcenia;
- rozwijanie partnerstwa na rzecz uczenia się przez całe życie;
- efektywne inwestowanie w uczenie się przez całe życie.

Po ukazaniu się w 2008 r. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK) na rzecz uczenia się przez całe życie Polska rozpoczęła prace nad stworzeniem Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK, <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>). Dotyczy ona kompetencji i kwalifikacji zdobywanych na podstawie odpowiedniego kształcenia. Obowiązuje od 2016 roku. Składają się na nią: sylwetka absolwenta, wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne.

W Raporcie Delorsa (1998) przedstawiono cztery kierunki uczenia się jako filary edukacji („uczyć się, aby...”: „wiedzieć”, „działać”, „żyć wspólnie”, „być”). Zwrócono uwagę na podstawy teoretyczne i praktyczną realizację programów kształcenia. Opis wiadomości i umiejętności zdobytych przez ucznia w szkole podstawowej został przedstawiony w języku efektów uczenia się, co jest zgodne ze wspomnianą Polską Ramą Kwalifikacji.

Rezultaty kształcenia w przypadku poszczególnych filarów edukacji zostały przedstawione w dalszej części w formie przykładów osiągnięć ucznia, wyrażonych za pomocą czasowników operacyjnych, niezależnie od rodzaju i poziomu edukacji. Czasowniki operacyjne nazywają działania dające się zaobserwować, sprawdzić i ocenić. Innymi słowy stosuje się je do opisanie czynności ucznia, które mają być mierzalne.

Przykłady zastosowania czasowników operacyjnych, użytych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (dalej: podstawa programowa, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356), dla sprawdzenia wiedzy, umiejętności oraz postaw i zachowań ucznia to:

- wiedza – uczeń potrafi: wymienić, nazwać, scharakteryzować itd.;
- umiejętności – uczeń potrafi: porównać, wykonać, dopasować, zamienić, rozwiązać, zbudować itd.;
- postawy i zachowania – uczeń potrafi: pracować w zespole, pomagać słabszym, przejmować rolę lidera, rozwiązywać konflikty itd.

Filary edukacji w Raporcie Delorsa (1998) wyraźnie wskazują na praktyczną stronę edukacji, która wymaga naukowego wsparcia. Teorie pedagogiczne odpowiadające poszczególnym filarom edukacji przez całe życie to: konstruktywizm, pragmatyzm, demokracja i humanizm.

2.1. Konstruktywistycznie – „uczyć się, aby wiedzieć”

Pierwszy filar edukacji („uczyć się, aby wiedzieć”) dotyczy wiedzy, czyli znajomości faktów, dogłębnego zrozumienia tematu, ponieważ od tego zależą umiejętności praktyczne, świadomość otaczającego świata oraz mądrość. Holistyczny pogląd na wiedzę zakłada, że wiedza jest raczej procesem niż produktem i należy ją postrzegać jako jakość samą w sobie (Jutvik, Liepina, 2016). Celem życia ludzkiego jest w większym stopniu opanowanie narzędzi wiedzy, niż zdobycie encyklopedycznych i skodyfikowanych wiadomości. Wiedza jest środkiem rozumienia otaczającego świata. Na wiedzy oparte są też możliwości wyboru i szans na podejmowanie właściwych decyzji. Teorię zdobywania wiedzy wyjaśnia konstruktywizm. Konstruktywistyczną perspektywę uczenia się przedstawiają prace Jeana Piageta (1966) oraz Jerome'a Brunera i Helen Haste (1987). Teoria konstruktywistyczna wskazuje na aktywność człowieka w zdobywaniu wiedzy, niezależnie od wieku. Zdobywanie wiedzy jest procesem, który odbywa się w ciągłej interakcji z otoczeniem i konfrontacji z samym sobą, prowadzi to do rekonstrukcji obrazu własnego świata.

Znajomość faktów jest potrzebna do zdobywania umiejętności praktycznych i dogłębnego zrozumienia tematu. Występujące w otoczeniu możliwości i szanse wyboru pomagają nauczycielom w podejmowaniu właściwych decyzji, aby niezależnie od przedmiotu kształcenia i programu nauczania uwzględniać edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wiedzę zdobywa się przez całe życie, czerpiąc doświadczenie z otoczenia (rodziców, rówieśników, nauczycieli, książek, filmów, środowiska społecznego przedszkola, szkoły itd.). Każdy czło-

wiek odbiera wiedzę indywidualnie, ponieważ odnosi ją do swoich doświadczeń (np. gdy dwie osoby opowiadają o tym, co najbardziej zapamiętały ze wspólnie obejrzanego filmu, zwykle każda z nich przywoła co innego). Ważne też są interakcje, jakie zachodzą między ludźmi w określonym kontekście kulturowym. Dorota Klus-Stańska (2010) zaznacza, że ma to daleko idące konsekwencje dla metodologii i teorii wszystkich dyscyplin naukowych, w tym dydaktyki. Dla niej powstają nowe konteksty definiowania kompetencji, których dostarczanie jest z zasady praktycznym zadaniem dydaktycznym szkoły.

Niezależnie od przedmiotu edukacji możemy zweryfikować przykłady celów uczenia się, wskazując kolejne kroki uczenia się, z uwzględnieniem osiągnięć ucznia zapisanych w podstawie programowej. Walidacja efektów uczenia się polega na potwierdzeniu osiągnięcia celów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, wyrażających się w zachowaniach demokratycznych i humanistycznych ucznia. Do tego celu możemy używać czasowników operacyjnych, pamiętając, że niektóre czasowniki operacyjne mają wiele znaczeń w zależności od tego, jak jest sformułowana dalsza część efektu uczenia się. Dlatego, analizując czasowniki operacyjne w odniesieniu do metod walidacji, powinniśmy uwzględnić możliwość mierzalności i oceny wiadomości, umiejętności, zachowań, kompetencji. W konsekwencji mają tu znaczenie zastosowane metody i narzędzi sprawdzania.

Przykłady osiągnięć ucznia w tym zakresie do sprawdzenia wiedzy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356):

- opisuje najbliższą okolicę i wymienia ważniejsze obiekty, podaje adres szkoły i miejsca zamieszkania;
- opowiada o życiu w wybranych ekosystemach: w lesie, ogrodzie, parku, na łące i w zbiornikach wodnych;
- nazywa charakterystyczne elementy typowych krajobrazów Polski: nadmorskiego, nizinnego, górskiego;
- charakteryzuje zwierzęta i rośliny typowe dla wybranych regionów;
- wymienia zasady higieny osobistej.

2.2. Pragmatycznie – „uczyć się, aby działać”

Drugi filar edukacji („uczyć się, aby działać”) wskazuje na zdobywanie umiejętności w procesie uczenia się. Tego problemu dotyczy teoria pragmatyzmu. Idee pragmatyzmu do pedagogiki wprowadził John Dewey. Pewne elementy jego postulatów możemy znaleźć w pedagogice pragmatyzmu, np. uznajemy, że uczenie się powinno przebiegać w procesie myślenia i działania. Daje to umiejętność rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Owocem tych rozważań było stworzenie nowego prądu w edukacji – pragmatyzmu. Dewey został uznany za najwybitniejszego przedstawiciela eksperymentalnej szkoły pracy, traktowanej jako szkoła wychowująca i rozwijająca inicjatywę, samodzielność i charakter moralny ucznia (Chałasiński, 1927, s. 15).

Jak zauważył Zbyszko Melosik (2010, s. 313), Dewey preferował w procesie edukacji uczenie się przez doświadczenie i działanie. Zwrócił uwagę na docenienie aktywności dziecka w procesie nauczania–uczenia się, rozwój jego twórczości i zainteresowań (Nawroczyński, 1931, s. 13). Pragmatyści uważali, że edukacja musi mieć bezpośredni związek z życiem i nie może ograniczać się tylko do szkoły. Od czasów Deweya rozpoczęła się również era projektów dziś opisywanych jako edukacyjne. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku obowiązującym od września 2010 r. (Dz.U. nr 156 poz. 1046), stanowią one „zespołowe, planowe działanie uczniów, mające na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod”.

Dla dobrego działania ważne jest miejsce prowadzenia zajęć. Rozwiązanie jakiegoś problemu może okazać się lepsze podczas zajęć na wolnym powietrzu, ponieważ uczniowie będą czerpali wiedzę z własnych doświadczeń i przeżyć. Osobiste doznania i kontakt z naturą są niezwykle wartościowe. Nie da się ich zastąpić niczym innym. W edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju zwracamy szczególną uwagę na bliski kontakt z otaczającym środowiskiem naturalnym i lokalną społecznością.

Zajęcia poza terenem szkoły mogą przyjmować formę działań na rzecz najbliższego środowiska przyrodniczego. Przykładowo, założenie łąki kwietnej przyniesie korzyści nie tylko owadom, lecz także lokalnemu środowisku. Zorganizowanie zawodów udzielania pierwszej pomocy w terenie może być po-

żyteczne dla zdobycia umiejętności ratowniczych, a jednocześnie może być wspaniałą okazją do pracy w zespole. Ważne są też nawiązywanie kontaktów z lokalną społecznością i współpraca z rodzicami, sąsiadami szkoły, samorządowcami itp. Kiedy nauczyciel jest przewodnikiem, a nie osobą przekazującą wiedzę, uczeń jest aktywny i bierze czynny udział w procesie uczenia się. Jest to zmiana, która wymaga od nauczyciela i ucznia nabycia nowych umiejętności (Brownstein, 2001).

Przykłady osiągnięć ucznia w tym zakresie do sprawdzenia umiejętności na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356):

- buduje, karmniki dla ptaków wykorzystując, materiały użytkowe, w tym materiał naturalny;
- posługuje się sprzętem sportowym zgodnie z jego przeznaczeniem;
- wykonuje ćwiczenia gimnastyczne, jest aktywny ruchowo;
- czyta płynnie i głośno;
- prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem;
- przestrzega zasady bezpiecznego zachowania się w trakcie zajęć ruchowych;
- dba o prawidłową postawę, np. siedząc w ławce, przy stole.

2.3. Demokratycznie – „uczyć się, aby żyć wspólnie”

Trzeci filar („uczyć się, aby żyć wspólnie”) oznacza, że edukacja, która odbywa się w czasie pracy zespołowej, wymusza respektowanie zdań innych członków grupy. Dążąc do pełniejszego zrozumienia drugiego człowieka i dostrzegania współzależności, pozwala realizować wspólne projekty. Taka edukacja uczy rozwiązywania konfliktów z poszanowaniem wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju. Jest to edukacja demokratyczna. W teorii i praktyce pedagogicznej ruch ten przedstawia się jako ideał polityczny i edukacyjny. Podstawową zasadą w demokracji jest na początku bycie rządzone, a następnym rządzącym. Dobrze przygotowanie nauczyciela do współpracy z uczniami przyniesie dobre efekty uczenia się podczas zajęć szkolnych i pozaszkolnych.

Dążąc do pełniejszego zrozumienia drugiego człowieka i dostrzegania współzależności, pozwala realizować wspólne projekty. Często opinia publiczna staje się, za pośrednictwem mediów, bezradnym obserwatorem konfliktów między ludźmi. Wzbogacanie wiedzy o różnorodności kulturowej, zwyczajach innych ludzi, o ich duchowości, pozwoli unikać konfliktów lub rozwiązywać je na drodze pokojowej. Aby dowiedzieć się więcej o uczeniu się demokracji w szkole, warto zajrzeć na stronę internetową <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/publication?id=32>.

Przykłady osiągnięć ucznia w tym zakresie do sprawdzenia kompetencji demokratycznych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356):

- podejmuje zespołowe działania na rzecz ochrony przyrody w środowisku lokalnym;
- liczy się ze zdaniem większości;
- chętnie uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność;
- uczestniczy w zabawach ruchowych w grupie, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych;
- pracuje w grupie, dzieląc się obowiązkami;
- podejmuje rolę lidera grupy.

2.4. Humanistycznie – „uczyć się, aby być”

Czwarty filar edukacji („uczyć się, aby być”) odnosi się do sfery duchowej i refleksji. Uczeń staje się indywidualnością jako człowiek autonomicznie decydujący o własnym rozwoju. O humanistycznej edukacji szkolnej można mówić wówczas, gdy rozwija ona zintegrowaną, wolną, demokratyczną i zdrową osobowość ucznia. Zajmuje się tym teoria humanizmu. W humanizmie przywiązuje się większą wagę do emocjonalnych i osobistych wartości człowieka niż do jakiegokolwiek innej wiedzy. Wdrażanie cech humanistycznych w środowisku edukacyjnym ma na celu wspomaganie osiągnięcia pełnego rozwoju osobowości i nieustanne zwiększanie zdolności do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności. Realizując ten cel, nie wolno zaniedbać w edukacji potencjału człowieka, jaki stanowią np.: pamięć, rozumowanie, poczucie estetyki,

zdolności fizyczne, umiejętność porozumiewania się. Ważną rolę w osiągnięciach edukacyjnych ucznia odgrywają emocje. Paradygmat humanistyczny charakteryzuje się uznaniem osobowości człowieka i posiadaniem wystarczającej zdolności myślenia oraz własnych kryteriów oceny wartości zgodnie z doświadczeniami. Wartości mogą być materialne (np. tablet czy smartfon) i niematerialne (np. wartości moralne, takie jak mądrość, szacunek czy bliskość, oraz pozamoralne, w tym zdrowie, atrakcyjny wygląd).

Przykłady osiągnięć ucznia w tym zakresie do sprawdzenia na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356):

- kocha przyrodę;
- chroni i szanuje rzeczy innych;
- opiekuje się roślinami;
- przedstawia swoje refleksje po obejrzeniu filmu;
- przyjaźni się ze swoim psem;
- dba o zdrowie;
- stara się zawsze pomagać słabszym.

Cztery teorie: konstruktywizm, pragmatyzm, demokracja i humanizm, odpowiadające czterem omówionym filarom edukacji, można wykorzystać w praktyce szkolnej. Nauczyciele mogą tworzyć arkusze ewaluacyjne, dzięki którym możliwe będzie poznanie refleksji i odczuć uczniów na temat przeprowadzonych zajęć. To z kolei ułatwi projektowanie wspólnie z uczniami kolejnych zajęć.

ROZDZIAŁ 3

SKANDYNAWSKIE KONCEPCJE STYLU ŻYCIA I EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

LIGIA TUSZYŃSKA

3.1. Norweski styl życia w bliskości z naturą – *friluftsliv*

Norwegia ma warunki naturalne sprzyjające spędzaniu czasu na świeżym powietrzu. Charakteryzuje się niskim wskaźnikiem zaludnienia, stąd nawet wokół dużych miast są miejsca doskonale do odpoczynku i uprawiania sportu. Łatwo można znaleźć tereny zielone, lasy i jeziora. Kulturę Norwegów, lansowany przez nich styl życia określa się terminem *friluftsliv*. To tajemnicze norweskie słowo kryje w sobie wiele znaczeń. W Polsce możemy je zastąpić opisowo jako np.: spokojne życie na świeżym powietrzu, w kontakcie z naturą, wykorzystywanie wolnego czasu na obcowanie z przyrodą, uprawianie sportu na wolnym powietrzu, jazda na nartach, spacer, wędrówki, podziwianie przyrody, wyjazd do chatki za miastem, noc pod namiotem. *Friluftsliv* to także ogromny szacunek do przyrody i zwracanie uwagi na jak największy kontakt z naturą. Ten niezwykle ważny dla Norwegów styl życia stał się istotną częścią norweskiej tradycji, kultury i tożsamości narodowej.

Filozofię kultury *friluftsliv* w Norwegii wychwalał już Henrik Ibsen – norweski pisarz, w swoim wierszu *Paa Vidderne* (1859, *Na szczytach gór*, za: Kornelia Michalak, <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2011/wrzesien-2011/friluftsliv-norweska-tradycja-zycia-blisko-przyrody>). Warto wspomnieć, że Ibsen mieszkał przez kilka lat w norweskim mieście Grimstad w regionie Agder, w którym odbywały się spotkania zespołów projektowych z Polski i z Norwegii.

W Uniwersytecie Agder (UiA) w Kristiansand w Norwegii na Wydziale Pedagogicznym, gdzie odbyliśmy seminarium naukowe, obserwowaliśmy i aktywnie uczestniczyliśmy w zajęciach studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, wizytowaliśmy zajęcia dzieci w szkole podstawowej oraz zajęcia, prowadzone przez nauczycieli akademickich UiA, przygotowane specjalnie dla naszej grupy projektowej.

Jednym z celów naszego projektu była wymiana doświadczeń między nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej z Norwegii i Polski. Relację Katarzyny Berdygi, z grupy polskich nauczycieli uczestniczących w projekcie, która opisała swoje wrażenia, zaangażowanie w projekcie z podróży studyjnej do Norwegii, przedstawiamy jako przykład poprojektowej zmiany w dalszej części publikacji (6.3. *Projekt w praktyce szkolnej*, s. 88).

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jest w Norwegii kształceniem holistycznym obejmującym tematykę interdyscyplinarną, dotyczącą ochrony zdrowia i środowiska przyrodniczego, umiejętności życiowych, demokracji i obywatelstwa. Świadczą o tym zapisy w norweskiej podstawie programowej (Ministerstwo Edukacji Norwegii, <https://www.udir.no/lk20/>), która koncentruje się na rozwijaniu zawartych w Agendzie 2030 (http://www.un.org.pl/files/170/Agenda2030PL_pl-5.pdf) 17 celach zrównoważonego rozwoju.

Norweska podstawa programowa kształcenia ogólnego (Ministerstwo Edukacji Norwegii, <https://www.udir.no/lk20/>) składa się ze wstępu oraz osiągnięć przedmiotowych i trzech najważniejszych rozdziałów, wskazujących przede wszystkim na wychowawczy charakter szkoły, obejmujących:

- podstawowe wartości kształcenia i szkolenia;
- zasady kształcenia i wszechstronnego rozwoju;
- zasady praktyki szkolnej.

Rozdział pierwszy dotyczy godności człowieka, jego tożsamości oraz akceptacji różnorodności kulturowej, dotyczy krytycznego myślenia i świadomości etycznej. Zwraca się uwagę na takie aspekty wychowawcze, jak: radość tworzenia, zaangażowanie i chęć odkrywania. Ważnym elementem zapisanym w tym rozdziale są: szacunek dla przyrody, świadomość ekologiczna oraz demokracja i partycypacja. Wyraźne jest nawiązanie do czterech filarów edukacji, o których była mowa w drugim rozdziale tej publikacji. W Norwegii na pierwszym

miejsu stawiany jest jednak, w przeciwieństwie do Raportu Delorsa (1998), czwarty filar „uczyć się, aby być”.

Misją szkoły jest edukacja i wszechstronny rozwój wszystkich uczniów. Obydwa pojęcia są ze sobą powiązane i od siebie zależne. Stanowią też podstawę tej podwójnej misji szkoły. Wszystkie podmioty mają przyczynić się do realizacji podstawowych wartości. Wychowanie i nauczanie przedmiotowe są związane z wartościami i zasadami, na których opiera się cała ścieżka kształcenia. Szkoła ma ułatwiać i wspierać rozwój uczniów w zakresie pięciu podstawowych umiejętności: czytanie, pisanie, liczenie, mówienie i umiejętności cyfrowe. Umiejętności te są częścią kompetencji w przedmiotach i narzędziami niezbędnymi do uczenia się i rozumienia. Są również ważne dla rozwoju tożsamości i relacji społecznych każdego ucznia, a także dla możliwości uczestniczenia w edukacji, pracy i życiu społecznym.

Kolejnym, ważnym punktem norweskiej podstawy programowej jest zdobywanie przez uczniów umiejętności uczenia się. Poprzez refleksję nad uczeniem się, zarówno własnym, jak i innych, uczniowie mogą stopniowo rozwijać świadomość własnych procesów uczenia się. Powinni nauczyć się formułować pytania i szukać na nie odpowiedzi oraz wyrażać zrozumienie tych odpowiedzi na różne sposoby. Niezwykle ważny zapis podsumowujący drugi rozdział dokumentu podstawy traktuje o tym, że niezależnie od rodzaju edukacji szkoła ma ułatwiać naukę w tematyce interdyscyplinarnej dotyczącej: zdrowia, umiejętności życiowych, demokracji i obywatelstwa oraz zrównoważonego rozwoju.

Nawiązując do form edukacji wczesnoszkolnej, w Norwegii popularna jest edukacja leśna. Jest ona czymś więcej niż nauczaniem o lesie, jest edukacją na rzecz zrównoważonego rozwoju. Jej celem jest zrozumienie związków między człowiekiem a przyrodą z uwzględnieniem tego, że we wspomnianej relacji mogą się rodzić konflikty interesów, które należy rozwiązywać w sposób racjonalny. Powinniśmy uczyć dzieci, jak rozwiązywać konflikty interesów, kształtując tym samym ich postawę odpowiedzialności za siebie, innych i środowisko (<https://docplayer.pl/24375563-Podstawy-pedagogiki-lesnej-od-edukacji-srodowiskowej-do-edukacji-na-rzecz-zrownowazonego-rozwoju-bjorn-helge-bjornstad.html>).

Pedagogiczne kroki skutecznej edukacji leśnej uwzględniają (<https://docplayer.pl/24375563-Podstawy-pedagogiki-lesnej-od-edukacji-srodowiskowej-do-edukacji-na-rzecz-zrownowazonego-rozwoju-bjorn-helge-bjornstad.html>):

1. Zachęcenie dzieci, do spędzania czasu na świeżym powietrzu.
2. Poszukiwanie informacji poprzez zadawanie pytań i zachęta do obserwacji przyrody.
3. Zrozumienie, jak działa ekosystem.
4. Podejmowanie odpowiednich decyzji środowiskowych.
5. Uwzględnianie potrzeb społecznych, ekonomicznych, przyrodniczych i kulturowych.
6. Kształtowanie postawy odpowiedzialności za przyszłość jako wynik edukacji dla ZR.

W wyniku każdej edukacji niezbędna jest ewaluacja zajęć, aby odpowiedzieć m.in. na pytania: Jakie refleksje po zajęciach towarzyszą uczniom i nauczycielowi? Czy i w jakim stopniu, zmieniła się świadomość i postawa dzieci po zajęciach? Na co należałoby zwrócić uwagę następnym razem?

W przypadku naszego projektu, na podstawie niepublikowanego arkusza refleksji autorstwa Kirsti Vindal Halvorsen jednej z członkiń zespołu projektowego strony norweskiej¹, opracowaliśmy własny arkusz ewaluacyjny dostosowany do potrzeb i warunków lokalnych. Wszystko w celu uświadomienia sobie i uczniom, że poprzez szczegółowe zadania edukacyjne, działając lokalnie, możemy przyczynić się do realizacji dużych, globalnych celów zrównoważonego rozwoju.

Podstawa programowa kształcenia w Norwegii jest częścią programu nauczania określonego Dekretem Królewskim z dnia 1 września 2017 roku. Została zaktualizowana w sierpniu 2020 roku. W programie „Kunnskapsløftet 2020” cele kształcenia są oparte na nienaruszalności godności człowieka i na tym, że wszyscy ludzie są równi bez względu na różnice. Nauczyciele okazują troskę o uczniów i doceniają każdego człowieka, a ludzka godność zostaje uznana za podstawową wartość dla szkoły i społeczeństwa (https://www.udir.no.translate.goog/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?_x_tr). Zrównoważony rozwój jako interdyscyplinarny cel edukacji w szkole ma pomagać uczniom zrozumieć podstawowo-

¹ dr Kirsti Vindal-Halvorsen – biologka, nauczycielka akademicka edukacji dla zrównoważonego rozwoju w Uniwersytecie Agder w Kristiansand w Norwegii.

we dylematy i zmiany w społeczeństwie oraz sposoby radzenia sobie z nimi. W głównej mierze odnosi się to do ochrony życia na Ziemi i zaspokajania potrzeb ludzi, którzy obecne tu żyją, ale też możliwości zaspokojenia potrzeb przyszłych pokoleń. Uwarunkowania społeczne, gospodarcze i środowiskowe są ze sobą bezpośrednio powiązane. Styl życia i konsumpcja zasobów mają bowiem konsekwencje lokalne, regionalne i globalne.

3.2. Koncepcja szkoły fińskiej – *sisu*

Finlandia jest zbliżona kulturowo do krajów skandynawskich i również posiada szkolnictwo na bardzo wysokim poziomie. Koncepcja szkoły fińskiej zakłada wytrwałość w dążeniu do celu, odwagę, odporność i wytrzymałość. Została opisana jako stoicka determinacja, uważana przez samych Finów za wyraz ich narodowego charakteru, określana mianem *sisu*. Dobrze przedstawia tę ideę książka *Odnaleźć sisu. Fiński sposób na szczęście przez hartowanie ciała i ducha*. Autorka (Pantzar, 2018) uświadamia nam, że nic nie zastąpi regularnego kontaktu z naturą. Zwraca uwagę na to, jak codzienne spacerowanie, jeżdżenie rowerem i pływanie korzystnie wpływają na nasz organizm, pomagają przezwyciężać nasze dolegliwości, bez konieczności wykupienia karnetu. Skandynawska dieta powinna być przykładem dla nas wszystkich. Dotyczy odżywiania, ciała, umysłu i duszy. Finowie uczynili z *sisu* swoją cechę narodową (Pantzar, 2018). *Sisu* to niezwykła determinacja w potwierdzaniu działań wbrew przeciwnościom losu, wykazywanie się odwagą i stanowczością. Warunkiem tej determinacji jest dążenie do zrównoważenia, pomimo trudności. *Sisu* jest przedmiotem kształcenia w szkole jako część fińskiej kultury. Dzieci uczą się, że trzeba skończyć to, co się zaczęło, bez względu na trudność zadania. Jest to sposób uczenia się odpowiedzialności. Sprzyja on przyswojeniu umiejętności, a to ważny czynnik dorastania w etosie *sisu* (Pantzar, 2018, s. 125). *Sisu* to koncepcja podobna do norweskiego *friluftsliv*, gdzie w treści podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej został uwzględniony zrównoważony rozwój.

