

JERZY OHME

Politechnika w Lublinie

## UWARUNKOWANIA SKUTECZNOŚCI DYDAKTYKI OCHRONY ŚRODOWISKA

Pilna potrzeba powszechnego kształcenia w dziedzinie ochrony środowiska znalazła międzynarodowy wyraz już w roku 1969 w znanym raporcie U'Tanta pt. "Człowiek i jego środowisko". Od tego czasu problemy te stały się tematem licznych międzynarodowych konferencji i narad, na których coraz bardziej zdecydowanie zobowiązywano władze oświatowe do traktowania problematyki środowiskowej jako niezbędnego elementu kształcenia ogólnego i wychowania społecznego. Doniosłą rolę w tym zakresie odegrała Konferencja UNESCO w Belgradzie (w roku 1975) zakończona przyjęciem Międzynarodowej Karty Nauczania określającej konkretne cele edukacji środowiskowej oraz uzasadniającej prowadzenie jej we wszystkich systemach nauczania. Jeszcze pełniejszym wyrazem tych zamierzeń stała się uchwała Konferencji UNESCO i UNEP w Tbilisi (w roku 1977). Zobowiązała ona wręcz kraje członkowskie UNESCO do włączenia do swej polityki oświatowej programów kształcenia środowiskowego - zarówno formalnego jak i nieformalnego. Bardzo ważnemu zagadnieniu w edukacji środowiskowej, a mianowicie polityce jej perspektywicznego rozwoju oraz wzrostowi jej skuteczności, poświęcone było (organizowane również przy pomocy i poparciu UNESCO i UNEP) Międzynarodowe Sympozjum w Wiedniu (w roku 1983), na którym z całą mocą zaakcentowano kompleksowy charakter wszystkich działań określających i warunkujących rozwój i efektywność edukacji środowiskowej.

Polska była uczestnikiem i sygnatariuszem wszystkich tych Konferencji i Sympozjów. W swej ustawie o ochronie środowiska (z roku 1980) nakłada też na wszystkie szkoły obowiązek takiego kształcenia i wychowania. Mimo to w praktyce to kształcenie i wychowanie pozostawia bardzo wiele do życzenia. Złożyły się na ten stan różne przyczyny. Znane są próby ich identyfikacji oraz propozycje działań na rzecz poprawy tego stanu [5].

Szczególnie istotna rola w tych działaniach przypada w udziale wyższym szkołom pedagogicznym - największemu i najbardziej ważnemu źródłu najwyższej wykwalifikowanych kadr nauczycielskich dla szkół podstawowych, średnich i zawodowych w kraju. Szkoły te bowiem są i będą dla absolutnie dominującej części społeczeństwa jedynym miejscem, w którym uzyskać może ono w miarę całościową, usystematyzowaną wiedzę o człowieku, o otaczającym go świecie, o najważniejszych problemach i zjawiskach w nim zachodzących. Problematyki tej już najczęściej nie podejmują późniejsze, rozliczne formy kształcenia i przysposobienia zawodowego. Dlatego tak ważna jest zdobywana na tych szczeblach kształcenia odpowiednia wiedza o środowisku i ukształtowane przez nią zainteresowania i postawy. Są one później niezbędne każdemu człowiekowi, na każdym stanowisku pracy, gdyż każdy człowiek, w mniejszym lub większym stopniu wpływa na środowisko, w którym żyje. Dlatego też każdy człowiek powinien posiadać zasób takiej wiedzy, zainteresowań i ukształtowanych postaw w stopniu co najmniej odpowiadającym jego możliwościom działania. Oczywiście, do osiągnięcia przez absolwentów wyższych szkół pedagogicznych pożądanego umiejętności nauczania i kształtowania u swych wychowanków odpowiednich postaw i działań na rzecz ochrony środowiska, niezbędne są odpowiednio przygotowane dla szkół podstawowych, średnich i zawodowych programy i metody nauczania. O osiągnięciu takich rezultatów współdecydować będzie jednak w nie mniejszym stopniu dydaktyka ochrony środowiska w szkołach wyższych, a wśród nich

szczególnie (z ww. względów) w wyższych szkołach pedagogicznych.

