

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Uniwersytet Łódzki, Polska

ORCID 0000-0002-3875-8154 • e-mail: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

Zgłoszono: 15.06.2022; recenzowano: 26.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

„PEDAGOGIKA LASU” JAKO (NIE)NOWA ORIENTACJA W PEDAGOGICE

“FOREST PEDAGOGY” AS A (NOT) NEW ORIENTATION IN PEDAGOGY

Abstract: The author analyzes the origins and evolution of naturalistic pedagogy focused on education in nature, especially in the forest from Jan Jakub Rousseau to contemporary forest educators in Europe and the USA. He points to two forms of organization of the education and upbringing process in the forest, about the forest and for the forest, namely the institutional approach in the form of creating kindergartens and forest schools and extracurricular, environmental education, which each age group can use in their free time. Summing up, it formulates a thesis on the inclusion of scientific research and educational practices in the forest into the humanities and social sciences without the need to select a separate scientific discipline.

Keywords: education, upbringing, training, forest, experiences, environment, naturalism, kindergarten, school, outdoor education.

Streszczenie: Autor dokonuje analizy genezy i ewolucji pedagogiki naturalistycznej, zorientowanej na edukację w naturze, w tym szczególnie w lesie, w czasach od Jana Jakuba Rousseau aż po obecne czasy, w krajach Europy i w USA. Wskazuje na dwie formy organizacji procesu kształcenia i wychowania w lesie, pisze o lesie i dla lasu, a mianowicie reprezentuje podejście instytucjonalne w postaci tworzenia przedszkoli i szkół leśnych oraz edukację pozaszkolną, środowiskową, z której każda grupa wiekowa może korzystać w swoim czasie wolnym. W podsumowaniu formułuje tezę o włączeniu badań naukowych i praktyk edukacyjnych w lesie do nauk humanistyczno-społecznych bez potrzeby wyłaniania odrębnej dyscypliny naukowej.

Słowa kluczowe: edukacja, wychowanie, kształcenie, las, przeżycia, środowisko, naturalizm, przedszkole, szkoła.

Wprowadzenie

Warto dzisiaj zaprzeczać banalności tezy o końcu filozofii naturalizmu pedagogicznego, na którą wyrok wydali w okresie PRL pozytywiści, doktrynalni marksiści,

oferując w zamian jakże wątpliwe i często nikczemne treści kształcenia czy wychowania młodych pokoleń. Przez cały okres ustrojowo totalitarnego państwa odbywały się w niektórych środowiskach akademickich mniej lub bardziej jawne, choć niewątpliwie niedostępne publicznie ze względu na represje administracyjne i cenzurę, debaty na temat m.in. istoty czy granic wychowania, jego zagrożeń i patologii, ważnych dla teorii pedagogicznego działania kontekstów kulturowych, politycznych, społecznych czy filozoficznych. Pedagogika, która wyrosła z filozofii, wraz z dziejami jej rozpadu i atomizacji, stała się nie tylko „dzieckiem” niewdzięcznym i zaborczym owego *corpus philosophicum*, ale i jałowym, miałkim wytworem cywilizacji techniczno-naukowej, poddając się bez reszty etatystycznej i zawładającej polityce totalitarnej, monopartyjnej władzy.

Na szczęście, wraz z uwolnieniem polskiej nauki od cenzury w wyniku zmiany ustrojowej w 1989 roku pojawiły się w literaturze przedmiotu prace z zakresu filozofii edukacji, wzbogacając studia w zakresie pedagogiki ogólnej, które zawierają niezbędną w kształceniu przyszłych pedagogów refleksję antropologiczną, aksjologiczną i ontologiczną. Zbigniew Kwieciński (1990, s. 9) zwrócił uwagę na konieczność uwolnienia tak ważnej dla edukacji, uprawiania badań i upowszechniania ich wyników przestrzeni wolności, pisząc: „Wielki trud czeka pedagogikę wobec wyzwań transformacji społecznej i kulturowej. Musimy zacząć wiele ścieżek od początku. Zamknąć za sobą drzwi i rozpocząć pracę od początku. Wznović przerwane i zapomniane dyskursy, odrabiać zaległości, tłumaczyć, przypomnieć nasze zepchnięcie na margines osiągnięcia, tworzyć preferencje dla pedagogiki ogólnej, dla filozofii wychowania, otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, na problemy globalne, otworzyć drogę i świat dla młodzieży naukowej i drogę ku nam dla tekstów i wiedzy ze świata, być bliżej nowej praktyki, odważnych innowatorów i twórców dobrej praktyki edukacyjnej. Trzeba pomóc zamilknąć pedagogice uprzednio instrumentalnie zaadoptowanej do – złej pamięci – uprzedniego systemu”.

Współczesnej pedagogice potrzebne jest postrzeganie człowieka jako bytu, który jest sobą i który żyje w prawdzie. Dla bycia pedagogiem kluczowe jest bowiem poznawanie rzeczywistości wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej czy socjalizacyjnej, dociekanie tego, czym są i jak przebiegają procesy kluczowe dla rozwoju osoby oraz do jakich prowadzą następstw. Temu też powinno być podporządkowane w placówkach oświatowych planowanie, konstruowanie i implementacja teorii wychowawczych czy edukacyjnych, które byłyby funkcjonalne dla jednostek, a zarazem i społeczeństwa. Podejście do wychowanka zależy przecież od preferowanej przez jego opiekuna/nauczyciela koncepcji istoty ludzkiej, świadomości tego, kim jest człowiek. Założenia, jakie przyjmuje on na temat dziecka, wpływają na jego zachowanie wobec nich i decydują o tym, według jakiego programu będzie go kształcił i wychowywał. To, jak postrzegamy świat dzisiaj, jest pochodną idei i poglądów humanistów minionych i współczesnych pokoleń.

