

MAŁGORZATA KOWALIK-OLUBIŃSKA*

Wczesna edukacja środowiskowa w epoce człowieka – od uczenia się o świecie do uczenia się i stawania razem ze światem

Early environmental education in the human epoch – from learning *about* the world to learning and becoming *with* the world

Streszczenie

Konsekwencje wywołanych przez ludzi zjawisk takich jak globalne ocieplenie czy radykalne ograniczanie różnorodności biologicznej wywierają negatywny wpływ na całą biosferę, zagrażają egzystencji ludzi i istot pozaludzkich. Za remedium na powstały stan rzeczy uznaje się zerwanie z myśleniem o człowieku jako centrum świata i uznanie go za jeden z wielu równorzędnych elementów tworzących ten świat. Znaczącą rolę w przekształceniu sposobu myślenia o człowieku i jego pozycji w świecie przypisuje się edukacji. W związku z tak postawioną tezą celem artykułu uczyniła autorka ukazanie zmian zachodzących w teorii i praktyce wczesnej edukacji środowiskowej, które stanowią swoistą odpowiedź jej twórców na wyzwania epoki człowieka. Na poziomie teoretycznym zmiany te wiążą się z wychodzeniem poza idee antropocentryzmu i zwracaniem się ku teoriom ukazującym świat jako złożoną wspólnotę ludzko-pozaludzką. Na poziomie praktycznym przyjmują one postać działań określanych mianem pedagogii wspólnych światów. Autorka stawia przy tym tezę, zgodnie z którą prakty-

* Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9687-9862>, e-mail: malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl.

kowanie pedagogii wspólnych światów umożliwia dzieciom nie tyle uczenie się o świecie, ile uczenie się i stawanie razem ze światem.

Słowa kluczowe:

epoka człowieka, wczesna edukacja środowiskowa, wspólnotowość, relacyjność, pedagogia wspólnych światów, uczenie się i stawanie razem ze światem

Abstract

Implications of human-induced phenomena that include global warming and the drastic reduction of biodiversity adversely affect the entire biosphere, putting the existence of humans and non-human beings at risk. Shifting away from considering humans to be the centre of the world and viewing them as one of many equal elements that comprise that world is seen as the remedy for the resulting state of affairs. Education is believed to play a significant role in transforming the way people think about themselves and their position in the world. In view of the thesis presented above, the aim of this article is to demonstrate the changes occurring in the theory and practice of early environmental education, representing a specific response of its creators to the challenges of the human age. From a theoretical viewpoint, these changes involve a shift beyond ideas of anthropocentrism and turn to theories that show the world as a complex human-post-human community. At a practical level, this takes the form of what is referred to as a common worlds pedagogy. The author's thesis is that practising a common worlds pedagogy enables children not only to learn about the world but also to learn and become with the world.

Keywords:

human age, early environmental education, community, relationality, common worlds pedagogy, learning and becoming with the world

*Wszystkie żywe istoty wiodą swoje życie w wielogatunkowych wspólnotach.
 (...) Wielogatunkowa relacyjność (...) ukazuje tętniący życiem świat,
 w którym istnienie jest zawsze stawaniem się,
 a stawanie się jest zawsze stawaniem się-z*

(van Dooren, Kirksey, Münster, 2016, s. 2)

1. WPROWADZENIE

Przekształcenia, jakim podlegają ziemskie ekosystemy pod wpływem ludzkiej działalności, są na tyle rozległe i głębokie, że uznano je za podstawę wyodrębnienia nowej epoki geologicznej – epoki człowieka, określanej także mianem antropocenu (Crutzen, Stoermer, 2000; Crutzen, 2002; Zalasiewicz, 2016; Bińczyk, 2018). Paul Cruzen i Eugene Stoermer twierdzą, że ludzkość dokonuje groźnych modyfikacji wielu parametrów systemów planetarnych, czego dowodzą dane zaświadczone, że „zostały przekroczone tzw. granice planetarne, szczególnie z uwagi na zmianę klimatyczną, degradację gleb, zakwaszenie oceanów, zaburzenie cykli biogeochemicznych Ziemi (tj. obiegu azotu i fosforu) i tempo utraty bioróżnorodności (tzw. szóste wielkie wymieranie)” (za: Bińczyk, 2018, s. 11–12). Konsekwencje wywołanych przez człowieka zjawisk stanowią poważne wyzwanie dla całej biosfery, obniżają bowiem jakość życia wszystkich bytów, a nawet zagrażają egzystencji ludzi i istot pozaludzkich. O dalszym losie Ziemi zdecyduje zatem to, czy i na ile będziemy w stanie przeciwdziałać skutkom tych zmian i zapobiec pogłębianiu się istniejącego kryzysu ekologicznego.

W tej sytuacji konieczne wydaje się przede wszystkim uzmysłowienie sobie przez nas faktu, że do kłopotliwego położenia, w jakim znalazły się wszystkie ziemskie byty, łącznie z nami, doprowadziło ludzkie „skoncentrowane na sobie i wywyższające siebie myślenie” (Nxumalo, Pacini-Ketchabaw, 2017, s. 2). W podobny sposób ujmuje podnoszoną tutaj kwestię Henryk Skolimowski, sugerując, co następuje: „Naszym problemem nie są trujące fabryki i zatrute środowisko, ale zatrute myślenie” (za: Kukowka, 2007, s. 7).