W fińskiej szkole edukacja to coś więcej niż osiągnięcie dobrych wyników w testach sprawdzających kompetencje. Siłą fińskiego systemu jest ogólnokrajowe podejście, gdzie szczególnie zwraca się uwagę na pomoc dzieciom samotnych rodziców. Finlandia dobrze wypada (zaraz po Norwegach i Słowenach) pod względem równości edukacji i raportu beztróskiego dzieciństwa

(Zrabowane dzieciństwo – Druzgocący Raport „Save the Children”, <https://wiadomosci.onet.pl/swiat/zrabowane-dziecinstwo-druzgocacy-raport-save-the-children/486q8rz>). Widać tu także nacisk na zrównoważony rozwój.

Koncepcja *sisu* propaguje w całym społeczeństwie:

- ruch jako lekarstwo i przy okazji gimnastyka;
- ruch jako lekarstwo na smutek;
- ruch jako zamiennik lekarstwa;
- każdą formę ruchu jako aktywność sprzyjającą zdrowiu (spacer, prace domowe, spotkanie ze znajomymi to też aktywność);
- ideę zrób to sam;
- siłownię na świeżym powietrzu;
- śledzenie codziennej aktywności za pomocą krokomierza, smartwatcha;
- wzmacnianie zdrowia i swojego *sisu*;
- zrównoważony tryb życia i minimalizm – przysłowie angielskie: „biednego nie stać, żeby kupować tanio” (*if you buy cheaply, you pay dearly*);
- przemyślaną konsumpcję (powtórne wykorzystywanie przedmiotów, kupowanie rzeczy z drugiej ręki, współdzielenie się, pomaganie innym).

Warto wspomnieć, że w Finlandii wszyscy nauczyciele pracujący w szkole podstawowej mają tytuł magistra. Zawód nauczyciela jest popularny i wysoce szanowany. Społeczeństwo charakteryzuje kultura zaufania, co ważne w kontaktach z rodzicami i z dziećmi. Być może, że podobnie jak w Norwegii przyczynia się to do jednych z najwyższych osiągnięć uczniów na świecie.

Sieć Rozwiązań na rzecz Zrównoważonego Rozwoju, powołana z inicjatywy ONZ, podała w Światowym raporcie szczęścia (za: Pantzar, 2018, s. 27), że Finlandia wraz z nordyckimi sąsiadami Danią, Islandią i Norwegią znalazła się obok Szwajcarii w pierwszej piątce najszczęśliwszych krajów na świecie.

3.3. Duńska sztuka szczęścia – hygge

Dania, podobnie jak inne kraje skandynawskie, ma swój sposób na życie, który określa się słowem *hygge*. Oznacza ono filozofię życia i czyni Duńczyków jednym z najszczęśliwszych narodów świata. (W 2020 r. zdobyli drugie miej-

sce i zaraz po Finlandii ich ojczyzna została ogłoszona jednym z najlepszych miejsc do szczęśliwego życia). Oznacza to, że dla Duńczyków chwile szczęścia, ciepła i bliskości są codziennym życiem, w najzwyczajniejszych sytuacjach (Adamczewski, 2021). Poczucie *hygge* u Duńczyków pojawia się więc w czasie wykonywania różnych czynności, trzeba tylko pozytywnie myśleć. Na przykład, gdy relaksują się, czytając ciekawą książkę, kiedy oglądają film czy dyskutują z przyjaciółmi lub spożywają kolację. *Hygge* bowiem przenika wszystkie aspekty duńskiej codzienności.

Co ciekawe, w Danii szkoły podstawowe mają znaczną autonomię i np. mogą decydować o organizacji dnia i tygodnia. Jak podaje Adamczewski (2021), metody i formy nauczanych treści również zależą od nauczyciela, który współpracuje z rodzicami. Szkoła zapewnia uczniom dostęp do wiedzy i umiejętności, które pozwolą na dalszą edukację. Zadaniem edukacji jest wzbudzić ciekawość i zainteresowanie dzieci, aby poznawały i rozumiały historię i kulturę Danii. Ważne jest też, aby wykształcić świadomość na temat kultury innych krajów, zbudować osobistą relację z naturą oraz promować indywidualne podejście do ucznia.

W nauczaniu początkowym w Danii, podobnie jak w Polsce, znajdują się bloki przedmiotowe:

- humanistyczny – język duński, język angielski i religia;
- praktyczno-artystyczne – wychowanie fizyczne, muzyka i plastyka;
- nauki ścisłe – przewidują matematykę, przyrodę oraz zajęcia komputerowe;
- bezpieczeństwo na drodze, edukacja zdrowotna oraz doradztwo zawodowe są obowiązkowymi treściami edukacyjnymi i są realizowane przez cały okres szkoły podstawowej (Adamczewski, 2021).

Edukacja elementarna w Danii również opiera się na filozofii *hygge*, czyli: szczęśliwe przebywanie razem w miłej, bezpiecznej atmosferze. Towarzyszy temu *outdoor education* (nauka w terenie), której założeniem jest przeniesienie procesu edukacji z sali lekcyjnej do naturalnego środowiska. Dzieci uczą się poprzez obserwację, samodzielne doświadczanie i eksperymentowanie. „*Hygge* lubi piękno codzienności. Chowa się w promieniach słońca i w świetle nocnej lampki. W zapachu świeżo skoszonej trawy i w dźwiękach budzącego

się miasta. W ziewającym i przeciągającym się kocie. W smaku chleba z chrupiącą skórką, grubo posmarowanego dżemem własnej roboty. *Hygge* skrywa się w spotkaniach z ludźmi, którzy towarzyszą nam na chwilę lub na dłużej”. Tak napisała Marie Tourell Soderberg, autorka książki *Duńska sztuka szczęścia* (2016) w recenzji książki Izy Wojnowskiej, 2017, zatytułowanej *Hygge po polsku*. Autorka polskiej książki *hygge* odnajduje zaś w bliskości ludzi, odczuwaniu otoczenia wszystkimi zmysłami i spontaniczności.

3.4. Szwedzka filozofia homeostazy życiowej – lagom

Szwedów, chociaż mają podobną filozofię do innych krajów skandynawskich, wyróżnia jednak *lagom*. Według lokalnej filozofii najważniejsza jest życiowa równowaga między przyjemnościami a obowiązkami. Znaczenie *lagom* można zatem odbierać jako: tyle, ile trzeba, akurat, nie za dużo, nie za mało czy też w sam raz. W filozofii *lagom* kluczowa jest harmonia między życiem prywatnym a zawodowym, zachowanie równowagi we wszystkich sferach. Na przykład sport odgrywa dużą rolę, a w odżywianiu stawia się na zdrowe produkty. Szwedzi żyją prosto, ekologicznie i cieszą się tym, co mają. Zwracają dużą uwagę na segregację odpadów i niemarnowanie jedzenia. Korzystają z wielorazowych torebek, a przede wszystkim dbają o najbliższe otoczenie i oszczędzanie energii.

Międzynarodowe badania, przeprowadzone w ostatnich latach przez Program Międzynarodowej Oceny Uczniów (*PISA*..., <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>) i Międzynarodowy program badań poziomu wiedzy i rozumowania uczniów w zakresie matematyki i nauk przyrodniczych (*TIMSS*..., <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-miedzynarodowe/timss-2019>), wykazały niższy poziom wiedzy szwedzkich dzieci, w porównaniu do ich rówieśników w innych krajach. W związku z tym Szwecja wprowadziła wiele reform w swoim systemie szkolnictwa. Podniesiono również status zawodu nauczyciela.

Edukacją objęte są wszystkie dzieci, niezależnie od możliwości finansowych rodziców. Duże znaczenie ma integracja osób z niepełnosprawnościami ze sprawnymi. Stworzenie komfortowych warunków w pomieszczeniach szkolnych (kąciak czytelnika, miejsca relaksu i rehabilitacji). W szwedzkim systemie edukacji zwraca się szczególną uwagę na sposób dochodzenia do wiedzy

poprzez pracę grupową (Biała-Grzędzicka, Łamczyk-Złoch, <http://sweden.se/society/education-in-sweden/>). Jednocześnie dużą wagę przywiązuje się do edukacji dorosłych. Kształcenie przez całe życie jest kierowane nie tylko do obywateli szwedzkich, lecz także imigrantów i ich dzieci, dla których realizowane są specjalne programy edukacyjne.

Zrównoważony rozwój jest sposobem na życie, a jego podstawową zasadą jest działanie jednego pokolenia na rzecz ochrony zasobów dla przyszłych pokoleń. Tym właśnie charakteryzuje się skandynawski styl życia. Poznając go, norweskie *friluftsliv*, fińskie *sisu*, duńskie *hygge* i szwedzkie *lagom*, należy sięgnąć do źródeł lokalnych filozofii, skutecznego kreowania wizerunku krajów skandynawskich. Kierunki „sztuki dobrego życia” w poszczególnych krajach chociaż różnią się, to jednocześnie mają wiele wspólnych cech (tabela 3.1).

Wizualizując skandynawskie życie, można sobie wyobrazić piękne krajobrazy, fiordy, czystą wodę i oddychanie świeżym powietrzem. Należy jednak pamiętać o drugiej stronie skandynawskiej powszedniości. Kojarzy się ona z chłodem klimatu, szarością dnia codziennego, a co za tym idzie z depresją czy nadużywaniem alkoholu. Jeszcze w XX wieku w Skandynawii istniało niepisane prawo Jante odrzucające różnorodność kulturową i wszelkie oznaki indywidualizmu. Kojarzone było z ksenofobią i rasizmem. Wspomniany problem jest wciąż obecny w dyskursie politycznym i pozostaje nieodłączną częścią skandynawskiej mentalności.

Droga do osiągnięcia dzisiejszego modelu życia, który reprezentują Skandynawowie, w każdym z tych krajów była inna. Do bogatej Danii i w miarę bogatej Szwecji dołączyły Finlandia i Norwegia. Źródłem sukcesu dla Finlandii w latach 70. ubiegłego stulecia była przede wszystkim dobra edukacja oraz nauka – studia prowadzone przez wykształconych ekspertów technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Następnie inwestycja w przemysł elektroniczny (Nokia, światowy lider w technologii) i szybkie reagowanie na potrzeby rynku.

Jak napisano w serwisie <https://ideologia.pl/>, przyczyną norweskiego dobrobytu stało się odkrycie złóż ropy naftowej i gazu ziemnego oraz trwająca od ponad 40 lat ich eksploatacja. Idea zrównoważonego rozwoju, pokojowa dyplomacja, międzynarodowa współpraca rozwojowa czy społeczna odpowiedzialność biznesu okazały się impulsem lepszego, spokojnego stylu życia i edukacji.

Tabela 3.1. Charakterystyka lokalnych filozofii – stylu życia w wybranych krajach skandynawskich

Państwo i lokalna filozofia	Znaczenie	Cechy
Norwegia <i>friluftsliv</i>	życie na świeżym powietrzu, blisko przyrody	<ul style="list-style-type: none"> – kontakt z naturą – wykorzystywanie wolnego czasu na obcowanie z przyrodą – uprawianie sportu na wolnym powietrzu, jazda na nartach spacer, wędrówki, podziwianie przyrody – wyjazdy do chatki za miastem – noce spędzane pod namiotem, życie w naturze – ogromny szacunek do przyrody
Finlandia <i>sisu</i>	sposób na szczęście przez hartowanie ciała i ducha	<ul style="list-style-type: none"> – regularny kontakt z naturą – każda forma ruchu jest lekarstwem, – odżywianie ciała, umysłu i duszy – pokonywanie trudności: „dokończ to, co zacząłeś” – zrównoważony tryb życia i minimalizm
Dania <i>hygge</i>	przytulność, komfort, wygoda	<ul style="list-style-type: none"> – relaks i pozytywne myślenie – szczęśliwe przebywanie razem – <i>outdoor education</i> (nauka w terenie) – docenianie piękna codzienności – pozytywnie myślenie i relaks przy okazji czytania, oglądania filmu czy dyskusji z przyjaciółmi – na porządku dziennym są różne słodkie i słodkie napoje
Szwecja <i>lagom</i>	tyle, ile trzeba, akurat, nie za dużo, nie za mało, umiar we wszystkim	<ul style="list-style-type: none"> – zachowanie równowagi we wszystkich sferach życia – harmonia między życiem prywatnym a zawodowym – równowaga w codziennym odżywianiu, samopoczuciu, a nawet w urządzeniu mieszkania – wprowadzanie równowagi w życie małymi krokami – unikanie skrajności – docenianie tego, co się ma wokół siebie

Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ 4

ZIELONA EDUKACJA JAKO PARADYGMAT PEDAGOGICZNY

ANNA WITKOWSKA-TOMASZEWSKA

4.1. Zielona edukacja jako filozofia pedagogiczna

Obecny kształt polskiego systemu edukacji – w tym na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego – odzwierciedla przemiany cywilizacyjne zachodzące na całym świecie. Jak podkreśla profesor Bogusław Śliwerski (2022, s. 48), „współczesnej pedagogice potrzebne jest postrzeganie człowieka jako bytu, który jest sobą i który żyje w prawdzie. Dla bycia pedagogiem kluczowe jest bowiem poznawanie rzeczywistości wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej czy socjalizacyjnej, dociekanie tego, czym są i jak przebiegają procesy kluczowe dla rozwoju osoby oraz do jakich prowadzą następstw. Temu też powinno być podporządkowane w placówkach oświatowych planowanie, konstruowanie i implementacja teorii wychowawczych czy edukacyjnych, które byłyby funkcjonalne dla jednostek, a zarazem i społeczeństwa”. Jedną z takich kluczowych teorii jest bez wątpienia edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) wraz z jej celami, które stanowią najważniejszy drogowskaz dla współczesnej szkoły.

Chociaż cele edukacji dla zrównoważonego rozwoju są dla wszystkich krajów identyczne, to stanowią one jedynie ramę, w którą poszczególne kraje wpisują założenia EZR spójnej z ich przestrzenią społeczno-kulturowo-przyrodniczą. Jak zatem kwestia ta wygląda z polskiej perspektywy? Pomimo iż zwiększa się świadomość celów EZR zarówno wśród nauczycieli, dyrektorów, jak i rodziców, to jest ona postrzegana jedynie jako konstrukt teoretyczny bądź filozoficzny, a działania w polskich szkołach są często sprowadzane wyłącznie do projektów przyrodniczych czy happeningów. Stąd istnieje potrzeba wsparcia

nauczycieli w zakresie umiejętności organizacji środowiska uczenia się w perspektywie założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Edukacja bowiem nigdy „nie jest zawieszona w próżni, ale zawsze stanowi ona odbicie rzeczywistości społeczno-kulturowo-cywilizacyjnej, w której funkcjonuje. Czasem oczywiście to odbicie jest zniekształcone, ale zawsze przestrzeń społeczno-kulturowa nadaje jej kształt oraz wyznacza ramy jej funkcjonowania. Przemiany społeczno-kulturowo-cywilizacyjne wymagają zatem od pedagogiki nowego spojrzenia na edukację, w tym na edukację wczesnoszkolną i nadania jej kształtu odpowiadającego wyzwaniom, jakie stawia współczesny świat” (Korwi-Szymanowska, Lewandowska, Witkowska-Tomaszewska, 2016, s. 13). Dlatego niezmiernie istotne jest zrozumienie rzeczywistości, jaka nas otacza i przemian cywilizacyjnych, które dokonują się niemalże na naszych oczach. Jednym słowem edukacja musi być na nowo zdefiniowana przez pryzmat takich wyzwań, jak:

- zmiany demograficzne – starzenie się społeczeństw i wzrost populacji w niektórych regionach świata;
- rozwój technologii, cyfryzacja;
- zmiany strukturalne gospodarki światowej;
- ubóstwo i nierówności społeczne;
- nadmierne zużywanie zasobów naturalnych;
- zmiany klimatyczne.

Wspomniane kwestie stawiają przed ludzkością konieczność zmodyfikowania sposobu funkcjonowania człowieka i zrozumienia jego roli w świecie. O wszystkich tych wyzwaniach mogliśmy przeczytać w pierwszym rozdziale *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju jako wyzwanie pedagogiczne* prezentowanej monografii. Poznaliśmy w nim 17 celów zrównoważonego rozwoju. Najważniejszym przesłaniem dla nas pedagogów, jakie płynie z edukacji dla zrównoważonego rozwoju, jest to, że podstawą wszelkich oddziaływań edukacyjnych powinno być wspomaganie rozwoju umiejętności podmiotowego bycia w świecie (Bałachowicz, 2009). Chodzi o dążenie do rozwijania takich umiejętności, jak „autonomia poznawcza, autonomia moralna, samoświadomość i samookreślenie, wewnętrzna integralność” (Pilch, 2003, s. 452). Stanowią one podstawę do tworzenia zrównoważonych relacji w zgodzie ze sobą i środowiskiem. Powstaje pytanie, dlaczego są one punktem wyjścia wszelkich działań

w zielonej edukacji. Odpowiedź przynosi powszechne wśród pedagogów i psychologów przekonanie, że we wzmacnianiu potencjału podmiotowego bycia w świecie (Bałachowicz, 2009, s. 61) istotną rolę odgrywa nie tylko aktywność własna ludzi czy ich wrodzone predyspozycje, lecz także środowisko, które jest podstawą kreowania człowieka jako społeczno-kulturowej jednostki. Jest ono bowiem przestrzenią, która stanowi ramy rozwoju naszego subiektywnego „Ja”, czyli – jak napisał Carl Rogers (1963, s. 91) – rozwoju „najbardziej wewnętrznej jądra natury człowieka, najgłębszej warstwy naszej osobowości”. Człowiek reguluje zależności z otaczającym go środowiskiem. „Jest to proces ciągłego ustosunkowywania się do siebie i świata” (Bałachowicz, 2009, s. 61). Co więcej, wspomniane podmiotowe bycie w świecie „nie jest człowiekowi dane w gotowej postaci, nikt nie rodzi się z gotową podmiotowością, można ją osiągnąć” (Bałachowicz, 2009, s. 73) jedynie poprzez pozostanie w zgodzie ze samym sobą i środowiskiem, co szczególnie podkreśla się w edukacji dla zrównoważonego rozwoju. To pokazuje, jak istotną rolę odgrywa otaczający nas świat. Środowisko jest zatem podłożem rozwoju ludzkiej podmiotowości, czyli stanowi przestrzeń, w której kształtuje się „własne wartości, formuje cele lub kierunki własnej działalności, wybiera się lub tworzy program czynności i sprawuje się kontrolę poznawczą [...] czyli rozumie się to, co się robi, przewiduje kolejne czynności, porównuje dotychczasowy i przewidywany przebieg działania z wyjściowym celem oraz innymi własnymi wartościami, ocenia sposób realizacji celu i zaprzestaje działań lub kontynuuje czynności” (Kołodziejka, 2001, s. 11). Jednym słowem środowisko stanowi przestrzeń naszego kształtowania siebie jako osoby.

Czym jest **środowisko**? Dokonując przeglądu literatury, możemy spotkać się z różnorodnymi definicyjnymi podejściami. Zależą one od tego, co stanowi punkt wyjścia do rozważań. Na przykład, definiując pojęcie środowiska: przyrodniczego, społecznego, wychowawczego, kulturowego itp., badacze skupiają się na wybranym wymiarze. Jednakże takie pojmowanie środowiska jest bardzo uproszczone. Dlatego, aby móc mówić o środowisku w kontekście kreowania podmiotowości człowieka, należy przyjąć, że środowisko to nic innego, jak przestrzeń życia jednostki ludzkiej we wszystkich jej wymiarach. Co nie jest podejściem nowym, bo już Helena Radlińska (1961, s. 20), twórczyni pedagogiki społecznej, pisała, że środowisko należy rozumieć jako „zespół warunków, w których bytuje jednostka i czynników kształtujących jej osobowość,

oddziaływujących stale lub przez dłuższy czas”. W tym ujęciu środowisko jest przyrodążywianą i nieożywioną, która nas otacza, z którą obcujemy na co dzień, czyli przestrzenią:

- zewnętrzną wobec jednostki ludzkiej; w zakres pojęcia wchodzi pewna przestrzeń terytorialna, w której człowiek przebywa (miasto, wieś); jest ona urozmaicona przez kręgi środowiskowe (rodzina, przedszkole, szkoła itp.), „które są swoistym środowiskiem funkcjonalnym” (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 55) człowieka;
- współtworzoną przez „różne systemy wpływów zewnętrznych zamierzonych i niezamierzonych, dzięki którym człowiek rozwija się i kształtuje swoją osobowość, doskonali swój system współdziałania z otoczeniem” (Lalak, Pilch, 2012, s. 297);
- warunkującą rozwój człowieka poprzez cały system oddziaływań bodziec–reakcja. Sposobem: „(a) obiektywnej siły bodźca (np. z inną siłą będą oddziaływały na ucznia niepowodzenia szkolne typu sporadyczne oceny niedostateczne, a z inną drugoroczność); (b) trwałości bodźca (np. długotrwała rozłąka z rodzicami jest silniejszym bodźcem niż krótki wyjazd jednego z nich); (c) charakteru bodźca (np. dziecko często krytykowane będzie miało niską samo ocenę); (d) znaczenia dla życia jednostki (klęska nieurodzaju dotyka przede wszystkim osoby utrzymujące się z rolnictwa)” (Pilch, 2003, s. 407).

Wzajemność oddziaływań środowisko–człowiek–środowisko oznacza, że nasze środowisko życia jest wielowymiarowe i wielopłaszczyznowe. W jego skład wchodzi zarówno środowisko przyrodnicze, społeczne, jak i kulturowe. Nie da się ich sztucznie wydzielić, ponieważ mają charakter płynny, przenikają się nawzajem i dopełniają. Co więcej, mają charakter dialektyczny, co oznacza, że w tym układzie jednostka ludzka kształtuje się pod wpływem istniejących w nim warunków, ale jednocześnie może je zmieniać, nadając środowisku nowy kształt. W tym aspekcie najistotniejsze wydaje się dostrzeżenie i zrozumienie wzajemności oddziaływań środowisko–człowiek–środowisko, czyli „konfiguracji elementów środowiska, które zawsze są złożone w sposób jednostkowy i niepowtarzalny, oraz tych elementów osobowych jednostki, które orientują jej stosunek do środowiska” (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 56). Z jednej strony człowiek kreuje otaczające go środowisko poprzez swoje prze-

konania i postawy, a z drugiej strony środowisko kształtuje wspomniane przekonania i postawy człowieka. Aby lepiej zrozumieć tę zależność, odwołam się do przykładu. Wyobraźmy sobie, że idziemy na spacer do parku i rzucamy na ziemię butelkę po napoju, ponieważ leży tam ich już bardzo dużo. Bez wątpienia nasze zachowanie wpłynęło na kształt środowiska przyrodniczego. Ale to nie wszystko. Wspomniane zachowanie ujawniło też prezentowaną przez nas postawę wobec środowiska przyrodniczego i uznawane przez nas wartości społeczno-kulturowe. W opisaney sytuacji jako jednostka ludzka mieliśmy wybór. Mogliśmy zachować się, jak ci, co wyrzucili butelki leżące w parku lub inaczej niż oni. W naszym przypadku powieliliśmy i utrwaliliśmy postawę społeczną, w której akceptujemy zaśmiecanie. W przykładzie tym widać charakter wzajemnych oddziaływań środowisko–człowiek–środowisko. Środowisko przyrodnicze i społeczno-kulturowe są bowiem ze sobą bezpośrednio powiązane i wzajemnie się przenikają. Do podanego przeze mnie przykładu warto zadać pytania: Co doprowadziło do takiej postawy wobec środowiska przyrodniczego? Dlaczego nie przeszkadza nam zaśmiecanie parku? Odpowiedź na nie może przynieść system edukacji.

Głównym katalizatorem wzajemnych oddziaływań środowisko–człowiek–środowisko jest **proces edukacji**, zarówno tej nieformalnej (rodzinnej, społecznej), jak i tej formalnej (szkolnej). Podstawą rozwoju umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem jest edukacja. Zrozumienie pojęcia rozwoju jest kluczem do zaplanowania procesu edukacyjnego. Jak podkreśla Bogusław Śliwerski (2022, s. 48), „podejście do wychowanka zależy przecież od preferowanej przez jego opiekuna/nauczyciela koncepcji istoty ludzkiej, świadomości tego, kim jest człowiek”. Zdaniem wspomnianego autora założenia, jakie przyjmujemy na temat dziecka, jego rozwoju i procesu wychowania, decydują o tym, jak będzie wyglądał proces edukacyjny. Inaczej ujmując, to jak my jako nauczyciele zdefiniujemy pojęcie rozwoju dziecka, ukierunkowuje nasze działania w zakresie organizacji środowiska nauczania–uczenia się: metody pracy, formy organizacji zajęć itp.

Możemy np. przyjąć rozumienie rozwoju naszego ucznia jako procesu „wszelkich długotrwałych kierunkowych zmian, w których można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian danego obiektu lub procesu kierunkowych przemian, w którego toku obiekty przechodzą od form lub stanów prostszych i mniej doskonałych do form i stanów bardziej złożonych i dosko-

nalszych pod określonym względem” (Kaczorowski, red., 2006, s. 833). Z tej perspektywy punktem wyjścia naszych działań edukacyjnych będzie zmiana nastawiona na kształtowanie i doskonalenie dziecka. W takim rozumieniu rozwoju edukacja oznacza, że nauczyciel odgrywa w klasie rolę mistrza, który jako osoba starsza, bardziej doświadczona decyduje o organizacji procesu edukacji dziecka. Stosuje przede wszystkim metody podające (wykład, wyjaśnienie itp.), ponieważ dla niego najważniejszy jest efekt kształcenia. W tej perspektywie „metody dialogowe (dialogu, dyskusji, polemiki, negocjacji)” (Kujawiński, 2010, s. 20) są traktowane jako mało skuteczne z perspektywy osiągnięcia przez ucznia kolejnych etapów rozwoju kognitywnego czy społecznego. Uczeń ma bowiem słuchać swego nauczyciela (mistrza), wykonywać zadania zgodnie z poleceniem, czytać podręcznik bądź oglądać przygotowaną przez nauczyciela prezentację, w celu zwiększania wiedzy i umiejętności. Kierowane do uczniów zadania są najczęściej mało zróżnicowane pod względem trudności (Kujawiński, 2010, s. 20).