Osiemnastowieczne źródła dla pedagogiki lasu

„Pedagogika lasu” nie jest nieobecną we współczesnej myśli filozofią wychowawczą, skoro jednoznacznie lokuje się w naturalizmie pedagogicznym, w świetle którego to w naturze przejawia się uniwersalny porządek kosmosu. Można zatem uwzględnić w procesie socjalizacji i edukacji młodych pokoleń naturalne środowisko życia stanowiące źródło wszelkich dobrodziejstw. Skoro bowiem istota ludzka jest z natury dobra, to powinniśmy w toku ontogenezy liczyć się z prawidłowościami własnej natury, zaś rolą edukacji jest przygotowanie osób do zgodnego z nią postępowania. W wychowaniu naśladowującym samą naturę powinna dominować bezpośredniość, autentyczność, swoboda, spontaniczność i prostota. Niezależnie od różnic w postrzeganiu naturalizmu jako jednej z filozofii wychowania, Gerald Lee Gutek (2003, s.68) wymienia fundamentalne dla niej przesłanki:

1. Człowiek, określając cele edukacyjne, musi zwrócić się ku przyrodzie i własnej naturze, które są częścią porządku naturalnego;
2. Kluczem do zrozumienia natury jest poznanie zmysłowe; wrażenie stanowi fundament naszej wiedzy na temat rzeczywistości;
3. Ponieważ procesy naturalne przebiegają powoli, stopniowo i mają charakter ewolucyjny, edukacja człowieka także powinna odbywać się bez pośpiechu (Gutek 2003).

W historii myśli pedagogicznej powyższy nurt upełnomocnił w pedagogice twórca filozofii naturalizmu Jan Jakub Rousseau (1712–1778), pisząc m.in. klasyczną już dla nauk humanistycznych i społecznych powieść, traktat pedagogiczny o naturalnym, swobodnym wzrastaniu i dojrzewaniu Emila jako „szlachetnego dzikusa”. Najważniejsze w okresie naturalnych stadiów rozwoju osoby jest zapewnienie jej odpowiednio przygotowanych warunków, aby nie zarażała się złem demoralizujących ją instytucji i osób dorosłych. „Główna zasada pedagogii Rousseau’a jest: «Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko wyradza się i pisuje pod rękami człowieka». Niema pierwotnego, wrodzonego zepsucia w sercu człowieka, wszelkie zło otrzymujemy z zewnątrz” (Majchrowicz 1920, s. 184).

Źródeł wartości należy szukać w interakcjach dziecka ze środowiskiem, nie tłumiąc jego popędów, żądz i odruchów, dając im upust, aby nie zaniedbać ukształtowania się u niego poczucia własnej wartości. „Szlachetny dzikus” jest osobą naturalną, szczerą, otwartą i autentyczną, ale zarazem przyswajającą sobie w toku edukacji dobre manery, nie eliminując pierwotnych, czystych i naturalnych jego cnót wrodzonych. Biegając, bawiąc się na łące, w lesie dziecko wzmacnia w sobie radość życia, jest pogodny i gotowy do działania także na rzecz innych osób, które uznaje i szanuje. Kiedy kilkunastoletni Emil idzie do szkoły, doświadcza jej jako rozszerzone środowisko, w którym ma się dalej rozwijać, stając się odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa i wychowując w przyszłości własne dziecko, zgodnie z prawami natury.

Ten nurt pedagogiki naturalizmu rozwijał szwajcarski pedagog Heinrich Pestalozzi, zobowiązując pedagogów do zadawania sobie pytania: „Czy to, co planuję, co robię, czego wymagam od dzieci lub im zabraniam, odpowiada naturze człowieka/dzieci, czy naprawdę jest zgodne z naturą?” (Brühlmeier 2011, s. 40). W świetle uznawanej przez tego reformatora wychowania idei organicznego rozwoju, z jakim spotykamy się w życiu roślin i drzew, a któremu to procesowi podlega każdy człowiek, staje się on istotą szlachetniejszą od otaczającej go przyrody. W przeciwieństwie do niej nie musi, jeżeli nie chce, słuchać wewnętrznego nakazu prawa. Pestalozzi był głęboko przekonany o tym, że chociaż człowieka kształtuje natura i społeczeństwo, to nie jest on dziełem tylko tych dwóch czynników. Posiada bowiem w sobie siłę i moc wewnętrzną, dzięki której może dowolnie kierować własnym życiem. „Szybko dostrzegłem, że okoliczności kształtują człowieka, a także szybko zauważyłem, że człowiek stwarza okoliczności, posiada on w sobie siłę kierującą nimi różnorodnie według jego woli. Skoro to czyni, uczestniczy sam w kształtowaniu samego siebie i we wpływie okoliczności, które na niego oddziałują” (Pestalozzi 1984, s. 54).

Pestalozzi inaczej niż Rousseau potraktował problem wychowania człowieka wolnego, zastępując ideę wychowania naturalnego koncepcją samowychowania, samodoskonalenia się osoby już od najmłodszych lat życia. Człowiek staje się autorem życia dzięki wolnej woli, czyli sile wewnętrznej natury. „Człowiek widzi więc dzięki swej woli, ale dzięki swej woli jest także ślepy. Jest wolny dzięki swej woli i poprzez swą wolę niewolnikiem. Jest dzięki swej woli uczciwy i dzięki swej woli łotrem” (Pestalozzi 1984, s. 59). Zadatki uszlachetniania samego siebie kryją się głęboko w naturze ludzkiej, a ich rozwój jest wspólną potrzebą całej ludzkości. Człowiek wraz ze świadomością własnej istoty i sił sam jest głównym celem wychowawczego działania przyrody. Nie dla siebie jednak żyje na tym świecie i dlatego przyroda kształtuje go także dla okoliczności życia i za ich pomocą.