Ważność tych spraw dokumentuje także miejsce i tematyka obecnej Konferencji. Problematyką tą również zajmowało się w ostatnich latach wiele towarzystw, komitetów i instytucji naukowych o zasięgu ogólnokrajowym. Wydaje się więc, że dla celów naszej Konferencji przydatnym może być wgląd w wypracowane tam (na interesujące nas tematy) wnioski i konkluzje oraz ich relacje między sobą [5]. Bo czy np. nie jest godne uwagi to, że wskazywane różne cele i zadania edukacji środowiskowej nie tylko nie kolidują ze sobą, lecz cechują je wzajemnie uzupełniające się duże podobieństwa? Ważnym dla naszych aktualnych rozważań wydaje się też, podniesiona tam powszechnie, potrzeba stałego i wzajemnego koordynowania wiedzy środowiskowej między wszystkimi poziomami nauczania. W przypadku szkół podstawowych, średnich i zawodowych, chodzi tu zarówno o wiedzę zawartą w programach poszczególnych przedmiotów (obok głównego trzonu jego treści), jak i w programie przedmiotu interdyscyplinarnego, integrującego i systematyzującego całokształt wiedzy o środowisku. W szkołach wyższych zaś (niezależnie od ich kierunków kształcenia i posiadanych w związku z tym różnych własnych przedmiotów specjalizacyjnych z ochrony środowiska) uznano za konieczne wprowadzenie obowiązkowego, ogólnego, o systematycznie aktualizowanym programie przedmiotu, którego treści powinny przede wszystkim:

- zawierać wiadomości o funkcjonowaniu środowiska oraz o miejscu i roli w nim człowieka,
- nauczyć dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe procesów środowiskowych z działalnością człowieka,
- wpajać potrzebę korzystania z działań specjalistów różnych dziedzin wiedzy dla kształtowania optymalnych warunków bytu człowieka,
- wdrażać postawy proekologiczne oraz kształtować poczucie odpowiedzialności za obecny i przyszły stan środowiska.

Uznano też, że celem tak określanych treści nauczania nie może być apoteoza tego co ludzkość osiągnęła, lecz położenie nacisku na popełnione i nadal popełniane błędy. Należy więc mówić wychowankom *p r a w d ę* bez względu na to, jaka ona jest. Tak prowadzone zajęcia powinny również wyrabiać u słuchaczy nawyk patrzenia na różnorodne zjawiska w sposób całościowy, w ich wzajemnym powiązaniu [5].

Przedstawione ogólne treści takiego przedmiotu dla wszystkich szkół wyższych unaoczniają jak bardzo duże znaczenie w dydaktyce ochrony środowiska mają metody nauczania. Zrozumienie i jak najlepsze realizowanie tej potrzeby wydaje się jednym z głównych warunków uzyskania społecznie zadowalających efektów rozwijanej edukacji środowiskowej. Jest tak, gdyż ostatecznym celem tej edukacji nie jest przecież tylko samo dostarczanie informacji, ale również wychowywanie, czyli skuteczne oddziaływanie na zainteresowania i postawy wychowanków. Dlatego na oczekiwane wyniki w sposób nierozzerwalny składa się zdobycie przez wychowanków rzetelnej wiedzy o środowisku (tj. takiej, która pozwoli na dostrzeganie rzeczywistych przyczyn i dalekosiężnych skutków dokonującej się degradacji i zniszczenia środowiska) oraz wyrobienie w nich trwałej świadomości potrzeby konsekwentnego i zdecydowanego angażowania się w jego ochronę.

Konieczność, ale i bardzo duża trudność zastosowania najbardziej odpowiednich rozwiązań metodycznych potwierdza znane już od czasów Owidiusza spostrzeżenie, że nie wystarczy wiedzieć co jest dobre, właściwe i słuszne, by to czynić. Ważne jest więc nie tylko to, aby wiedza nas informowała jak jest i jak być powinno. Równie istotne jest to, by ta wiedza nas odpowiednio formowała, czyli kształtowała w nas postawy czynne, aby pobudzała obok intelektu również naszą wolę, aby kształtowała nasze sumienie. Tylko taka wiedza może nam pomóc. To dlatego wiedzę do celów dydaktycznych dzieli się na zimną i na gorącą. Pierwsza to ta, która jest tylko treścią naszej świadomości. Druga jest dopiero tą, która porusza do działania i która angażuje. Różnica między nimi nie płynie jednak z odmienności przedmiotów czy prawd, ale ze sposobu jej przekazywania [3].