Za remedium na powstały stan rzeczy należy zatem uznać zerwanie z myśleniem o człowieku jako centrum wszechświata i uznanie go za jeden z wielu równorzędnych elementów tworzących świat. W obszarze ekopsychologii zwraca się uwagę na potrzebę poszerzenia ludzkiej tożsamości, własnego Ja, „o obiekty świata zewnętrznego: innych ludzi, miejsce, w którym człowiek żyje, czy wreszcie o całą Ziemię” (Kulik, 2010, s. 47). Mechanizmem pośredniczącym w tym

procesie jest identyfikacja polegająca na utożsamianiu się z innymi obiektami i włączaniu ich w wewnętrzną strukturę tak, by znalazły się one blisko pozycji Ja (Kulik, 2010). Niekiedy proces utożsamiania się z innymi prowadzi do zastąpienia własnej perspektywy perspektywą innego, pozaludzkiego bytu. Wówczas „przekonanie »ja bronię lasu« zostaje zastąpione przekonaniem »jestem częścią lasu, który broni mnie. Jestem tą częścią lasu, która właśnie zdobyła umiejętność myślenia«” (Devall, 1990, s. 243; por. też Seed i in., 1992). Identyfikacja tego rodzaju wymaga od człowieka „radikalnego zawieszenia własnych preferencji, potrzeb i właściwego sobie sposobu myślenia i spostrzegania świata” (Kulik, 2010, s. 47). Rozważane kwestie prowadzą do postawienia tezy o konieczności wykreowania i urzeczywistnienia koncepcji edukacji przyjaznej planecie (Snaza i in., 2014), czerpiącej inspirację z teorii kwestionujących przypisywanie człowiekowi uprzywilejowanej pozycji w świecie i ukazujących ten świat jako skomplikowaną „żywą sieć”, jako wielogatunkową wspólnotę pozostających ze sobą w relacji współzależności elementów (van Dooren i in., 2016).

W związku z powyższym celem artykułu uczyniłam ukazanie zmian zachodzących w teorii i praktyce wczesnej edukacji środowiskowej, które można uznać za swoistą odpowiedź jej twórców na wyzwania epoki człowieka. Na poziomie teoretycznym zmiany te wiążą się z wychodzeniem poza idee antropocentryzmu i zwracaniem się ku poglądom badaczy optujących za przyjęciem podejścia kładącego nacisk na współzależność, splątanie materii i znaczenia, ludzi i nie-ludzi, na postrzeganie świata jako wspólnoty ludzko-pozaludzkiej (Barad, 2007; Braidotti 2014; Haraway, 2008, 2016; Latour, 1999, 2004). Zmiany na poziomie praktyki edukacyjnej przyjmują postać działań określanych mianem pedagogii wspólnych światów. Stawiam przy tym tezę, że praktykowanie pedagogii wspólnych światów umożliwia dzieciom nie tyle uczenie się o świecie, ile uczenie się i stawanie razem ze światem.

2. TEORETYCZNE ŹRÓDŁA ZMIANY WE WCZESNEJ EDUKACJI ŚRODOWISKOWEJ

Zmiana dokonująca się w obszarze wczesnej edukacji środowiskowej zakorzeniona jest w stanowiskach teoretycznych określanych mianem posthumanizmu i nowego materializmu (Dernikos, Thiel, 2019; Malone i in., 2020; Somerville, 2018; Taylor i in., 2021). W nowym materializmie rozważa się kwestie relacji zachodzących między podmiotami i obiektami oraz problematykę myślenia o „nowej metafizyce” (*new metaphysics*) (Dolphijn, van der Tuin, 2012, s. 13). Poglądy zwolenników no-

wego materializmu łączy podważanie dualistycznego myślenia, wychodzenie poza poststrukturalne rozumienie dyskursu oraz przyjęcie nowego sposobu rozumienia materii. Zdaniem Karen Barad materia jest jednocześnie dyskursywna i materialna, a wszystko to, co znajduje się w świecie, może być rozpatrywane jednocześnie jako „etyko-onto-epistemologia” (*ethico-onto-epistemology*). Oznacza to zatem, że „materia i znaczenie nie są odseparowanymi od siebie elementami” (Barad, 2007, s. 3), lecz stanowią powiązaną ze sobą jedność. Mamy tu zatem do czynienia z podejściem pozwalającym na interpretację rzeczywistości w sposób, który, jak pisze Barad (2007), spłaszcza hierarchię między ludźmi i materią. Pozwala to na odczytywanie świata przez pryzmat świadomości, że jesteśmy jego częścią, że zajmujemy w nim taką samą pozycję jak inne organizmy i materia.