Szwajcarski pedagog wyraźnie akcentuje, że człowiek nie może być pozostawiony samemu sobie, jeśli chce (a powinien chcieć) być czymś więcej niż może uczynić z niego natura. „Dziecko to nie roślina, której przeznaczeniem jest zawsze tkwić w korzeniu i która nie może żyć poza nim. Przeznaczeniem dziecka jest stać się samodzielnym i niezależnym od tych środków, które były zastosowane dla rozwoju wszystkich jego sił. Z koniecznej troski o dziecko, będącej korzeniem całego jego rozwoju, wyrasta właśnie ta samodzielność, za pomocą której powinno się ono oddzielić od korzenia” (Pestalozzi 1972, s. 147). Tak więc dorośli powinni stanąć przy dziecku jako rzecznicy jego natury, aby mogło być sobą w procesie stałego dojrzewania. W jednym z ostatnich swoich dzieł pisał o konieczności rozwijania naturalnych skłonności i zdolności każdego dziecka: „Sama przyroda pobudza człowieka do ich ćwiczenia: oko chce patrzeć, ucho – słuchać, nogi – chodzić, a ręka chwycić. Serce pragnie kochać i wierzyć, a umysł myśleć. W każdej skłonności natury ludzkiej, danej nie w postaci gotowej, lecz jedynie zarodka, tkwi przyrodzone dążenie do wyjścia ze stanu martwoty i nieumiejętności i stania się siłą w pełni rozwiniętą”

(Pestalozzi 1973, s. 8). Las jest idealnym środowiskiem, które pozbawione jest wewnętrznej sprzeczności, uświadamia bowiem człowiekowi jego łączność z naturą. Człowiek powinien bazować na swoim doświadczeniu w dochodzeniu do prawd moralnych czy społecznych.

Angloamerykańskie źródła pedagogiki lasu przełomu XIX i XX wieku

Ralph Waldo Emerson (1803–1882) – amerykański poeta i eseista, transcendentalista uważał, że to przyroda, natura jest jako wartość autoteliczna nadrzędna wobec człowieka. Trzeba zatem nauczyć się żyć zgodnie z nią, bazując na własnym doświadczeniu w dochodzeniu do prawd społecznych oraz moralnych. Znaczące dla postrzegania egzystencjalnej wartości lasu są autorefleksje Henry’ego Davida Thoreau (1817–1862), który w swoim autobiograficznym dziele pt. *Walden* pisał: „Zamieszkałem w lesie, albowiem chciałem żyć świadomie, stawać w życiu wyłącznie przed najbardziej ważkimi kwestiami, przekonać się, czy potrafię przyswoić sobie to, czego może mnie życie nauczyć, abym w godzinie śmierci nie odkrył, że nie żyłem. Nie chciałem prowadzić życia, które nim nie jest, wszak życie to taki skarb; nie chciałem też rezygnować z niczego, chyba że było to absolutnie konieczne” (Thoreau 1991, s. 121–122). Doświadczenie mieszkańca lasu nie było sensowną propozycją dla powszechnej zmiany warunków życia, natomiast niewątpliwie stało się ważnym punktem odniesienia dla mieszkańców miast w zastanowieniu się nad sensem własnej pogoni za wartościami, które skutkują marnowaniem własnego życia. Całe życie człowieka jest jednym, wielkim eksperymentem, toteż im więcej będzie doświadczał, tym lepiej dla jego rozwoju i radości życia.

Do myśli Emersona oraz Henry’ego D. Thoreau sięgnął Ernest Thompson Seton (1860–1946), prekursor pedagogiki przygody, a równocześnie współtwórca skautingu, rysownik i pisarz, obrońca przyrody i kultury północnoamerykańskich Indian. W 1902 roku stworzył jeden z pierwszych ruchów młodzieży woodcrafting, który propagował życie dzieci i młodzieży na wzór życia Indian, w ścisłym związku z naturą, przyrodą. Z idei puszczalstwa wyprowadził m.in. następujące zasady pracy z młodzieżą: zasadę świadomego i aktywnego wypoczynku na świeżym powietrzu, zasadę koncentracji wokół ogniska obozowego, zasadę kultywowania tradycji puszczalskich czy zasadę stosowania obrzędowości, która dodaje magii i tajemniczości podejmowanym działaniom. Zdaniem Setona, skauting miał nauczyć dzieci i młodzież obcowania z naturą, aby umiejętnie korzystać z bezpośredniej z nią styczności. „Uznając ważne znaczenie poznania przyrody dla duchowego odrodzenia ludzkości, musimy uznać też ważne znaczenie sportu, wtajemniczającego nas praktycznie w zjawiska przyrody. Hasło powrotu na łono natury przewiduje przede wszystkim pobyt na świeżym powietrzu, a aktualną praktykę i rzeczywisty punkt kulminacyjny takiego pobytu stanowi obozowanie (...)” (Bouffall 2014, s. 18). To zaś budowane jest najczęściej w lesie.

