

Katarzyna Zalas

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: k.zalas@ujd.edu.pl orcid: 0000-0001-7351-4449

Co możemy zrobić, aby nie zostawiać świata takim, jakim jest? Tutoring jako droga do podnoszenia świadomości ekologicznej

STRESZCZENIE

W dobie antropocenu, epoki charakteryzującej się bezprecedensowym wpływem człowieka na planetę, edukacja ekologiczna staje się działaniem o kluczowym znaczeniu. Kształtowanie postaw proekologicznych oraz umiejętności krytycznego myślenia o otaczającym świecie jest niezbędne dla budowania zrównoważonej przyszłości. We wskazanym kontekście tutoring może stanowić cenne narzędzie edukacji ekologicznej, oferując zarówno spersonalizowane, jak i angażujące doświadczenie edukacyjne, uwzględniające potencjał i potrzeby *tutees*. Celem niniejszego artykułu jest wskazanie potencjalnych możliwości wykorzystania tutoringu do podnoszenia świadomości ekologicznej, promowania krytycznego dociekania i refleksji na temat własnych zachowań i wzorców konsumpcji w czasie antropocenu oraz tworzenia przestrzeni do wdrażania innowacji w zakresie zrównoważonych rozwiązań problemów środowiskowych.

SŁOWA KLUCZOWE: antropocen, tutoring, edukacja ekologiczna

Wprowadzenie

W obliczu aktualnego i niewątpliwie stale narastającego kryzysu ekologicznego, z jakim zmagają się współczesne społeczeństwo, pytanie zawarte w tytule niniejszego artykułu („Co możemy zrobić, aby nie zostawiać świata takim, jakim jest?”), nabiera szczególnego znaczenia. Postępujące zmiany klimatyczne, zanik bioróżnorodności, zanieczyszczenie środowiska czy nadmierna eksploatacja zróżnicowanych zasobów naturalnych to jedynie niektóre z kluczowych problemów, które trapią współczesną cywilizację. Stawienie czoła tym zagrożeniom wymaga podjęcia zarówno działań systemowych, jak i jednostkowych – indywidualnych zmian postaw i zachowań. Jedną z ważniejszych ról w procesie kształtowania proekologicznej świadomości współczesnego społeczeństwa odgrywa edukacja ekologiczna, która może realnie wpływać na rozwój odpowiedzialności wobec środowiska.

W miarę jak poruszamy się po zawiłościach antropocenu, coraz bardziej oczywiste staje się, że tradycyjne podejścia edukacyjne muszą ewoluować, by sprostać wymaganiom nowej ery. Jednym z narzędzi mogących wspierać ten proces jest tutoring – indywidualne podejście do edukacji, które umożliwia wielostronne zrozumienie zagadnień ekologicznych oraz motywuje do wdrażania pozytywnych zmian w codziennym życiu. Celem artykułu jest wskazanie możliwości wykorzystania metody tutoring jako narzędzia do podnoszenia świadomości ekologicznej, rozumianej jako ogół interdyscyplinarnej wiedzy, przekonań i postaw dotyczących ochrony środowiska (Papuziński, 2006). Zanim jednak odniosę się do głównego wątku określonego w tytule artykułu, przedstawię kategorie istotne z punktu widzenia podejmowanych rozważań: antropocen, edukacja ekologiczna i tutoring.

Człowiek u steru – zrozumieć antropocen

Antropocen nie został jeszcze uznany formalnie za epokę geologiczną (Francuz, 2018), a na interdyscyplinarnym gruncie naukowym wciąż toczą się dyskusje na temat początku i wieloaspektowości tego procesu (Bińczyk, 2018). Terminu „antropocen” używa się do określenia przedziału czasowego, który charakteryzuje się aktywną i trwałą ingerencją człowieka w środowisko naturalne, mającą wpływ na geologiczną ewolucję planety (Birkenmajer, 2012; Francuz, 2018). W narracji tej poznajemy więc dwóch głównych bohaterów: z jednej strony gatunek ludzki, zaś z drugiej system Ziemi, powiązanych licznymi i zapętlonymi interakcjami (Bonneuill i Fressoz, 2020). Sprawczość człowieka, określanego jako „globalna siła geofizyczna” (tamże, s. 186), wywołuje szerokie spektrum zmian, zarówno w geologii Ziemi, jak i w jej ekosystemach.

Człowiek, za pośrednictwem postępującej globalizacji i postępu technologicznego, usilnie próbuje ujarzmić naturę, wykorzystując w tym celu dostępne zasoby. Celem tych działań jest próba stworzenia optymalnych i bezpiecznych warunków przetrwania, rozwoju, a także podnoszenia fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu. Dlatego też antropocen to epoka katastrof naturalnych i gwałtownych zmian klimatu, których współsprawcą jest człowiek. To również okres postępującej degradacji środowiska naturalnego, wymierania wielu gatunków roślin i zwierząt, występowania na szeroką skalę chorób określanых mianem cywilizacyjnych oraz pojawiania się globalnych pandemii. Nie bez znaczenia pozostają również zjawiska ubóstwa, ograniczonego dostępu do wody, migracji, konfliktów narodowo-etnicznych czy terroryzmu. Wszelkie zmiany, które określa się jako postępujące i coraz bardziej nieprzewidywalne, potęgują zagrożenia, a te osiągają wręcz rozmiar egzy-

stencjalnych (Bostrom, 2013, s. 15–16). Wśród wielu konsekwencji działalności człowieka wskazać należy przede wszystkim wspomniane już zmiany klimatyczne, postępującą degradację gleb, zakwaszenie oceanów, zaburzenie cykli biogeochemicznych oraz utratę bioróżnorodności (Ptaszyńska, 2019). Podkreślenia wymaga fakt, iż wpływ człowieka na środowisko naturalne postępuje w zatrważającym tempie i powoduje przekraczanie granic, które (wydawałoby się) były/są ostateczne (Goering, 2019).