Możemy też przyjąć, że rozwój dziecka to integralny proces „nieodwracalnych zmian o charakterze ilościowym i jakościowym zasadniczo ukierunkowany progresywnie, dotyczący różnych sfer rozwijającej się jednostki. Rozwój ten cechuje się: indywidualnym tempem, rytmem i harmonią, zależny od wielu uwarunkowań biologicznych, środowiskowo-społecznych oraz od aktywności samego podmiotu” (Strelau, red., 2003, s. 572). W takim rozumieniu, rozwój dziecka jest wspomnianym integralnym procesem, który polega na poprawie struktur lub funkcji, prowadząc do wykształcenia jednostki ludzkiej o różnych cechach, zarówno fizycznych, biologicznych, jak i psychologicznych. Wszystkie te struktury są ze sobą powiązane i zależne od aktywności człowieka, który kształtuje środowisko.

Rozumienie rozwoju dziecka jako procesu kształtowania jednostki ludzkiej i jej zasobów (społecznych, emocjonalnych) oznacza tworzenie wielowymiarowej, interaktywnej przestrzeni do uczenia się. Jako nauczyciele stajemy się współtowarzyszami uczniów w procesie uczenia się, organizując im okazje do rozwoju wiedzy, umiejętności i pozytywnych postaw w społeczeństwie.

U podstaw zielonej edukacji leży przekonanie, że „rozwój to proces zmian ontogenetycznych jako całość, który objawia się trzema grupami procesów: wzrastaniem, różnicowaniem i dojrzewaniem” (Wolański, 2005, s. 558). Przy-

jęcie takiego sposobu rozumienia rozwoju dziecka oznacza, że głównymi założeniami zielonej edukacji są:

- wzrastanie – dziecko rozwija umiejętność podmiotowego bycia w zgodzie ze sobą i środowiskiem;
- różnicowanie – dziecko uczy się samostanowić, czyli wyrażać własne opinie, kształtować własne postawy i zachowania w zgodzie ze sobą i środowiskiem;
- dojrzewanie – dziecko przystosowuje się do dorosłego życia, w którym może wyrażać siebie, podejmować decyzje i realizować swoje cele w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

Takie rozumienie rozwoju w zielonej edukacji oznacza „wszechstronne rozwijanie osobowości poprzez zapewnienie uczniom możliwości uczenia się, rozwijania umiejętności i osobistych zdolności. Ten proces dotyczy nauki przyrody, historii, kultury, życia zawodowego, sztuki, religii oraz kształtowania światopoglądu. W celu osiągnięcia tak szerokiego spektrum edukacji należy wykorzystywać dziecięce doświadczenia” (Ministerstwo Edukacji Norwegii, <https://www.udir.no/lk20/>). Punktem wyjścia dla aktywności dziecka w zielonej edukacji może być konstruowanie procesu edukacji zgodnie ze sposobem, który Alice Y. Kolb i David A. Kolb (2022) określili jako uczenie na podstawie doświadczenia. Bazując na tym, aktywność dziecka będziemy rozumieli jako:

- **proces a nie osiągnięcie wyników.** „Uczenie się, pomimo składania się z następujących po sobie etapów zdobywania wiedzy, ani nie kończy się w momencie dokonania odkrycia, ani też nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w konkretnym jego wykorzystaniu. Uczenie się przebiega raczej jako proces nieustannego doświadczenia. Pojęcia i refleksje nie pozostają nigdy takie same, lecz tworzą się i przekształcają pod wpływem kolejnych doświadczeń. Ze względu na stałą integrację doświadczenia, nie istnieją dwie identyczne myśli” (Kolb, Kolb, 2022, s. 59);
- **proces osadzony w doświadczeniu.** „Wiedza jest nieustannie wyprowadzana z doświadczenia i za jego pomocą testowana. Naszą rolą jako edukatorów jest więc nie tylko zaszczepianie nowych idei eliminowanie bądź ulepszanie starych” (Kolb, Kolb, 2022, s. 60);

- **holistyczny proces adaptacji w świecie.** „Uczenie się oparte na doświadczeniu obejmuje zintegrowane funkcjonowanie całego organizmu – myślenia, odczuwania, postrzegania i działania. Nauka nie jest szczególną domeną jakiejś jednej, wyspecjalizowanej dziedziny ludzkiej aktywności, np. takiej jak poznanie czy postrzeganie. Nie wystarczy wiedzieć, jak myślimy i odczuwamy, musimy także zrozumieć, kiedy o naszym zachowaniu decydują świadoma refleksja, a kiedy uczucia” (Kolb, Kolb, 2022, s. 61);
- **transakcje pomiędzy sobą a otoczeniem.** „Wiedza jest wynikiem transakcji pomiędzy wiedzą społeczną a indywidualną. Ta pierwsza, jak uważa Dewey, stanowi zbiór doświadczeń kultury ludzkiej, podczas gdy ta druga gromadzi subiektywne doświadczenia jednostki. Wiedza powstaje w wyniku transakcji pomiędzy obiektywnymi i subiektywnymi doświadczeniami w procesie nazywanym uczeniem się. Pojęcie transakcji zakłada bardziej płynne, przenikliwe relacje pomiędzy obiektywnymi warunkami a subiektywnym doświadczeniem, w taki sposób, że kiedy już zostaną połączone, w każdym z nich zachodzą istotne zmiany. Jako osoby uczące się, nie tylko reagujemy na to, co z góry ustalone, lecz aktywnie tworzymy sytuacje, które odpowiadają naszym edukacyjnym zamierzeniom” (Kolb, Kolb, 2022, s. 62);
- **proces kreowania wiedzy.** „Pomiędzy uczeniem się a wiedzą zachodzi ścisły związek. Każda dziedzina badań inaczej organizuje swoją wiedzę, ze względu na przyjęty przez nią inny zestaw założeń dotyczących natury wiedzy i prawdy. W tym sensie, zarówno treść, jak i proces uczenia się są dla każdego systemu wiedzy jedynymi w swoim rodzaju. Kluczowe jest zatem, aby decydując, jak pomóc uczniom przyswoić dany materiał, nauczyciele brali pod uwagę naturę danej dziedziny” (Kolb, Kolb, 2022, s. 62).

Konstruowanie aktywności ucznia w zielonej edukacji uwzględniające wspomnianą teorię uczenia na podstawie doświadczenia (Kolb, Kolb, 2022) oznacza, że punktem wszelkich działań edukacyjnych jest to, co Delors (1998) w swoim raporcie „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb” określił jako „uczyć się, aby...”: „wiedzieć”, „działać”, „żyć wspólnie”, „być”. W zielonej edukacji filary „być”, „działać” i „żyć wspólnie” stanowią podstawę, na której budowany jest filar „wiedzieć”. Oznacza to, że uczniowie powinni mieć okazję do

podjęcia działań, uczących ich zaangażowania i odpowiedzialności za wiedzę, oraz partycypowania w tzw. wspólnocie uczenia się, która polega na „stwarzaniu warunków do podejmowania przez uczniów zadań do wykonania w małych grupach, sprzyjających poszukiwaniu odpowiedzi na problemy naukowe, jak i doświadczaniu stosunków interpersonalnych, konfliktów i negocjowania” (Bąbka, 2010, s. 340). Z tej perspektywy uczniowie w zielonej edukacji mają możliwość:

- samodzielnie określać strukturę, tempo i cele swojego procesu uczenia się, a nauczyciele odgrywają rolę doradców, pomagających w ich osiągnięciu;
- brać odpowiedzialność za wybór materiałów, zadań i innych aktywności, które pomagają im w osiągnięciu wyznaczonych celów;
- korzystać z narzędzi edukacyjnych (dzienniki refleksji, karty ewaluacji postępów własnej pracy, mapy mentalne, lapbooki), które dają możliwość planowania pracy, a także do doceniania własnych postępów w procesie uczenia się, wykonywania: ćwiczeń, pracy zespołowej, nad projektami, indywidualnej, z mentorami, obserwacji, omawiania wyników, debat itp.;
- zdobywać wiedzę, wymieniać informacje i wzajemnie się wspierać, w tym uczyć.

Taki sposób organizacji aktywności poznawczej uczniów umożliwi im stanie się samodzielnymi i odpowiedzialnymi członkami społeczeństwa, co da im zasoby do lepszego radzenia sobie z różnymi problemami oraz nauczy współpracy i współdziałania. Ponadto, jest to podstawa do rozwijania ich wiedzy o świecie i o nich samych. Zgodnie z przyjętymi założeniami uczenia poprzez doświadczanie (Kolb, Kolb, 2022) w zielonej edukacji odchodzi się od funkcjonalistyczno-behawiorystycznego modelu rozumienia wiedzy, o którym Dorota Klus-Stańska (2009, s. 52) napisała, że jest to „przyswajanie informacji i instrukcji pochodzących z zewnętrznego przekazu”. Zamiast tego przyjmuje się perspektywę „reprezentacji poznawczych”, w której wiedza jest procesem wewnętrznym polegającym na „aktywnym konstruowaniu struktur w umyśle jednostki pod wpływem napływających do niego informacji. Zmiany w wiedzy zależą więc od poznawczych komponentów badanego człowieka, takich jak jego przekonania czy postawy. [...] Kiedy napływająca informacja jest wy-

starczająca, jednostce udaje się za jej pośrednictwem przepracować i rozwiązać sprzeczności i konflikty poznawcze, uświadamiając sobie ich istnienie i wprowadzając w rezultacie w życie wypracowaną wiedzę” (Zbróg, 2019, s. 55–56). Przy takim pojmowaniu wiedzy podstawą uczenia się są indywidualne konstrukty wiedzy tworzone w wyniku własnych doświadczeń i działań. Głębsze zrozumienie pojawia się w wyniku indywidualnej eksploracji i interpretacji doświadczeń ucznia. Oznacza to, że w zielonej edukacji proces kształcenia bazuje na uczeniu się poprzez aktywność ucznia w sytuacjach, zdarzeniach i działaniach, jakie występują w jego otoczeniu. Na przykład, idąc na spacer, uczeń może mierzyć drzewa, krzewy, by uzyskać wiedzę na temat ich wymiarów. Uczenie poprzez doświadczanie pobudza kreatywność i samodzielność myślenia dziecka. Jest ono zachęcane do przyjmowania odpowiedzialności za swój rozwój, wykonując zadania i tworząc własne rozwiązania, które wymagają większego wkładu pracy, w porównaniu do tradycyjnych zajęć wdrażających wykonywanie poleceń lub ćwiczeń.

Zielona edukacja przyjmuje zatem za punkt wyjścia w organizacji procesu nauczania–uczenia się uczenie poprzez doświadczanie w środowisku oraz poprzez środowisko, które otacza dziecko. Za podstawę aktywności ucznia przyjmuje się zaś wspomniane cztery filary Delorsa (1998), które są podstawą rozwoju jego indywidualnej wiedzy. Taki konstruktywistyczno-społeczny sposób rozumienia zielonej edukacji wymusza na nauczycielach rezygnację z celów edukacyjnych na rzecz wartości. Zielona edukacja ma bowiem stanowić płaszczyznę do rozwijania u dzieci umiejętności podmiotowego bycia w świecie poprzez rozwój takich kompetencji, jak: samostanowienie, samostanowienie, autonomia. Czynnikiem warunkującym rozwijanie tych umiejętności jest środowisko rozumiane jako miejsce życia jednostki ludzkiej. Jest to więc „przestrzeń (od małej wsi po region geograficzny), w której jej członkowie są skupieni wokół aprobowanych wartości interesów. Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej są m.in.: kultura i jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, lojalność wobec miejscowości czy terenu), formy życia społecznego (sąsiedztwo, solidarność miejscowa, patriotyzm lokalny, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)” (Theiss, 2001, s. 13).

Oznacza to, że zielona edukacja jest pedagogiką budowania równoważonych relacji między „Ja” a środowiskiem, gdzie treści nauczania nie są celem edu-

kacji, a jedynie jej towarzyszą. Podstawową wartością jest bowiem holistyczny rozwój ludzi, czyli „wyposażenie ich w narzędzia, które pozwolą im stawić czoła wyzwaniom zmieniającej się rzeczywistości, w zgodzie ze sobą oraz innymi” (The Royal Ministry of Education, 1997, s. 5). Założeniem zielonej edukacji jest nie tyle przekazanie dziecku wiedzy, ile danie mu odpowiednich zasobów pozwalających z jednej strony aktywnie uczestniczyć w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, a z drugiej stworzyć własną indywidualną ścieżkę rozwoju.

Budowanie holistycznej wizji człowieka powinno opierać się na wartościach, które stanowią podstawę zielonej edukacji. Została ona zaprojektowana tak, aby promować rozwój umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem. Do jej zadań należy organizowanie aktywności wspierających rozwijanie sześciu podmiotowych kompetencji życiowych u uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Pierwszą kompetencją są **wartości humanistyczne**. Oznacza to, że podstawą zielonej edukacji jest odwoływanie się do fundamentalnych wartości, takich jak: tolerancja, poszanowanie godności, podmiotowość, duchowość.

Drugą kompetencją jest rozwój **innowacyjności**, czyli skupienie się na wzmacnianiu u dzieci kreatywnego sposobu działania i myślenia, uczeniu poprzez doświadczanie, praktykę oraz tworzeniu edukacji, odwołującej się do dziedzictwa kulturowego człowieka. Niezwykle istotne jest również rozwijanie u dzieci umiejętności krytycznego myślenia poprzez odwołanie się do naukowego poznawania i zrozumienia rzeczywistości (doświadczania, eksperymentowania, diagnozowania itp.).

Trzecią kompetencją jest rozwój **wartości obywatelskich**, czyli wzmacnianie u uczniów umiejętności potrzebnych do budowania pomostu między osobistym rozwojem a oczekiwaniami współczesnego rynku pracy. Aby taki stan wewnętrznej homeostazy dzieci mogły osiągnąć, szkoła powinna ukazywać im zarówno korzyści, jak i zagrożenia płynące ze stosowania nowoczesnych technologii oraz wzmacniać umiejętności niezbędne do wykorzystywania tych rozwiązań do tworzenia nowej jakości życia społecznego i osobistego. Takie podejście wymaga aktywnego uczenia, które polega na budowaniu wiedzy poprzez angażowanie własnych umiejętności i osobiste zaangażowanie w proces zdobywania wiedzy (The Royal Ministry of Education, 1997,

s. 18). Dlatego dzieci muszą być zaangażowane w proces uczenia, znać wady i zalety korzystania z nowoczesnych technologii, a także brać odpowiedzialność za własne życie.

Czwartą kompetencją jest **umiejętność operacjonalizacji wiedzy**. Oznacza to, że szkoła powinna organizować proces kształcenia w sposób holistyczny. Ważne jest, aby wiedza zawsze odnosiła się do człowieka, społeczeństwa i natury. Dzięki temu możliwe będzie jej ugruntowanie poprzez rozwijanie u dzieci dojrzałości do życia, chęci podejmowania wyzwań osobistych i społecznych, nauki współpracy i współdziałania w grupie, uczenia się działania na rzecz dobra wspólnoty i swojego osobistego rozwoju itp.

Piątą kompetencją są **wartości prospołeczne**, czyli świadomość społeczna rozwijana poprzez wzmocnienie postaw proobywatelskich związanych z byciem aktywnym uczestnikiem społeczności lokalnej. Uczenie dzieci np. o ich prawach i obowiązkach wynikających z bycia członkiem danej społeczności jest bardzo ważnym elementem tego wymiaru całościowej edukacji. Istotnym aspektem jest również proces inkluzji społeczności lokalnej, czyli tworzenie uspołecznionej szkoły poprzez włączanie jej członków do współtworzenia procesu nauczania.

Szóstą kompetencją jest rozwijanie u dzieci **zaangażowania i odpowiedzialności** poprzez budowanie umiejętności interpersonalnych. Dzięki nim dzieci mogą w pełni uczestniczyć w procesie planowania i ewaluowania własnego uczenia się, a także rozwoju jako osoby (zainteresowań, wyrażania emocji, ciekawości świata, relacji koleżeńskich, współpracy itp.). Ma to ogromne znaczenie z punktu widzenia umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

Wspomniane kompetencje zielona edukacja ma realizować dzięki: uczeniu poprzez doświadczanie w środowisku i poprzez środowisko. Co oznacza, zgodnie z przedstawionym wcześniej Raportem Delorsa (1998), że w centrum procesu nauczania–uczenia się są doświadczenia oraz tworzenie wspólnoty uczenia się. Zielona edukacja jest więc istotnym elementem edukacji dla zrównoważonego rozwoju, który promuje wiedzę i umiejętności potrzebne do ochrony środowiska i tworzenia zrównoważonego społeczeństwa. W swoich założeniach przyjmuje również motywowanie uczniów do zaangażowania w ochronę przyrody i uczenie dzieci odpowiedzialności za środowisko poprzez ukazywanie wpły-

wu człowieka na nie, a także ochronę naturalnych dóbr dla obecnych i przyszłych pokoleń.

Zgodnie z dotychczasowymi rozważaniami zielona edukacja została tu przeze mnie zdefiniowana jako:

rozwijanie umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem, co stanowi urzeczywistnienie idei zrównoważonego rozwoju w praktyce szkolnej. Punktem wyjścia do takiego sposobu organizowania zielonej edukacji jest środowisko życia dziecka: społeczne, kulturowe i przyrodnicze. Główną wartością tego procesu jest rozwój ucznia w zakresie: humanistycznych wartości, innowacyjności, postaw obywatelskich, umiejętności operacyjnego wykorzystywania wiedzy, wartości prospołecznych, a także umiejętności interpersonalnych, takich jak odpowiedzialność i zaangażowanie. Oznacza to organizowanie uczenia poprzez doświadczanie i uczestniczenie we wspólnocie uczenia.

4.2. Budowanie demokratycznych relacji nauczyciel–uczeń w zielonej edukacji

W zielonej edukacji następuje „odejście od paradygmatu nauczania na rzecz paradygmatu uczenia się, a jej głównym założeniem jest rozwój u dzieci sześciu kluczowych kompetencji, które stanowią podstawę holistycznego rozwoju podmiotowego bycia w świecie, oznacza to, że proces edukacji musi opierać się na współpracy i wspólnych doświadczeniach nauczyciela i ucznia w środowisku. Takie podejście wymaga od nauczyciela zupełnie nowego sposobu organizowania pracy” (Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 80–81). Powstają zatem pytania: Jak mają wyglądać te relacje? Jaka jest rola nauczyciela, a jaka ucznia, w tak zdefiniowanym procesie nauczania–uczenia się?

Nauczyciel zielonej edukacji staje się partnerem i towarzyszem ucznia w rozwoju umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem. Oznacza to, że uczniowie biorą aktywny udział w kształtowaniu procesu edukacyjnego. „Nauczyciel towarzyszy im w procesie rozwoju wiedzy, kompetencji oraz postaw poprzez jedynie inicjowanie działań ucznia, które dają mu okazję do rozwijania wolności, świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swoim postępowaniem, poczucia sprawczości, wpływu

na zaistnienie lub niezaistnienie sytuacji zewnętrznych oraz rozwijania odpowiedzialności za swoje działania, a także poczucia partnerskich, dialogowych i autentycznych kontaktów interpersonalnych” (Nowicka-Kozioł, 1993, s. 169).

Budowanie autentycznych **partnerskich kontaktów nauczyciela i ucznia**, w których nauczyciel wspiera rozwój osobisty oraz poznawczy dziecka, stanowi więc fundament zielonej edukacji. Zadaniem nauczyciela jest bowiem „poprzez organizację otwartego środowiska uczenia się – w atmosferze dialogu i wzajemnej uwagi – praca z podopiecznym, pozwalająca uczniowi dogłębnie poznać określony obszar wiedzy, rozwijać umiejętność samodzielnego jej zdobywania oraz sztukę maksymalnego korzystania z własnych talentów” (Czekierda, Budzyńska, Zalewski, 2009, s. 5–6). Warto podkreślić, że talent w zielonej edukacji nie oznacza wybitnych cech ani uzdolnień dziecka, lecz silną stronę ucznia, która stanowi potencjał do rozwoju jego zasobów. Można zatem przyjąć, że podstawą budowania relacji nauczyciel–uczeń są mocne strony podopiecznego oraz wzajemna otwartość stanowiąca podstawę tworzenia atmosfery spotkania.

Budowanie relacji, które opierają się na mocnych stronach oraz otwartości, oznacza konieczność przekonstruowania dotychczasowego sposobu myślenia, które polegało na „przekazywaniu (przelewaniu, przekopiowaniu) tego, co posiada w umyśle nauczyciel, do głowy ucznia” (Klus-Stańska, 2010, s. 221). Innymi słowy chodzi o zerwanie z przeświadczeniem, że nauczyciel podczas lekcji jest źródłem wzorów wiedzy, które ma wpoić swojemu uczniowi. W zielonej edukacji za punkt wyjścia przyjmuje się bowiem podmiotowy model uczenia, czyli budowanie między nauczycielem a uczniem relacji pełnej szacunku. „Gdzie osobą odpowiedzialną za stan tych relacji jest nauczyciel jako osoba wyposażona w wiedzę, umiejętności i doświadczenie” (Czekierda, Budzyńska, Zalewski, 2009, s. 31). Źródłem tego szacunku jest **dialog między nauczycielem a uczniem**. Ów dialog jest kompleksową formą porozumienia się, tworzenia relacji, budowania więzi. Jest to pewnego rodzaju samoświadomość uczestników relacji, której celem jest wymiana informacji, wiedzy i poglądów, co prowadzi do poznania siebie i zrozumienia potrzeb oraz stanowisk obu stron. Przyjęcie perspektywy dialogu w zielonej edukacji ma za zadanie obalenie mitu edukacji emancypacyjnej. Edukacji, która pod hasłami kreatywność, aktywizacja itp. jest w rzeczywistości nastawiona wyłącznie na „zinternalizowane polecenia lub dyrektywy” (Diaz, Neal, Amaya-Williams,

1999, za: Bałachowicz, 2009, s. 57). Jak podkreśla Bałachowicz (2009, s. 71), „dialog w procesie wychowawczym, w interakcjach społecznych, wiąże się organicznie z otwartością na innych, dając podstawy do właściwego rozwoju podmiotowego dziecka”.

Ważnym elementem budowania wspomnianych relacji, których punktem wyjścia jest dialog między nauczycielem a uczniem, jest środowisko. To właśnie ono daje nam nauczycielom możliwość tworzenia podmiotowych i demokratycznych relacji nauczyciel–uczeń.

Norwegowie w swych badaniach nad edukacją zwrócili uwagę na to, że aby zmienić relacje między nauczycielem a uczniem, należy zmienić środowisko edukacyjne na takie, w którym uczniowie w toku działania, poprzez refleksje, konstruują własną wiedzę. „Tym naturalnym miejscem jest właśnie środowisko zewnętrzne. Pedagodzy norwescy zwrócili uwagę, że szkoła i klasa wymusza na ich uczestnikach określone zachowania, reakcje oraz sposób kształcenia” (Witkowska-Tomaszewska, Lewandowska, 2015, s. 65). Klasa, w której mamy np. ławki, tablice od razu wtłacza jej uczestników w określone role edukacyjne. Ponadto, wiedza, która do nich dociera, jest przetworzona, zmodyfikowana i mało realistyczna. Źródło takiego behawiorystycznego modelu edukacji tkwi w samym systemie lekcyjno-klasowym, z którym mamy do czynienia w większości polskich szkół.

Wychodząc z dziećmi na zajęcia do parku czy na boisko, nie pracuje się w taki sam sposób, jak w klasie szkolnej. Wiele czynników procesu edukacyjnego ulega zmianie, np.: siła głosu (na zewnątrz ma on inną moc niż w zamkniętym pomieszczeniu), dynamika grupy (dzieci mają więcej okazji do przemieszczania się poza salę szkolną niż w niej), wielkość przestrzeni edukacyjnej (ilość bodźców, jakie oddziałują na dzieci zwiększa się podczas zajęć terenowych). Przy tylu zmieniających się czynnikach trudno będzie w parku przeprowadzić np. pogadankę czy wykład dotyczący budowy drzewa. Jak wspomniałam, nasz głos będzie inaczej brzmiał w otwartej przestrzeni, a na zachowania uczniów będą dodatkowo wpływać dynamika grupy i ilość bodźców w otoczeniu poza szkołą (śpiew ptaków, odgłos łamanego patyka, szelest liści itp.). Przestrzeń na zewnątrz szkoły jest znacznie większa i bardziej zróżnicowana (ukształtowanie terenu, roślinność itp.), dlatego jako nauczyciele naturalnie sięgamy do innych sposobów budowania relacji podczas zajęć. Przestrzeń, w której się znajdujemy,

np. park, wymusza na nas organizowanie zadań i działań ucznia opartych na aktywności praktycznej w grupach i zespołach. Prosimy więc dzieci, aby przyjrzały się drzewom, zrobiły zdjęcia ich poszczególnym częściom i postarały się je opisać. Po powrocie do szkoły uczniowie mogą porównać swoje odkrycia z wiadomościami z podręcznika oraz wykonać ćwiczenia. Co więcej, w tak zaprojektowanych zajęciach nauczyciel schodzi się z relacji „Ja”–Grupa na relację „Ja”–Uczeń. Żeby to lepiej wyjaśnić, odwołam się do przykładu zajęć z zakresu edukacji wczesnoszkolnej dotyczących tematu dzikich zwierząt. Wyobraźmy sobie, że w ramach realizacji tego tematu organizujemy wycieczkę do ZOO, gdzie zadaniem dzieci jest zdobycie informacji na temat wybranych dzikich zwierząt, a następnie opisanie ich na kartach pracy (nazwa zwierzęcia, cechy charakterystyczne, miejsce występowania, sposób życia, ciekawostki itp.). Podczas takich zajęć nasza rola jako nauczycieli się zmienia: nie podajemy już gotowych informacji, ale podpowiadamy, wspieramy i wyjaśniamy. W sposób naturalny zaczynamy dostrzegać trudności dzieci w realizacji zadania. Nasze działania skupiają się bardziej na potrzebach dzieci, a proces edukacyjny staje się elastyczny. Jedno dziecko będzie miało problemy z przeczytaniem opisu o danym zwierzęciu, inne z napisaniem tekstu, a jeszcze inne z ortografią. Po powrocie do klasy możemy nad tymi trudnościami popracować, gdyż zmiana środowiska edukacyjnego daje nam możliwość towarzyszenia uczniowi w jego rozwoju poznawczym oraz społecznym. Podstawą tego procesu stają się otwarte relacje pełne dialogu.