Myślę, że teraz już w pełni jest zrozumiałe wcześniejsze wskazanie na wyższe szkoły pedagogiczne jako źródło najwyższej wykwalifikowanych kadr nauczycielskich dla całego szkolnictwa. Teraz też wyraźnie widać, że opinia ta nie jest wyłącznie wyrazem zasłużonego uznania i szacunku. Jest ona również, w co najmniej równym stopniu, wyrazem społecznie oczekiwanych od absolwentów tych szkół kompetencji i umiejętności zawodowych w sferze nauczania i wychowania.

Spełnienie tych oczekiwań w dydaktyce ochrony środowiska jest i będzie wyjątkowo trudne. Najbardziej świadczą o tym powszechnie niezadowolające (nie tylko zresztą u nas) efekty edukacji środowiskowej.

Jakie są przyczyny tych tak powszechnie stwierdzanych stanów? Poszukując ich nie sposób nie uwzględnić poglądów tych, którzy uważają za konieczne sięganie do najgłębszych przyczyn, tj. tych których źródłem jest mentalność człowieka [4]. Właśnie ta mentalność, opierająca się na fascynacji nauką i techniką z towarzyszącym jej nieodłącznie pragnieniem posiadania coraz większej ilości dóbr materialnych, większego komfortu życia, doprowadziła do prawie ogólnego zaniku świadomości, że cywilizacja nie może być wyłącznie ujarzmianiem Ziemi, lecz jest stanem kooperacji między człowiekiem, a całą pozostałą rzeczywistością.

Taką mentalność człowieka ukształtowały jednak przemiany wywołane jego własną działalnością. To te przemiany wpłynęły na jego myślenie i postawę w stosunku do ludzi i rzeczy, na hierarchię wartości. Wyrazem tej hierarchii jest ogólne przecenianie postępu nauk technicznych i przyrodniczych oraz traktowanie dóbr ekonomicznych, wzrostu produkcji i konsumpcji jako wartości zasadniczych. Odmienne zaś systemy wartości, bardziej ceniące rozwój intelektualny, etyczny, rozbudzenie wrażliwości, tworzenie harmonijnej osobowości, uczciwość, pracowitość, prawdomówność i inne zostały uznane po prostu za niepraktyczne.

Z tych to m.in. powodów pytanie o przyczynę kryzysu środowiska staje się pytaniem o przyczynę kryzysu człowieka. Wagę tego pytania powiększa fakt, że powszechność omawianych hierarchii wartości ma miejsce nie tylko w mentalności jednostek, ale również na płaszczyźnie międzynarodowej. Wyrazem tego jest przecież stawianie w każdym niemal państwie na pierwszym miejscu wzrostu ekonomicznego jako głównego celu polityki społeczno-gospodarczej [4].

Główną konkluzją wynikającą z przedstawionej oceny rzeczywistości wydaje się być potrzeba zasadniczego przewartościowania funkcjonujących i w istocie obowiązujących systemów wartości, gdyż to one determinują obecny, niewłaściwy stosunek do środowiska.

Jakie konsekwencje ma ten fakt dla edukacji środowiskowej? Czy będzie ona w stanie sama dokonać tego koniecznego przewartościowania? Odpowiedź na to pytanie wydaje się być tylko jedna. Nauczanie i wychowanie środowiskowe musi podjąć próbę przewartościowania funkcjonujących w społeczeństwie systemów wartości. Lecz, i to trzeba stwierdzić z całą mocą, samo nie może osiągnąć tego bez zmiany obowiązującego w społeczeństwie ogólnego systemu edukacji, który umacnia tradycyjne systemy wartości, usprawiedliwiające w pełni działania nastawione na niszczącą eksploatację przyrody. Ponad to, o czym nie można zapomnieć, za koniecznością zmiany aktualnego systemu edukacji społeczeństw przemawia i to, że obecne systemy wartości są odpowiedzialne za ogólny światowy kryzys społeczny, gospodarczy i polityczny, którego częścią jest kryzys ekologiczny [2], [1].