Harcowanie, jako polska wersja skautowania, wprowadza wychowanków do świata natury jako przeciwwaga dla edukacji szkolnej i socjalizacji w domu rodzinnym. Wędrówki, leśne gry terenowe, ćwiczenia podchodzenia, patrolowania, prowadzenia zwiadów mają na celu nie tylko ćwiczenie sprawności fizycznej, spostrzegawczości, zręczności, sztuki radzenia sobie w terenowych warunkach, orientowania się w terenie, ale zarazem rozwój intelektualny dzieci i młodzieży, poznawanie przez nią świata przyrodniczego. Dzięki temu skauci/harcerze mogą zrozumieć, że las pachnie, ma swoje piękno w kolorach, „(...) że wszelkie zjawiska, przejawy życia w przyrodzie, mają swoją przyczynę, która je wywołała, która umożliwiła ich tworzenie się. (...) Masz możliwość oglądania cudów przyrody własnymi oczyma, ale czy zastanowiłeś się nad tem, w jaki sposób wszystko to się dzieje?” (Gibess 2019, s. 19). Skauting jest grą, dzięki której ćwiczy się sprawności łączące rozwój ciała i ducha zarazem, zaś rolą skautmistrzów/harc mistrzów jest stworzenie dzieciom i młodzieży zdrowego otoczenia i zachęcanie ich do aktywności w czasie zajęć, zbiórek, które służą zarazem rozwinięciu cnót obywatelskich. Jak pisał twórca skautingu, Robert Baden-Powell (1857–1941): „Wszystko, czego potrzeba, to: zdolność radosnego współżycia z przyrodą, zdolność wnikania w ambicje chłopców i wynajdywania innych obywateli, którzy będą uczyć chłopców w pożądanym kierunku, czy to będzie boksowanie, czy gra na flecie, poznawanie przyrody, czy mechanika” (Baden-Powell 2014, s. 6).

Warto sięgnąć do rozprawy E. Palamer-Kabacińskiej (2021), która dokonała głębokiej analizy pluralistycznego ruchu harcerskiego w XXI wieku pod kątem pedagogiki przygody, toteż nie rozwijam tej problematyki w tym miejscu.

Współczesne źródła pedagogiki lasu

Wiek XX określany przez szwedzką lekarkę Elen Key mianem stulecia dziecka zapoczątkował implementację naturalizmu pedagogicznego w połączeniu z różnymi kierunkami filozoficznymi w szkolnictwie alternatywnym, którego twórcy doskonale zdawali sobie sprawę z konieczności tworzenia szkół i edukacji harmonizującej powinność uczenia się z naturalnymi potrzebami ruchu i aktywności poznawczej dzieci w środowisku przyrodniczym. Niemiecki pedagog, Kurt Hahn (1886–1974), założył Szkołę Salem w Niemczech, a później w Gordonstoun, która była szkołą z internatem w Szkocji, opartą na pedagogice naturalistycznej. Placówka ta stała się jedną z najbardziej znaczących i innowacyjnych szkół brytyjskich, zaś jej twórca zapoczątkował nurt wychowania określany jako „pedagogika przeżywania” (*Erlebnispädagogik*). Jednak ten nurt wiązał się bardziej z uwzględnianiem w toku edukacji szkolnej aktywności fizycznej, która bazowała na ćwiczeniach lekkoatletycznych oraz dyscyplinach związanych z przyrodą, w tym także z lasem, jako ważnym środowiskiem naturalnym dla edukacji. Hahn preferował przede wszystkim wspinaczki górskie, żeglowanie, spływy kajakowe, biegi narciarskie oraz organizowanie przez szkołę wielodniowych wypraw nad morze, do lasu czy w góry,

w ramach których uczniowie mieli realizować projekty edukacyjne i przeżywać przygody (za: Palamer-Kabacińska 2021).

W krajach niemieckojęzycznych, jak Austria, Niemcy i Szwajcaria zaczęły intensywnie rozwijać się po II wojnie światowej takie nurty, jak pedagogika przygody i przeżywania oraz pedagogika lasu (*Abenteuer- und Erlebnispädagogik, Waldpädagogik*), tworząc ruch niepublicznych, alternatywnych szkół elitarnych wzorowanych na pedagogii Hahna, szkół Salem, które działają także w Wielkiej Brytanii, Francji, Grecji i USA. W krajach angloamerykańskich ten rodzaj pedagogii, łączącej w procesie wychowania rozwój indywidualny z uspołecznieniem w środowisku pozaszkolnym, określanym jest mianem *adventure education, outdoor education, environmental education*, zaś w Czeskiej Republice jako *zážitková pedagogika*. Ewa Palamer-Kabacińska nadaje mu miano pedagogiki przygody, łączącej w sobie trzy orientacje: *outdoor education, adventure education* i *environmental education* (Palamer-Kabacińska 2021, s. 41). Autorka przedstawia w swojej monografii różne organizacje i podmioty oświatowe na świecie, które propagują idee edukacji przygodowej.

Pedagogika środowiskowej edukacji, w której można lokować także pedagogikę lasu, uwzględnia – ze względu na czekające uczniów w ramach zajęć w środowisku przyrodniczym wyzwania, przygody, nowe doświadczenia – nie tylko troskę o ich rozwój indywidualny, kształcenie ich charakteru, odporności na stres, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, lecz także wychowanie społeczne, w tym rozwijanie umiejętności działania w grupie. Nieprzewidywalność sytuacji w środowisku aktywności uczniów wynika z naturalnych praw przyrody. Nauczyciele, wychowawcy oraz podopieczni nie mogą do końca ustalić przebiegu zajęć z powodu tej nieprzewidywalności.