Reasumując, zielona edukacja wymaga przekonstruowania relacji między nauczycielem i uczniem. Przywołane przykłady pokazują nie tylko, co to znaczy budowanie relacji demokratycznych między nauczycielem a uczniem, których podstawą jest dialog, lecz także przybliżają nam zagadnienie, które stanowi fundament zielonej edukacji, a więc założenie, że edukacja dziecka zachodzi w środowisku i poprzez środowisko.

4.3. Zielona edukacja jako strategia organizacji środowiska uczenia się

Samo połączenie pojęć edukacji i środowiska wskazuje na taki sposób organizacji przestrzeni uczenia się i nauczania, który odbywa się w środowisku i poprzez środowisko. W literaturze możemy się jednak spotkać z różnorodną interpretacją tych pojęć. Ograniczone pojmowanie organizacji przestrzeni

edukacyjnej poprzez środowisko wyraża się w postrzeganiu jej jako kształtowania, przetwarzania i ulepszania środowiska przyrodniczego. Jednakże takie wybiórcze podejście nie oddaje podstawowego założenia zielonej edukacji, czyli ujmowania środowiska wielowymiarowo jako środowiska życia człowieka. Innym rodzajem rozumienia organizacji przestrzeni uczenia się, dla której punktem wyjścia jest środowisko, jest „edukacja skupiona na poznawaniu, nauczaniu i popularyzowaniu – w toku nauki szkolnej i pozaszkolnej – wiedzy o środowisku miejscowym, jego życiu społecznym, kulturalnym i przyrodniczym” (Pilch, 2003, s. 979). Takie rozumienie organizacji przestrzeni uczenia się w środowisku i poprzez środowisko pozbawia jej praktycznego, społecznego oraz jednostkowego wymiaru. Dlatego bardziej adekwatne dla potrzeb naszych rozważań wydaje się szersze ujęcie edukacji w środowisku i poprzez środowisko jako edukacji związanej z realizacją potrzeb człowieka oraz środowiska. Mogą one mieć charakter zarówno indywidualny, grupowy, jak i zbiorowy. Wśród potrzeb wyróżnia się m.in. te ekonomiczne, kulturalne, polityczne (Theiss, 1996, s. 4). Wszystkie one stanowią podstawę kształtowania zrównoważonych relacji między swoim „Ja” a środowiskiem.

Dlatego w zielonej edukacji przyjąłam autorskie rozumienie edukacji środowiskowej, którą definiuję jako:

dwukierunkowy proces zachodzący między człowiekiem a środowiskiem. Proces ten może odbywać się w przestrzeni terenowej (plac zabaw, parki, lasy, skwery itd.), społeczno-kulturowej (muzea, zoo, teatry itd.), co jest tożsame z pojęciem edukacji w środowisku. Może również odbywać się w klasie szkolnej, gdzie otoczenie stanowi punkt wyjścia do organizacji treści edukacyjnych (polonistycznych, matematycznych, artystycznych i z zakresu wychowania fizycznego), co jest tożsame z edukacją poprzez środowisko. Celem edukacji środowiskowej jest rozwój umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

4.3.1. Organizacja przestrzeni uczenia się w środowisku

U podstaw sposobu organizacji przestrzeni uczenia się **w środowisku** leży metoda *outdoor education*. Ta metoda organizacji uczenia się poza salą szkolną bierze pod uwagę przestrzeń: przyrodniczą (parki, lasy, skwery, trawniki, pola itd.), lokalną (boiska szkolne, plac zabaw, siłownie terenowe, boiska sporto-

we, hale, pływalnie itd.), kulturalną (muzea, kina, teatry, centra kultury, opery itd.) oraz społeczną (domy dziecka, domy opieki, schroniska dla zwierząt, zooplace itd.).

Środowisko, w którym odbywają się zajęcia, staje się formą klasy szkolnej (Sendecka, 2017). Nauczyciel, w zależności od realizowanego tematu i potrzeb, organizuje zajęcia na zewnątrz (w otoczeniu natury, podczas spacerów poznawczych, zajęć w instytucjach kultury itp.). Ten sposób organizacji przestrzeni uczenia się składa się z aktywności na świeżym powietrzu, edukacji przyrodniczej oraz rozwoju osobistego i społecznego (Sendecka, 2017).

Opuszczenie budynków szkoły daje uczniom poczucie swobody i tworzy komfortową atmosferę do poszukiwania i zdobywania wiedzy. Wpływa to pozytywnie na efektywność uczenia się i nauczania formalnego (Sendecka, 2017). Podstawą organizacji przestrzeni uczenia się w środowisku przyrodniczym, społecznym lub kulturowym jest doświadczanie, czyli praktyczne działania (aktywność własna) oraz wspólna wymiana doświadczeń między nauczycielem a uczniem oraz między uczniami. Sposób organizacji zajęć ma zawsze podobną strukturę bez względu na to, jaki temat realizujemy zgodnie z założeniami programu nauczania w danym okresie. W metodzie zielonej edukacji szczegółowy scenariusz zajęć ustępuje miejsca ramowemu konspektowi zajęć, który umożliwia większą elastyczność, gdyż za punkt wyjścia przyjmuje doświadczenia, praktyczne działanie i wspólną wymianę wiedzy. Taki sposób organizacji zajęć terenowych nazwałam **metodą pięciu kroków organizacji zajęć w środowisku** i opisałam w artykule *Jak przygotować zajęcia terenowe? Od założeń norweskich do polskiej praktyki szkolnej* (Witkowska-Tomaszewska, 2016/2017). Ukazałam w nim, jak w warunkach polskich można realizować *outdoor education*. Do opracowania metody pięciu kroków w zakresie organizacji zajęć w terenie posłużyły mi doświadczenia norweskie zdobyte podczas projektu „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli”², realizowanego w partnerstwie Akade-

² Międzynarodowy projekt polsko-norweski, finansowany ze środków EOG, został zrealizowany przez zespół projektowy w składzie: dr hab. Ligia Tuszyńska, prof. APS, dr Adamina Korwin-Szymanowska (APS), dr Ewa Lewandowska (APS), dr Anna Witkowska-Tomaszewska (APS) oraz mgr Zdzisław Nitak (zewnętrzny ekspert), Kirsti Vindal Halvorsen (UiA). Kierownikiem projektu była prof. dr hab. Józefa Bałachowicz (APS).

mii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (APS) z Uniwersyte-tem Agder w Kristiansand w Norwegii (UiA).

Pierwszy ze wskazanych elementów zajęć terenowych, które nauczyciel powinien dobrze przemyśleć oraz przygotować, to **zasady**. Określenie zbioru reguł, które umożliwią dzieciom bezpieczne i swobodne warunki eksploracji oraz eksperymentowania podczas bycia w przyrodzie. Każde zajęcia należy rozpocząć od przedstawienia dzieciom najważniejszych informacji dotyczących zachowania się podczas zajęć terenowych. Zasady powinny być przedstawione w formie równoważników zdań, aby dziecko mogło je łatwo zapamiętać. Treść tych zasad może dotyczyć tego, co dzieci mogą lub czego nie mogą robić podczas zajęć terenowych. Powinny one też być syntetyczne i zwarte, obejmować nie więcej niż 5/6 punktów i odnosić się do trzech obszarów: bezpieczeństwo dzieci (np. teren obecnych zajęć sięga od budynku szkoły aż do końca polany, nie wspinamy się na drzewa); relacje społeczne (np. wzajemnie sobie pomagamy, troszczymy się o nasze bezpieczeństwo); przyroda (np. szanujemy miejsce, które odwiedzamy, zostawiamy po sobie porządek).

Drugim elementem zajęć terenowych, który powinno się przedyskutować przed ich rozpoczęciem, jest **zadanie do wykonania**. Nie ma konieczności przygotowywania szczegółowego skryptu czy scenariusza, ale trzeba ustalić konkretne zadanie, np. poznanie rodzajów drzew, odkrycie owadów, zlokalizowanie elementów, których nazwa zaczyna się od danej litery itd. Zadanie to powinno dać dzieciom możliwość do eksploracji środowiska, rozwijania ich umiejętności, a przy okazji rozwinięcia wiedzy i umiejętności przyrodniczych, matematycznych, polonistycznych. Przygotowując zadanie dla dzieci, należy pamiętać, że powinno ono dawać im szansę na:

- poznawanie przyrody wieloma zmysłami;
- poszukiwanie wiedzy, a nie jej opanowywanie;
- rozwijanie umiejętności interpersonalnych;
- odwoływanie się do podstawy programowej i tematu zajęć tygodniowych.

Trzecim elementem jest **animacja zajęć**. Chodzi o umiejętności inicjowania i pobudzania dzieci do eksplorowania, poszukiwania, zdobywania wiedzy (w odróżnieniu do szczegółowego scenariusza czy perfekcyjnie przygotowa-

nych zadań). Przy animacji zajęć terenowych jako nauczyciele powinniśmy pamiętać, że mamy:

- **prawo nie wiedzieć wszystkiego i możemy się uczyć razem z dziećmi.** Tego typu postępowanie uczy uczniów, jak zachować się w sytuacji, gdy nie posiadają wszystkich informacji. Dostarcza im wiedzy na temat tego, jak szukać nowych wiadomości i przyjmować niewiedzę jako naturalny element w procesie poznawczym. Ponadto, staje się dla nich wzorem do naśladowania – pokazuje, że on też ciągle tworzy swoje zasoby wiedzy, bazując na różnorodnych źródłach, takich jak: książki, poradniki, sieć internetowa, encyklopedie i wiedza ekspercka;
- **inspirować dzieci do działania i myślenia zamiast bezpośrednio je instruować.** Można to osiągnąć, zachęcając je do analizowania sytuacji, postawienia pytań oraz korzystania z różnych źródeł informacji. To skłania dzieci do twórczego myślenia zamiast wykonywania poleceń, co pozwala im osiągnąć odpowiedni poziom autonomii i samodzielności, niezbędny do prawidłowego rozwoju podmiotowego oraz zgodnego życia w otaczającym je świecie;
- **aktywnie obserwować uczniów.** Spostrzeżenia dotyczące ich postaw, zaangażowania, wiedzy itp. mogą stanowić istotny element dostosowywania zajęć do potrzeb i oczekiwań dzieci. Podczas wędrówek mogą one napotkać gatunek kwiatu, ptaka czy drzewa, który szczególnie je zainteresuje. W takich momentach stwarza się doskonałą okazję do rozmów, poszukiwania wiedzy, tworzenia zadań dla dzieci, pobudzania ich zaangażowania i odpowiedzialności za swoją wiedzę;
- **aktywnie słuchać uczniów.** Podczas prowadzenia zajęć terenowych ważne jest, aby wykazywać: zainteresowanie tym, co mówi uczeń (poprzez ton głosu, kontakt wzrokowy z uczniem, komunikat typu „Ja”), otwartość na dostrzeżenie i usłyszenie: ważnych dla ucznia rzeczy, blokad działania, jego odczuć na temat własnych doświadczeń podczas lekcji (używanie parafrazy jako narzędzie budowania relacji); wiarę w to, że dziecko wie, co jest dla niego najlepsze, że potrafi samo znaleźć rozwiązania; uważność na to, co się dzieje z nim i wokół niego; postawę zaciekawienia; umiejętność komunikowania się werbalnego i niewerbalnego;

- **zadawać uczniom pytania:** otwarte zamiast zamkniętych (np.: Jakie znaczenie legendy warszawskiej?, zamiast: Czy ktoś opowie mi legendę o Bazyliuszku?); nieosądające (np.: Widzę, że nie masz pomysłu, jak rozwiązać ten problem, zamiast: Czy nie widzisz, że czas ci ucieka, a Ty jeszcze nie zabrałeś się za rozwiązywanie tego zadania?);
- **poddać się intuicji, ciekawości i otwartości na ucznia, zamiast szukać jednego dobrego pytania, które zmieni natychmiast jego zachowanie,** tym samym **unikając pytań typu: Dlaczego?**, gdyż sprowadzają one ucznia na poziom usprawiedliwiania się (zamiast: Dlaczego się tak zachowałeś w stosunku do Tomka?, lepiej zapytać: Co się wydarzyło?);
- **unikając dawania gotowych rozwiązań.** Ważne jest, aby podczas zajęć uczyć dzieci, jak: stawiać pytania, samodzielnie odnaleźć na nie odpowiedzi, krytycznie myśleć o problemach, otwarcie wyrażać swoje opinie, podejmować decyzje oparte na własnych przemyśleniach i szukać nowych, twórczych rozwiązań.

Czwartym elementem projektowania zajęć przyrodniczych jest uczenie dzieci korzystania z **pomocy dydaktycznych**, takich jak:

- **sprzęty przyrodnicze** (lupy, pęsety, atlasy, książki do oznaczania roślin oraz plansze) wspierają uczniów w samodzielnym poszukiwaniu odpowiedzi i rozwiązań;
- **dziennik refleksji** wspiera uczniów w przeprowadzeniu głębokiej analizy ich doświadczeń. Zawiera pytania, które ułatwiają dzieciom zastanowienie się nad tym, co widziały i czuły podczas zajęć terenowych, a także nad własnymi reakcjami na dany przedmiot. To z kolei umożliwia dzieciom wyciągnięcie wniosków i lepsze zrozumienie otaczającego je środowiska;
- **dziennik obserwacji** wspiera uczniów w zapisywaniu swoich obserwacji z zajęć terenowych. Zawiera pytania, które pomagają dzieciom lepiej zrozumieć otaczające je środowisko, zauważać szczegóły i zapamiętywać je;
- **dziennik fotograficznych przeżyć dziecka** wspiera uczniów w tworzeniu własnych wspomnień i dzieleniu się nimi z innymi. Umożliwia dzieciom zapisywanie swoich przeżyć i tworzenie albumu zdjęć, który będzie dla nich pamiątką po zajęciach terenowych.

Piątym elementem projektowania zajęć przyrodniczych jest **integracja treści z doświadczeniami przyrodniczymi**. Oznacza to, że trzeba połączyć zdobyte podczas zajęć terenowych doświadczenia z zajęciami szkolnymi. Można je wykorzystać m.in. w edukacji matematycznej (liczenie, tworzenie zbiorów, wprowadzanie miar, wielkości i kształtów itp.). Umiejętności te mogą być również punktem wyjścia w edukacji polonistycznej (do nauki czytania, pisania, tworzenia opowiadań itp.). Materiały, jakie dostarczają zajęcia terenowe, będą przydatne także w edukacji artystycznej (tworzenie pejzaży, obrazów itp.) i wychowaniu fizycznym (ćwiczenia i gry terenowe). Doświadczenia zdobyte w czasie zajęć terenowych mogą być też wykorzystane w procesie wychowania (Witkowska-Tomaszewska, 2016/2017, s. 58–60).

Taki sposób organizacji przestrzeni uczenia się w środowisku zewnętrznym jest skuteczny i efektywny, co potwierdzają badania naukowe. Edgar Dale (za: Senddecka, 2017, s. 9), amerykański edukator i twórca piramidy edukacyjnej, przedstawił zależność między rodzajem stosowanych metod a skutecznością zapamiętywania przez uczniów materiału w zależności od zastosowanej metody i środków dydaktycznych. Zgodnie ze wspomnianą piramidą najbardziej efektywny proces zapamiętywania uaktywnia się w momencie doświadczania. Ten sposób organizowania procesu nauczania osiąga aż 90% zapamiętanych przez ucznia treści, podczas gdy słuchanie umożliwia zapamiętanie zaledwie 20%, a oglądanie – jedynie 30%. Pokazuje to niezwykłą skuteczność uczenia poprzez doświadczanie, eksplorowanie oraz poznawanie wielozmysłowe. Metoda *outdoor education* pozwala na szybsze i bardziej efektywne przyswajanie wiedzy (Senddecka, 2017, s. 9). Zajęcia w środowisku, które opierają się na filarach Delorsa (1998), wspierają eksplorację środowiska i wymianę doświadczeń. Dzięki temu dzieci uczą się ponoszenia odpowiedzialności za efekty nauki, zaradności, kreatywności, samodzielności, doskonalenia umiejętności społecznych, takich jak: kompromis, współpraca, zaufanie, dyskusja, rozwiązywanie trudnych sytuacji i sporów (Senddecka, 2017, s. 13). Ma to pozytywny wpływ na relacje w grupie, a nauczyciel ma możliwość lepszego poznania uczniów, którzy w takich sytuacjach chętniej się otwierają (Senddecka, 2017, s. 13).

Obecnie wiele dzieci ma mały kontakt z otoczeniem i jest mało aktywnych na zewnątrz. *Outdoor education* jest skutecznym rozwiązaniem problemów związanych z szybkim rozwojem cywilizacji.

4.3.2. Organizacja przestrzeni uczenia się poprzez środowisko

Zajęcia terenowe stanowią istotny element zielonej edukacji. Warto jednak pamiętać, że dla rozwoju umiejętności podmiotowego bycia w zgodzie ze sobą i środowiskiem ważne jest łączenie zajęć w terenie, czyli edukacji w środowisku, z zajęciami w klasie szkolnej, czyli edukacją poprzez środowisko. Jest ona bowiem ważnym katalizatorem doświadczeń dziecka, które gromadzi ono podczas zajęć terenowych, czyli przestrzeni, gdzie te doświadczenia są przetwarzane, operacjonalizowane oraz łączone z procesem edukacyjnym, który zachodzi w klasie szkolnej. Dodatkowo edukacja poprzez środowisko stanowi tę część zielonej edukacji, w której nauczyciel i uczeń kreują przestrzeń proekologiczną w codziennym życiu szkolnym. Uczą się tym samym tworzyć miejsce, w którym są realizowane założenia ZR, m.in. poprzez: zrównoważoną konsumpcję i produkcję (korzystanie z przygotowanych w ramach zajęć naturalnych pomocy dydaktycznych zamiast kupowania gotowych, recykling itp.), zdrowe odżywianie (racjonalne wykorzystanie jedzenia i unikanie jego marnowania), szacunek dla własnych i cudzych potrzeb (dzielenie się, wspólne przygotowywanie projektów, wzajemne wspieranie itp.) oraz środowiska (efektywne zużycie energii itp.). Chociaż, jak podkreśla Nalaskowski (2002, s. 49), w klasie szkolnej „zachodzą ważne – z punktu widzenia szkoły – procesy rozwojowe”, to jedynie połączenie edukacji w środowisku z edukacją poprzez środowisko umożliwi zorganizowanie spójnego środowiska uczenia się.

Z tego względu tak istotne jest, aby sala lekcyjna została odpowiednio zaaranżowana materiałami przyrodniczymi i naturalnymi pomocami dydaktycznymi zainspirowanymi zajęciami terenowymi. Od sposobu, w jaki nauczyciel aranżuje przestrzeń uczenia się, w dużej mierze zależą m.in.:

- rozwój poznawczy, koncentracja uwagi (potrzeby poznawcze, w tym wiedzy, nowości itd.);
- kreatywność i zaangażowane działania (potrzeba samorealizacji, potrzeba ruchu itd.);
- umiejętności kontroli i sprawstwa, samodzielności (potrzeby: autonomii, kontroli, sprawstwa itd.);
- relacje w klasie, normy społeczne (potrzeba przynależności, w tym poczucie bycia częścią grupy itd.).

Warto pamiętać, że nie tylko aranżacja klasy ma znaczenie dla kreowania zielonej edukacji, lecz także umiejętność organizacji zajęć, w których punktem wyjścia jest środowisko. Dlatego tak istotne jest, aby po powrocie z zajęć terenowych wykorzystać zebrane doświadczenia i materiały przyrodnicze w organizacji zintegrowanych zajęć na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Można wykorzystać np. kasztany, liście, kamyczki czy szyszki w edukacji: polonistycznej (do nauki pisania, analizy gramatycznej itp.), matematycznej (do nauki liczenia, tworzenia zbiorów, wprowadzania miar, wielkości i kształtów itp.), artystycznej (do tworzenia plac plastycznych, instrumentów muzycznych czy przedstawień teatralnych itp.) wychowania fizycznego (do zajęć i gier ruchowych). Przy poszukiwaniu pomysłów na integrację doświadczeń terenowych z zajęciami w klasie szkolnej i aranżację przestrzeni ważne jest też, aby rzeczy, które są związane z doświadczeniami uczniów z zajęć outdoorowych, wzbogacać o mapy, przewodniki, zdjęcia i inne materiały edukacyjne, które mogą być wykorzystane do omówienia zwiedzanych miejsc i odkrytych obiektów przyrody.

Zielona edukacja poprzez środowisko to takie rozwiązania pedagogiczne i organizacyjne inspirowane zajęciami terenowymi, które w różny sposób stymulują motywację uczniów do podmiotowego bycia w świecie oraz rozwijania sześciu podmiotowych kompetencji, o których pisałam w rozdziale 4.1. *Zielona edukacja jako filozofia pedagogiczna* (wartości humanistyczne, innowacyjność, wartości obywatelskie, umiejętność operacjonalizowania wiedzy, wartości prospołeczne, odpowiedzialność i zaangażowanie). Kolejnym ważnym elementem organizacji edukacji poprzez środowisko jest wdrożenie do klasy szkolnej założeń metody pięciu kroków omówionej w ramach podrozdziału *Organizacja przestrzeni uczenia się w środowisku*. Chodzi o budowanie zarówno aktywności uczniów na ich własnych doświadczeniach, jak i na wspólnotowym uczeniu się. Podstawowymi sposobami organizowania aktywności dzieci są w tym kontekście filary „uczyć się, aby...”: „być”, „działać”, „żyć wspólnie” oraz „wiedzieć”.

Elementem procesu dydaktycznego w edukacji poprzez środowisko jest również wykorzystywanie do organizowania zajęć edukacyjnych z dziećmi naturalnych pomocy dydaktycznych, które są tworzone z materiałów przyrodniczych. Pomoce te są zwykle proste, ale mają duże znaczenie dla uczniów, ponieważ sami je znaleźli i/lub przygotowali. Stosowane są zatem materiały

przyrodnicze, które można znaleźć w środowisku i bez szkody dla niego zabrać (zob. m.in. *Ponad 16 pomysłów na edukacyjne zabawy z kasztanami!*, 2019). Naturalne produkty, takie jak niezużyte podczas gotowania resztki: mąki, kaszy, ryżu, grochu, fasoli, ciecioriki, również mogą być wykorzystywane do tworzenia rozmaitych interaktywnych pomocy dla uczniów.

Wykorzystanie naturalnych pomocy dydaktycznych wyzwala w dzieciach „większą aktywność, zainteresowanie, pobudza je do myślenia i samodzielnego działania” (Fortuna, 2002, s. 247). Stanowią one ważne narzędzie, które można wykorzystać w procesie nauczania. Dzięki nim uczeń może dotknąć, zobaczyć i doświadczyć zarówno samych pomocy, jak i materiału, z jakiego są zbudowane. Naturalne pomoce dydaktyczne pozwalają także wywołać u ucznia emocje odbierane przez niego jako pozytywne, dzięki czemu jest on zaangażowany w proces uczenia się. Umożliwiają wprowadzenie większej interakcji między uczniem a nauczycielem, a także innymi uczniami. Są one łatwiejsze w zrozumieniu niż abstrakcyjne pojęcia i teorie.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, edukacja poprzez środowisko jest organizowana na trzech płaszczyznach integracji:

- **wiedzy i doświadczeń zdobytych przez dzieci podczas zajęć w środowisku z procesem edukacji** – odbywa się na dwóch poziomach. Po pierwsze zachodzi przez połączenie treści nauczania z aktywnościami (takimi jak: doświadczenie, eksplorowanie, odkrywanie, działanie refleksyjne, współpracowanie) wykorzystywanymi podczas zorganizowanych zajęć terenowych. Po drugie nauczyciel do organizacji procesu edukacyjnego w klasie szkolnej wykorzystuje zdobyte przez dzieci podczas zajęć terenowych doświadczenia i umiejętności, by integrować je z edukacją polonistyczną, matematyczną, artystyczną i wychowaniem fizycznym;
- **spostrzeżeń zdobytych przez nauczycieli podczas pracy w środowisku z procesem wychowawczym** – pozwala na wykorzystanie różnych doświadczeń (np. empatia, współdziałanie i odpowiedzialność) zdobytych podczas zajęć terenowych (np. momenty współpracy lub poprawnego wykorzystania obowiązujących zasad) do pomocy uczniom w rozwiązaniu trudnych dla nich sytuacji, z którymi spotykają się w szkole (np. konflikty z kolegami i/lub nauczycielami, brak motywacji do pracy, brak

poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie). Dzięki temu wychowanie jest nie tylko efektywne, lecz także atrakcyjne dla uczniów;

- **naturalnych pomocy dydaktycznych z procesem nauczania-uczenia się.** Ich stosowanie jest jednym z podstawowych aspektów edukacji poprzez środowisko. Strategia *zero waste* może zostać wykorzystana do uczenia dzieci, jak tworzyć przy pomocy materiałów przyrodniczych (liście, kamyczki, kasztany, gałęzie itp.), a także tych, które znajdują się w domu, a są już przeterminowane (makaron, kasza, mąka itp.), naturalnych pomocy dydaktycznych, które mogą być wykorzystane w edukacji polonistycznej, matematycznej, artystycznej czy wychowaniu fizycznym. Jest to ważny element nowego, zrównoważonego sposobu organizacji zajęć edukacyjnych.