Nowy sposób myślenia o materii wyraża się najpełniej w pojęciu „sprawczego realizmu” (*agential realism*) kwestionującego metafizykę opartą na jednostce i ukazującego proces konstytuowania się obiektów za pośrednictwem „intra-aktywności” (*intra-activity*) odnoszącej się do relacji między organizmami a materią (ludzką i pozaludzką). Relacje te rozgrywają się na poziomie horyzontalnym, co oznacza, że między podmiotami tych relacji nie istnieją wyraźne granice (Barad, 2007; por. też Hyży, 2017). Pojęcie intra-aktywności oznacza coś innego niż pojęcie interaktywności. To drugie odnosi się do bowiem do relacji interpersonalnych między osobami lub jednostkami, które są wyraźnie od siebie oddzielone. Natomiast pojęcie intra-aktywności sygnalizuje, że nie możemy uznawać siebie za istoty oddzielone od świata, lecz przeciwnie – powinniśmy postrzegać siebie jako integralnie z nim powiązany element (Barad, 2007).

W posthumanizmie kwestionuje się wyjątkowość człowieka i przypisywaną mu centralną pozycję w świecie, wyraźnie odrzuca się więc antropocentryzm (Braidotti, 2014; Bayne, 2018). Podważa się także zasadność dualistycznego myślenia o człowieku i o świecie. Dekonstrukcja idei humanizmu dokonująca się w dyskursie posthumanistycznym w znaczącym stopniu dotyczy właśnie binarności, takich chociażby jak człowiek/zwierzę, natura/kultura, podmiot/przedmiot, ja/inny, umysł/ciało (Barad, 2007; Bayne, 2018; Braidotti, 2014). Posthumanizm wiąże się zatem ze zmianą ontologiczną, która polega na odchodzeniu od uznania człowieka za jednostkę odseparowaną od świata, będącą jedynie obserwatorem świata i jego (ludzkich i nie-ludzkich) mieszkańców, i przyjmowaniu wizji człowieka jako bytu nierozzerwalnie związanego ze światem, uczącego się i stającego razem z nim i za jego pośrednictwem (Bayne, 2018).

Podobny pogląd w omawianej tu kwestii prezentuje Bruno Latour (1999, 2004), co sygnalizują pojęcia, jakich używa w swoich pracach, a mianowicie pojęcie „zbiorowości” (*collectives*) złożonych z ludzkich i pozaludzkich aktorów

oraz pojęcie „wspólnego świata” (*common world*). Latour twierdzi przy tym, że wspólny świat nie jest ani określony z góry, ani niezmienny, znajduje się bowiem w procesie ciągłego komponowania się, uwspólniania (*commoning*), współdziałania i współdzielenia. Oznacza to, że ludzie nie są jedynymi twórcami i opiekunami wspólnie zamieszkiwanych przestrzeni (Latour, 2004; por. też Kowalczyk, 2010). Kolektywne pojęcie wspólnych światów Latoura jest zbliżone w swej istocie do pojęcia „współtworzenia świata” (*worlding*) Donny Haraway (2008, 2016), które zwraca uwagę na zachodzące w świecie zjawisko wielogatunkowej sprawczości.

Nie musimy przy tym jednak, jak przekonuje Rosi Braidotti (2014), porzucać pojęcia ludzkiej podmiotowości, a jedynie starać się o jej zrozumienie przez pryzmat idei posthumanizmu. W związku z tym definiuje pojęcie podmiotu „w kontekście ekofilozofii wielokrotnych przynależności jako podmiot relacyjny, ukonstytuowany w i dzięki wielości” (Braidotti, 2014, s. 120–121). Z kolei podmiotowość uznaje za wyraz „ucieleśnionej oraz osadzonej, a więc cząstkowej postaci odpowiedzialności, wspierającej się na mocnym poczuciu kolektywności, relacyjności, a zatem i tworzeniu wspólnoty” (Braidotti, 2014, s. 121). Autorka optuje za przyjęciem koncepcji radykalnej podmiotowości posthumanistycznej, która opiera się na fundamencie etyki stawania się. Zasadniczą kwestię stanowi tu przejście od podmiotowości jednolitej do nomadycznej, które pozwala na odrzucenie zarówno humanistycznego indywidualizmu, jak i „relatywizmu czy nihilistycznego defetyzmu” (Braidotti, 2014, s. 121). Akceptacja koncepcji podmiotowości nomadycznej i związanego z nią odrzucenia egocentrycznego indywidualizmu umożliwia nam dostrzeżenie i wzięcie pod uwagę wzajemnych połączeń między własnym (ludzkim) Ja i innymi, łącznie z innymi nie-ludzkimi czy też przyrodniczymi. Pozwala nam także na zachowanie w sobie dostatecznie dużo humanistycznego podmiotu, byśmy mogli dzięki temu usytuować się w świecie w sposób etyczny i społecznie sprawiedliwy (Braidotti, 2014; por. też Bayne, 2018).

Życie we wspólnocie, w wielu lokalnie usytuowanych wspólnych światach, można zatem uznać w świetle przedstawionych wyżej poglądów za proces ciągłego „stawania się” (*becoming*). Stawanie się jest z kolei procesem „stawania się-z” (*becoming-with*), który dokonuje się w sieci relacji z innymi członkami wspólnoty, na co szczególnie kładzie akcent w swoich poglądach Donna Haraway (2008, 2016). Rozpatrywane tu pojęcie stanowi jedno z wielu pojęć charakterystycznych dla sposobu myślenia przywołanej autorki o świecie i pozycji zajmowanej w nim przez człowieka. Do katalogu tych pojęć można zaliczyć także kategorię „naturokultury” (*natureculture*) (Haraway, 2003), która sygnalizuje istnienie ścisłego powiązania natury z kulturą, wskazuje na płynność, porowatość granic między nimi. Autorka

posługuje się też pojęciem „pozostawania z problemami” (*staying with the trouble*) (Haraway, 2016), które wskazuje na konieczność stawiania czoła trudnym czasom, w jakich obecnie żyjemy. Możliwość poradzenia sobie z problemami wiąże Haraway z potrzebą tworzenia nowych form pokrewieństwa między ludźmi i bytami pozaludzkimi, zgodnego działania na rzecz heterogenicznej wspólnoty oraz odpowiedzialności za siebie nawzajem (Haraway, 2016; por. też Derra, 2017).