Zastanawiający wydaje się być natomiast fakt, iż mimo alarmujących danych, ostrzeżeń naukowców mających wręcz katastroficzny wymiar (Ciążela, 2023; Zięba, 2020), natura współczesnego kryzysu pozostaje wciąż trudna do wyjaśnienia, zinterpretowania, a tym samym niewystarczająca do podjęcia kompleksowych działań zarówno naprawczych, jak i zapobiegawczych (Walewicz, 2019). Być może, podając za Piotrem Walewiczem (2019), niewystarczającym jest podejmowanie krytycznego namysłu nad pojedynczymi czynnikami wpływającymi na środowisko naturalne (nadmierna emisja gazów, rabunkowa gospodarka wydobywcza, zanieczyszczenia), co miało miejsce dotychczas, ale konieczne jest zadanie pytania o podstawy funkcjonowania środowiska i człowieka. Zastanawiając się nad tym, warto poddać refleksji wątki poruszone przez Ewę Bińczyk (2019, s. 22–23): Czy mamy świadomość konieczności zmian społecznych i ekonomicznych w związku z postępującymi zmianami warunków życia na Ziemi? Czy rozumiemy ciężar odpowiedzialności za powstające zanieczyszczenia spoczywający na nas i przyszłych pokoleniach? Czy mamy świadomość, czym jest utrata bioróżnorodności i jakie są jej konsekwencje? Czy publiczne rozważania nad strategią przeciwdziałania kryzysowi ekologicznemu mają charakter interdyscyplinarny, długoterminowy i kompleksowy? Takie pytania mogą sobie współcześnie zadawać nauczyciele, edukatorzy, studenci oraz inni obywatele globalnej społeczności, dla których aktualny kryzys nie powinien pozostać obojętny, a „konsumpcyjna osobowość” (Francuz, 2018, s. 616), której kluczowym celem jest nieograniczona realizacja indywidualnych potrzeb i pragnień, nie stanowi podstawowej wartości życiowej.

Jak ratować Ziemię, uczyć się o niej? Edukacja ekologiczna w dobie antropocenu

Niezaprzeczalny związek człowieka ze środowiskiem naturalnym i jego stosunek do przyrody są przedmiotem badań pedagogiki ekologicznej, powstałej na gruncie pedagogiki społecznej (Gola, 2023) oraz współdzielącej swój obszar badawczy m.in. z pedagogiką lasu (Chutorański, 2022; Paluch, 2022; Śliwerski, 2022) czy pedagogiką zrównoważonego rozwoju (Andrukowicz,

2021; Bałachowicz, 2016). Biorąc pod uwagę, że nazwa „antropocen” sugeruje, iż to na ludzkości jako gatunku spoczywa ciężar odpowiedzialności za postępujące zmiany klimatu i biosfery (Francuz, 2018, s. 611), należy zaakcentować kluczowe zadanie pedagogiki ekologicznej – przygotowanie człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez wykształcenie pozytywnych zachowań i nawyków wobec środowiska przyrodniczego. W tym obszarze konieczne jest więc podjęcie działalności edukacyjnej i wychowawczej, polegającej na przekazywaniu rzetelnej wiedzy o przyrodzie, jej stanie i zagrożeniach, a także ukształtowanie przekonań, wartości i zainteresowań sprzyjających środowisku przyrodniczemu (Albińska, 2005, s. 129). Trafnym dopełnieniem powyższych zadań jest także budowanie myślenia ekologicznego oraz inspirowanie i motywowanie do podejmowania inicjatyw na rzecz działań naprawczych i zapobiegawczych (Tryburski, 2013). Uzupełnieniem tak przedstawionej koncepcji edukacji ekologicznej jest również wdrażanie do dialogu z przyrodą, kształtowanie sumienia ekologicznego oraz propagowanie niekonsumpcyjnego stylu życia i kultury ekologicznej (Walewicz, 2018, s. 59; Wójtowicz, 2010, s. 71–88).

W dobie globalnego kryzysu ekologicznego niezwykle ważny staje się namysł nad człowiekiem i jego rolą w zmianach klimatycznych zachodzących na całym świecie (Gola, 2023, s. 3). Zdaniem Agnieszki Kozłowskiej przyczyną postępującej degradacji środowiska jest „człowiek – jedyny gatunek dysponujący rozwiniętą kulturą i jedyny, który dzięki narzędziom dostarczonym przez kulturę, rozumianym tu szeroko jako cywilizacja, zawłaszcza stopniowo dla siebie niemal całą planetę. Na potrzeby zdobycia przestrzeni pod rolnictwo, przemysł, transport i osady ludzkie, człowiek wycina lasy, osusza bagna i torfowiska, nawadnia stepy, przekształca stoki gór, przebija tunele w skałach i pod ziemią, zmienia fizyczne i biologiczne cechy środowiska” (Kozłowska, 2020, s. 4). W konsekwencji naukowcy reprezentujący różne dziedziny alarmują, iż skalę omawianego kryzysu określa się jako zagrażającą życiu na Ziemi. Co więcej, jego skutkiem jest postępujący wzrost konkurencji ludności o zasoby, które się kurczą, potęgując tym samym nierówności społeczne, kryzysy polityczne i wywołując wojny (Kozłowska, 2021, s. 126). Edukacja ekologiczna ma więc stanowić „przygotowanie do uczestnictwa w odpowiedzi na globalny kryzys ekologiczny, w tym problem zmiany klimatu” (tamże, s. 130), co podkreśla znaczenie zarówno wychowania, jak i kształcenia ekologicznego.