Współczesna pedagogika lasu w wybranych krajach

W 2004 roku pedagodzy leśni powołali do życia europejską sieć leśnych pedagogów, której głównym celem była wymiana doświadczeń, informacji, publikacji i metod pracy w poszczególnych krajach tego kontynentu. Od roku 2006 organizowane są cykliczne Europejskie Kongresy dla Leśnych Pedagogów. W 2008 roku niniejsza sieć przekształciła się w sekcję leśnej pedagogiki (FCN-Subgroup-Forest-Pedagogy) w ramach Sieci Komunikacji w Leśnictwie (UNECE/FAO Forest Communicators Network – FCN) (<https://unece.org/forests/team-specialists-forest-communication>). Do chwili obecnej członkami tej sekcji są przedstawiciele 12 krajów Europy (<https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/lesni-pedagogika-v-evrope/mezinarodni-kongres-lesni-pedagogiky>).

W Austrii pedagogika lasu sięga swoją tradycją poglądów św. Bernarda z Clairvaux (1090–1153), który uważał, że człowiek więcej nauczy się w lesie niż z książek. Zdaniem tego doktora Kościoła, filozofa, wpływowego teologa XII wieku, zwanego Doktorem Miodopłynnym (łac. *Doctor mellifluus*), „Najważniejszym

elementem tworzącym obraz Boży w człowieku jest jego wolność – wolność od konieczności, oraz wolność od przymusu” (https://pl.wikipedia.org/wiki/Bernard_z_Clairvaux). Austriacki Związek Pedagogiki Lasu przyjął zatem za najważniejsze cele swojej działalności:

- poprawianie relacji międzyludzkich;
- poznawanie drzew;
- poznawanie praw ekologii i szkód;
- zrozumienie leśnej gospodarki i zachęcanie do korzystania z lasu;
- sprzyjanie uczeniu się przez zabawę;
- stymulowanie twórczości w przyrodzie;
- zrozumienie i wspieranie lasu jako środowiska życia dzikich zwierząt;
- umacnianie konieczności ochrony prawnej zwierząt oraz
- wzmacnianie pozytywnej postawy wobec drzewostanu (<https://www.waldpaedagogik.at/waldpaedagogik/warum-waldpaedagogik>).

W Austrii pedagogika lasu jest ofertą edukacji pozaszkolnej, którą organizuje Austriacki Związek Pedagogiki Lasu dla zainteresowanych nią placówek oświatowych, stowarzyszeń dziecięcych i młodzieżowych czy indywidualnych klientów, jakimi są rodziny z dziećmi. Realizując powyżej opisane cele, pedagogika lasu ma do spełnienia pięć funkcji: dydaktyczną, profilaktyczną, psychohigieniczną – dotyczącą dobrostanu-samopoczucia osób, relaksacyjną i ekosystemową. W lesie bowiem można poznawać tajemnice życia, jak i własnego samorozwoju.

W Czechach rozwija się z dużą dynamiką pedagogika doznań, przeżyć (*zážitková pedagogika*), rozumiana jako teoria i praktyka holistycznego wychowania w środowisku przyrodniczym, a realizowana jest w czasie wolnym dzieci, młodzieży czy osób dorosłych. Jej teoretyczne przesłanki nawiązują do takich tradycji kulturowo-cywilizacyjnych, jak Pierwsza Księga Mojżeszowa, Genesis (pobyt pierwszego człowieka w naturze), antyczna tradycja gimnasionu (*gymnos* – „nagi”), będącego formą wychowania w przyrodzie, ćwiczeniem i pielęgnowaniem ciała, uczestnictwem w zawodach sportowych. Jest również ideą łączenia kultury duchowej z fizyczną (kalokagatii), filozofii transcendentalnej Ralpa W. Emersona, Henriego D. Thoreau, a także nawiązuje do założeń pedagogicznych skautingu (Řehak, Fandrlik 1933), w tym woodcraftu – puszczaństwa i foglaringu – ruchu dziecięcego czytelników powieści i komiksów skautowych, któremu przewodził w okresie socjalizmu dysydent, skautmistrz, pisarz Jaroslav Foglar. Współcześnie pedagogika w tym kraju oparta jest na trzech filarach:

1. Adekwatnym stanowieniu celów i konstruowaniu odpowiedniego programu do ich realizacji;
2. Organizowaniu zaplanowanego wydarzenia w formie zróżnicowanej aktywności fizycznej, z zachowaniem reguł bezpieczeństwa, z dbałością o szczegóły oraz z zaangażowaniem wszystkich jej uczestników. Towarzyszy jej stawianie przed grupą problemów oraz nastawienie na samodzielne poszukiwanie rozwiązań. Uczestnicy muszą wyjść ze swojej strefy komfortu, zmierzyć się ze swoimi

ograniczeniami, budować nowe doświadczenia zmieniające dotychczasowe zachowania;

3. Końcowa refleksja po wykonaniu zadania przez grupę: Czy wykonanie zadania spełniło oczekiwania uczestników oraz jaki miało wpływ na ich osobiste doświadczenia? (Jirásek 2019).

Kluczowe dla tej pedagogiki są takie formy aktywności, jak: tramping – ruch ucieczek w weekendy do lasu, wypady na łono przyrody, do wzorowanych na kowbojskim życiu osad leśnych, wyjazdy do zielonych szkół, na obozy, biwaki, do parków linowych (niskich i wysokich), organizowanie ekspedycji, wypraw, wędrówek, gier strategicznych, dyskusyjnych, nocnych gier, ale i tańców, wspólnego śpiewu, teatrów czy zajęć z rzemiosła. Pedagogika przeżyć koncentruje się zatem na organizowaniu zajęć w środowisku przyrodniczym jako miejscu i przestrzeni do zdobywania nowych doświadczeń oraz uczenia się, stymulowania w większym zakresie aktywności fizycznej, sportowej, cielesnej oraz bezpośredniego doświadczenia przez wychowanków następstw własnego działania. To także stawianie osobom w czasie zajęć różnych zadań i aktywizowanie ich subiektywnych przeżyć w sytuacjach granicznych czy organizowanie zajęć sportowych w przyrodzie z wykorzystaniem do nich odpowiedniego sprzętu. Prowadzone ćwiczenia mają za zadanie wzmacnianie wzajemnego zaufania członków zespołów w nich uczestniczących, ale i rozwiązywanie problemów życiowych. Wykorzystuje się dynamikę grupową, w ramach której zespół staje się dla rozwoju jednostki ważnym katalizatorem zachodzących przemian w jej osobowości.