3. W STRONĘ PEDAGOGII WSPÓLNYCH ŚWIATÓW WE WCZESNEJ EDUKACJI ŚRODOWISKOWEJ

Czerpanie inspiracji z zasygnalizowanych stanowisk teoretycznych pozwala na wyjście poza konwencjonalną koncepcję wczesnej edukacji środowiskowej i przyjęcie podejścia alternatywnego. Konwencjonalne podejście do tworzenia wiedzy dotyczącej świata jest w dalszym ciągu zakorzenione w romantycznym pojęciu niewinnego dziecka usytuowanego na zewnątrz naturalnego świata (Nxumalo, Cedillo, 2017). W tym antropocentrycznym w swojej istocie podejściu do natury i środowiska dziecko jest postrzegane jako jedyny podmiot zdolny do tworzenia znaczeń. „Naturalny świat” traktowany jest natomiast jako tabula rasa lub pozbawione sprawczości pasywne tło (Änggård, 2016; Nxumalo, 2017; Nxumalo, Cedillo, 2017; Rautio, 2013; Taylor, 2013; Taylor, Giugni, 2012; Taylor i in., 2021). Dzieci zatem uczą się o naturze (przyrodzie), przyglądając się jej z oddali, traktując ją jako wyraźnie oddzielony od nich przedmiot badania.

W podejściu alternatywnym przekłada się założenia teoretyczne wywiedzione z idei posthumanizmu i nowego materializmu na koncepcję pedagogii wspólnych światów. Dziecko jawi się w świetle tych założeń jako istota nierozzerwalnie powiązana z pozaludzkimi innymi (roślinami, zwierzętami, grzybami, mikroorganizmami etc.), egzystująca razem z nimi we wspólnie zamieszkiwanych, lokalnie usytuowanych światach (Argent i in., 2017; Malone i in., 2020; Murriss, 2016; Taylor, 2013; Taylor, 2017; Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2015).

Istotę pedagogii wspólnych światów stanowi, o czym przekonuje Queenie Yu (2018, s. 3), „dążenie do podważenia ludzkiej wyjątkowości i uhonorowania pozaludzkich istnień”. Pedagogia wspólnych światów jest w związku z tym rozumiana jako praktyka edukacyjna, która umożliwia dzieciom utrzymywanie nie-hierarchicznych relacji z pozaludzkimi innymi i pozwala dzieciom na uczenie się, którego źródłem są splątane relacje, w jakie wchodzić ze sobą ludzie i byty pozaludzkie egzystujące wewnątrz wspólnie zamieszkiwanej przestrzeni (Nxumalo, Pachini-Ketchabaw, 2017; Taylor, 2017; Taylor, Pachini-Ketchabaw, 2015, 2016).

Przesłankę teoretyczną koncepcji pedagogii wspólnych światów stanowi pogląd, zgodnie z którym ludzie nie egzystują samotnie, lecz są usytuowani w złożonych, heterogenicznych asamblażach, pozostając w nich w nierozzerwalnych powiązaniach z innymi ludźmi i z jednostkami pozaludzkimi (Argent i in., 2017; Taylor, 2017). Przyjmowana tu perspektywa teoretyczna nie tylko pozbawia człowieka centralnej pozycji w świecie, ale także podnosi rangę bytów pozaludzkich, przyznając im podobny do ludzkiego status i znaczenie. Perspektywa ta kwestionuje tradycyjne dyskursy wiedzy i uczenia się, które rozpatrywane są jako procesy dokonujące się w człowieku lub zachodzące między ludźmi. Zamiast zatem uprzywilejowania wiedzy naukowej o naturalnym świecie, w ramach pedagogii wspólnych światów uznaje się uczenie się za proces zachodzący w złożonych wspólnotach, wewnątrz powiązanych ze sobą relacji ludzko-pozaludzkich (Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2015). Wiedza o świecie wytwarzana jest przez dzieci w sieci tych właśnie relacji. Jak przekonuje bowiem Rishma Dunlop, wiedza tworzona jest „w ludzkich oczach, w rzekach i zwierzętach, w języku muzyki, poezji, sztuki, nauki, historii, antropologii, w tym, co publiczne, intymne, ukochane” (za: Der-nikos, Johnson Thiel, 2019, s. 5).