Obecność edukacji ekologicznej w polskim szkolnictwie różnego szczebla była już przedmiotem interdyscyplinarnych rozważań badaczy (Gola, 2023; Kozłowska, 2021; Michalska, 2016). W wielostronnej analizie podstaw pro-

gramowych, podręczników i innych dokumentów odnoszących się do podejmowanych kontekstów nauczania i wychowania uwagę poświęcano przede wszystkim wartości etyki ekologicznej (Gola, 2023). Wspomniana ekoetyka jest rozumiana jako refleksja nad stosunkiem człowieka do środowiska przyrodniczego, a w nieco węższym rozumieniu również jako etyka rozszerzająca odpowiedzialność i moralność człowieka na byty pozaosobowe, tj. środowisko – zwierzęta, rośliny, i ekosystemy – całą przyrodę (Bonnenberg, 2008; Konstańczak, 2008). Taka interpretacja ma koncentrować się na moralnej odpowiedzialności człowieka za działania podejmowane w środowisku oraz określenie jej granic.

Charakter odpowiedzialności oraz moralny wymiar relacji człowiek-środowisko naturalne krystalizują trzy główne nurty etyki środowiskowej – antropocentryczny, biocentryczny i ekocentryczny. Antropocentryzm stanowi o uprzywilejowanej pozycji człowieka, akcentując, że ludzkie potrzeby, dobra i wartości stanowią główny punkt odniesienia dla wartości moralnych i są ważniejsze od analogicznych potrzeb istot pozaludzkich (Dzwonkowska, 2022, s. 38). Koncepcji antropocentryzmu przypisuje się dwie kategorie: antropocentryzm mocny i antropocentryzm słaby (Papuziński, 1999, s. 172). Pierwszy z wymienionych jest określany jako bezwzględny, tzw. homocentryzm – ludzki szowinizm gatunkowy, polegający na maksymalnym czerpaniu z dóbr środowiska, które wobec człowieka mają wartość jedynie utylitarną. Podstawą mocnego antropocenu są gatunkowy egoizm człowieka, indywidualne dążenia jednostek i nastawienie na zaspokajanie jedynie swoich potrzeb. Jest to podejście destrukcyjne, którego konsekwencją może być nieodwracalna, całkowita eksploatacja świata. Z kolei słaby antropocentryzm, określany również jako względny czy umiarkowany, wskazuje, że zarówno człowiek, jak i środowisko posiadają wartość wewnętrzną, jednak w końcowej ocenie wartość człowieka jest nieporównywalnie wyższa. Człowiekowi przyznaje się prawo do zaspokajania własnych potrzeb i interesów, jednak z zachowaniem „bezpieczeństwa” ekosystemów. Podsumowując, pierwszy z wymienionych oznacza przyjmowanie poglądów nieuwzględniających bytów pozaludzkich, drugi natomiast dopuszcza możliwość uznawania ich wartości i podejmowania troski o nie. Jeśli przyjmiemy tę interpretację, etyka antropocentryczna będzie oznaczała przyznanie człowiekowi prawa do dominacji nad światem, determinowania swoich działań w środowisku potrzebą realizacji własnych celów, utylitarny stosunek do przyrody, podporządkowanie dobra bytów nieludzkich dobru człowieka oraz zachowanie przyrody dla kolejnych pokoleń (Gola, 2023, s. 7). Alternatywą wobec antropocentryzmu uczyniono biocentryzm, który stanowi, że człowiek nie jest wyróżniony w biosferze

(Gonowicz-Bączyk, 2015, s. 57), a więc opowiada się za ochroną życia w każdej postaci i stworzeniem etyki, która to umożliwia (Dzwonkowska, 2022, s. 47). Wykorzystując tę narrację, przyjąć należy, że etyka biocentryczna przyjmuje za nadrzędną wartość życie wszystkich istot żywych w naturalnych dla nich ekosystemach, a ludzie i istoty pozaludzkie tworzą ziemską wspólnotę uzależnioną od siebie nawzajem (Gola, 2023, s. 7). Podkreślenia wymaga także fakt, iż etyka biocentryczna proponuje uczynić życie kryterium uznawalności danego bytu w etyce, a co za tym idzie, wyklucza z niej inne elementy środowiska (skały, jeziora czy inne ekosystemy). Rozwiązaniem pozwalającym na włączenie całej ekosfery w moralność człowieka jest etyka holistyczna, ujmująca biosferę w sposób całościowy jako dobro etyczne, będące jednocześnie przedmiotem zobowiązań człowieka. Szczególne znaczenie ma w niej pogląd, iż przyroda jest wartością autoteliczną, zaś człowiek jest jej immanentną częścią, na której spoczywa obowiązek działania na rzecz zachowania integralności biotycznej (tamże).