Czy stwierdzenia i opinie te dotyczą również naszej edukacji? Chyba najbardziej przekonującą odpowiedź dał profesor Suchodolski w opracowaniu pt. "Edukacja na rozdrożu". Stwierdził On jednoznacznie, że nasza edukacja również nie może być w dotychczasowej postaci dalej rozwijana oraz dostrzega, że także u nas trwa już wyścig między edukacją i katastrofą, w którym jeżeli edukacja nie uratuje człowieka i jego świadomości, to zwycięży katastrofa, czyli jeszcze większe nagromadzenie i natężenie wszystkich czynników upadku, zniszczenia i samozniszczenia człowieka i świata [6].

Zasadniczym pytaniem, które teraz powinno nasunąć się nam - służącym społecznej



edukacji - brzmi, jakie związki dostrzegamy między swoją pracą (i działalnością), a stanem w którym się obecnie znajdujemy oraz jakie z tego wyciągamy praktyczne wnioski? To ogólne pytanie można rozbić na wiele konkretnych pytań [5]. Kilka z nich sformułowano następująco:

1. Mówi się, że za to wszystko co nas otacza jest współodpowiedzialny istniejący model edukacji, model oparty na pedagogice konformistyczno-zachowawczej, wygodnie odcinającej się od lawinowo już narastających problemów i trudności. Taką edukację tworzą jednak i realizują ludzie. Czy my też? Jeżeli nie, to jakie są i jaka jest skuteczność naszych działań uniemożliwiających powielanie takiego modelu edukacji?
2. Uważaliśmy i chyba nadal wielu z nas uważa, że człowiek - nawet jeżeli nie może wszystkiego - to może jednak bardzo wiele. Może np. tworzyć świat, samego siebie i, że mogą to być rzeczy piękne i wartościowe. Dlaczego więc stało się to, że ten świat budowany przez ludzi w intencji wielkich idei wspólnotowych, praw człowieka oraz innych pięknych wezwań, które wszyscy znamy, że ten świat doszedł do miejsca, w którym dalej jest już tylko katastrofa? Czym my to wyjaśniamy i na czym opieramy te swoje wyjaśnienia?
3. Mówi się obecnie dużo o konieczności myślenia zasadniczo innymi kategoriami, tj. bez rozdzielania myślenia o świecie i o człowieku. Mówi się też, że wielkim zadaniem edukacji jest nauczenie ludzi myślenia kategoriami globalnymi, tj. postrzegania związków i zależności nawet między problemami pozornie od siebie odległymi, np. między problemami ekologicznymi i podstawowymi moralnymi człowieka.

Czy mamy pełną świadomość, że do takiego (globalnego) myślenia nie wystarcza umiejętność myślenia do działania i myślenia do poznania, że konieczna jest jeszcze umiejętność myślenia dla rozumienia, czyli dostrzegania i rozumienia związków i zależności, powikłań i wspólnot problemów pozornie nawet bardzo od siebie odległych? Czy rozumiemy również dlaczego brak umiejętności takiego myślenia, to w istocie skazanie na myślenie kategoriami partykularyzmów społecznych, narodowych, klasowych, grupowych bądź po prostu na myślenie i działanie egoistyczne?

4. Wiemy o istnieniu edukacji ilościowej i jakościowej. Ta pierwsza zajmuje się bardziej kumulowaniem wiadomości, a druga bardziej kształtowaniem postaw ludzkich. Czy wiemy również to, że od tego czy ważniejsza jest dla nas ilość przekazanej wiedzy czy też ukształtowanie określonych postaw naszych wychowanków zależy stosunek tych wychowanków do wartości podstawowych, ich wrażliwość i wyobraźnia, a nawet chęć i umiejętność samodzielnego myślenia?
5. Wszyscy wiemy o istnieniu chorób cywilizacyjnych, a przecież cywilizację tworzą ludzie. Wiemy też, że człowiek jest twórcą - że zbudował świat w wielu wariantach techniczno-organizacyjno-ekonomicznych. Czy jednak równie dobrze wiemy to, że ten sam człowiek jest uwikłany w swoje wytwory, które potrafią go uczynić swym niewolnikiem, a nawet zniszczyć?