ROZDZIAŁ 5

ZIELONA EDUKACJA JAKO INSPIRACJA DLA PRAKTYKI SZKOLNEJ

ANNA WITKOWSKA-TOMASZEWSKA

Zielona edukacja powinna integrować wszystkie treści i aktywności ucznia, tworząc holistyczną wizję edukacji, w której są realizowane założenia podstawy programowej z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, artystycznej czy wychowania fizycznego. W centrum integracji tych treści znajduje się rozwój umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem. Założenie to w zielonej edukacji jest realizowane zarówno poprzez zajęcia terenowe, jak i odwoływanie się do nich w klasie szkolnej. W poprzednim rozdziale zostały one przeze mnie opisane jako edukacja w środowisku lub poprzez środowisko. Z punktu widzenia zielonej edukacji ważna jest też struktura zajęć, której organizacji sprzyja metoda pięciu kroków (opisana w podrozdziale 4.3. *Zielona edukacja jako strategia organizacji środowiska uczenia się*). Zgodnie z jej założeniami jako nauczyciele powinniśmy pamiętać, że: zajęcia zaczyna się od wyznaczenia zasad bezpiecznej pracy; następnie daje się uczniom zadanie do wykonania, które jest związane realizowanym tematem tygodniowym; podczas zajęć nie instruuje się dzieci, tylko animuje proces ich pracy (poprzez aktywne słuchanie, zadawanie pytań otwartych, niedawanie gotowych rozwiązań, traktowanie ewentualnych błędów dzieci jako elementu dochodzenia do wiedzy itp.); używa się naturalnych pomocy dydaktycznych; integruje treści edukacyjne. Co więcej, korzysta się z arkuszy ewaluacyjnych, które dają uczniom możliwość wykonania zadań, ćwiczeń, a także dokumentowania swoich przeżyć oraz refleksji. Arkusze ewaluacyjne są narzędziami, które porządkują proces edukacyjny, jednocześnie nie usztywniają go, tak jak scenariusze zajęć. Te ostatnie ograniczają bowiem dynamikę zajęć oraz na-

rzucają sposób organizacji aktywności uczniów, co pozbawia ich możliwości brania odpowiedzialności za proces nauki oraz zmniejsza ich zaangażowanie w proces współtworzenia zajęć. Jest to niezgodne z założeniem zielonej edukacji, która w centrum działań edukacyjnych stawia rozwój podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

Podczas zajęć warto ukierunkować sposób myślenia uczniów, stwarzając takie sytuacje edukacyjne, które motywują dzieci do odkrywania, eksplorowania, oraz uczą, jak wykorzystywać materiały przyrodnicze i tworzone z nich wspólnie naturalne pomoce edukacyjne zamiast gotowych pomocy dydaktycznych. Bardzo ważne są zasady bezpieczeństwa i otwarta formuła zajęć umożliwiające uczniowi podążanie za własnymi odkryciami i weryfikowanie własnych tez. Na zakończenie dzieci powinny mieć możliwość przedstawienia swoich uwag dotyczących lekcji oraz prezentacji własnych wniosków.

5.1. Zielona edukacja polonistyczna

Wybrane założenia edukacji polonistycznej zaprezentuję zgodnie z obowiązującą podstawą programową (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356) i ukażę je przez pryzmat zielonej edukacji. Rozwój umiejętności polonistycznych w mowie i piśmie u uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest bowiem jednym z kluczowych zadań, jakie stoją przed nauczycielem. Dlatego w dalszej części zaprezentuję autorskie gry i zabawy, które są zgodne z podstawą programową, i stawiają w centrum działań edukacyjnych środowisko.

Do kluczowych kompetencji polonistycznych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej zaliczane są umiejętności językowe uczniów. Podstawa programowa zakłada, że uczeń w tym zakresie potrafi: (1) płynnie i wyraźnie wypowiadać się, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego, włączając pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; (2) formułować pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; (3) układać w formie ustnej uporządkowaną i rozwiniętą wypowiedź na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą lub wydarzeniem kulturalnym; (4) porządkować, poprawiać swoją wypowiedź czy też nadawać znaczenie i tytuł obrazom oraz fragmentom tekstów; (5) tworzyć ustne opowiadanie oraz składać ustne sprawozdanie z wy-

konanej pracy; (6) recytować wiersze oraz wygłaszać z pamięci krótkie teksty prozatorskie; (7) dobierać stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; (8) wykonywać eksperymenty językowe, nadawać znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Przykładami autorskich (tu i w dalszej części) pomysłów na zintegrowanie procesu rozwoju kompetencji językowych u uczniów ze środowiskiem są:

- **przyrodnicze koła dyskusyjne** – studiowanie tego, jak zmienia się otaczające człowieka środowisko, dyskutowanie na tematy przyrodnicze, analizowanie, jakie modyfikacje wprowadza się np. w celu ochrony środowiska;
- **wiersze o przyrodzie** – tworzenie poezji inspirowanej przyrodą, analizowanie lokalnego ekosystemu z wielu perspektyw i pisanie wierszy ilustrowanych kolorowymi obrazami z materiałów przyrodniczych;
- **opowiadania przyrodnicze** – tworzenie opowieści inspirowanych przyrodą i jej poświęconych, które w połączeniu z eksperymentami i obserwacjami pozwalają poznać mikro- i makrośrodowisko;
- **dzienniki refleksji** – opisywanie wrażeń i inspiracji zdobytych podczas pobytu w naturalnym środowisku, aby zgłębić dany ekosystem.

Zaprezentowane przykładowe inspiracje dają uczniom szansę połączenia nauki języka z edukacją przyrodniczą. Dzięki nim dzieci mają możliwość zgłębiania informacji na temat przyrody i nawiązywania więzi z otaczającym je światem. Ponadto rozwijają umiejętności pisania oraz poznają zagadnienia gramatyczne, a przez tworzenie opowieści o zwierzętach, roślinach, ekosystemach i innych aspektach natury – także wyobraźnię oraz kreatywność.

Kolejnym obszarem osiągnięć uczniów w ramach edukacji polonistycznej w klasach 1–3 jest umiejętność czytania. Uczeń w tym zakresie potrafi: (1) czytać płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty złożone z wyrazów przerabianych w toku zajęć, odnoszących się do prawdziwych doświadczeń dzieci oraz ich poznawczych oczekiwań; (2) czytać cicho i w skupieniu teksty własnoręcznie zapisane w zeszycie oraz teksty drukowane; wyodrębniać postacie i wydarzenia w utworach literackich, ustalać ich kolejność, zależność, rozróżniać zdarzenia

istotne od mniej ważnych, określać różnice między postaciami głównymi a drugorzędnymi; wyróżniać cechy poszczególnych bohaterów i wystawiać im ocenę godną uzasadnienia oraz wskazywać wydarzenie, które zmienia ich postępowanie; określać nastrój panujący w danym utworze; kontrastować elementy świata fikcji z rzeczywistością, byty realistyczne z medialnymi, byty prawdziwe z fikcyjnymi; (3) wyszukiwać fragmenty według własnych preferencji albo wskazań nauczyciela; (4) eksperymentować, przekształcać teksty, tworzyć opowiadania z własnej inicjatywy, np. przedstawiające dalsze losy bohatera, składać początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji bądź przeczytanego fragmentu dzieła; (5) rozróżniać dialogi, opowiadania i opisy w czytanych utworach literackich; (6) samodzielnie czytać wybrane książki (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Wszystkie wskazane w podstawie programowej umiejętności w zakresie czytania, takie jak: rozumienie tekstu, odczytywanie i rozpoznawanie liter, rozpoznawanie wyrazów, poprawne czytanie tekstu, czytanie ze zrozumieniem, wydobywanie informacji z tekstu, analizowanie tekstu, interpretowanie tekstu, porównywanie tekstu, wyodrębnianie głównych myśli, wyciąganie wniosków, tworzenie własnych interpretacji, można zintegrować ze środowiskiem podczas zajęć outdoorowych.

Przykładami pomysłów na aranżację inspirowanych zieloną edukacją zajęć wspierających umiejętności czytania są:

- **kształtowanie umiejętności czytelnich** – pobudzanie zainteresowania literaturą poprzez przybliżenie utworów literackich inspirowanych przyrodą lub traktujących o związkach człowieka z naturą;
- **pisanie samodzielnych tekstów** – wykorzystywanie własnych doświadczeń, emocji i refleksji zebranych podczas zajęć w środowisku do tworzenia samodzielnych tekstów, opowiadań, wierszy czy krótkich notatek po powrocie do klasy szkolnej.

Przywołane pomysły stwarzają uczniom możliwość poznawania przyrody poprzez literackie obrazowanie. Są również okazją do lepszego zrozumienia danego zagadnienia, rozwoju samodzielności, umiejętności obserwacji, a także wspomagają proces samoewaluacji wiedzy i umiejętności, rozwijają kreatywność oraz wyobraźnię.

Następnym ważnym obszarem edukacji polonistycznej, do którego odwołuje się podstawa programowa na poziomie klas 1–3, są umiejętności w zakresie rozwoju językowego ucznia. Celem edukacji jest to, że uczeń w tym zakresie potrafił m.in.: rozpoznać w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; rozpoznawać zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące, zarówno w wypowiedziach ustnych, jak i pisemnych; przekształcać zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; rozróżniać i stosować w poprawnej formie rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Umiejętności gramatyczne, które wskazuje przytoczona podstawa programowa, mogą być rozwijane nie tylko poprzez zadania z arkuszy ewaluacyjnych czy podręcznika, lecz także poprzez odwoływanie się do otaczającego dziecko środowiska. Taki sposób organizacji zajęć stwarza okazję do rozwijania wiedzy i umiejętności gramatycznych, poznawania świata oraz doskonałej zabawy.

Przykładami pomysłów na zorganizowanie inspirowanych zieloną edukacją zajęć uczących dzieci umiejętności gramatycznych są:

- **tworzenie zdań z rozsypanki wyrazowej** – wykorzystanie przez uczniów swojej wiedzy z przyrody do tworzenia struktur logicznych i stylistycznie poprawnych zdań. Stanowi to doskonałą okazję do ćwiczenia myślenia: konwergencyjnego (trzeba bowiem zastanowić się, czym może być dany wyraz i połączyć go z pozostałymi, aby powstało zdanie z poprawnym znaczeniowo i gramatycznie sensem) oraz dywergencyjnego (wykorzystanie dziecięcej kreatywności i wyobraźni). Dzięki temu uczeń ćwiczy umiejętności gramatyczne i wzbogaca wiedzę z tego zakresu;
- **tworzenie krzyżówki przyrodniczej** – przygotowanie opisu haseł w krzyżówce. Można w tym celu, poza odwołaniem się do własnych doświadczeń z zajęć w środowisku, przeszukać drukowane publikacje oraz zasoby internetowe. Proces ten wiąże się zarówno z umiejętnością czytania ze zrozumieniem, jak i ze zdolnością selekcjonowania informacji. Ponadto każdy opis musi spełniać normy stylistyczne, gramatyczne i ortograficzne. Jest to więc doskonała okazja do utrwalenia i pogłębiania wiedzy przyrodniczej, umiejętności polonistycznych (takich jak popraw-

na pisownia, gramatyka i interpunkcja), a także do ewaluowania wiedzy i kompetencji słownikowych dzieci.

Edukacja polonistyczna organizowana w środowisku lub poprzez środowisko może być dla uczniów i nauczycieli inspirująca. Aby ją zorganizować, można wybrać trasę w parku, lesie lub innym otoczeniu przyrodniczym. Ważne jest, aby trasa była czytelnie oznaczona. Kolejnym krokiem jest przygotowanie pomocy dydaktycznych, takich jak: książki, czasopisma, filmy oraz pytania i zadania (np. ćwiczenia językowe), potrzebnych do wykonania zadania. Można też zorganizować konkursy, w których uczestnicy będą musieli wykazać się umiejętnościami językowymi.

Nie tylko przyroda stwarza okazję do rozwijania zdolności polonistycznych, lecz także wizyta w instytucjach kultury, takich jak muzea. Zajęcia tam zorganizowane są niezwykle atrakcyjne dla uczniów. Aby je dobrze przygotować, należy zdefiniować cel i zakres zajęć. Kolejnym krokiem powinien być dobór odpowiednich pomocy dydaktycznych, takich jak prezentacje, filmy, wystawy, które sprzyjają pogłębieniu wiedzy i przyswajaniu umiejętności uczniów. Ważnym aspektem jest zastosowanie metody projektowej, która inspiruje do myślenia i pozwala na praktyczne wykorzystanie wiedzy. Istotną kwestią jest również zaproszenie uczniów do dyskusji pod koniec zajęć, dzięki której będą mieli szansę wyciągnąć z nich własne wnioski.

5.2. Zielona edukacja matematyczna

Organizowanie zajęć matematycznych w środowisku przyrodniczym czy społeczno-kulturowym daje nauczycielom okazję do wykorzystania naturalnego otoczenia do rozwoju myślenia matematycznego u dzieci. W tym podejściu uczniowie spędzają czas na świeżym powietrzu, poznając otaczającą ich przyrodę, a także wykorzystując ją do uczenia się matematyki.

Nauczyciel powinien rozpocząć zajęcia outdoorowe od wyboru zagadnienia matematycznego, które stanowi podstawę do gier, zabaw i zadań odkrywających przyrodę. Przygotowany dla uczniów zestaw ćwiczeń, które wykorzystują elementy natury, powinien być ukierunkowany na proces eksploracji środowiska pod kątem zagadnienia matematycznego, które jest tematem zajęć. W przypadku matematyki w przyrodzie konieczna jest bowiem otwarta for-

muła zajęć, umożliwiającą uczniowi podążanie za własnymi odkryciami i weryfikowanie własnych tez, szukanie rozwiązań. Należy zatem pamiętać o tym, aby umożliwić dzieciom swobodne odkrywanie i podejmowanie matematycznych działań w przyrodzie. Stanie się to okazją do zindywidualizowania procesu uczenia się i otworzy przed uczniami możliwość tworzenia własnych ćwiczeń, gier matematycznych. Jest to ważne z punktu widzenia rozwijania umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

W dalszej części zaprezentuję wybrane obszary z podstawy programowej z zakresu edukacji matematycznej. Na ich przykładzie, podobnie jak wcześniej, przybliżę autorskie pomysły gier i zabaw inspirowanych zieloną edukacją.

Do umiejętności matematycznych, które zgodnie z podstawą programową uczeń powinien potrafić na poziomie edukacji wczesnoszkolnej zalicza się rozumienie stosunków przestrzennych i cech wielkościowych. W tym zakresie dziecko m.in. potrafi: (1) określać i prezentować wzajemne położenie przedmiotów na płaszczyźnie w przestrzeni; wskazywać kierunek ich ruchu; (2) oznaczać położenie przedmiotu na prawo/lewo od osoby widzianej z przodu (również przedstawionej na fotografii czy obrazku); (3) porównywać przedmioty pod względem wyróżnionej cechy wielkościowej, np. długości czy masy, a także dokonywać klasyfikacji (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Wymienione w podstawie programowej umiejętności można realizować na wiele sposobów. W ramach zielonej edukacji, która ma na celu wykorzystanie otaczającego dziecko środowiska, są to przede wszystkim różnorodne gry terenowe. Umożliwią one dzieciom eksplorację naturalnej przestrzeni i zdobycie umiejętności związanych z kierunkami, miarami i wielkościami, które z kolei będą podstawą do organizacji zajęć w klasie szkolnej.

Przykładami gier terenowych inspirowanych zieloną edukacją są:

- **porównywanie wielkości roślin** – umożliwienie uczniom lepszego zrozumienia i utrwalenia wiedzy z zakresu matematyki (miary, wielkości) oraz przyrody poprzez analizowanie roślin pod kątem ich rozmiaru przy użyciu matematycznych metod, takich jak: mierzenie, dzielenie, podział czy porównywanie oraz narzędzi matematycznych (np. linijek, miarek). Poprzez tę metodę uczniowie dowiedzą się, w jaki sposób można szybko

porównywać rośliny o różnych wielkościach. Ponadto, dzięki odkrywaniu różnorodności przyrodniczej będą mogli rozwinąć myślenie przyczynowo-skutkowe i wnioskowanie, a także analizę wzrokową. Zebrane w ten sposób doświadczenia mogą stanowić podstawę do rozwiązywania zadań matematycznych w klasie szkolnej;

- **pomiar odległości** – kreatywne wykorzystanie materiałów przyrodniczych do określania odległości. Zajęcia te uczą dzieci, jak określać odległości i pomagają w rozwijaniu umiejętności matematycznych. Podczas zabawy uczniowie mogą np. narysować prostą linię na ziemi i umieścić na jej końcu wybrany przedmiot jako punkt odniesienia. Następnie sprawdzają, ile takich samych przedmiotów zmieści się na narysowanym odcinku. Dzięki takiemu podejściu do pomiaru dzieci poznają, czym są w matematyce jednostki miary, takie jak milimetry, centymetry czy metry;
- **„Zaczarowany las”** – wykorzystanie naturalnego otoczenia do nauki poprzez rozwiązywanie zadań matematycznych wraz z interpretowaniem symboli, haseł oraz słów, które są używane w grze. Jedna grupa uczestników wciela się w rolę przewodników, którzy są odpowiedzialni za wskazywanie drogi pozostałym graczom zmierzającym do mety. Gra polega na odnalezieniu zadań do rozwiązania. Ich wyniki są wskazówką, jak najszybciej dotrzeć do celu. Wyzwanie to rozwija umiejętności matematyczne, zdolność logicznego myślenia, a także koordynację wzrokowo-słuchową, koncentrację, pojęcia przestrzenne („prawo”, „lewo”, „prosto”, „na”, „pod”, „za” i „nad”) oraz współdziałanie w grupie;
- **„Mapa skarbów”** – umożliwienie uczniom lepszego zrozumienia pojęć matematycznych związanych z przestrzenią i utrwalenia ich. Celem gry jest dotarcie do ukrytego przez nauczyciela skarbu. Uczestnicy dzielą się na drużyny i są zapoznawani z zasadami gry. Aby odnaleźć skarb, drużyna musi użyć wskazówek umieszczonych na mapie. Posługując się kompasem, rozpoznaje kierunki geograficzne (północ, południe, wschód i zachód), żeby dotrzeć do skarbu. Gra ta stanowi okazję do ewaluacji wiedzy i umiejętności matematycznych uczniów.

Kolejną umiejętnością, którą zgodnie z podstawą programową uczeń powinien rozwinąć na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, jest rozumienie liczb i ich własności. W tym zakresie uczeń potrafi m.in.: liczyć (zarówno w przód, jak i w tył), odczytywać liczby i zapisywać je za pomocą cyfr. Powinien tak-

że rozumieć znaczenie poszczególnych cyfr w zapisie liczbowym, wskazywać jedności, dziesiątki, setki itp. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Przykładami gier inspirowanych zieloną edukacją, które mogą rozwijać u dzieci umiejętność rozumienia liczb, są:

- **zapisywanie liczb** – tworzenie symbolicznych grafik liczb jednocyfrowych (np. 1, 7) i dwucyfrowych lub wyższych (np. 25, 110) w zależności od realizowanego tematu zajęć oraz umiejętności dzieci. Uczniowie mają za zadanie ułożyć je (z pamięci lub na przygotowanym przez nauczyciela szablonie) przy użyciu znalezionych przez siebie w terenie materiałów przyrodniczych;
- **liczenie podczas spaceru** – przeliczanie i zapisywanie przez uczniów wskazanych przez nauczyciela elementów przyrody ożywionej i nieożywionej, które mijają podczas spaceru (przelatujące ptaki, rosnące kwiaty, rajskie jabłuszka itp.). Po powrocie do szkoły uczniowie porównują swoje wyniki z odpowiedziami nauczyciela. Gra uczy skupienia, przeliczania w pamięci oraz uwrażliwia uczniów na otaczającą przyrodę. To także doskonały sposób na połączenie matematyki z ćwiczeniami uważności. Co więcej zebrane wyniki mogą stanowić liczne inspiracje do tworzenia zadań matematycznych po powrocie do klasy;
- **zgadywanka liczbowa** – odgadywanie liczby, która znajduje się na wylosowanej przez uczniów karcie, a następnie ułożenie przed sobą takiej samej liczby materiałów przyrodniczych. Jeżeli uczeń nie odgadnie danej liczby, po rozwiązaniu dodatkowego zadania otrzymuje wskazówkę. Zabawa może być przeprowadzana na czas, aby dać uczniom możliwość sprawdzenia samego siebie. Może też zawierać element rywalizacji, podczas której mogą oni porównać swoje wyniki z otrzymanymi przez innych graczy. Zgadywanka liczbowa łączy naukę z zabawą, zachęcając dzieci do uważnego obserwowania świata, a także przybliża im matematykę, zarówno na poziomie działań, jak i symboli;
- **pocztówki z okolicy** – umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy dotyczącej liczb oraz rozwijanie uważności na znajdujące się w przyrodzie różnorodne ożywione obiekty. Każdy uczestnik otrzymuje pocztówkę. Na jednej stronie widnieje wizerunek zwierzęcia lub rośliny, a na odwro-

cie zapisane są liczby oznaczające, ile tych obiektów dziecko powinno odnaleźć w przyrodzie. Taka gra pobudza ciekawość, wspiera twórcze myślenie, zachęca do kreatywności i eksploracji przyrody. Dzięki niej uczniowie zdobywają wiedzę dotyczącą liczenia, porównywania i rozpoznawania rzeczy z otoczenia przyrodniczego.

Pomysłami na to, jak organizować zajęcia matematyczne w zakresie porównywania wielkości z wykorzystaniem środowiska przyrodniczego, są zabawy:

- **na spostrzegawczość** – uważne obserwowanie otaczającego środowiska i podążanie za wskazówkami nauczyciela lub ucznia, który prosi o szybkie odnalezienie i przeliczenie np. drzew, krzewów, budynków i zapisanie wyniku. Po powrocie do klasy nauczyciel sprawdza z uczniami wyniki. Poprawne zostają wykorzystane podczas wspólnego przygotowania zadań matematycznych do nowych zajęć;
- **w klasyfikowanie znalezionych w przyrodzie przedmiotów** – porządkowanie materiałów przyrodniczych według różnych kategorii, takich jak: kolor (np. czerwone, niebieskie, zielone, żółte, brązowe); tekstura (np. gładkie, chropowate, miękkie, twarde), rozmiar (np. duże, małe, średnie, wielkie), kształt (np. okrągłe, kwadratowe, trójkątne, prostokątne, owalne, nieregularne). W tej zabawie dzieci mają możliwość rozwijania umiejętności matematycznych, jak również poszerzania swojej wiedzy na temat świata przyrody.

Wśród kompetencji matematycznych wskazanych w podstawie programowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest również umiejętność rozumienia działań matematycznych. Oznacza to, że uczeń potrafi m.in.: wyjaśnić istotę działań matematycznych – dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia oraz związki między nimi; korzystać intuicyjnie z własności działań; dodawać do podanej liczby w pamięci, a od podanej odejmować: liczby jednocyfrowe, liczby 10, liczby 100 oraz wielokrotności 10 i 100 (w prostszych przykładach); mnożyć i dzielić w pamięci w zakresie tabliczki mnożenia; mnożyć w pamięci przez 10 liczby mniejsze od 20; rozwiązywać równania z niewiadomą zapisaną w postaci okienka (uzupełniać okienko); stosować własne strategie, wykonując obliczenia, oraz posługiwać się znakiem równości i znakami czterech podstawowych działań (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Przykładami zabaw inspirowanych zieloną edukacją kształcących rozumienie działań matematycznych są:

- **liczenie warzyw i owoców** – wykonywanie z ich użyciem różnych działań matematycznych: dodawanie, odejmowanie, mnożenie lub dzielenie. Zabawa ma na celu rozwijanie umiejętności liczenia oraz utrwalenie wiedzy o różnych rodzajach warzyw i owoców. Nauczyciel zachęca uczniów do tworzenia własnych działań i zadań matematycznych inspirowanych tymi materiałami przyrodniczymi. Zabawa jest również doskonałą okazją do rozmowy na temat zdrowego odżywiania;
- **tworzenie wzorów geometrycznych** – ułożenie wzorów geometrycznych z materiałów przyrodniczych. Dzieci mogą pracować samodzielnie, w parach lub grupach. Podczas zajęć najpierw zbierają różne materiały przyrodnicze, następnie otrzymują kartki z narysowanymi wzorami geometrycznymi. Zadanie polega na samodzielnym odtworzeniu tych kształtów za pomocą zebranych materiałów przyrodniczych. Gdy uczniowie mają z tym zadaniem trudność, mogą otrzymać od nauczyciela szablon figury geometrycznej, którą mają odwzorować. Dzieciom, które mają łatwość w wykonaniu tego zadania, można zaproponować ułożenie kształtów z pamięci tylko na podstawie odczytanych przez nauczyciela nazw figur geometrycznych;
- **„Moje skarby przyrodnicze”** – przeprowadzenie różnych operacji matematycznych przy użyciu materiałów przyrodniczych. Przed terenowymi zajęciami dzieci przygotowują ozdobioną przez siebie torbę na znaleziska. Następnie otrzymują zadanie, aby w trakcie zajęć w terenie umieścić w niej przedmioty, które uznają za swoje skarby przyrodnicze. Po powrocie do klasy nauczyciel prezentuje uczniom różne zadania matematyczne, a uczniowie mają za zadanie wykorzystać przyniesione przedmioty do ich rozwiązania (dodawanie przedmiotów o jasnym i ciemnym kolorze, podział znalezionych skarbów na duże i małe, tworzenie różnych kształtów itp.);
- **liczenie ptaków** – rozwijanie u dzieci umiejętności szybkiego liczenia w pamięci poprzez poznawanie i obserwowanie różnych gatunków ptaków zamieszkujących najbliższą okolicę. Aby przeprowadzić tę zabawę, najpierw potrzebne będą książki, które pomogą dzieciom rozpoznawać gatunki ptaków. Następnie, podczas zajęć w terenie, uczniowie mają

za zadanie obserwować przyrodę i zapisywać liczbę zaobserwowanych przez siebie ptaków. Zebrane wyniki mogą posłużyć do przeprowadzenia zajęć matematycznych w klasie, gdzie można wspólnie tworzyć zadania tekstowe i działania matematyczne. Dodatkowo zabawa ta daje dzieciom okazję do nauki nazw ptaków zamieszkujących najbliższą okolicę oraz poznawania, których z nich jest najwięcej. Można również dostosować tę zabawę do innych tematów, takich jak poznawanie owadów w okolicy czy identyfikowanie różnych rodzajów drzew;

- **przekraczanie progu dziesiątkowego razem z przyrodą** – nauka dodawania przy użyciu naturalnych liczmanów, takich jak kasztany, żółdzie, kamienie, patyki, w zakresie progu dziesiątkowego. Zadaniem dzieci jest wykonywanie działań matematycznych, których celem jest dodawanie z dopełnieniem wyniku do liczby 10 oraz dodawanie reszty liczby do 10. Na przykład, jeśli chcą do 8 dodać 4, wybierają dwa rodzaje liczmanów. Dodają do 8 kamyków odpowiednią liczbę kasztanów tak, aby uzyskać sumę 10. Następnie dodają do 10 pozostałe 2 kasztany, otrzymując wynik równy 12;
- **kasztanowe równania matematyczne** – układanie przez uczniów w parach działań na dodawanie i odejmowanie. Zadaniem uczniów jest wyjęcie z pudełka dowolnej liczby kasztanów, następnie policzenie ich i ułożenie do otrzymanego wyniku jak największej liczby równań matematycznych na dodawanie i odejmowanie. Uczniowie zapisują swoje działania. Wspólnie z nauczycielem sprawdzają ich poprawność. Można także przeprowadzić turniej klasowy i wyłonić parę, która wymyśliła najwięcej poprawnych działań.