Affrica Taylor i Veronica Pacini-Ketchabaw (2019, s. 13), odnosząc się do wspólnych światów dzieci i zwierząt, zwracają uwagę na to, że światy te nie mają „nic wspólnego z harmonią, czystością i niewinnością – ani w formie bukolicznych sielanek, ani fantazji dotyczących dzikiej natury”. Autorki postrzegają splątane wspólne światy zamieszkiwane przez dzieci i zwierzęta bez upiększeń, widzą je jako „raczej nieuporządkowane i pomieszane niż czyste, raczej uszkodzone niż utopijne, raczej prozaiczne niż uświęcone, (...) jako tętniące życiem, dynamiczne i pełne potencjału” (Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2019, s. 13; por. też: Hohti, Tammi 2019). Nawiązując do poglądów Latoura (2004) i Haraway (2008), uznają wspólne światy dzieci i zwierząt za „stale zachodzący, interaktywny, wielogatunkowy proces wspólnego stawania się” (Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2019, s. 13). I właśnie w tym procesie stawania się tkwi, jak przekonują autorki, potencjał wspólnych światów.

Pedagogia wspólnych światów jest uznawana za podejście pedagogiczne, którego twórcy zabiegają o to, by edukacja mogła odgrywać istotną rolę w odpowiadaniu na wyzwania ekologiczne, z którymi mierzą się współcześnie wszystkie dzieci, bez względu na miejsce zamieszkania (Taylor i in., 2021). Tezę o znaczącej roli edukacji w odpowiadaniu na te wyzwania wyraźnie stawia się w dokumencie opracowanym pod patronatem UNESCO (Common Worlds Research Collective, 2020). Zdaniem jego twórców edukacja sprzyjająca przetrwaniu planety winna być oparta na fundamencie trzech kluczowych założeń. Zgodnie z pierwszym za-

łożeniem należy powiązać zrównoważony rozwój Ziemi ze sposobem postrzegania swojej pozycji w świecie przez ludzi. Zgodnie z drugim – każda próba zapewnienia planecie pomyślnej przyszłości opartej na idei oddzielania ludzi od reszty świata skazana jest na niepowodzenie. Po trzecie zakłada się, że rolą edukacji jest przekształcenie myślenia o naszym miejscu i naszej sprawczości w świecie ujmowanym jako całość zbudowana ze współzależnych od siebie elementów. Realizacja tych założeń wymaga całkowitej zmiany paradygmatycznej, przejścia od uczenia się o świecie po to, by można było nań oddziaływać, do uczenia się i stawania się ze światem. „Nasza przyszłość zależy od naszej zdolności do dokonania tej zmiany” (Common Worlds Research Collective, 2020, s. 1). Do postulowanej zmiany może przyczynić się realizacja koncepcji pedagogii wspólnych światów.

Podstawę urzeczywistnienia tej koncepcji stanowi przyjęcie założeń wywiedzionych z przywoływanych wcześniej źródeł teoretycznych. Zakłada się zatem, że pedagogia wspólnych światów realizowana jest w trakcie pobudzających zaciekawienie, kreatywne i skłaniające do wspólnego działania interakcje z różnorodnymi światami, w których żyjemy. Nie stosuje się w niej określonych, gotowych, nakazanych z góry programów. Zamiast tego dzieci uczą się w trakcie rzeczywistych, bezpośrednich spotkań ze światem, na poziomie intra-aktywności.

W praktyce edukacyjnej unika się nauczania „o” znajdującym się na zewnątrz świata, traktowanym tak, jak gdyby był on jednostką poznania, od której jesteśmy odseparowani i zajmujemy nadrzędną wobec niej pozycję. Przyjmuje się w związku z tym tezę, zgodnie z którą pedagogia wspólnych światów jest zorientowana na budowanie poszerzonej wspólnoty, na bycie razem ze wszystkimi aktorami (ludzkimi i pozaludzkimi) współzamieszkującymi określone przestrzenie (Kowalczyk, 2010; Latour, 1999, 2004). W tym kontekście oczywiste staje się przyjęcie założenia o rozpatrywaniu świata z perspektywy ekologicznej, która podkreśla istnienie wzajemnego powiązania między ziemskimi istotami, jednostkami i siłami. Prowadzi to do zakwestionowania binarnych podziałów typu podmiot/przedmiot czy natura/kultura, które oddzielają uczących się ludzi od świata. W praktyce edukacyjnej zwraca się też uwagę na kwestie etyczne, co wiąże się z troską o dobro wspólnego świata, wszystkich tworzących go bytów (Latour, 2004) oraz z poszukiwaniem sposobów skutecznego uczenia się o tym, jak dobrze można żyć razem mimo różnic (Taylor i in., 2021) czy harmonijnie egzystować w obszarze różnicy (Haraway, 2008).