Pedagogika leśna (*lesní pedagogika*) jest w Czechach jedną z metod edukacji leśnej i środowiskowej (enwiromentalnej), będącej przekazywaniem prawdziwych informacji o lesie i gospodarowaniu nim w formie zabawowej prowadzonej przez pedagoga leśnego. Akcent kładzie się na poznawanie lasu przez jego przeżywanie, kiedy uczestniczy się w różnych formach aktywności leśnej pedagogiki, uczy doznawania lasu wszystkimi zmysłami. Dzięki temu każdy uczestnik zajęć korzysta z naturalnych doznań i zamierzonego zapamiętywania. Gry i inne formy aktywności często zawierają w sobie treści wielu przedmiotów szkolnych i umożliwiają ćwiczenie kluczowych kompetencji. Głównym celem leśnej pedagogiki jest kształcenie dzieci z uwzględnieniem podstaw programowych kształcenia ogólnego w szkołach, ale pogłębianych przez rozwój zainteresowań lasem, polepszanie relacji człowieka z przyrodą, przybliżanie pracy leśników i wyjaśnienie znaczenia gospodarki leśnej. Oczekuje się od leśników podejmowania działalności oświatowej z tego powodu, że najlepiej znają to środowisko, a więc mogą o nim mówić i przekazywać wiele swoich doświadczeń z pracy zawodowej.

Od końca lat 90. XX wieku do roku 2003 czescy leśnicy ukończyli w Austrii studia w zakresie pedagogiki lasu. Od roku 2005 takie kursy oferuje Stowarzyszenie Leśnych Pedagogów Czeskiej Republiki i średnia szkoła leśnictwa w Hranicích. Uważa się, że nie ma lepszego miejsca do budowania relacji człowieka z przyrodą jak właśnie las. Swoją wielkością i różnorodnymi przestrzeniami stwarza on wiele

okazji do jego poznawania i prowadzenia w nim zabaw różnego rodzaju. Jest zarazem przestrzenią, która wyzwala fantazję, umożliwia dotyk natury i stwarza przestrzeń do wielostronnego uczenia się. Leśny pedagog (*lesní pedagog*) jest zatem specjalistą z wykształceniem w zakresie leśnictwa lub mającym praktykę w leśnictwie, a także może nim być absolwent kwalifikacyjnego kursu z zakresu leśnej pedagogiki, który potrafi przybliżyć las w formie zabawowej. Rolą leśnego pedagoga jest wzbudzenie zaciekawienia, przyjemnych doznań oraz spowodowanie zapamiętania istotnych informacji o lesie i gospodarowaniu nim. W ciągu minionych dwóch dekad wykształcono w tym kraju ponad tysiąc pedagogów leśnych (<https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>).

W Kanadzie, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w Wielkiej Brytanii rozwija się jako pedagogika pozaszkolna *outdoor education*, której twórcą jest Simon Priest. W 1975 roku odbyła się konferencja w Dartington, w trakcie której przyjęto jako cele kształcenia podniesienie świadomości i szacunku dla siebie – poprzez napotykanie wyzwań; innych – poprzez doświadczanie grupy i partycypowanie w podejmowaniu decyzji; naturalnego środowiska – przez bezpośrednie doświadczanie przyrody.

Edukacja na świeżym powietrzu ma uczulać pedagogów na konieczność wychowywania dzieci i młodzieży w naturze i w zgodzie z naturą, kreować szanse na edukację ekologiczną, edukację prozdrowotną, a zarazem wartościową dla dobra życia człowieka w środowisku naturalnym. Jest to więc edukacja pozaformalna, pozainstytucjonalna, która staje się jednym z ważniejszych modeli nie tylko socjalizacji i wychowania w czasie wolnym, lecz także pozwala na uwzględnianie możliwości realizacji niektórych celów powszechnie obowiązującej edukacji w naturalnych środowiskach życia (<http://www.simonpriest.altervista.org/OE.html>).

W Czeskiej Republice, w Lipnicy, działa od ponad 40 lat Wakacyjna Szkoła, która stała się źródłem inspiracji dla różnych inicjatyw edukacyjnych odwołujących się do pedagogiki przeżyć, doznań. Dzięki prowadzonym w niej tygodniowym warsztatom, spotkaniom, ćwiczeniom wykształcono liderów tej pedagogiki, którzy uruchamiają w różnych regionach kraju nowe formy innowacyjnej edukacji, np. leśne przedszkola, leśne szkoły, a także organizują konferencje naukowe na ten temat, tworzą działy w czasopiśmie społeczno-oświatowych oraz wydają serie książek ze zbiorem gier i ćwiczeń do realizacji w przyrodzie (zob. Činčera 2007; Tichý i in. 2017). Czeska pedagogika przeżyć doczekała się już własnego modelu teoretyczno-praktycznego, który wyznacza jej związki z pedagogiką jako nauką i jej wychowaniem holistycznym. Ivo Jirásek (2019, s. 66–67) wymienia następujące komponenty tej pedagogiki:

- **zdrowy styl życia** – optimum aktywności ruchowej, odpór wszelkim używkom (alkohol, palenie papierosów, narkotyki), hartowanie ciała, opalanie się;
- **pobyt w środowisku przyrodniczym** – wyprawy, obozowanie, biwakowanie, zmysłowe i głębokie doświadczanie natury, piękna przyrody, krajin, atmosfery;

- **etyczne aspekty moralności**, czci i dobra, poczciwości i honorowego postępowania, poczynszy od kultury mówienia, przez godne poszanowanie liderów, aż po wyjątkowe zaangażowanie w pracę i pomoc seniorom czy osobom oczekującym pomocy socjalnej;
- **solidarność społeczna** członków klubu, klasy szkolnej czy drużyny skautowej, uwzględniająca tożsamość zespołu i jednostki, okazywanie zaufania wobec własnej aktywności i samodzielności;
- **holistyczne podejście do rozwoju osoby** za pośrednictwem zadań i ćwiczeń dotyczących różnych aspektów życia osoby ze szczególnym akcentem na rozwój całej osobowości, a więc fizyczny, poznawczy, sprawnościowy, estetyczny i moralny;
- **sens romantyzmu**, przygody i wyzwań prowadzących często do granic egzystencjalnych między życiem a śmiercią bez względu na wiek życia.

W 2016 roku ukazała się Polsce publikacja Rafała Ryszki, poświęcona pedagogice przeżyć, która nie powinna być – jego zdaniem – traktowana w kategoriach ratowania życia, egzystencjalnego przetrwania, ale jako specyficzny sposób przeżywania nowych doznań, doświadczeń, wydarzeń, które zostały sprowokowane jakimś zewnętrznym impulsem. Według tego autora pedagogikę przeżyć wyróżnia jej metoda uruchamiania przez pedagogów doznań granicznych ich wychowanków. „Ma to być poruszenie, wybicie z zastanego stanu i utartego rytmu. Ta emocjonalna zmiana powoduje dalsze następstwa. Zewnętrzny impuls oddziałuje na poziomie intelektualnym (przysparza wiedzy), fizycznym (daje nowe umiejętności), jak również społecznym (buduje nowy stosunek do innych osób). Przyczyną zmiany może być jedno emocjonalne przeżycie, ale reakcję często powoduje cały zespół (łańcuch) przeżyć i doznań. Przeżycie w tej metodzie jest więc (świadomym i nieświadomym) wielokanałowym ruchem i zmianą” (Ryszka 2017, s. 17).

Także w polskiej myśli pedagogicznej znajdują się inspiracje, orientacje czy koncepcje wychowawcze, które w ostatnich latach wyraźnie nawiązują do konieczności łączenia w procesie kształcenia i wychowania młodych pokoleń, ale także w edukacji dorosłych i pracy z osobami w starszym wieku aktywności intelektualnej, społecznej, duchowej ze światem natury, a więc tym, w którym przestają obowiązywać jako wszechwładne pozytywistycznie normy i prawa stanowione przez ludzi. W trakcie zorganizowanej przed laty przez Aleksandra Nalaskowskiego debaty naukowej poświęconej relacjom między edukacją a naturą istotne stały się pytania, na które powinna odpowiedzieć także pedagogika lasu, a mianowicie: „Czy nasza pogarda dla świata, z którego wyrosliśmy (wyrażająca się między innymi kolokwialnymi określeniami: „złośliwy jak małpa”, „uparty jak osioł”, „ciemny jak tabaka”, „głuchy jak pień”) może być zrównoważona politycznymi akcjami typu „sprzątanie świata”, „zwierzę nie jest rzeczą” czy infantylnymi lekcjami ekologii? Dlaczego jest tak, że gdy już wydarzenia przybiorą nieznośny obrót, a życie dopiecze i rzeczywistość społeczna da się nam we znaki, chyłkiem uciekamy tam, gdzie bywamy rzadko – do praw natury, świata, który opuściliśmy uwiedzeni przez blichtr kultury i jego

cywilizacyjne ikony? Czyli tam, gdzie nie istnieją habilitacje i prezydenckie wybory czy lustracja. Co jest takiego w naturze, że porzucając pragmatyzm i przemysłowość kultury (i jej narzędzie – edukację), wsiadamy na konia (podczas gdy auta są szybsze i wygodniejsze), trzymamy w mieszkaniach zwierzęta (choć to niehygieniczne), wędrujemy po lesie (gdzie trotuary są wygodniejsze), wspinamy się na szczyty (bez pretensji o windę) czy uprawiamy na bagnach survivalu (zapominając o gorącym prysznicu i bezpiecznej sypialni)? (Nalaskowski 2006b, s. 7).

Częściowo ten pedagog udzielił odpowiedzi na powyższe pytania w swojej eseistycznej monografii, którą poświęcił pedagogice dzikości, a w niej dzikości leśnej, nawiązując do Thoreau, ale i Paula Newmana analizującego psychologicznie książkę pt. *Walden, czyli życie w lesie*. Powrót do pryncypialności wymaga umiejętności przechrzta leśnego żywiołu i jego mieszkańców, cierpliwości i symbiotyczności. „Żadna przestrzeń tak bardzo jak las nie skrywa swoich mieszkańców. Żadna nie czyni ich anonimowymi i widzialnymi-niewidzialnymi” (Nalaskowski 2006a, s. 49). Życie jest grą, która musi toczyć się także w przestrzeni leśnej jako „(...) gra z lasem, w lesie i o las” (Nalaskowski 2006). W lesie musimy odrzucić niektóre normy, które zostały przez nas nabyte w czasie socjalizacji i intencjonalnej edukacji. Jednak nie chodzi o to, aby las był postrzegany i traktowany jako przestrzeń do egzystencjalnej alienacji, lecz żeby sprzyjał duchowemu wzbogacaniu człowieka w wyniku powrotu do praw natury i stanowił ostrzeżenie przed utratą samostanowienia o własnym życiu i jego jakości w społeczeństwie.