Przyjmując współczesne przekonanie wielu badaczy, że ekoetyka powinna być kluczowym elementem edukacji ekologicznej umożliwiającym optymalne kształtowanie świadomości ekologicznej – wartości, norm, imperatywów na rzecz ograniczenia utylitarnego postrzegania i traktowania świata przyrody (Papuziński, 1998, s. 6; Gola, 2016) – należy poddać refleksji zakres jej obecności w edukacji oraz przyjętą w jej ramach narrację. Biorąc pod uwagę niedostatek powyższych treści w podstawach programowych przedmiotów szkolnych i w podręcznikach (Gola, 2018; 2023; Kozłowska, 2021), należy szczególnie podkreślić znaczenie oddolnych inicjatyw edukatorów i nauczycieli w kształtowaniu świadomości ekologicznej oraz refleksyjnych postaw proekologicznych swoich podopiecznych.

Eko-tutoring: ścieżka do zrównoważonej przyszłości

Optymalna realizacja procesu upowszechniania wiedzy z zakresu ekologii, kształtowanie postaw prośrodowiskowych oraz wdrażanie rozwiązań naprawczych i profilaktycznych w tym zakresie wymagają poszukiwania alternatywnych rozwiązań w kształceniu i wychowywaniu na różnych poziomach edukacji. Szansą na powodzenie w tym zakresie może być tutoring, który w praktyce edukacyjnej nie jest podejściem nowym (Sarnat-Ciastko, 2015).

Tutoring to forma edukacyjna, która ze swojej angielskiej etymologii czerpie jedynie fakt, iż polega na indywidualnej pracy tutora z podopiecznym (ucznem, studentem) (Sławińska, 2015, s. 41). Poza tym od tradycyjnie rozumianych korepetycji odróżniają go m.in. charakter realizowanej pracy edukacyjnej oraz jej cele i zadania. Współcześnie pojęciem tutoringu określa się

spotkanie dwóch osób na drodze ich rozwoju (Ratajczak, 2016, s. 156). Ponadto, ujmując tutoring holistycznie i nie lokując go w konkretnej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej, należy przyjąć, że jest to „spersonalizowane podejście edukacyjne stawiające na rozwój osoby w jej pełni, z uwzględnieniem jej różnorodnych potrzeb i możliwości i mające na celu podniesienie jakości kształcenia” (Krauze-Kołodziej i in., 2023, s. 12). Fakt, iż w literaturze nie funkcjonuje jedna definicja tutoringu, stawia przed tym podejściem nieograniczone możliwości, uwzględniające jednak potrzeby i możliwości zarówno tutorantów, jak i tutorów.

Tutoring to zwykle długofalowy proces współpracy tutora i *tutees*, ukierunkowany na szeroko rozumiany rozwój podopiecznego dokonujący się w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Obejmuje cykliczne spotkania w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi (Budzyński i in., 2009, s. 6). Zakłada również charakterystyczną dla tego rozwiązania wolność wyboru sposobu pracy i narzędzi w zależności od potrzeb tutorów i podopiecznych (Krauze-Kołodziej i in., 2023, s. 17). Warto podkreślić, iż w polskiej praktyce edukacyjnej różnych szczebli tutoring doczekał się modyfikacji, które są wynikiem dostosowania tej koncepcji do warunków systemowych, organizacyjnych i kadrowych poszczególnych instytucji. W wielu ośrodkach szkolnych i akademickich spotkania „jeden na jeden” z powodów formalnych są niemożliwe lub trudne do przeprowadzenia, dlatego wdraża się jedynie elementy tutoringu podczas pracy w małych grupach.

Niezależnie od formy – indywidualnej czy grupowej – tutoring pomaga w unikatowym łąceniu procesu dydaktycznego z procesem wychowawczym, oferując niezbędne do tego celu czas i przestrzeń. Jak trafnie wskazuje Tomasz Brzozowski, „czas jest kategorią deficytową (...), jest wartością niezbędną do tego, by w przestrzeni »między« zaszło autentyczne spotkanie nauczyciela i podopiecznego” (Brzozowski, 2017, s. 293). Warto zatem takie cykliczne spotkania wykorzystać, by stworzyć (kluczową w tutoringu) autentyczną relację, którą cechuje wzajemne podejście do siebie dwóch (lub więcej) osób działających w wielu środowiskach, nie tylko w szkole. Tak rozumiana koncepcja tutoringu staje się wyjątkową okazją do zaangażowania społeczności szkolnej w krytyczne dyskusje na temat wzajemnych powiązań między działalnością człowieka a zdrowiem planety, jak również w podejmowanie wspólnych przedsięwzięć na rzecz przeciwdziałania postępującej katastrofie ekologicznej.

Swoje rozważania na temat możliwości wykorzystania tutoringu w kształtowaniu krytycznego myślenia i postaw proekologicznych rozpocznę od uwzględnienia jego potencjału w tradycyjnej formie spotkania, tj. 1:1. Podkreślenia