W moim przekonaniu praktykowanie tak ujmowanej pedagogii wspólnych światów umożliwia dzieciom uczenie się i stawanie razem „ze” światem. Kluczową rolę w tym procesie odgrywają wielogatunkowe spotkania tworzące przestrzeń umożliwiającą dzieciom zanurzenie się w realnym świecie, pozwalającą na tworze-

nie się i pogłębianie splątanej sieci relacji ludzko-pozaludzkich. Procesy myślenia i uczenia się zachodzą bowiem raczej pomiędzy heterogenetycznymi aktorami na poziomie „intra-akcji” (*intra-actions*) (Barad, 2007) niż wewnątrz ludzkiego umysłu odseparowanego od świata materialnego i od innych organizmów. Jak sugeruje Gilles Deleuze (1994, s. 139): „Coś w świecie zmusza nas do myślenia. To coś nie jest obiektem poznania, lecz spotkania”. Pogląd ten koresponduje z twierdzeniem historyków ewolucji, którzy dowodzą, że język, komunikacja i kultura powstały w efekcie intra-aktywności ludzi ze światem pozaludzkiem (Richerson, Boy, za: Lenz Taguchi, 2011). Spotkania odgrywają kluczową rolę w tworzeniu się sieci życia i równowagi na Ziemi. Przekonująco pisze o tym Anna L. Tsing (2015):

Życie składa się ze spotkań między wszystkimi zamieszkującymi Ziemię jednostkami, ludzkimi i pozaludzkimi. Spotkaniem jest moment, w którym tlen napotyka nową warstwę skały, jest nim również interakcja między gąbką głębinową a drapieżnikiem podobnym do kałamarnicy, czy aktywność bakterii podejmowana we współpracy z glebą. Spotkania zachodzące w czasie i przestrzeni pomiędzy różnymi formami życia utrzymują Ziemię w stanie niepewnej równowagi i w procesie transformacji. Istniejemy dzięki spotkaniom, bowiem w każdym momencie życia wchodzimy w interakcje. Każde spotkanie jest zdarzeniem, którego skutków nie jesteśmy w stanie przewidzieć; to czyni życie i Ziemię elementami, które nie dają się kontrolować (s. 20).

Trafności tezy o roli wielogatunkowych spotkań w praktyce pedagogicznej wydają się dowodzić zawarte w literaturze przedmiotu egzemplifikacje realizacji koncepcji pedagogii wspólnych światów we wczesnej edukacji środowiskowej (por. m.in.: Argent i in., 2017; Bacelar de Castro, 2020; Molloy Murphy, 2018; Nelson, Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, 2018; Taylor, Giugni, 2012; Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2015, 2019; Taylor i in., 2021; Wapenaar, DeSchutter, 2018; Weldemariam, 2019). Wielogatunkowym spotkaniom, w większości przypadków nieplanowanym przez nauczyciela, a zatem nieoczekiwanym, sprzyja systematyczne odwiedzanie przez dzieci lokalnie usytuowanego, wspólnie zamieszkiwanego z pozaludzkimi innymi, miejsca. Częsty pobyt w tej samej przestrzeni ludzko-pozaludzkiej umożliwia dzieciom nawiązywanie i pogłębianie więzi z przyrodą na poziomie intra-aktywności, sprawia, że dzieci coraz lepiej zaznajamiają się z mieszkańcami odwiedzanego miejsca, coraz bardziej angażują się w jego codzienne życie, coraz głębiej odczuwają i uświadamiają sobie swoją przynależność do lokalnej wspólnoty ekologicznej (Taylor i in., 2021). Stosowanie pedagogii wspólnych światów może przyczynić się zatem, choćby w małym zakresie, do wypromowania

nowych sposobów życia i uczenia się z innymi gatunkami w „nowym reżimie klimatycznym” (Latour, 2018).

4. ZAKOŃCZENIE

Zasygnalizowane w artykule zmiany zachodzące we wczesnej edukacji środowiskowej, które można uznać za odpowiedź ich twórców na wyzwania epoki człowieka, wiążą się z odchodzeniem od założeń zakorzenionych w antropocentryzmie i zwróceniem się w stronę idei posthumanizmu i nowego materializmu. Oznacza to przyjęcie sposobu myślenia o świecie, człowieku i edukacji, w których uwzględnia się takie kategorie pojęciowe jak wspólnotowość, relacyjność, wielogatunkowe spotkania, pozostawanie z problemami, złożoność i niepewność. Tego typu myślenie akceptowane jest przez twórców koncepcji pedagogii wspólnych światów. Pedagogia ta uświadamia zatem dzieciom i dorosłym fakt naszego głębokiego i złożonego powiązania ze światem. Uczy nas, że stanowimy jeden z elementów tworzących heterogeniczne wspólnoty i wpływających na to, co się w nich dzieje. Odwołując się po raz kolejny do poglądów Latoura (2018), możemy powiedzieć, że pedagogia wspólnych światów „sprowadza nas na ziemię” (*down to earth*).

Realizacja koncepcji pedagogicznych wychodzących w swoich założeniach poza idee antropocentryzmu może jednak stanowić prawdziwe wyzwanie dla twórców alternatywnych podejść edukacyjnych. Jak przekonuje Nathan Snaza i współpracownicy (2014),

próba opracowania nieantropocentrycznej polityki jest zadaniem na miarę zadania Syzyfa, i będzie ona wymagała od nas wyzbycia się naszych uprzedzonych i podświadomych przekonań i uprzedzeń. Badania nad programem muszą powrócić do przykładania szczególnej uwagi do demokratycznych form wspólnego istnienia, współ-bycia (*being-together*), uczenia się bez domagania się uznania wyjątkowości człowieka. Czyniąc to, badania nad programem mogą stać się najbardziej radykalnym, politycznie i konceptualnie, polem intelektualnej pracy w krajobrazie posthumanistycznym (s. 49–50).