Zakończenie

Zapewne wyłoni się potrzeba powstania nowej dyscypliny badań naukowych i praktyk edukacyjnych, określane mianem pedagogiki lasu, ale w moim przekonaniu nie ma potrzeby powracania do przełomu XIX i XX wieku, który skutkowało atomizacją wiedzy i dyscyplin naukowych, dzieląc je na mikroobszary o rzekomej odrębności teoretycznej, metodologicznej i przedmiotowej. Świat życia człowieka jest całością, której nie warto redukować do wyizolowanych z niego części, skoro doświadczamy dziś z całą mocą destrukcji następstwa tych podziałów. Tak wiedza, jak i istota ludzka muszą być integralne, wszechstronne, zintegrowane w swej wielości dla dobra rozwoju indywidualnego i społecznego ludzkości. Warto zatem poszukiwać i włączać wiedzę z różnych nauk, ich dyscyplin i subdyscyplin do lepszego rozumienia siebie i przeżywanego świata, aby sprzyjać biofilii jako konstytutywnej wartości życia. Jak trafnie skonstatował brytyjski socjolog, Anthony Giddens, w naukach humanistycznych powstają niezliczone teorie, które są warunkiem rozwoju nauki. Pojawianie się zróżnicowanych teoretycznych podejść i teorii jest symptomem żywotności pedagogicznego myślenia, a zarazem chroni nas przed dogmatyzmem (Giddens 1999, s. 545–548).

Pedagogika lasu może zatem wzbogacić proces współtworzenia uniwersalizmu pedagogicznego, który wyłania się z tradycji dialogu jako jednego z filarów

światowej duchowości (Kuczyński 1998, s. 5). Uniwersalizm bowiem bez pluralizmu staje się totalizmem i w społecznych konsekwencjach totalitaryzmem, czego doświadczamy dzisiaj w wyniku zbrodniczej wojny na Ukrainie. Konieczna jest różnorodność i wszechstronność myśli w jej jedności, komplementarności. Las ze swoją pedagogią jest tego także naturalną egzemplifikacją.

Bibliografia

- Baden-Powell R. (2014). *Wskazówki dla skautmistrzów. Podręcznik dla drużynowych zawierający teorię skautingu*. Sedlaczek S. (tłum.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1930 roku.
- Bernard z Clairvaux. Dostępny na: https://pl.wikipedia.org/wiki/Bernard_z_Clairvaux [otwarty: 29.04.2022].
- Bouffall B. (2014). *Boy scouts, indyanizm w wychowaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1912 roku.
- Brühlmeier A. (2011). *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*. Wojdak-Piątkowska M. (tłum.). Śliwerski B. (red., wprowadzenie). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Činčera J. (2007). *Enviromentální výchova: od cílů k prostředkům*, Brno: pajdo;
- Gibess S. (2019). *Poznaj przyrodę. 11 gawęd zastępowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Reprint wydania z 1929 roku.
- Giddens A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gutek G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Kacmajor A., Sulak A. (tłum.). Śliwerski B. (posłowie). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jirásek I. (2019). *Zážitková pedagogika. Teorie holistické výchovy v přírodě a volném čase*. Praha: portal.
- Kuczyński J. (1998). *Ogrodnicy świata. Wstęp do uniwersalizmu*. T. 1. Warszawa: Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania.
- Kwieciński Z. (1990). *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Kwieciński Z., Witkowski L. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lesni pedagogika*. Dostępny na: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>. [otwarty 20.10.2021].
- Mezinarodni-kongres-lesni-pedagogiky*. Dostępny na: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/lesni-pedagogika-v-evrope/mezinarodni-kongres-lesni-pedagogiky> [otwarty 28.04.2022].
- Nalaskowski A. (2006a). *Dzikość i dziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nalaskowski A. (2006b). *Słowo wstępne*. W: *Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł*. Przyborowska B. (red.). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Outdoor education*. Dostępny na: <http://www.simonpriest.altervista.org/OE.html> [otwarty 28.04.2022].
- Palamer-Kabacińska E. (2021). *Pedagogika przygody. Studium teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pestalozzi J.H. (1984). *Moje badania nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Wydawnictwo Ossolineum.
- Pestalozzi J.H. (1972). *Pisma pedagogiczne*. Wroczyński R. (wybór). Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Wydawnictwo Ossolineum.
- Pestalozzi J.H. (1973). *Łabędzi śpiew*. Wroczyński R., R. (tłum.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Řehak B., Fandrlík V. (1933). *Skautský vůdce*. Praha: Nakladem Svazu Junáků, Skautů RČS.
- Ryszka F. (2016). *Pedagogika przeżyć praktycznie. O innej metodzie pracy grupowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Team-specialists-forest-communication*. Dostępny na: <https://unece.org/forests/team-specialists-forest-communication> [otwarty 28.04.2022].
- Thoreau H.D. (1991). *Walden, czyli życie w lesie*. Cieplińska H. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Tichý J.F. a kol. (2017). *Výchova jako dobrodružství. To se v té Přírodní škole učíte na stro-mech?* Gymnázium Přírodní škola o.p.s: Nakladatelství GEUM s.r.o.
- Verein Waldpädagogik in Österreich*. Dostępny na: https://www.waldpaedagogik.at/waldpaedagogik/warum-waldpaedagogik/?no_cache=1 [otwarty 29.04.2022].