Przykładowe inspiracje pokazują, jak przyrodnicze środowisko może być wykorzystane do rozwijania umiejętności w zakresie przeliczania, działań matematycznych, geometrii, stosunków przestrzennych itp.

5.3. Zielona edukacja we wspomaganiu zdolności artystycznych

Stawianie w centrum działań edukacyjnych środowiska daje nieograniczone możliwości rozwijania zdolności artystycznych u dzieci zarówno w zakresie edukacji plastycznej, jak i muzycznej. Przyroda może bowiem inspirować uczniów do tworzenia prac, które stanowią odbicie emocji lub zainte-

resowań uczniów i są odzwierciedleniem zwierząt, roślin oraz krajobrazów, które widzieli podczas zajęć w środowisku. Dzieci mogą tworzyć rysunki, malowidła, fotografie, instrumenty muzyczne, muzykę itp. Praca artystyczna w środowisku lub poprzez środowisko sprzyja kształtowaniu wrażliwości uczniów na otaczający ich świat, a także inspirowanie do poznawania siebie i innych w relacji z nim.

Podczas organizowania tego typu zajęć również warto korzystać ze wspomianej już metody pięciu kroków. Dzięki niej można realizować cele edukacyjne, zachowując elastyczną formę zajęć. Należy przy tym pamiętać o:

- wyznaczeniu zasad obowiązujących podczas zajęć. Nauczyciel tworzy bezpieczne warunki do eksploracji środowiska podczas zajęć w terenie;
- określeniu zadań, które mają zostać wykonane. Podczas zajęć artystycznych, czy to plastycznych, czy muzycznych, nauczyciel przedstawia dzieciom główny cel zajęć oraz daje im otwarte zadanie, które umożliwia kreatywne działanie i tworzenie w środowisku;
- animowaniu zajęć artystycznych w terenie. Nauczyciel podczas takich zajęć artystycznych w przyrodzie zachęca uczniów do własnych refleksji, doświadczeń i odniesienia ich do zadania, które jest tematem lekcji. Może to dotyczyć tworzenia sztuki plastycznej, utworu muzycznego itp.;
- korzystaniu z różnych narzędzi plastycznych lub muzycznych do realizacji zajęć artystycznych w przyrodzie. Można tu wykorzystywać zarówno materiały przyrodnicze (korę, liście, trawę, piasek itp.), jak i plastyczne (kredki, ołówki, farby itp.) czy muzyczne (grzechotki, bębenki, flety itp.);
- połączeniu tych doświadczeń z procesem edukacji zintegrowanej.

Środowisko naturalne jest niezwykle cennym źródłem pomysłów na organizację zajęć artystycznych (plastycznych i muzycznych) dla dzieci, o czym szerzej napisałam w dalszej części.

Przyroda oferuje uczniom możliwości rozwoju kompetencji, które stanowią cel edukacji plastycznej, wskazanej w podstawie programowej, mianowicie: zasobów percepcji wizualnej, umiejętności obserwacji oraz wyrażania swojej ekspresji twórczej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

Przykładami pomysłów na zorganizowanie zajęć inspirowanych środowiskiem z zakresu edukacji plastycznej są:

- **warsztaty plastyczne** – narysowanie lub malowanie po powrocie z zajęć terenowych napotkanych podczas nich obiektów przyrody. Do zajęć dzieci mogą używać różnych narzędzi malarskich (kredki świecowe, pastele, farby akwarelowe, farby do malowania palcami itp.). Mogą też stosować różne style malarskie (impresjonizm, surrealizm, abstrakcjonizm itp.). Nauczyciel przed zajęciami terenowymi opowiada np. o stylach malarskich. Uczniowie mają za zadanie przedstawić po powrocie do klasy wybrane przez siebie elementy przyrody ożywionej lub nieożywionej, które ich najbardziej zaciekawiły w jednym z poznanych stylów malarskich;
- **konkurs na projekt-plakat przyrodniczy** – pokazanie środowiska przyrodniczego z własnej perspektywy. Uczniowie mają pełną swobodę w wyborze tematu i techniki plastycznej. Plakat może być zarówno abstrakcyjny, jak i realistyczny. Prace dzieci warto zaprezentować w formie wystawy, podczas której każdy uczestnik będzie mógł pisemnie zagłosować na prace kolegów (które go np. najbardziej zaskoczyły, rozbawiły lub zachwyciły) i krótko uzasadnić swoje wybory;
- **przyroda w formacie 3D** – wyrażenie własnych emocji, przeżyć, refleksji i doświadczeń z zajęć w terenie za pomocą różnych form sztuki przestrzennej. Uczniowie mogą stworzyć rzeźby, instalacje, murale, małe architektoniczne kompozycje, oraz tworzyć *street art* i wiele innych.

Sztuka wykorzystująca materiały przyrodnicze, znana jako eko-sztuka, jest uprawiana od stuleci. Możliwości jej różnorodnych zastosowań (m.in. wycinanki, rzeźby z gliny, piasku, kamienia, drewna, śniegu, prace z tworzyw sztucznych) są nieograniczone. Jest to twórczy sposób na wykorzystanie zasobów naturalnych bez uszczerbku dla ich integralności (co jest szczególnie ważne dla rozwoju szacunku do środowiska naturalnego).

Środowisko może być nieocenione w organizacji edukacji muzycznej oraz kształtowaniu kompetencji w tym zakresie opisanych w podstawie programowej, takich jak: słuchanie muzyki, śpiew, taniec czy gra na instrumentach (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356). Organizowanie edukacji muzycznej w przyrodzie daje uczniom szansę na połączenie muzyki ze środowiskiem naturalnym.

Przykładami pomysłów na inspirowane środowiskiem zajęcia z zakresu edukacji muzycznej są:

- **słuchanie dźwięków natury** – odkrywanie odgłosów z otaczającego środowiska podczas wycieczki do parku, lasu czy na boisko szkolne. Nauczyciel poprosi uczniów, aby wsłuchali się w muzykę, jaką tworzy natura, np.: śpiew ptaków, odgłosy owadów, szum drzew, trzask gałęzi, szelest liści. Podczas takiej wycieczki uczniowie mają okazję zanurzyć się w otaczającym ich środowisku, skupić na odgłosach i zanotować, jakie dźwięki słyszeli. Mogą również porównać te dźwięki z tymi, które słyszą na co dzień w mieście;
- **śpiewanie w naturze** – wspólne śpiewanie utworów podczas zajęć w terenie. Dostosowanie rytmu, tempa i głośności śpiewu do odgłosów środowiska. Eksperymentowanie z różnymi dźwiękowymi, np. naśladowanie szumów, szelestów czy odgłosów ptaków;
- **tworzenie muzyki** – wykorzystanie materiałów przyrodniczych do stworzenia własnych utworów. Uczniowie mogą stosować różne techniki wydobywania dźwięków z materiałów przyrodniczych, np. uderzanie, tarcie, mieszanie;
- **tworzenie instrumentów muzycznych** – wykorzystanie różnych materiałów przyrodniczych do wykonania autorskich instrumentów, np. marakasów z plastikowych butelek wypełnionych patykami, kamieniami, żołądziami, piaskiem itp.; tamburynów z patyków, na które można przyczepić za pomocą nici żołądzie itp.; instrumentów perkusyjnych z połączenia kasztanów klejem na gorąco itp.; ksylofonów z płaskich kamieni lub desek itp. ułożonych w kolejności od najniższego do najwyższego dźwięku. Jest to doskonały sposób na eksperymentowanie, rozwijanie kreatywności oraz poszerzanie wiedzy na temat dźwięku i muzyki.

Środowisko jest jak wielka, różnorodna i interaktywna klasa szkolna, ponieważ oferuje możliwość nauki i zdobywania wiedzy. Przyroda jest żywą lekcją. Jest też naturalnym miejscem do obserwacji i eksperymentowania, w którym można odkryć wiele ciekawych rzeczy, ucząc się przy okazji danej gry lub zabawy. Można np. zobaczyć, jak rośliny i zwierzęta dostosowują się do swojego środowiska, a także jak wpływa na nie człowiek. Przyroda daje też możliwość zastanowienia się nad różnymi problemami ekologicznymi i możliwościami

wpłynięcia na ich rozwiązanie. W ten sposób uczeń rozwija umiejętność podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

5.4. Zielona edukacja we wspomaganiu rozwoju sprawności fizycznej

Zajęcia z wychowania fizycznego na świeżym powietrzu przynoszą dzieciom liczne korzyści w zakresie rozwijania sprawności, zwinności i zręczności, co jest zgodne z podstawą programową (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356). Podczas zajęć terenowych dzieci mają możliwość uczestniczenia w aktywnościach, takich jak: bieganie, skakanie, wspinaczka, turlanie. Angażują one różne grupy mięśniowe i wspierają rozwój siły, wytrzymałości i gibkości itp. Dodatkowo mają pozytywny wpływ na wzmacnianie odporności psychicznej uczniów. Zajęcia na łonie natury przyczyniają się również do budowania relacji społecznych.

Przykładami pomysłów na inspirowane środowiskiem zajęcia rozwijające sprawność fizyczną uczniów są:

- **marsz z przeszkodami** – przejście po ścieżce, na której umieszczone są naturalne przeszkody. Aby je pokonać, przed uczniami stawia się różne zadania, np.: przeskakiwanie przez kłody, wspinanie się po drzewie, balansowanie na belkach, przeciskanie się pod gałęziami. Należy dostosować do wieku i umiejętności uczniów rodzaj przeszkód oraz stopień ich trudności;
- **kręgle leśne** – przygotowanie naturalnych pomocy dydaktycznych: kuli, którą można uformować z kartek lub gazet (kartki należy dokładnie zgnieść, aby nadać im kształt kuli, a następnie można je połączyć za pomocą taśmy klejącej; dodatkowe warstwy kartek nałożone na wierzch kuli mogą zwiększyć jej trwałość); kręgli, które można stworzyć z materiałów przyrodniczych (np. z patyków i liści, które należy obwiązać sznurkiem, nadając im wcześniej odpowiedni kształt). Kręgle powinny być ustawione w równych odstępach od siebie. Zwycięzcą zostaje uczeń, który strąci przygotowaną przez siebie kulą najwięcej kręgli;
- **zawody w rzutach** – precyzyjne rzucanie materiałów przyrodniczych do przygotowanej tarczy. Gra rozpoczyna się od narysowania na ziemi

tarczy, do której uczestnicy mają celować wybranymi przez nauczyciela przedmiotami. Tarcza składa się z trzech kręgów o różnej liczbie punktów. Za trafienie w krąg: zewnętrzny otrzymuje się 5 punktów, kolejny – 10 punktów, a środkowy – 20 punktów. Zwycięzcą zostaje osoba, która zdobędzie najwięcej punktów;

- **gra w chowanego** – szukanie ukrywających się uczestników przez jednego z graczy. Zazwyczaj gra odbywa się w terenach, które posiadają wiele miejsc do ukrycia się (np. za drzewami, krzakami, skałami). Może być rozgrywana zarówno w małych grupach, jak i większych drużynach. Wygrywa uczestnik, który pozostanie najdłużej w ukryciu lub ten, który jako pierwszy odnajdzie wszystkich pozostałych graczy;
- **terenowe gry zespołowe** – organizowanie różnych gier zespołowych w przyrodzie, takich jak: przeciąganie liny, wyścigi w workach, podchody, zabawy w berka. Mają one na celu rozwinięcie u dzieci sprawności fizycznej, umiejętności komunikacji, współpracy oraz dają uczniom możliwość obcowania z przyrodą.

ROZDZIAŁ 6

ZAŁOŻENIA PROJEKTU „ZIELONY PLECAK SZKOLNY DLA KLIMATU ZIEMI”

ANNA WITKOWSKA-TOMASZEWSKA

6.1. Narodziny projektu

Kompetencje przeciętnego człowieka w zakresie ochrony zdrowia i środowiska pozostawiają wiele do życzenia. Kryzys klimatyczny i pandemia wzmogły potrzebę edukacji w tym zakresie. Praca nad kształtowaniem postaw świadomości najmłodszych uczniów na temat zachowań proekologicznych i sprzyjających wdrażaniu zrównoważonego rozwoju stały się wyzwaniem naszych czasów. Mając na uwadze cele i zadania zawarte w przywoływanej wielokrotnie w tej publikacji Rezolucji Zgromadzenia Ogólnego ONZ z dnia 25 września 2015 roku (https://www.unic.un.org/pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf), a w szczególności cele 13 (Podjąć pilne działania w celu przeciwdziałania zmianom klimatu i ich skutkom) oraz 4 (Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie), należy wyposażyć nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w narzędzia służące im do pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami. Dokonanie wspomnianych zmian jest korzystne nie tylko dla całej społeczności lokalnej, lecz także ma znaczenie dla kształtowania świadomości ekologicznej przyszłych pokoleń.

Dzięki nawiązaniu interdyscyplinarnej współpracy oraz wymianie doświadczeń i wiedzy stworzyliśmy w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie projekt „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” (EOG/21/K4/W/0050W/0181), który wielowymiarowo i wieloaspekto-wo ujmuje zagadnienie edukacji zrównoważonego rozwoju. Założenia projektu wpisują się zarówno we wspomniane zagadnienia, jak i w dotychczasowe

działania APS. W jej murach od 2016 r., po zakończeniu projektu finansowanego ze środków norweskich, wprowadziliśmy na studiach pedagogicznych I stopnia program kształcenia dla ZR w ramach przedmiotów przyrodniczych, a na studiach pedagogicznych II stopnia przedmiot wychowanie dla zrównoważonego rozwoju.

6.2. Cel projektu

Projekt „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” miał na celu podnoszenie poziomu świadomości obywatelskiej w zakresie ochrony środowiska i zdrowia człowieka poprzez udzielenie wsparcia nauczycielom klas początkowych w obszarze edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Za pośrednictwem nauczycieli i uczniów oddziaływaliśmy na środowisko rodziców i lokalną społeczność. Działania miały umożliwić wymianę doświadczeń i dobrych praktyk, a także wiedzy z zakresu edukacji ekologicznej i zdrowotnej między nauczycielami pracującymi w wybranych szkołach podstawowych w Polsce oraz Norwegii. Wymiana ta odbywała się w trakcie pobytów nauczycieli polskich w Norwegii i wizyt partnerów norweskich w polskich szkołach.

Z literatury przedmiotu wynika, że wiedza uczniów w tym zakresie nie jest wystarczająca, a w domach rodzinnych treści z tego obszaru nie są dostatecznie promowane. Szkoła wydaje się zatem miejscem, gdzie młodzi ludzie mogą zgromadzić wiedzę, wypracować kompetencje pozwalające im wdrażać zdrowy styl życia, działać na rzecz zrównoważonego rozwoju w środowisku lokalnym. W dłuższej perspektywie może to się przyczyniać do poprawy zdrowia publicznego, a także świadomości w zakresie zrównoważonego rozwoju. Wychodząc naprzeciw tym kwestiom, zespół projektowy (zob. podrozdział 6.4) opracował dla nauczycieli dwie monografie: *Zielona edukacja wczesnoszkolna. Wprowadzenie teoretyczne* (Tuszyńska, Witkowska-Tomaszewska, 2023) oraz metodyczny poradnik *Zielona edukacja i zrównoważony rozwój w nauczaniu początkowym w praktyce szkolnej* (Mikler-Chwastek, Jelinek, Korwin-Szymonowska, 2023). Stanowią one kompleksowe podejście do urzeczywistnienia założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju w organizacji procesu nauczania–uczenia się. Było to jedno z głównych założeń projektu, który jest wynikiem wymiany doświadczeń polskich i norweskich nauczycieli. Koncepcja była popularyzowana poprzez szkolenie w formie warsztatów metodycznych

z zakresu zielonej edukacji prowadzonych w ramach projektu oraz zajęcia z uczniami w szkołach na terenie Warszawy i okolic.

6.3. Projekt w praktyce szkolnej

„Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” to projekt, którego głównym założeniem było podnoszenie kompetencji edukacyjnych nauczycieli poprzez zwiększenie ich świadomości w zakresie zrównoważonego rozwoju. Podstawą tego procesu było przyjęcie założenia, że przekonania nauczycieli, ich sposób postrzegania edukacji oraz rozumienia rozwoju dziecka, znajdują odzwierciedlenie w metodach pracy. W związku z tym w projekcie przewidziano cztery etapy: (I) norweskie inspiracje, (II) zastosowanie norweskich doświadczeń w pracy z uczniami, (III) szkolenie z zakresu zielonej edukacji oraz (IV) Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Zielona edukacja w teorii i praktyce”.

Do projektu „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” zgłosiło się ponad 30 kandydatów. Spośród nich w procesie rekrutacji wyłoniono grupę 10 nauczycieli, którzy brali udział we wszystkich etapach projektu. Pierwszy etap stanowiło seminarium zorganizowane przez partnera projektu, Uniwersytet Agder w Kristiansand w Norwegii. Nauczyciele mieli możliwość zapoznania się tam z teoretycznymi i praktycznymi aspektami zrównoważonego rozwoju. Drugi etap rozpoczął się po powrocie do Polski. W jego ramach pod opieką zespołu projektowego nauczyciele rozpoczęli w swoich szkołach realizację zajęć, inspirowanych norweskimi doświadczeniami związanymi z realizacją zrównoważonego rozwoju. Trzeci etap projektu obejmował udział nauczycieli w pięciu warsztatach metodycznych, podczas których przedstawiono im założenia zielonej edukacji. Czwarty etap projektu uwzględniał czynny udział nauczycieli w Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Zielona edukacja w teorii i praktyce”. Prowadzili oni warsztaty metodyczne ukazujące w praktyce wiedzę i umiejętności zdobyte przez nich w projekcie.

6.3.1. I etap – norweskie inspiracje

Pierwszy etap projektu miał na celu pokazanie nauczycielom nowego sposobu patrzenia na edukację dzieci oraz możliwości wykorzystania środowiska do organizowania przestrzeni uczenia się. Nauczyciele uczestniczący w projekcie

brali udział w wykładach w Uniwersytecie Agder w Kristiansand w Norwegii, hospitolowali zajęcia ze studentami studiów nauczycielskich, obserwowali pracę nauczycieli z uczniami edukacji początkowej oraz uczestniczyli w całodniowym warsztacie terenowym zorganizowanym na jednej z wysp – Bragdøya – leżącej w gminie Kristiansand w regionie Agder. Każdy nauczyciel biorący udział w projekcie po powrocie do Polski miał za zadanie przygotować jako narzędzie ewaluacji własnych doświadczeń portfolio.

Katarzyna Berdyga, z grupy nauczycieli biorących udział w projekcie, opisała swoje doświadczenia, które, jak sama wspomina, wpłynęły na jej postrzeganie dziecka, edukacji i zajęć przyrodniczych. Zaprezentowana w dalszej części relacja, pozwala prześledzić proces zmiany, jaki dokonywał się u niej podczas poszczególnych dni pobytu. Z tego miejsca dziękujemy Katarzynie Berdydze za wyrażenie zgody na opublikowanie fragmentu.

Poranek nie rozpieszcza temperaturę, ale nie ma się co dziwić – w końcu to norweski wrzesień. Przy śniadaniu omawiamy szczegóły organizacji dzisiejszego dnia. Czasu mamy niewiele, zdecydowanie za mało, by rozkoszować się smakiem serów i lokalnych przysmaków. Mocna kawa stawia na nogi. Ruszamy.

Przed drzwiami wejściowymi wita nas przemiła Gunn – liderka projektu ze strony norweskiej. Jej uśmiech rozpromienia zachmurzające się niebo, a bezpośredni, serdeczny kontakt sprawia, że wszyscy czujemy się tak, jakby to było nasze nie pierwsze, lecz kolejne spotkanie.

Uniwersytet mieści się w nowoczesnym, wyposażonym we wszelkie wygody budynku. Główny, przestronny hol o industrialnym wystroju okupują studenci z różnych stron świata, którzy mogą tu zjeść, chowając się w zaciszu boksów niczym w klimatycznej knajpcie. Nie brakuje tu także podestów i ław, na których można przycupnąć i odpocząć. Szept i radosne wybuchy śmiechu nie zakłócają magicznej atmosfery, która unosi się nad studentami i pracownikami. Każdy pochłonięty jest swoimi sprawami, nie naruszając przestrzeni innych. Przyznaję sama przed sobą, że nie mogę oderwać wzroku od tego miejsca i chciałabym, gdybym tylko mogła, cofnąć czas, być częścią tej społeczności.

Gunn prowadzi nas na wyższe piętro, gdzie zasiadamy w jednej z sal konferencyjnych. Za oknem, jak na złość, zaczyna padać. Temperatura mocno się obniża. Kirsti z rozbijającą szczerością i uśmiechem stwierdza, że to pierwszy

taki dzień od przeszło miesiąca. Nikt tu się nie przejmuje pogodą, bo złej pogody nie ma. Można być tylko źle ubranym... Nie chcemy brać tego za zły omen, ale oczami wyobraźni już widzimy się na outdoorowych zajęciach w lesie.

Przed nami kilkugodzinne spotkanie z wykładowcami Uniwersytetu Agder w Kristiansand w Norwegii. Cel – wymiana spojrzenia na edukację wczesnoszkolną w możliwie jak najbliższym kontakcie z naturą, poza elektroniką. Tematów do rozmów mamy wiele: jak rozwijać dzieci w łączności z naturą, jakie są różnice między polskim a norweskim spojrzeniem na ekologię i co możemy z tego spojrzenia dla siebie zaczerpnąć. Kirsti szczegółowo opowiada nam o tym, jak zbudowany jest norweski system edukacji, a Magnus i Merete dotyczą rzeczy kluczowej – edukacji dla zrównoważonego rozwoju w teorii i w aspekcie społecznym: świat bez ubóstwa i głodu, dobre samopoczucie i zdrowie, czyste woda i energia, praca na godziwych warunkach, wzrost gospodarczy, innowacje, współpraca między instytucjami, odpowiedzialna produkcja i konsumpcja, równość płci i wysokiej jakości edukacja. Z ożywczą dawką otrzymanej wiedzy jeszcze nie bardzo wiemy, co zrobić. Norweski system pracy z dziećmi w najmłodszych klasach robi na nas wrażenie. Zdajemy sobie sprawę, że nie przeniesiemy Norwegii do Polski, ani nawet samego Kristiansand do Warszawy, jednak to, po co tu przyjechaliliśmy, doświadczenie i inspiracje, by pewne rozwiązania zastosować u nas, jest do osiągnięcia.

Zgodnie z zasadą, że człowiek najlepiej uczy się przez doświadczenie, uczestniczymy w zajęciach outdoorowych na terenie przyległym do Uniwersytetu. A co z pogodą? Nie nadążam za nią. Jak na pstryk pojawia się piękne, bezchmurne niebo. W lesie wraz z grupą studentów czeka na nas niezwykła wykładowczyni – Merete. Otwarta, dobrze zarządzająca grupą, tryskająca energią. Jej patent na spędzanie czasu na zewnątrz nie jest niby odkrywczy, ale w dobie wysoko rozwiniętej technologii wdrożenie dzieci do radości przebywania na łonie natury wydaje się kluczowym zadaniem. My, urodzeni w latach 80. XX wieku, znamy to z autopsji. Spędzaliśmy czas na zewnątrz, ile się da, byle nie wracać do domu, nawet zimą. Któż z nas nie jeździł na obozy, nie uczestniczył w rajdach i biwakach harcerskich. Na czym więc polega „magiczna prostota” edukacji outdoorowej? Dzieci mają czas na wspólne dzielenie naturalnej przestrzeni. To prosty sposób na rozbudzanie ciekawości i wrażliwości zmysłowej, kreatywną zabawę i rozwijanie intuicyjnego poruszania się w przestrzeni. To wszystko uczy dzieci radości „bycia”, przekraczania strefy komfortu i stawia-

nia czoła wyzwaniom. Coś, co dla mojego pokolenia było zwykłą zabawą, dziś staje się jednym z elementów systemu edukacji. To nie lada wyzwanie dla nas – nauczycieli uczących dzieci w dobie łatwego dostępu do wysoko rozwiniętej technologii. Ot, taka pseudonaukowa refleksja nauczyciela z osiemnastoletnim stażem...

Muszę jednak przyznać, że dawno tak się nie bawiłam, jak tu podczas zajęć studenckich: łażenie po linach, odpoczywanie na uplecionej z liny i rozciągniętej między drzewami pajęczynie, zachłystując się zapachem lasu, po omacku, bazując tylko na swoich zmysłach, odtwarzanie drogi przejścia... Dobrze jest na nowo odszukać w sobie tę dziecięcą, naturalną potrzebę.