wymaga fakt, iż jest to proces celowych i długofalowych spotkań, których efektem może być poszerzenie wiedzy z zakresu ekologii lub/i kształtowanie postaw proekologicznych. Ani procesu zdobywania wiedzy, ani też roli tutora i podopiecznego nie interpretuję jednak w sposób tradycyjny. Tutorowi przypisuję, w ślad za Mariuszem Budzyńskim (2009, s. 35), rolę organizatora sytuacji poznawczej, a nie źródła wiedzy i jej transmisji. W tak rozumianym procesie to uczeń posiada przywilej kreatywnego poszukiwania i zdobywania wiedzy z zakresu edukacji ekologicznej, a także rozwijania pasji odkrywania i poznawania przyrody. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie wspólnie wyznaczony cel spotkań tutorskich, postawa nauczyciela – otwarta na współpracę i wzajemne uczenie się – oraz motywacja podopiecznego napędzana poczuciem odpowiedzialności i sprawczości. Nie bez znaczenia pozostają również narzędzia wykorzystywane przez tutora, które powinny odpowiadać na potrzeby i możliwości *tutee*, uwzględniać cel i tematykę zajęć. Tutor może więc korzystać z: platform edukacyjnych online (Khan Academy, WWF Polska, Greenpeace Polska), filmów i prezentacji multimedialnych (YouTube, National Geographic), książek i artykułów (naukowych, popularnonaukowych, prasowych), aplikacji (Ecosia, PlantSnap, iNaturalist), gier edukacyjnych (planszowych, online), jak również zorganizować badania terenowe z wykorzystaniem obserwacji czy pomiarów. Niewątpliwie taka aktywność pozwoli na dostrzeżenie sensu nauki i przejęcie odpowiedzialności za jej proces przez samego ucznia. Dodatkowym efektem zajęć mogą być unikatowe projekty edukacyjne o charakterze ekologicznym, w tym m.in.: projektowanie plakatów, ulotek, inicjowanie lub organizacja debat grupowych, a także tworzenie stron internetowych czy blogów o tematyce ekologicznej. Zarówno narzędzia, sposób realizacji procesu tutorskiego, jak i ich rezultat powinny uwzględniać rozwój umiejętności życia w postawie szacunku do środowiska i odpowiedzialności za jednostkowe działania oraz promowanie postaw i zachowań proekologicznych.

O ile spersonalizowana edukacja jest dzisiaj promowana przez wielu badaczy polskiej edukacji, o tyle w kształtowaniu postaw moralnej odpowiedzialności za losy naszej planety podobne znaczenie można przypisać zajęciom grupowym. Cennym komponentem grupowej współpracy może okazać się wymiana doświadczeń oraz indywidualnych perspektyw. Interakcja i dialog w grupie mogą przebiegać zarówno między podopiecznymi a tutorem, jak i pomiędzy samymi uczniami/studentami. Tutor może wykreować czas i przestrzeń do zadawania pytań, współpracy, a także dzielenia się wątpliwościami i pomysłami (Krauze-Kołodziej i in., 2023, s. 34–35). Współpraca, podejmowanie krytycznego namysłu nad otoczeniem wewnętrznym oraz

kształtowanie zbiorowej odpowiedzialności mogą zaś w efekcie doprowadzić do podejmowania wspólnych inicjatyw na rzecz środowiska.

W praktyce edukacyjnej stworzono programy bezpośrednio lub pośrednio odnoszące się do edukacji ekologicznej, w ramach których wykorzystano rozwiązania oparte na tutoring. Ich wyodrębnienie i wskazanie na potrzeby niniejszego artykułu było możliwe dzięki zastosowaniu analizy źródeł zastanych, pozwalających na zdobycie potrzebnej wiedzy w oparciu o dane, które już istnieją, tzn. zostały zgromadzone lub wygenerowane przez inne podmioty. Ich wykorzystanie pozwoliło na dokonanie przeglądu i konsolidacji danych pochodzących z różnych źródeł i mających różną postać, np. stron internetowych, raportów czy sprawozdań.

Inicjatywy odnoszące się do tematyki niniejszego artykułu podjęła Szkoła Podstawowa z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Andrzeja i Władysława Niegolewskich w Opalenicy, która w 2021 roku wdrożyła innowację dydaktyczno-wychowawczą pod nazwą „Green Team – szkolny klub ekologiczny z językiem angielskim w tle”, którego celem było promowanie postaw proekologicznych uczniów klas IV–VIII połączone z praktycznym wykorzystaniem języka angielskiego. Jak wskazuje Sylwia Raj-Marchocka (2021, s. 2), celem przedsięwzięcia było: poszerzanie wiedzy uczniów z zakresu ekologii i ochrony środowiska, pobudzenie do aktywnego, twórczego i innowacyjnego działania na rzecz ochrony środowiska (z akcentem na podkreślenie osobistego wpływu na zmiany w stanie środowiska), wdrożenie umiejętności interdyscyplinarnego myślenia o przyrodzie, właściwego rozumienia zależności między stanem środowiska a jakością życia każdej jednostki ludzkiej i całych społeczności, propagowanie idei *zero waste* lub *less waste*, jak również nawiązanie współpracy z uczniami z innych szkół w celu promowania postaw ekologicznych. W założeniach projektu podkreślono także praktyczną naukę języka angielskiego oraz wykorzystanie narzędzi pobudzających kreatywne, twórcze działanie oparte na świadomej sprawczości, w tym m.in. tutoring rówieśniczy oraz pracę metodą projektów.