Urzeczywistnienie koncepcji pedagogii wspólnych światów wiąże się zatem w głównej mierze z koniecznością zerwania z myśleniem antropocentrycznym we wczesnej edukacji środowiskowej. Wymaga to od nauczycieli otwartości w postrzeganiu siebie i świata, otwartości, która pozwoli im na dostrzeżenie siebie w roli członków szerokiej ekologicznej wspólnoty złożonej z bytów ludzkich

i pozaludzkich (Taylor i in., 2021). Wymaga to też od nauczycieli, z jednej strony, pogłębiania swojej wiedzy o relacjach, jakie łączą ich ze światem, z drugiej zaś – poszukiwania sposobów umożliwiających włączanie tej wiedzy do codziennej praktyki pedagogicznej. Kluczem do sukcesu jest zatem nauczycielska otwartość, wrażliwość i uważność, zdolność do poszukiwania twórczych rozwiązań, zwracanie uwagi na złożoność relacji ludzko-pozaludzkich, odchodzenie od prowadzenia zajęć edukacyjnych według szczegółowo opracowanego scenariusza na rzecz koncentrowania się na tym, co dzieje się „tu i teraz” w trakcie nieoczekiwanych wielogatunkowych spotkań we wspólnych światach.

Do sukcesu w omawianym zakresie może także przyczynić się przemyślenie kwestii programowych w sposób, który umożliwi: „1) zwrócenie uwagi na relacje łączące dzieci z ich światami życia, z materiałami i z przedmiotami; 2) podniesienie poziomu niepewności (*uncertainty*) w programach, planach nauczania, ocenach i ewaluacji – mają one bowiem odzwierciedlać wzrastającą złożoność, która stanowi konsekwencję przyjęcia perspektywy posthumanizmu” (Malone i in., 2020, s. 152). Posthumanistyczne myślenie, które pozbawia człowieka centralnej pozycji w koncepcjach dzieciństwa i w relacjach pedagogicznych, nie tylko wzmacnia idee relacyjności, współzależności między bytami zamieszkującymi naszą planetę, ale także uwalnia nauczyciela od konieczności poszukiwania pewności i stosowania kontroli w procesie edukacyjnym (Malone i in., 2020).

Należy przy tym dodać, że opowiadanie się za urzeczywistnieniem koncepcji nieantropocentrycznej pedagogii wspólnych światów nie oznacza dążenia do odrzucenia pojęcia indywidualnej ludzkiej podmiotowości. Optowanie za wprowadzeniem alternatywnej edukacji środowiskowej łączy się z „krytyką autonomicznej i liberalnej idei podmiotowości, która manipuluje »bierną naturą« i nie dostrzega wpływu pozaludzkich form życia” (Lindgren, Öhman, 2019, s. 184; por. też Braiddotti, 2014; Malone i in., 2020). Zatem tym, co możemy uznać za najważniejszą rzecz, „jaką możemy zrobić dla Ziemi, czy dla nas samych (na jedno to wychodzi), jest odkrycie, że wszystko stanowi jedność, że my nią jesteśmy” (Kulik, 2007, s. 65). Konstatacja ta prowadzi do uświadomienia sobie konieczności odrzucenia iluzji separacji ludzi od świata i poznanie naszej prawdziwej natury, która, jak przekonuje Tsing (2012, s. 144), stanowi „relację międzygatunkową” (*interspecies relationship*).

Przedstawione w artykule zmiany obserwowane we wczesnej edukacji środowiskowej dokonywane są przede wszystkim w krajach zachodnich. Biorąc pod uwagę rolę, jaką mogą one odegrać w radzeniu sobie przez ludzi z problemami środowiskowymi obecnie i w najbliższej przyszłości, zasadne wydaje się optowanie za potrzebą wprowadzania podobnych zmian w polskich instytucjach edukacyjnych.

Bibliografia

- Änggård, E. (2016). How matter comes to matter in children's nature play: Posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14 (2), 77–90.
- Argent, A.L., Vintimilla, C.D., Lee, C., Wapenaar, K. (2017). A Dialogue about Place and Living Pedagogies: Trees, Ferns, Blood, Children, Educators, and Wood Cutters. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1(2). <https://journals.sfu.ca/jcp/index.php/jcp/article/view/23/30>
- Bacelar de Castro, A. (2020). *Toward Common Worlds Pedagogies in Early Childhood Education: A Response to the Challenges of the Anthropocene*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 7103. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/7103>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway, Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Bayne, S. (2018). Posthumanism: A navigation aid for educators. *On Education. Journal for Research and Debate*, 1(2). https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1
- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braidotti, R. (2014). *Po człowieku*. Tłum. J. Bednarek, A. Kowalczyk. Warszawa: PWN.
- Common Worlds Research Collective. 2020. Learning to become with the world: Education for future survival. *Education Research and Foresight Working Paper 28*. Paris: UNESCO.
- Crutzen, P.J., Stoermer, E.F. (2000). The „Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Crutzen, P.J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415, 23.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. New York: Colombia University Press.
- Dernikos, B., Johnson Thiel, J. (2019). Foreword. Early Childhood Environmental Education and the Posthuman “Turn”: Why Knowing As “We” Go Matters. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 4–7.
- Derra, A. (2017). „Twórzmy relacje, a nie dzieci”. Wspólne życie na zniszczonej planecie w chthulucenie Donny Haraway. *AVANT*, VIII(3), 215–228.
- Devall, B. (1990). *Simple in means, rich in ends. Practising Deep Ecology*. London: Green Print.
- Dolphijn, R. i van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews and cartographies*. Ann Arbor, MI: Open Humanities Press.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. (2008). *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Hohti, R., Tammi, T. (2019). The greenhouse effect: Multispecies childhood and non-innocent relations of care. *Childhood*, 26(2), 169–185.
- Hyży, E. (2017). Dzielenie się światem. Nowy feministyczny realizm w ujęciu Karen Barad. https://www.academia.edu/28271247/Dzielenie_si%C4%99_%C5%9Bwiatem._Nowy_feministyczny_realizm_w_uj%C4%99ciu_Karen_Barad.pdf