Późnym popołudniem wracamy do hotelu. Kristiansand skąpane we mgle i ulewie. Tak właśnie wyobrażałam sobie Skandynawię 365 dni w roku. Wszyscy jesteście cali mokrzy. Nikt z nas jednak nie przejmuje się pogodą, nikt z nas nie narzeka. Tak jakby magia Norwegii zaczęła działać. Cudownie.

Kolejny dzień naszej norweskiej, edukacyjnej eksploracji zaprowadził nas do szkoły podstawowej w Kristiansand. Z zewnątrz budynek jak budynek – każda z polskich szkół wygląda podobnie. Przed głównym wejściem jednak wiele bawiących się dzieci – do rozpoczęcia lekcji jeszcze pół godziny. My w kurtkach, czując mocno różnicę temperatur, klimatu; dzieci – w bluzach. Wszystkie radosne, beztrąsko wiszące na poręczach, z nie do końca zawiązanymi butami.

Nikt ich tu nie pilnuje. Kosmos... Rodzice dają buziaki, wypuszczają swoje pociechy na pasy, machają, stojąc po przeciwnej stronie ulicy i spokojnie odjeżdżają do pracy. Czas płynie jakby wolniej... Zanim wejdziemy do szkoły, moją uwagę przykuwa obity sidingiem, pomalowany w rybki na niebieskim tle prosty budynek śmietnika. Nieskomplikowany w konstrukcji, a jednak dający do zrozumienia, że wkraczamy na teren, na którym pierwsze skrzypce grają dzieci. Nie ma żadnego płotu, ogrodzenia, cudownie...

W głównym holu szkoły wita nas Marcus, dyrektor.

Pokój nauczycielski w norweskiej szkole – jestem zdumiona przestrzenią pomieszczenia; żmijową, pluszową kanapą, przy której rozstawione są stoliki z bieżącą prasą, kilkumetrowym blatem kuchennej przestrzeni i dwiema dużymi lodówkami dostępnymi na wyłączność nauczycieli.

Chyba jeszcze nie dociera do mnie, jaka przestrzeń dzieli nas w edukacji i to już na poziomie socjalnym.

Musi minąć jakiś czas, może kilka tygodni, żeby naprawdę zrozumieć, że zmiany w norweskiej edukacji też odbywały się step by step.

W trzech klasach trzecich uczy się 64 uczniów. Wszystkie dzieci zaczynają dzień wspólnym spotkaniem. Zauważają naszą obecność, ale zszokowane nie są. Grzecznie usadawiają się na podestach według dobrze znanego sobie klucza. Wydaje się, że są przyzwyczajone do obecności nieznanym sobie osób. Totalny luz. Zero wzrokowej kontroli, jakbyśmy byli niewidzialni. Z rzadka tylko rzucają spojrzenia, dając do zrozumienia, że ktoś z nas przysiadł przypadkiem chyba nie tam, gdzie powinien. Jak się okazuje, blokują dostęp do tabletu. Każdy z uczniów ma swój, wypożyczony na dany rok szkolny.

Podesty zapełnione ponad sześćdziesiątką dzieci. Wszystkie grzecznie słuchają, jest cisza, nikt się nie droczy. Każde wie, gdzie jego miejsce i co ma robić. Czeka ją zapewne na kolejny punkt dobrze sobie znanego porannego schematu. Duże TV. Wspólne śpiewanie wszystkim znanej piosenki. Rytm nadaje beat z YouTube'a i gitara, na której przygrywa jeden z nauczycieli. Poranny hymn na dobry początek dnia. Zanim dzieci rozejdą się do klas, czeka na nas wyjątkowa niespodzianka. Dwie z dziewczynek, wyraźnie onieśmiałone, deklamują wiersz – po polsku. My urzeczeni. Gromkie brawa rozładowują napięcie.

Dzwonków tu nie ma, a jednak wszystko działa jak w zegarku.

Słoneczne przedpołudnie skłania wszystkich do spędzenia kilku godzin na zewnątrz. Zielony teren, łącznie z przylegającym doń lasem, jest wspólną przestrzenią dzieloną przez uczniów i pracowników szkoły oraz uniwersytetu. Zajęcia outdoorowe mają różne oblicze. W ramach szkolnych projektów dzieci sadzą i opiekują się zagrożonymi gatunkami roślin. Każde ma tu swój egzemplarz – oznaczony wspianiałym, kolorowym rysunkiem oraz podpisem opiekuna. W uroczym zagajniku wykonane z naturalnych materiałów liczne muzyczne sprzęty. Poza tym niewiele. Tylko natura. Dzieci spędzają tu czas, jak chcą. Zdajemy sobie sprawę, że drzewa to świetne miejsca, by przekazać drugie śniadanie. Z uwagą przyglądamy się, jak szybko zajmowane są najlepsze miejscówki – jak w kinie w ostatnich rzędach. Kanapka z szynką z pewnością potrzebuje wyjątkowej oprawy i szerokiej perspektywy widzenia. A co z tymi, którzy dłużej wią-

zali buty i ze szkoły wyszli w ostatnich parach? Dla nich – o zgrozo – pozostają skały. W promieniach słońca nagrzewają się dość szybko, więc nikt nie boi się, że złapie wilka. Rosnące za nimi sosny stanowią naturalną granicę terenu, po którym dzieci mogą się poruszać. Kto by się przejmował, że tuż za nimi jest duży uskok, w dole którego wartko płynie strumień. Nikt tu nie myśli, żeby narażać się na niebezpieczeństwo. Z niedowierzaniem szukamy się wzrokiem i próbujemy zrozumieć, dlaczego nie zadziała u nas to, co tu tak wspaniale funkcjonuje. Dzieci są bezpieczne, a nauczyciele spokojni. Nieskrępowany kontakt z Matką Naturą działa cuda. Tak tu jest – co najmniej kilka godzin w tygodniu. Dzieci otrzymały zadania, aby zidentyfikować i zapamiętać – zapisać nazwy roślin oznaczone chorągiewkami przez nauczyciela na dość dużej łące. Inna grupa z nauczycielem WF bawi się wśród brzoź: każdy obejmuje „swoje” drzewo, a na znak nauczyciela spontanicznie przechodzi do kolejnego. Jest przy tym konieczna uważność, aby za każdym razem było to inne drzewo. Trzecia grupa gra na metalowych i drewnianych, ustawionych na placu olbrzymich instrumentach (cymbały, perkusja itp.).

Idąc dalej, po drodze spotykamy studentów biologii, którzy rozpoznają owady na przerośniętej łące – ugorze, jak powiedzielibyśmy w Polsce.

Nasi przyjaciele z Uniwersytetu Agder w Kristiansand chcą nam jednak pokazać dużo więcej niż tylko uroki spędzania czasu na świeżym powietrzu. W ramach zgłębiania tajemnic norweskiej edukacji dla zrównoważonego rozwoju trafiamy do świetnie wyposażonej kuchni. Ta jednak służy nie do przygotowywania posiłków dla studentów i pracowników naukowych. Tu przyszli adepci nauczania wczesnoszkolnego w ramach przedmiotu przedsiębiorczość i finanse uczą się przygotowywać posiłki z kalkulatorem w ręku. Zajęcia odbywają się według uniwersyteckiego programu studiów. Stanowisk do pracy jest tu wiele. Metry szaf, a w nich wszystkie potrzebne sprzęty: garnki duże i małe, łopatkę, trzepaczki, sitka, tarki, deski, noże, ścierki, rękawice i wiele innych, których pewnie nie znalazłabym w swojej kuchni. Nikt tu niczego z domu przynosić nie musi. Uniwersyteckie zaplecze do gotowania to królestwo Margrethe.

Dziś na nasze stoły trafi łoś z warzywami i specjalny chlebowy przysmak nawijany na patyki – z cynamonem, solą lub, jak kto woli, sauté. Nic nie może się zmarnować – to podstawa pracy Margrethe. Uwijamy się, jak możemy, liczymy porcje tak, by dla każdego z ekipy wystarczyło. Bawimy się przy tym przednio,

jak na ZPT w szkole podstawowej. Cudowne popołudnie wieńczymy wspólnym grillem. Chyba już zapomniałam, jak dobrze smakuje cokolwiek przyrządzone w polowych warunkach. Szum okolicznych brzoźek przypomina ciepły polski wrzesień – najpiękniejszy dla mnie miesiąc poza majem. Ciepła herbata i ciepły uśmiech – rozdajemy je sobie, rozkoszując się wspólnym czasem na łonie natury.

Tego popołudnia wszyscy w zespole mamy czas dla siebie. Spędzamy go, jak chcemy, pamiętając tylko, by zdążyć przed zmrokiem i spotkać się w hotelowym holu na kolejny briefing. W grupie kilku dziewcząt wybieramy się na spacer do portu. Pogoda zmienia się z minuty na minutę. Zapinamy kurtki i idziemy przed siebie. Póki nie leje jak z cebra, nic nas nie zniechęci. Gdybym szła sama, z pewnością w słuchawkach towarzyszyłaby mi jakaś głośna nuta ze Spotify. Tak lubię. Odciąć się od ulicznego gwaru, chłonąć widoki porośniętych zielenią wzgórz, obserwować mgły leniwie spływające po stokach i słońce odbijające swoje promienie w tafli rzeki, zatopić się w zapachu jesiennej wilgoci powietrza. Domki, które mijamy wzdłuż uliczek, są takie jak z galerii google – klasycznie skandynawskie. Kilko-oro moich znajomych, którzy zdecydowali się wyprowadzić z Ojczyzny i zamieszkać tutaj, w takich właśnie mieszka. W głowie kołaczą się myśli, że może by tak zmienić coś w swoim życiu, tak jak oni. Ale wiem, że tylko tak nam się wydaje, że wszędzie dobrze, gdzie nas nie ma, że trawa jest zawsze bardziej zielona po drugiej stronie. Bo przecież piękno polskiej przyrody potrafi być oszałamiające, że wystarczy się rozejrzeć. Że może właśnie po to są takie wyjazdy, by dostrzec to, co na pozór jest oczywiste. Zachłystujemy się naturalnym pięknem innych miejsc, a prawda jest taka, że herbata pita o poranku na łonie natury smakuje tak samo w każdym miejscu. Że magia pochodzi właśnie z obcowania z nią.

Dzień czwarty... – czapki na uszy i naprzód! W stronę głębi.

Kirsti Vindal Halvorsen to dla mnie ucieleśnienie idealnego nauczyciela. Spotykamy ją w porcie, czekając na nasz kurs łodzią na wyspę Bragdøya. Biolożka nie ma w sobie nic z wielkomiejskiej damy. Wysiada z auta ubrana w wełnianą czapkę, polar, ciepłe dresowe spodnie, trapery i cudowny uśmiech. Ton jej głosu, pełen pasji do tego, o czym opowiada, towarzyszy nam do końca naszej kilkugodzinnej wyprawy. Gdyby tylko moja babka od biologii z liceum była choć w jednej czwartej taka jak Kirsti, byłabym dziś lekarzem. Przystanąwszy na chwilę i pochyliwszy się nad rolą nauczyciela w życiu każdego ucznia, zdajemy sobie sprawę, jak jest ona kluczowa, niezależnie od tego, co wynosimy z domu.

Pakujemy wałówkę, sprzęt do połowu morskich stworzeń i płyniemy. Owinięta ciepłym szalem, chowam się za przeciwsłonecznymi okularami. Ostre słońce daje nadzieję, że wśród drzew unikniemy chłodnego powietrza. Gdzieniedzie obecne na niebie cirrusy co prawda zwiastują zmianę pogody w ciągu kolejnych dni, lecz póki co błękit nieba jest ultraintensywny. Kurs na Bragdøye zaliczają przed nami przedszkolaki. Ubrane w kapoki wyruszają po przygodę, tak jak nasze warszawskie, ursynowskie do Lasu Kabackiego. Mimo oszołomienia, staram się jednak skupić na tym, że wszędzie można zrozumieć, czym jest „pedagogika martwej myszy”.

Nasz kurs łodzią nie trwa dłużej niż kwadrans. A nawet jeśli, łatwo pogubić się w upływających minutach, kiedy dookoła roztaczają się urokliwe widoki. Na drugim brzegu w rybackiej knajpie goszczeni jesteśmy gorącym kubkiem kawy lub – jak kto woli – herbaty. Kirsti z zapalem opowiada o filozofii edukacji outdoorowej, kolejnych jej piętach, które ma nam zamiar pokazać w czasie naszej wędrowki. Zabieramy worki na skarby natury. Może nimi być wszystko, co przykuje naszą uwagę: kamień o wyjątkowej fakturze lub kolorze; fikuśny patyk, kształtem przypominający ten, który z jakiegoś powodu znalazł się w naszej kolekcji z dzieciństwa; liść, który Matka Natura pomalowała w taki sposób, że odbiera mowę. Skarbów nie zabierzemy do domu. Istota zadania jest inna – dostrzec różnorodność tego, co nas otacza i zostawić w miejscu, w którym się zrodziło.

Leśnymi ścieżkami idziemy dosyć dużą, choć niezwartą grupą. Pedagogika martwej myszy sprawia, że co chwilę ktoś przystaje, odchodzi, pochyla się nad czymś, co go interesuje. Kirsti jest tym urzeczona, choć z uśmiechem ponagla. Plan dnia sam się bowiem nie zrealizuje, jeśli zamiast za Kirsti będziemy podążać za swoją intuicją. Tempo naszej przewodniczki jest zawrotne. Jak ona to robi? Zaprawiona w wędrowkach nie zraża się żadną wysokością. A my chłonimy zapachy i widoki. Polski wrzesień to czas grzybobrania. Nasze leśne ściółki są na tyle wilgotne, a słońce nadal przygrzewa, że wczesna, jesienna pora to raj dla grzybiarzy. Jedni mają więcej szczęścia, inni mniej. Ale to, co widzimy tutaj, na wyspie Bragdøya, wprawia nas w podwójne osłupienie – raz, na widok skupisk prawdziwków, którymi można by wypełnić od razu wiele wiklinowych koszy, a dwa, bo grzybów nikt tu nie zbiera. Trudno mi powiedzieć, czy to zakazane, czy po prostu Norwegowie nie mają takiej tradycji.

Zanim dojdziemy na skaliste wybrzeże, oddajemy się wspólnym zabawom na łonie natury. To przyjemny widok patrzeć na dorosłych, którzy trzymając się ramion z uśmiechem i z zamkniętymi oczami podążają rytmicznym krokiem za przewodnikiem. Każdy może tu liczyć tylko na zmysł dotyku. Stopami badamy uskoki i wszelkie nierówności podłoża, a nasze mózgi starają się przetworzyć i zapamiętać każdą informację – grubość pnia, wysokość krzewu, szelesty i trzaski. Cała nasza ekipa zaczyna zdawać sobie sprawę, że zmysł wzroku potrafi być bardzo ograniczający, że słuch, węch i dotyk – zwykle pozostający w tyle za wzrokiem – potrafią niesamowicie nas stymulować, tak by czuć kompatybilność z naturą.

Na skalistym wybrzeżu robimy sobie przerwę. Dzień wcześniej Margrethe upiekła kilka bochenków chleba, którego smak pozostanie ze mną na długo. Kanapka z masłem, prosciutto crudo i świeżym ogórkiem – nic lepszego nie można by sobie wymarzyć w naszych okolicznościach przyrody. Chwilę przerwy wykorzystujemy na eksplorację terenu i na opalanie. Niektórzy z nas zdejmują buty i leżą plackiem na rozgrzanym podłożu, licząc, że nic przez najbliższe pół godziny nie wytrąci ich z letargu. Kirsti jednak nie zawodzi. Zebrane po drodze szyszki stają się elementem kolejnego naszego zadania – zapamiętać jak najwięcej szczegółów tej szyszki, którą wybraliśmy, by potem, wśród dziesiątek innych odnaleźć swoją, tę jedyną. Zadanie to, początkowo uznawane za rocket science przez wielu z nas, finalnie jest łatwiejsze niż drugie, w którym koledze/koleżance musimy opisać ją tak, by można ją było odnaleźć. Schodzimy w coraz głębsze piętra filozofii edukacji outdoorowej. Dostrzeganie piękna różnorodności tego, co nas otacza, jest istotą tego, co Kirsti stara się nam wpoić, tak, byśmy po powrocie do Polski, mogli zapalać do eksploracji przyrody naszych najmłodszych uczniów, tak by mogli tym przesiąknąć. Potrzebą nie tylko przebywania, ale także potrzebą zauważania.

Po kwadransie docieramy w inną, bardziej skalistą i stromą, część wybrzeża. To tu Kirsti i Margrethe zarzucają, niczym wędkarze swoim sprzętem, specjalistyczne czerpaki do połowu morskiej flory i fauny. Pokazują, na co i jak patrzeć. Ślimaki, kraby, rozgwiazdy i krewetki. A wszystko w wersji mini, których szczegóły dostrzec możemy, jedynie patrząc przez szkło powiększające. Robimy setki zdjęć i filmów, starając się zamknąć w oku obiektywu to, czego nie znajdziemy w Polsce. Wszędzie słyhać nasze ochy i achy. System językowy wydaje się być zbyt ubogi, by wyrazić nasze emocje. Wyprawa na wyspę Bragdøya sty-

muluje wszystkie zmysły i staje się faktorem, dzięki któremu stworzymy galerię pomysłów na megaprojekt, w który zaangażujemy naszych polskich uczniów. Tak czuję.

A co z naszymi skarbami? Można z nich utworzyć oszalamiające, geometryczne wzory na bazie kolorów, kształtów, faktur. Wszystko po to, by w zrównoważony sposób stworzyć konstrukcje będące metaforą harmonii człowieka z naturą.

Dzień kończymy wspólnym obiadem w jednej restauracji z położonych w centrum Kristiansand. Nie brakuje tu nikogo, z kim zetknęliśmy się w trakcie naszego pobytu. Jest już całkiem na luzie. Wykwintne dania, lampka wina i desery – także w postaci najlepszych gatunków lokalnych serów, których smakiem nie mogliśmy się rozkoszować zbyt długo, kiedy schodziliśmy o poranku na szybkie śniadanie. Pożegnanie – przemowa Gunn, pełna ciepła, serdeczności. My też przekazujemy słowa wdzięczności za cudownych kilka dni, pełnych nowych wrażeń i pomysłów na projekt edukacyjny w Polsce. Z naszymi partnerami spotkamy się raz jeszcze wiosną, w maju, kiedy będą wizytować nasze szkolne projekty.

Do hotelowego pokoju wracamy odmienieni. Potrącone nuty naszych potrzeb będą w nas rezonować jeszcze przez długi czas.

Dzień piąty... – powrót i co dalej?

Droga do Warszawy mija nie wiadomo, kiedy. Do domu zawsze wraca się szybciej. Zamykamy pierwszy etap naszego projektu. Kolejne będą zrealizowane już po powrocie. Przed nami szkolenia w APS, a póki pogoda będzie sprzyjać, każda z nas z pewnością spędzi ze swoimi uczniami poza budynkiem szkoły jak najwięcej czasu, wykorzystując wszystko to, czego byliśmy częścią przez kilka norweskich dni. W międzyczasie szczegółowo omawiamy finalne, wiosenne projekty, którymi będziemy mogli podzielić się z naszymi norweskimi przyjaciółmi. Wszyscy mamy jednak przekonanie, że przygoda, którą rozpoczęliśmy w czerwcu 2022 r., nie zakończy się wraz z powrotem Gunn, Kirsti czy Margrethe do Norwegii. Tego typu projekty otwierają oczy i pozwalają zrozumieć, edukację dla zrównoważonego rozwoju, że każdy z nas, razem i osobno, jest współodpowiedzialny za świat, w którym żyje i to dziś od nas zależy, jaki kształt nadadzą mu przyszłe pokolenia – dorośli, którymi staną się wkrótce nasi najmłodsi uczniowie.

Zamieszczony fragment portfolio zawierający refleksje powyjazdowe Katarzyny Berdygi pokazuje istotę etapu norweskich inspiracji oraz to, w jaki sposób myślenie i działania zmieniają się pod wpływem uczenia się poprzez doświadczanie.

Analiza każdego portfolio umożliwiła zauważenie, że norweskie doświadczenia zainspirowały nauczycieli do:

- dostrzegania w przyrodzie potencjału w zakresie organizacji zajęć zintegrowanych;
- organizowania procesu nauczania–uczenia się, w którym podstawą jest środowisko;
- rozwijania u dzieci umiejętność budowania relacji ze środowiskiem.

6.3.2. II etap – zastosowanie norweskich doświadczeń w pracy z uczniami

W ramach drugiego etapu projektu uczestniczący w nim nauczyciele, wykorzystując wiedzę i umiejętności zdobyte podczas wyjazdu do Norwegii, tworzyli pod opieką zespołu projektowego zajęcia oparte na edukacji w środowisku i poprzez środowisko. Organizowali zajęcia terenowe z dziećmi oraz wykorzystywali doświadczenia i materiały przyrodnicze do organizowania zajęć w klasie szkolnej. Ten etap projektu polegał na zastosowaniu założeń zrównoważonego rozwoju w pracy z uczniami klas 1–3. Dawał nauczycielom możliwość wypracowania innowacyjnych sposobów organizacji przestrzeni uczenia się przy wykorzystaniu edukacji w środowisku i poprzez środowisko. Dowodził, że przy projektowaniu zajęć, które realizują założenia zielonej edukacji, nie chodzi o powielanie rozwiązań z Norwegii, ale o wypracowanie autorskich metod tworzenia przyjaznej przestrzeni do rozwijania umiejętności podmiotowego bycia w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

Zmianę tę można było zaobserwować w następujących aspektach pracy nauczycieli biorących udział w projekcie: zdrowe odżywianie, prowadzenie zajęć z edukacji przyrodniczej, polonistycznej i matematycznej. Zostaną one szerzej zaprezentowane w dalszej części.

Zdrowe odżywianie. W wielu szkołach temat odżywiania w szkole jest sprowadzany do omówienia piramidy żywieniowej. Jedzenie w klasie podczas zajęć jest często postrzegane przez wielu nauczycieli jako brak kultury lub oznaka złego

zachowania. Doświadczenia z Norwegii pokazały nauczycielom, że aby zmienić nawyki dzieci, nie wystarczy jednorazowe zorganizowanie zajęć na temat zasad zdrowego odżywiania. Dzieci powinny bowiem nauczyć się tworzyć posiłki, testować potrawy oraz rozwijać swój indywidualny smak. Tylko w ten sposób można wspólnie z dziećmi wypracować zdrowe podejście do odżywiania jako stylu życia. Po doświadczeniach norweskich nauczyciele przy projektowaniu zajęć zintegrowanych dotyczących zdrowego odżywiania zmienili stosowane dotychczas metody pracy z uczniami. Wprowadzili wiele nowych rozwiązań, takich jak: wspólne przygotowywanie posiłków dla całej klasy, tworzenie przepisów kulinarnych z dostępnych w szkole produktów (bez dokupowania nowych) w zgodzie z ideą *zero waste*, o czym szerzej piszę w dalszej części.

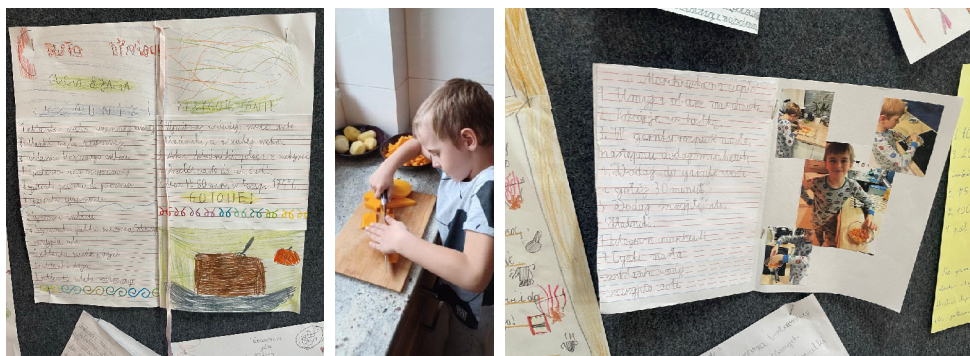
Przykładem tej zmiany w sposobie pracy są zajęcia zorganizowane w Szkole Podstawowej nr 3 w Żyrardowie, gdzie uczniowie mieli możliwość wspólnego przygotowywania posiłku dla całej klasy (ryc. 6.1).



Ryc. 6.1. Wspólne przygotowywanie przez uczniów posiłku dla całej klasy

Źródło: zasoby projektowe.

Innym przykładem, który obrazuje zmianę w podejściu nauczycieli do tematu zdrowego odżywiania, są zajęcia zorganizowane w Prywatnej Szkole Podstawowej nr 98 Didasko w Warszawie. Dzieci uczyły się w niej tworzyć przepisy kulinarne z dostępnych w szkole produktów, bez dokupowania nowych (ryc. 6.2). Dzięki temu nie tylko uczyły się życia w zgodzie z ideą *zero waste*, lecz także rozwijały swoje umiejętności pisanie i czytania. Stanowi to jedno z głównych założeń zielonej edukacji poprzez środowisko, która uczy wykorzystywania zasobów przyrody do organizacji procesu edukacyjnego.



Ryc. 6.2. Tworzenie przepisów kulinarnych z dostępnych w szkole produktów
Źródło: zasoby projektowe.

Prowadzenie zajęć z edukacji przyrodniczej. To, co bez wątpienia zmieniło się w podejściu nauczycieli biorących udział w projekcie, to sposób organizacji edukacji przyrodniczej.

Za przykład mogą posłużyć zajęcia o ściółce leśnej przeprowadzone w Szkole Podstawowej nr 384 w Warszawie (ryc. 6.3). Dzieci w ramach zajęć wybrały się na wycieczkę do lasu poobserwować przyrodę, a następnie z przyniesionych przez siebie materiałów przyrodniczych przygotowały naturalną pomoc dydaktyczną – makietę przedstawiającą warstwy lasu.



Ryc. 6.3. Tworzenie naturalnej pomocy dydaktycznej o warstwach lasu
Źródło: zasoby projektowe.