Warto wspomnieć również o inicjatywie Autorskiej Szkoły Podstawowej Creo we Wrocławiu propagującej rozwiązania oparte na tutoring, polegającą na stworzeniu tzw. oazy wypoczynku. W jej ramach uczniowie tworzyli przestrzeń do pracy, nauki i wypoczynku na łonie natury, wykorzystując dostępne ekologiczne materiały. Warto wspomnieć, że edukacja ekologiczna, klimatyczna czy globalna (edukacja dla zrównoważonego rozwoju) odgrywa we wspomnianej szkole kluczowe znaczenie, a jej celem jest uwrażliwienie młodych ludzi na problemy zmieniającego się klimatu i wpływu, jaki wywiera człowiek na środowisko naturalne. Projekty z zakresu edukacji globalnej

realizowane w szkole określają relacje między jednostką i procesami globalnymi, a także umożliwiają zrozumienie przyczyn i skutków zjawisk i wydarzeń mających miejsce w różnych krajach.

Potencjał tutoringu wykorzystuje także warszawska szkoła No Bell, która od ponad ćwierć wieku łamie schematy edukacyjne, podkreślając, że nauka to przede wszystkim przyjemność odkrywania świata. Hasło „Tutoring – budzimy Twoją moc!” nie stanowi chwytu marketingowego, lecz jest rzeczywistą zachętą do włączenia się w proces edukacyjny. Potwierdzeniem tego stwierdzenia są liczne akcje i działania proekologiczne mające na celu podniesienie poziomu wiedzy nie tylko uczniów, ale również nauczycieli – tutorów. Projekt „Ostatni dzwonek dla klimatu” finansowany przez Unię Europejską w ramach programu Erasmus+ pozwolił na stworzenie przestrzeni do wdrożenia edukacji terenowej oraz opracowanie koncepcji zajęć i materiałów dydaktycznych oscylujących wokół zagadnień ekoświadomości.

Nie należy pomijać również inicjatyw proekologicznych w obszarze szkolnictwa wyższego, wykorzystujących tutoring w programach kształcenia wielu kierunków. Dobrym przykładem jest projekt KRAB – Kierowanie Rozwojem Aktywności Badawczej, w ramach którego na Wydziale Biologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wprowadzono tutoring jako spersonalizowaną metodę edukacji. Pierwsza edycja programu odbyła się w roku akademickim 2017/2018, a działania projektowe kadry dydaktyczno-naukowej i studentów kontynuowane są również w roku akademickim 2023/2024. Efekty udziału studentów w tutorialach można określić jako imponujące, a spośród licznych wymienię jedynie wybrane z nich, w tym: artykuły naukowe/eseje: *Rośliny modyfikowane genetycznie – zmierzch cywilizacji czy zbawienie ludzkości?* (2018). „Tutoring Gedanensis”, 3(1), 24–28; *Bioart, czyli mariaż sztuki i nauki* (2018). „Tutoring Gedanensis”, 3(1), 29–32; *Bioinspiracja, czyli jak człowiek czerpie z natury?* (2020). „Tutoring Gedanensis”, 5/1, 7–11, warsztaty podczas Nocy Biologów 12 stycznia 2018 roku pt. „Społeczność w świecie zwierząt”, wystąpienia i referaty konferencyjne (*Żyć wygodnie a być eko* na X Młodzieżową konferencję ekofilozoficzną z cyklu „Młodzi o ekologii”, Poznań, 2020; *Globalne ocieplenie: fakt czy mit* na I Studenckie Sympozjum Naukowe pt. „Aktualne problemy badawcze w biologii człowieka”, 2021), a także stypendium w projekcie OPUS 2021/41/B/NZ8/01703: *Ewolucja szerokości niszy w wymiarach biotycznych i abiotycznych, w stałych i zmiennych warunkach środowiska*. Warto podkreślić motywację, sprawczość i zaangażowanie studentów UAM w realizację swoich pomysłów i projektów, zwłaszcza że w założeniach projektu tutorowi przypisuje się rolę przewodnika, który jedynie wspomaga studenta w znalezieniu optymalnej ścieżki swojego rozwoju.

Równie ważne osiągnięcia mają na swoim koncie studenci Politechniki Łódzkiej, która wdrożyła tutoring długoterminowy w ramach konkursu „Mistrzowie dydaktyki – wdrożenie modelu tutoringu”. W założeniach projektu studenci przez trzy semestry brali udział w zajęciach organizowanych pod kierunkiem certyfikowanych tutorów PŁ, realizując indywidualną ścieżkę rozwoju – również w obszarze ekologii. Ich wynikiem był udział studentów w międzynarodowej konferencji organizowanej w ramach Baltic University Programme (BUP) przez Uppsala University (Szwecja). Celem wydarzenia było promowanie internacjonalizacji z naciskiem na zrównoważony rozwój i demokrację oraz kreatywną, interdyscyplinarną współpracę młodych naukowców z krajów nadbałtyckich. Współpraca tutorska zaowocowała także opracowaniem nowatorskich rozwiązań w zakresie ochrony środowiska. Dopełnieniem znaczenia tutoringu w kontekście szkolnictwa wyższego są słowa zawarte w „Życiu Uczelni”:

Dla wielu studentów PŁ tutoring stał się doświadczeniem, które jest wartościowe, rozwija i daje satysfakcję. Udział w programie potwierdził, że zrobili coś więcej przede wszystkim dla siebie, odkrywając przy tym własny potencjał i poznając własne możliwości, które niejednokrotnie okazały się większe niż te oczekiwane na początkowym etapie projektu (Wujcik, 2023).