Czy wiemy i rozumiemy dlaczego w kręgu tych wytworów cywilizacji są również szkoły?

6. Wiemy, że jednym z tragicznych paradoksów cywilizacji naukowo-technicznej, jest klęska wielu haseł, haseł ważnych i postępowych. Wiemy też, że mówi się również o klęsce idei upowszechnienia oświaty (znamy przecież takie opinie i stwierdzenia jak: szkoły są źródłem lęków i zagrożeń, szkoły niszczą człowieka).

Czy wiemy i rozumiemy dlaczego to tak często się mówi? A czy np. istnieje dla nas związek tego pytania z takim, jak zachować człowieczeństwo w sztucznym świecie?

7. Mówi się, że najważniejsze i jednocześnie najtrudniejsze w edukacji jest ukazanie człowiekowi horyzontów zarówno jego możliwości kreacyjnych, jak i możliwości samozniszczenia. Mówi się też, iż każdy człowiek powinien rozumieć, że o ile zawsze w jakimś stopniu dziedziczy i otrzymuje określone wartości i tradycje kulturowe, cywilizacyjne itp., to świadomość i podstawy moralne każdy musi sobie wytworzyć sam.

Czy właściwe zrozumienie tego jest możliwe bez dostrzegania przemijającego człowieka i jego wytworów - konfliktu dobra i zła? Czy w ogóle możliwe jest zrozumienie tego bez naruszenia "... zła zaczajonego w ludzkich sercach ..." [6], [3], [7]?

Pytań takich oczywiście można i trzeba sobie stawiać o wiele więcej. Oczywiście jednak winno być, że liczą się tu dopiero praktyczne odpowiedzi, a nade wszystko ich rezultaty. Jakie one są, to wiemy - od stwierdzeń m.in. na ten temat zaczęliśmy swe rozważania. Jest jednak jeszcze coś bardzo ważnego o czym trzeba powiedzieć, gdyż również warunkuje ono i będzie warunkowało w przyszłości właściwe rozumienie wszystkich naszych spraw i problemów, a więc i wypełnienie społecznych oczekiwań przez dydaktykę ochrony środowiska. Tym czymś jest nasza nauka o t - w a r t o ś ć i nierozzerwalnie z nią związana nasza nauka o d w a g a i p o k o r a. Uczono tego nas już od najwcześniejszych lat cytując m.in. takie charakterystyczne myśli i konkluzje kolejnych najwybitniejszych umysłów ludzkości: im więcej wiem, tym mniej wiem; rozwiązanie jednego problemu rodzi co najmniej dziesięć nowych.

Czy w pełni rozumiemy te stwierdzenia, czy np. nasza wiedza nie przesłania nam naszej niewiedzy?

## LITERATURA

- [1] Botkin J.W. (i in.): Uczyć się - bez granic. Jak zewrzeć "lukę ludzką". Warszawa 1982
- [2] Faure E. (i in.): uczyć się, aby być. Warszawa 1975
- [3] Gałkowski J.W.: Człowiek a przyroda - zagadnienia moralne, W: Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu (Materiały pokonferencyjne) pod red. R.J. Janiuka i L. Pawłowskiego, Lublin 1986
- [4] Grzesica J.: Ochrona naturalnego środowiska człowieka - problem teologiczno-moralny. Katowice 1983
- [5] Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu (RAPORT - EKSPERTYZA) pod red. J. Ohme przez zespół: J. Aleksandrowicz, A. Dylikowa, A. Grzegorzczak, J. Grzesica, R. Janiuk, W. Janusz, Z. Kozak, S. Kozłowski, W. Lenart, L. Pawłowski, I. Pollo, Z.T. Wierzbicki, T. Wilgat, I. Wojnar, H. Zimny, Prace Naukowe Politechniki Lubelskiej Nr 157. Lublin 1986
- [6] Suchodolski B.: Edukacja na rozdrożu, Kwartalnik Pedagogiczny nr 2. Warszawa 1981
- [7] Wojnar I.: Wychowanie dla wartości humanistycznych, W: Ochrona środowiska w nauczaniu i wychowaniu (Mat.pokonf.) pod red. R.J. Janiuka i L. Pawłowskiego. Lublin 1986