Wśród zmian w zakresie organizacji zajęć przyrodniczych organizowanych przez nauczycieli biorących udział w projekcie były te, które dotyczyły wie-

rozumowego poznania przyrody. Nauczyciele poprzez norweskie doświadczenie, jak sami podkreślali, zrozumieli, jak ogromne znaczenie w zakresie podmiotowego rozwoju dziecka ma budowanie relacji z przyrodą oraz ze środowiskiem zewnętrznym.

Bardzo dobrze oddały tę kwestię zajęcia zorganizowane w Szkole Podstawowej nr 3 w Żyrardowie (ryc. 6.4). Dzieci brały tam udziału w kąpielach leśnych, czyli metodzie polegającej na wielozmysłowym odkrywaniu przyrody.



Ryc. 6.4. Wielozmysłowe poznawanie przyrody

Źródło: zasoby projektowe.

Przedstawione w tej części przykłady obrazują, jak przez zajęcia w przyrodzie można skutecznie rozwijać u dzieci więzi z nią, a także przekazywać im wiedzę o środowisku naturalnym.

Prowadzenie zajęć z edukacji polonistycznej i matematycznej. Zmianę było widać również w sposobie pracy nauczycieli we wspomnianej przestrzeni organizacji edukacji polonistycznej i matematycznej. W projektowaniu zajęć często korzystali oni z materiałów przyrodniczych, które dzieci znalazły podczas zajęć terenowych, oraz naturalnych pomocy dydaktycznych, które zostały wykonane przez uczniów.

Przykładem są zajęcia zorganizowane w Prywatnej Szkole Podstawowej nr 98 Didasko w Warszawie, w której uczniowie poznawali przymiotniki, tworząc opisy przedmiotów, które przynieśli z zajęć terenowych (ryc. 6.5).



Ryc. 6.5. Poznawanie przymiotników inspirowanych przyrodą

Źródło: zasoby projektowe.

Etap ten pokazał nauczycielom i uczniom, że środowisko może być wspaniałym narzędziem, które, pozwala dzieciom na uczenie się poprzez doświadczanie. Ponadto pozwoliło im zobaczyć, że środowisko daje możliwość poznawania, odkrywania i uczenia się wielozmysłowego. Co więcej, że organizacja zielonej edukacji może obejmować wszelkiego rodzaju działania, od spacerów po lasach i parkach, po obserwacje zwierząt i roślin, a nawet wyjścia na boisko czy wykorzystanie materiałów przyrodniczych i naturalnych pomocy dydaktycznych, ponieważ wszystko może być wspaniałą okazją do przeprowadzenia zajęć edukacyjnych. Poprzez ten etap nauczyciele mieli również możliwość zobaczenia, że uczniowie, dzięki organizacji zajęć z wykorzystaniem środowiska (edukacja w środowisku i poprzez środowisko), mogą z powodzeniem realizować założenia podstawy programowej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lutego 2017 roku, Dz.U. 2017 poz. 356).

6.3.3. III etap – szkolenie z zakresu zielonej edukacji

Podczas tego etapu nauczyciele biorący udział w projekcie zapoznali się z teoretycznymi podstawami zrównoważonego rozwoju. Poznali założenia zielonej edukacji. Podczas 10-godzinnego szkolenia obejmującego dwugodzinne bloki warsztatowe uczyli się: zakładania kwietnej łąki, organizowania *outdoor education*, tworzenia naturalnych pomocy dydaktycznych, zasad realizowania idei *zero waste*, prowadzenia obserwacji przyrody nieożywionej. Szkolenie pokazywało nauczycielom nowe sposoby na organizo-

wanie zielonej edukacji w praktyce szkolnej. Szczegółowa relacja z warsztatów znajduje się na stronie internetowej <https://www.facebook.com/profile.php?id=100083187196036>

Głównym celem pierwszego warsztatu (prowadzenie Ligia Tuszyńska) było przybliżenie nauczycielom założeń zrównoważonego rozwoju oraz zagadnień ekologicznych związanych z klimatem Ziemi. Ponadto warsztat obejmował zakładanie kwietnej łąki (ryc. 6.6). Uczestnicy poznali m.in. podstawowe zasady ogrodnictwa, w tym właściwości roślin, sposoby ich wysiewania i pielęgnowania.



Ryc. 6.6. Zakładanie kwietnej łąki

Źródło: zasoby projektowe.

Drugi warsztat (prowadzenie: Adamina Korwin-Szymanowska) miał na celu pokazanie w praktyce, jak organizować i prowadzić zajęcia terenowe z uczniami edukacji początkowej (ryc. 6.7). Podczas szkolenia uczestnicy mieli możliwość zdobycia wiedzy na temat różnych typów pomocy dydaktycznych (m.in. encyklopedie przyrodnicze, książki, arkusze ewaluacyjne, aplikacje przyrodnicze oraz cyfrowe materiały dydaktyczne), które można wykorzystać do organizacji *outdoor education*.

Kolejny z warsztatów (prowadzenie: Anna Witkowska-Tomaszewska) miał na celu przybliżenie uczestnikom założeń edukacji poprzez środowisko. Uczestnicy tworzyli naturalne pomoce dydaktyczne (ryc. 6.8), m.in. liczman-



Ryc. 6.7. Organizowanie *outdoore education*

Źródło: zasoby projektowe.

ny z grochu lub makaronu; narzędzia do podziału wyrazu na samogłoski i spółgłoski z fasoli, patyczków lub grochu; pomoce w nauce zapamiętywania liter i liczb z fasoli, kaszy lub makaronu; magiczny kwadrat mnożenia z drewnianych patyczków.



Ryc. 6.8. Tworzenie naturalnych pomocy dydaktycznych

Źródło: zasoby projektowe.

Podczas następnego warsztatu (prowadzenie: Anna Mikler-Chwastek) nauczyciele zapoznali się z ideą *zero waste* i tym, jak można ją wprowadzić do szkoły (ryc. 6.9). Szkolenie obejmowało dyskusję na temat efektywnego wykorzystania artykułów spożywczych, a także strategii przygotowywania posił-

ków z wykorzystaniem tego, co ma się w danym czasie w lodówce (bez dokupowania). Warsztat przybliżył, jak organizować edukację, która zachęca dzieci do zdrowego odżywiania.



Ryc. 6.9. Realizacja idei *zero waste*

Źródło: zasoby projektowe.

Piąty warsztat (prowadzenie: Jan Amos Jelinek) poświęcony był „Przyrodzie nieożywionej: wodzie, klimatowi i pogodzie”. Uczestnicy mieli możliwość nauczenia się programowania prognoz dotyczących pogody, tworzenia własnego kalendarza pogodowego oraz poznania metod prowadzenia obserwacji pogodowych wraz z uczniami. Mogli również uczestniczyć w eksperymentach dotyczących takich zjawisk, jak smog czy tęcza. Dodatkowo, podczas warsztatu mieli okazję zapoznać się z wieloma inspirującymi projektami szkolnymi, które dotyczyły różnych aspektów związanych z pogodą i wodą (ryc. 6.10).



Ryc. 6.10. Eksperymenty przybliżające zjawiska przyrody nieożywionej (kalendarz pogody, rzeka Polski, smog)

Źródło: zasoby projektowe.

6.3.4. IV etap – Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Zielona edukacja w teorii i praktyce”

Celem konferencji, która odbyła się w dniach 5–6 czerwca 2023 r. w Warszawie, było podsumowanie projektu „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” realizowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Fotorelacja z konferencji znajduje się na stronie internetowej <https://www.facebook.com/people/Zielony-Plecak/100083187196036/>

6.4. Zespół projektowy

Projekt „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” powstał w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie z inicjatywy pięciu naukowców działających w czterech obszarach naukowych: biologii, pedagogice środowiskowej, pedagogice małego dziecka oraz pedagogice wczesnoszkolnej. Sylwetki wszystkich osób prezentujemy w dalszej części podrozdziału.

dr ANNA MIKLER-CHWASTEK



Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Małego Dziecka w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka wielu publikacji dotyczących rozwoju małego dziecka, które ukazały się jako monografie, artykuły w czasopismach punktowanych, rozdziały w monografiach naukowych oraz publikacjach popularyzujących wiedzę. Specjalizuje się w tematyce dotyczącej: prawidłowości i zaburzeń rozwoju psychoruchowego, nabywania przez małe dzieci kompetencji w zakresie samodzielności elementarnej, znaczenia aktywności ruchowej w rozwoju psychoruchowym. Kierownik projektu „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi”.

dr ANNA WITKOWSKA-TOMASZEWSKA

Doktor nauk społecznych, pedagog edukacji wczesnoszkolnej oraz przedszkolnej. Specjalista ds. funduszy unijnych. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Tutor akademicki. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół badań jakościowych, w szczególności badań dyskursywnych w zakresie ukrytego programu szkolnego, oraz zaangażowanych badań w działaniu, dotyczących zastosowania innowacji edukacyjnych we wczesnej edukacji. Zastępca kierownika projektu „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi”.

dr hab. LIGIA TUSZYŃSKA, prof. APS

Biolog i pedagog. Zajmuje się edukacją dla zrównoważonego rozwoju. Wieloletnia wykładowczyni Wydziału Biologii Uniwersytetu Warszawskiego. Obecnie profesor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Specjalistka w zakresie ochrony przyrody i zdrowia człowieka. W projekcie „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” pełni funkcję Koordynatora merytorycznego.

dr ADAMINA KORWIN-SZYMANOWSKA

Psychopedagog kreatywności, filolog angielski. W pracy badawczej koncentruje się na uczeniu się przez doświadczanie; bliskie jej są społeczno-przyrodnicze aspekty zrównoważonego rozwoju; zakochana w *outdoor education*, pedagogice przeżyć i pedagogice przygody. Główne obszary badawcze: *outdoor education*, edukacja przyrodnicza, edukacja leśna, zrównoważony rozwój, zdrowie, wychowanie fizyczne. W projekcie pełni funkcję Koordynatora do spraw ewaluacji i monitoringu oraz współpracy międzynarodowej.

dr hab. JAN AMOS JELINEK, prof. APS

Nauczyciel akademicki. Zajmuje się badaniem rozwoju poznawczego dzieci oraz badaniem skuteczności organizowanych sytuacji edukacyjnych w zakresie edukacji technicznej (zapoznajawanie dzieci z działaniem urządzeń), edukacji przyrodniczej (przeważnie przyrody nieożywionej) oraz edukacji matematycznej. Realizuje badania dla ustalenia rozwoju poznawczego dzieci i prowadzi projekty wdrożeniowe w zakresie wspomagania dzieci w rozwijaniu uzdolnień technicznych. W projekcie pełni funkcję Koordynatora do spraw organizacji.

6.5. Partner projektu

W procesie przygotowywania wniosku i realizacji projektu niezastąpiony był nasz Partner – Uniwersytet Agder w Kristiansand w Norwegii, który zajmuje się m.in. edukacją przyszłych nauczycieli oraz problematyką związaną ze zrównoważonym rozwojem, w tym edukacją prozdrowotną. Współpraca z pedagogami i pracownikami naukowo-dydaktycznymi z: Wydziału Nauk Przyrodniczych, Wydziału Żywności i Zdrowia Publicznego, Wydziału Nauk o Sporcie i Wychowaniu Fizycznym oraz Katedry Globalnego Rozwoju i Planowania, wraz z Zespołem Kształcenia Nauczycieli, umożliwiła zorganizowanie wyjazdów szkoleniowych dla polskich nauczycieli do Norwegii. Dzięki temu mogli oni wraz z zespołem projektowym wziąć udział w wykładach i seminariach, a także wymienić doświadczenia praktyczne poprzez warsztaty.

6.6. Uczestnicy projektu

W projekcie wzięło udział 10 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z polskich szkół oraz pięciu nauczycieli ze szkół w Norwegii. Pośrednimi uczestnikami projektu byli uczniowie edukacji wczesnoszkolnej (łącznie ponad 200). Każdy nauczyciel miał pod opieką jedną klasę.

ZAKOŃCZENIE

Urzeczywistnienie idei edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest jednym z najważniejszych wyzwań, jakie stoją przed wszystkimi systemami edukacyjnymi na świecie. Oznacza to, że głównym celem szkolnej edukacji powinien być wszechstronny rozwój dziecka, w tym jego kompetencji oraz wiedzy, które nabywa w wyniku interakcji ze środowiskiem. Bez wątpienia największe osiągnięcia w tym obszarze mają Skandynawowie, zarówno w ich codziennym sposobie życia, np. norweski styl bliskości z naturą – *friluftsliv*, jak i w sposobie organizacji edukacji, np. koncepcja szkoły fińskiej – *sisu*. Zostały one przez nas przybliżone w publikacji. W Polsce strategia zrównoważonego rozwoju wciąż pozostaje jedynie konstruktem teoretycznym, który nie znajduje odzwierciedlenia w polityce oświatowej. Wielu nauczycieli i dyrektorów szkół, chociaż zgadza się z założeniami edukacji dla zrównoważonego rozwoju, często nie widzi możliwości jej urzeczywistnienia. Dlatego w polskich szkołach zrównoważony rozwój zwykle sprowadza się do tworzenia pojedynczych projektów edukacyjnych, które uwrażliwiają dzieci na zagadnienia ekologiczne, takie jak segregacja śmieci, oszczędzanie wody czy walka z plastikiem. Powierzchnowe podejście do edukacji dla zrównoważonego rozwoju sprawia, że zdobyta w ten sposób wiedza nie jest przez uczniów utrwalana.

W książce przybliżamy koncepcję zielonej edukacji i pokazujemy, jak można przenieść założenia zrównoważonego rozwoju do polskiej praktyki szkolnej. Zieloną edukację przedstawiliśmy na tle: koncepcji, którą opracowali Alice Y. Kolb i David A. Kolb (2022), uczenie poprzez doświadczanie; filarów wskazanych w Raporcie Delorsa „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb” (1998) – „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”; teorii – pragmatyzm, demokracja, konstruktywizm, humanizm; a także kompetencji występujących w norweskiej podstawie programowej – wartości humanistyczne, innowacyjność, wartości obywatelskie, umiejętność operacjonalizowania wiedzy, zaangażowanie i odpowiedzial-

ność. Zaproponowałyśmy też wiele praktycznych pomysłów na to, jak założenia zielonej edukacji zintegrować z procesem projektowania zajęć z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, artystycznej i wychowania fizycznego. Opisałyśmy, co zrobić, aby konstruować edukację, której głównym celem jest rozwijanie umiejętności podmiotowego bycia w świecie w zgodzie ze sobą i środowiskiem.

Zaprezentowałyśmy polsko-norweski projekt „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi” (EOG/21/K4/ W/0050W/0181), który miał na celu podnoszenie poziomu świadomości obywatelskiej w zakresie ochrony środowiska i zdrowia człowieka poprzez udzielenie wsparcia nauczycielom klas początkowych w obszarze edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Cel ten został zrealizowany poprzez zmianę kompetencji edukacyjnych nauczycieli biorących udział w projekcie.

Ideą monografii jest ukazanie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej i studentom kierunków pedagogicznych zarówno teoretycznych założeń, jak i praktycznych rozwiązań zielonej edukacji. W związku z tym przybliżyłyśmy, czym jest podmiotowe bycie w świecie, jak należy rozumieć edukację środowiskową, sposoby organizacji edukacji w środowisku i poprzez środowisko. Zaprezentowałyśmy też, poza wspomnianymi pomysłami na realizację edukacji zintegrowanej w duchu zielonej edukacji, przykładowe zadania z warsztatów. Zostały one zrealizowane przez nauczycieli biorących udział w projekcie „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi”.

Monografia stanowi jeden z głosów w dyskusji na temat zmian edukacyjnych i środowiskowych, których jesteśmy obecnie świadkami. Jest też swoistym pytaniem o rolę edukacji w kształtowaniu właściwych postaw wobec środowiska. Ma zachęcać do refleksji nad rzeczywistością edukacyjną, by czynić z niej w praktyce szkolnej zieloną edukację. Zmiana zaczyna się bowiem od zmiany sposobu myślenia.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczewski, J. (2021). Być jak Rita Madsen. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej w Danii. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16, 2(60), 25–37. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1660.02>
- Agenda 2030 na rzecz zrównoważonego rozwoju – implementacja w Polsce. http://www.un.org.pl/files/170/Agenda2030PL_pl-5.pdf
- Alexander, J., Sandahl, I. (2021). *Duński przepis na szczęście*. Tłum. E. Kowalewska, J. Sawicka. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Balachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Balachowicz, J., Halvorsen, K.V., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bąbka, J. (2010). *Ciągłość i zmiana w zakresie idei uczenia się we współpracy*. Poznań–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Biała-Grzędzicka, B., Lamczyk-Złoch, A. *Refleksje nad edukacją w Szwecji. Co „kupujemy”? A czego nie dopuszczamy?* (prezentacja). http://zslezno.zukowo.pl/18/refleksje_szwecja.pdf
- Bjørnstad, B.J. (2023). *Podstawy pedagogiki leśnej od Edukacji Środowiskowej do Edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*. <https://www.gdansk.lasy.gov.pl/documents/688351/28056366/Presentation+-+BHB+polski.pdf/a6ce78cb-629e-43d5-ae90-89b766025e5d>
- Brownstein, B. (2001). Collaboration: The foundation of learning in the future. *Education*, 122(2), 240–247.
- Bruner, J., Haste, H. (1987). *Making sense. The child's construction of the world*. New York: Methuen.
- Carlowitz, H.C. (2022). *Sylvicultura oeconomica oder Hauswirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht*. München: Oekom Verlag.
- Cele zrównoważonego rozwoju. <https://www.un.org.pl>
- Chałasiński, J. (1927). Dewey jako pedagog demokracji. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 12–21.
- Czczott-Łukasik, K., Podgórska, B. (2019). *Projekt edukacyjny w ośmiu krokach. Miniporadnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era. <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/Projekt%20edukacyjny%20w%20o%20C5%9Bmiu%20krokach-1.pdf>
- Czekierda, P., Budzyńska, M., Zalewski, Z. (2009). *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław: Wydawnictwo Towarzystwa Edukacji Otwartej.

- Czyż, A. (1994). Agenda 21 – globalny program działań na rzecz ekorozwoju przyjęty na Konferencji ONZ „Środowisko i rozwój” w Rio de Janeiro w 1992 roku. *Kosmos*, 43(1), 17–24. <http://kosmos.icm.edu.pl/PDF/1994/17.pdf>
- Deklaracja Sztokholmska. <http://www.wolfpunk.most.org.pl/dekzstok.htm>
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Tłum. Z. Dorosz. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Drenda, O. (2020). *Hygge kontra słowiański przykuc*. *Miesięcznik Znak*, grudzień, 16–20.
- Felber, U. (2020). *Kąpiele leśne. Mały poradnik z leśnymi ćwiczeniami*. Tłum. K. Wojciechowski. Katowice: Wydawnictwo Kos.
- Fortuna, A. (2002). Wykorzystanie środków dydaktycznych do odkrywania pojęć matematycznych. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(16–17), 247–255.
- Gładwin, T.N., Kennelly, J.J., Krause, T.S. (1995). Zmieniające się paradygmaty zrównoważonego rozwoju. Implikacje dla teorii zarządzania i badań. *Przegląd Akademii Zarządzania*, 20(4), 874–907.
- Juszczyk-Rygałło, J. (2013). *Multimedia w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*. https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kancir1/subor/Juszczyk_Rygallo.pdf
- Jutvik, G., Liepina, I. (red.). (2008). *Edukacja ku zmianie: podręcznik edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Tłum. M. Szkudlarek. Uppsala: Program Uniwersytet Bałtycki.
- Kabzińska, Ł. (2000). Recepja poglądów J. Deweya w polskiej pedagogice okresu międzywojennego. *Biuletyn Historii Wychowania*, 11/12, 23–31. <https://doi.org/10.14746/bhw.2000.11.12.3>
- Kaczorowski, B. (red.). (2006). *Uniwersalna encyklopedia powszechna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kleer, J. (2021). *Ekonomiczne i społeczne skutki przesileń cywilizacyjnych*. Warszawa: INE PAN.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D., Szczepska-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2022). *Uczenie się na podstawie doświadczenia. Podręcznik dla edukatorów, renerów i coachów*. Tłum. M. Bregiel-Pant. Poznań: Wydawnictwo Dialogi & Zmysły.
- Kołodziejska, D. (2001). Kształtowanie poczucia podmiotowości. *Edukacja i Dialog*, 2, 9–14.
- Korwin-Szymanowska, A., Lewandowska, E., Witkowska-Tomaszewska, A. (2016). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

- Krzywińska, A. (red.). (2017). *Hortiterapia jako element wspomagający leczenie tradycyjne*. Poznań: Wydawnictwo Rhythmos.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i wizji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuleczka-Raszewska, M. (2019). *Ogrodoterapia. Scenariusze zajęć i zabaw dla przed-szkolaków, w tym dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną i autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Lalak, D., Pilch, T. (2012). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Liebert, E. (2020). *Co można zrobić z liści – 8 pomysłów na prace plastyczne z liści*. <https://polki.pl/rodzina/dziecko,co-mozna-zrobic-z-jesiennych-liści,10083395,artykul.html>
- Louv, R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu*. Tłum. A. Rogozińska. Warszawa: Wydawnictwo Maman.
- Łatacz, E. (1995). *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*. Warszawa: Wydawnictwo M.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2010). Pedagogika pragmatyzmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak, K. (2011). Friluftsliv. Norweska tradycja życia blisko przyrody. *Dziki Życie*, 9(207), 1–6. <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2011/wrzesien-2011/friluftsliv-norweska-tradycja-zycia-blisko-przyrod>
- Mikler-Chwastek, A., Jelinek, J.A., Korwin-Szymanowska, A. (2023). *Zielona edukacja i zrównoważony rozwój w nauczaniu początkowym w praktyce szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ministerstwo Edukacji Norwegii. (2020). <https://www.udir.no/lk20/>
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nawroczyński, B. (1931). *Zasady nauczania*. Wyd. 2. Lwów–Warszawa: Książnica Atlas.
- Nowicka-Kozioł, N. (1993). *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- „Our common future”. (1987). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Pantzar, K. (2018). *Odnaleźć sisu. Fiński sposób na szczęście przez hartowanie ciała i ducha*. Tłum. M. Rabsztyn-Anioł. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.
- Pilch, T. (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- PISA. Program międzynarodowej oceny uczniów. <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-miedzynarodowe/pisa>
- Polska Rama Kwalifikacji (PRK). <https://prk.men.gov.pl/polska-rama-kwalifikacji-prk/>
- Ponad 16 pomysłów na edukacyjne zabawy z kasztanami!. (2019, 19 października). <https://www.madrybobas.pl/2019/10/16-pomysow-na-edukacyjne-zabawy.html>
- Preuss, A., Zaniewska, D. (2022). *Lasoterapia z dziećmi. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i pedagogów, którzy w pracy z dziećmi chcą korzystać z możliwości, jakie daje las i terapia lasem*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Dragon.
- Projekt „Zielony plecak szkolny dla klimatu Ziemi”. Numer wniosku EOG/21/K4/W/0050W/0181.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. (1998). Warszawa: Wydawnictwo SOP.
- Raport Sekretarza Generalnego ONZ U’Thanta zatytułowany „Człowiek i jego środowisko” (1969). *Biuletyn Polskiego Komitetu ds. UNESCO*, 1.
- Reed, P., Rothenberg, D. (red.). (1992). *The Norwegian roots of deep ecology. Wisdom in the open air*. Minneapolis–London: University of Minnesota Press. https://monoskop.org/images/9/9a/Reed_Peter_Rothenberg_David_eds_Wisdom_in_the_Open_Air_The_Norwegian_Roots_of_Deep_Ecology.pdf
- Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 25 września 2015 r. „Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030”. A/RES/70/1. https://www.unic.un.org.pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf
- Rogers, C.R. (1963). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. W: S. Koch (red.), *Psychology: A study of a science*. T. 6 (s. 184–256). New York: McGraw Hill.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. 156 poz. 1046).
- Sawiński, J.P. (2009). Co z tą demokracją w szkole?. <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/910>
- Sendecka, Z. (2017). *Style uczenia się a koncepcja outdoor education w kształceniu przed-szkolnym*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2007–2013. http://www.europedirect-katowice.pl/ed_stara_strona/dokumenty/2/strategia-rozwoju-spoleczenstwa-obywatelskiego.pdf
- Strelau, J. (red.). (2003). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1. Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2022). „Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 47–60. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.04>
- The Royal Ministry of Education. (1997). *Research and church affairs. Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*. Oslo: Norwegian Board of Education.
- The Swedish school system. Education is key in Sweden. It's tax-financed, and compulsory from the age of 6*. <http://sweden.se/society/education-in-sweden/>
- Theiss, T. (1996). Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 3–9.
- Theiss, W. (2001). *Mała ojczyzna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- TIMSS. Międzynarodowe badanie wyników nauczania matematyki i nauk przyrodniczych. <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/projekty-miedzynarodowe/timss-2019>
- Trendy – uczenie się w XXI wieku*. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/publication?id=32>
- Uczenie się przez całe życie*. <https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/uczenie-sie-przez-cale-zycie>
- UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*. <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/>
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz.U. 95 poz. 425).
- What are the Sustainable Development Goals?*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- Witkowska-Tomaszewska, A. (2016/2017). Jak przygotować zajęcia terenowe? – od założeń norweskich do polskiej praktyki szkolnej. *Nauczanie Początkowe. Zeszyty Kieleckie*, 4, 56–63.
- Witkowska-Tomaszewska, A., Lewandowska, E. (2015). System kształcenia uczniów klas I–III szkoły podstawowej. W: J. Bałachowicz, L. Tuszyńska (red.), *Edukacja przyrodnicza w terenie – w stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju* (s. 53–69). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wojnowska, I. (2017). *Hygge po polsku*. Kraków: Wydawnictwo Insignius.
- Wolański, N. (2005). *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wskaźniki strategii Europa 2020*. https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/POZ_Wskazniki_Europa2020.pdf
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zrabowane dzieciństwo. Druzgocący raport „Save the Children”*. <https://wiadomosci.onet.pl/swiat/zrabowane-dziecinstwo-druzgocacy-raport-save-the-children/486q8rz>