Przytoczone projekty, wydarzenia i inicjatywy realizowane w przestrzeni instytucji edukacyjnych różnego szczebla mogą stanowić o potencjale tutoringu w kontekście przekazywania wiedzy na temat współczesnej kondycji środowiska przyrodniczego, wdrażania do krytycznego namysłu nad aktualnymi problemami i zagrożeniami klimatycznymi, jak również zachęcania do angażowania się w działania na rzecz ochrony środowiska. W tym kontekście tutoring traktuję jako przestrzeń holistycznej pracy, której kluczowym elementem jest człowiek – uczeń – student, czyli osoba kreatywna, zaangażowana, świadoma zależności i relacji z przyrodą, gotowa zmierzyć się z wyzwaniami wynikającymi ze zmieniających się warunków życia na Ziemi. Ponadto w procesie tutorskim następuje swoiste przygotowanie podopiecznych do funkcjonowania w przyszłości – jak trudna by ona nie była (Ochwat, 2019, s. 68–69).

Podsumowanie

Kryzys ekologiczny ma niewątpliwie wymiar globalny, totalny i postępujący, ponieważ odnosi się do większości sfer ludzkiej egzystencji: od polityki, poprzez gospodarkę, po zdrowie i kulturę (Hull, 1999, s. 56). Wychodząc z założenia, że człowiek ma moralne obowiązki wobec „ożywionych i nie-

ożywionych elementów wspólnot ekologicznych” (Ganowicz-Bączyk, s. 56), należy rozumieć konieczność podjęcia szerokiego namysłu nad zakresem i charakterem sprawczości, wolności i odpowiedzialności człowieka, co z kolei obliguje do zredefiniowania wspólnych wartości ekologicznych, którymi według Beaty Goli powinny być: umiarkowanie, samoograniczenie, rewerencja dla natury, solidarność oraz uznanie samoistnej wartości natury (Gola, 2022, s. 102). Narzędziem, które ma sprzyjać interdyscyplinarnemu spojrzeniu na powyższe kwestie i przyjęciu wskazanych wartości za cenne i własne, jest edukacja ekologiczna. Ten obszar kształcenia wymaga jednak zmiany z zakresie treści i hierarchii celów, na co jednoznacznie wskazuje Agnieszka Kozłowska (2021, s. 146–147). Wartości, o których wspominam powyżej, powinny skłaniać do uzupełnienia podstawy programowej, treści podręczników szkolnych i programów kształcenia na poziomie wyższym, a samych nauczycieli, edukatorów i tutorów do ciągłego uzupełniania swojej wiedzy (Gola, 2022, s. 103).

W celu zapewnienia efektywności edukacji ekologicznej warto stosować innowacyjne rozwiązania (Kowalik-Ołubińska, 2021), w tym również uwzględniające założenia tutoringu. Wspomniane w artykule wybrane inicjatywy i przedsięwzięcia będące owocem współpracy między nauczycielami i podopiecznymi pozwalają, w mojej ocenie, na wiarę, że słowa:

Wspólny wysiłek ludzi razem i każdego z osobna, podejmowany codziennie, w miejscu pracy, nauki i zamieszkania, jest w stanie (...) zapewnić perspektywę godziwego życia przyszłym pokoleniom (Metkowska, 2004, s. 29)

nie są jedynie utopią. Jako entuzjastka tutoringu wyrażam nadzieję, iż edukacja stanie się przestrzenią do przemiany naskórkowej – trochę globalnej, a trochę lokalnej, głównie teoretycznej i skupionej na drobiazgach ekologiczności – w świadome, realne, innowacyjne i wspólne działania na rzecz budowania więzi z przyrodą i troski o nią.

BIBLIOGRAFIA

- Albińska, E. (2005). Pedagogika ekologiczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4). Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Andrukowicz, W. (2021). Ekoświadomość wobec pedagogiki zadomowienia i zrównoważonego rozwoju. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 24(1), 45–70.
- Bałachowicz, J. (2016). Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej. W: L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych* (s. 11–43). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Birkenmajer, K. (2012). Antropocen – nowa epoka geologiczna? *Przegląd Geologiczny*, 60(11), 587–588.
- Bonenberg, M. (2008). Etyka ekologiczna, W: D. Ciszek (red.), *Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii*. Polskie Towarzystwo Filozoficzne.
- Bonneuil, Ch. i Fressoz, J.B. (2020). Naukowcy i antropos. Antropocen czy oligantropocen? *Teksty Drugie*, 1, 186–203.
- Brzozowski, T. (2017). Tutoring jako alternatywna metoda edukacji. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 13, 291–303.
- Bostrom, N. (2013). Existential Risk Prevention as Global Priority. *Global Policy*, 4(1), 15–16.
- Budzyński, M., Czekierda, P., Traczyński, J., Zalewski, Z. i Zembruska, A. (red.). (2009), *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Chutorański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 127–139.
- Ciążela, H. (2023). Katastrofa ekologiczna – od prognozy do rzeczywistości. Globalny problem refleksji filozoficznej w polskim lustrze. *Studia Philosophiae Christianae*, 1, 131–153.
- Dzwonkowska, D. (2022). *Wprowadzenie do etyki środowiskowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.
- Francuz, G. (2018). Pytanie o człowieka i jego miejsce w epoce antropocenu. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 24, 609–619.
- Goering, L. (2019). *Climate change an ‘imminent’ security threat, risk experts say*. <https://news.trust.org/item/20190219234215-xnh52> (dostęp: 4.04.2024).
- Gola, B. (2016). W poszukiwaniu etyki środowiskowej dla teorii wychowania ekologicznego. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 14(1), 55–76.
- Gola, B. (2022). Wychowanie do wartości ekologicznych. Którędy do budowania więzi dzieci z przyrodą? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4(67), 95–107.
- Gola, B. (2018). *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gonowicz-Bączyk, A. (2015). Narodziny i rozwój etyki środowiskowej. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 13(4), 39–63.
- Hull, Z. (1999). Problemy filozofii ekologii. W: A. Papuziński (red.), *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii* (s. 55–95). Wydawnictwo WSP.
- Konstańczak, S. (2008). Etyka środowiskowa, W: D. Ciszek (red.), *Słownik bioetyki, biopolityki i ekofilozofii*. Polskie Towarzystwo Filozoficzne.
- Kozłowska, A. (2020). Esej o edukacji ekologicznej. *Inspiracje Daltońskie. Teoria i Praktyka*, 10–11, 4–21.
- Kozłowska, A. (2021). Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej. *Rocznik Pedagogiczny*, 44(1), 123–150.
- Krauze-Kołodziej, A., Paprocka-Piotrowska, U., Gładysz, A., Domagała-Zyśk, E., Martynowska, K. i Bartnik, A. (2023). *Tutoring dla początkujących. 5 kroków do wdrożenia indywidualizacji nauczania*. Wydawnictwo KUL.
- Michalska, M. (2016). Edukacja ekologiczna jako niezbędny element kształcenia na studiach wyższych. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*, 453, 235–446.
- Ochwat, M. (2019). Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przyszłości. *Postscriptum Polonistyczne*, 2(24), 51–71.
- Ochwat, M. (2020). (Współ)myślenie w humanistyce: literackie ekokształcenie w epoce antropocenu. *Polonistyka. Innowacje*, 12, 31–51.
- Paluch, B. (2022). Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 17–30.
- Papuziński, A. (1998). *Życie – nauka – ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