- Kowalczyk, A. (2010). Wspólnota poszerzona – spotkania ludzkich i pozaludzkich aktorów. *Praktyka Teoretyczna*, 1, 116–135.
- Kukowka, I. (2007). *Usłyszeć wewnątrz siebie głos płaczącej Ziemi*. Bystra: Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Kulik, R. (2007). *Odkrywanie natury. Praktyka głębokiej ekologii*. Bystra: Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Kulik, R. (2010). *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*. W: R. Kulik, I. Kukowka, *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja*. Bystra: Pracownia na rzecz Wszystkich Istot.
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). *The politics of nature: How to bring science into democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2018). *Down to Earth: Politics in the new climate regime*. Cambridge: Polity Press.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating learning, participation and becoming in early childhood practices with a relational materialist approach. *Global Studies of Childhood*, 1(1), 36–50.
- Lindgren, N. i Öhman, J. (2019). A posthuman approach to human-animal relationships: advocating critical pluralism. *Environmental Education Research*, 25(8), 1200–1215. DOI: 10.1080/13504622.2018.1450848
- Malone, K., Tesar, M. i Arndt, S. (2020). *Theorising Posthuman Childhood Studies*. Singapore: Springer.
- Molloy Murphy, A. (2018). (Re)considering Squirrel: From Object of Rescue to Multi-species Kin. *Journal of Childhood Studies*, 43(1), 60–66.
- Nelson, N., Pacini-Ketchabaw, V. i Nxumalo, F. (2018). Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices. *Journal of Childhood Studies*, 43(1), 4–14.
- Nxumalo, F. (2017). Stories for living on a damaged planet: Environmental education in a preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 16(2), 148–153. DOI: 10.1177/1476718X17715499
- Nxumalo, F. i Cedillo, S. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99–112.
- Nxumalo, F. i Pacini-Ketchabaw, V. (2017). “Staying with the trouble” in child-insect-educator common worlds. *Environmental Education Research*, 23(10), 1414–1426.
- Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: On autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, 11, 394–408.
- Seed, J., Macy, J., Fleming, P. i Naess, A. (1992). *Mysłąc jak góra*. Warszawa: Pusty Obłok.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J. i Weaver, J. (2014). Toward a Posthumanist Education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39–55.

- Somerville, M. (2018). Posthuman Theory and Practice in Early Years Learning. W: A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, E. Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature*. Cham: Springer International Handbooks of Education. Springer.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. Contesting Early Childhood Series. London: Routledge.
- Taylor, A. i Giugni, M., (2012). Common Worlds: Reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 108–119.
- Taylor, A., Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with children, ants, and worms in the Anthropocene: Towards a common world pedagogy of multispecies vulnerability. *Pedagogy, Culture and Society*, 4, 507–529. DOI:10.1080/14681366.2015.1039050
- Taylor, A. i Pachini-Ketchabaw, V. (2019). *The Common Worlds of Children and Animals. Relational Ethics for Entangled Lives*. London, New York: Routledge.
- Taylor A., Zakharova T. i Cullen M. (2021). Common Worlding Pedagogies: Opening Up to Learning with Worlds, *Journal of Childhood Studies*, 4, 74–88. <https://doi.org/10.18357/jcs464202120425>
- Tsing, A.L. (2012). Unruly edges: Mushrooms as companion species. *Environmental Humanities*, 1(1), 141–154. <https://environmentalhumanities.org/arch/vol1/EH1.9.pdf>
- Tsing, A.L. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Wapenaar, K. i DeSchutter, A. (2018). Becoming Garden. *Journal of Childhood Studies*, 43(1), 81–86.
- Weldemariam, K. (2019). ‘Becoming-with bees’: generating affect and response-abilities with the dying bees in early childhood education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 391–406. DOI: 10.1080/01596306.2019.1607402
- van Dooren, T., Kirksey, E. i Münster, U. (2016). Multispecies Studies. Cultivating Arts of Attentiveness. *Environmental Humanities*, 8(1), 1–23.
- Zalasiewicz, J. (2016). Warstwy historii. Ludzki ślad na Ziemi. *Scientific American. Polska Edycja. Świat Nauki*, 10, 22–29.
- Yu, Q. (2018). Children’s Storytelling Within Common World Pedagogies: A Literature Review. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1(3), 1–12. <https://journals.sfu.ca/jcp/index.php/jcp/article/view/29>