- Papuziński, A. (1999). Świadomość ekologiczna a kultura, W: A. Papuziński, *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Papuziński, A. (2006). Świadomość ekologiczna w świetle teorii i praktyki. Zarys politologicznego modelu świadomości ekologicznej. *Problemy Ekorozwoju*, 1(1), 33–40.
- Ptaszyńska, A. (2019). Antropocen. Wielki przyspieszenie i insektagedon. *Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych*, 68(4), 553–560.
- Ratajczak, S. (2016). Tutoring akademicki – korzyści dla studenta, nauczyciela i uczelni wyższej. *Kultura i Edukacja*, 3(113), 154–171.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Difin.
- Ślawińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27(2), 41–56.
- Śliwerski, B. (2022). Pedagogika lasu jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 47–60.
- Tryburski, W. (2013). *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*. Wydawnictwo Naukowe Mikołaja Kopernika.
- Tuszyńska, L. (2017). Edukacja ekologiczna w perspektywie zrównoważonego rozwoju. *Studies in Global Ethics and Global Education*, 7, 43–56.
- Walewicz, P. (2019). Koncepcje antropocenu i kapitałocenu a ekopedagogika. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 57–67.
- Wójtowicz, B. (2010). *Geografia – rozwój zrównoważony – edukacja ekologiczna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zięba, S. (2020). Wokół katastrofy ekologicznej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Społecznych*, 9(1), 9–22.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Creo – Autorska Szkoła Podstawowa i Przedszkole. Projekty. <https://creoedu.pl/projekty> (dostęp: 12.04.2024).
- Kierowanie Rozwojem Aktywności Badawczej. Tutoring na Wydziale Biologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. <http://krab.amu.edu.pl> (dostęp: 12.04.2024).
- Projekt „Ostatni dzwonek dla klimatu”. <https://www.nobel.edu.pl/ogolne/ostatni-dzwonek-dla-klimatu> (dostęp: 7.04.2024).
- Przykładowe efekty udziału studentów w projekcie KRAB 2017–2022, Wydział Biologii UAM. https://biologia.amu.edu.pl/__data/assets/pdf_file/0038/399908/Efekty-tutoringu-KRAB.pdf (dostęp: 12.04.2024).
- Raj-Marchocka, S. (2021). Innowacja pedagogiczna kształceniowo-wychowawcza. „Green Team – szkolny klub ekologiczny z językiem angielskim w tle”. <https://www.spopalenica.pl/wp-content/uploads/2021/09/GREEN-TEAM-%E2%80%93-szkolny-klub-ekologiczny-z-jezykiem-angielskim-w-tle.pdf> (dostęp: 8.04.2024).
- Wujcik, A. (2023). Tutoring długoterminowy – przykład dobrej praktyki. *Życie Uczelni*, 163. <https://www.zycieuczelni.p.lodz.pl/tutoring-dlugoterminowy-przyklad-dobrej-praktyki> (dostęp: 7.04.2024).

SUMMARY

What Can We Do so as Not to Leave the World Strange as it is?

Tutoring as a Path to the Accessible Ecological Awareness

In the Anthropocene, an era characterized by unprecedented human impact on the planet, environmental education becomes a challenge of key importance. Shaping

pro-ecological attitudes and the ability to think critically about the surrounding world is essential to building a sustainable future. In this context, tutoring can be a valuable tool for environmental education, offering a both personalized and engaging learning experience that takes into account the potential and needs of tutees. In the article, I will present how tutoring can be used to raise ecological awareness, promote critical inquiry and reflection on one's own behavior and consumption patterns in the Anthropocene, and create space for implementing innovations in the field of sustainable solutions to environmental problems.

KEYWORDS: Anthropocene, tutoring, ecological education