

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>



MIKOŁAJ NIEDEK

*Narodowy Instytut Kultury i Dziedzictwa Wsi*

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5241-5150> • e-mail: [mikolaj.niedek@gmail.com](mailto:mikolaj.niedek@gmail.com)

Zgłoszono: 25.06.2022; recenzowano: 30.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

## (PRZE)ŚWIT EKO-FILOZOFII NA DRODZE PEDAGOGIKI LASU

### DAWN- OF ECO-PHILOSOPHY ON THE WAY OF FOREST PEDAGOGY

**Abstract:** The aim of the article is to outline the direction in education and pedagogy, taking into account, in an integrated manner, contemporary ecological, social and economic problems and challenges; at the same time preparing a young person to understand and face the contemporary challenges of the world. The article refers to the concepts of the Ecological Man and ecological culture created by the Polish creator of the ecological philosophy, Henryk Skolimowski. They may constitute constructive proposals in shaping ecologically engaged attitudes in the pedagogy of sustainable development. Effective and lasting achievement of the goals of sustainability requires *metanoia* – a broad transformation of consciousness and mind towards attitudes, which are sensitive to the contemporary issues of the Human–Nature relationship: participation, empathy, frugality, reverence and responsibility. This also applies to the consumption processes. These values should become an element of deep ecological competences, forming the basis for a mentally grounded ecological culture. Forest Pedagogy has a key role to play in shaping it, and the ideas mentioned in the article can be used in the educational practice serving this purpose.

**Keywords:** eco-philosophy, pedagogy of sustainable development, forest pedagogy, responsible consumption, ecological man, ecological culture.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest zarysowanie kierunku w edukacji i pedagogice uwzględniającego w coraz szerszym zakresie i w sposób zintegrowany współczesne problemy i wyzwania ekologiczne, społeczne i ekonomiczne, przygotowując jednocześnie młodego człowieka do rozumienia i sprostanania wyzwaniom, z jakimi mierzy się dzisiejszy świat. W artykule przywoływane są koncepcje człowieka ekologicznego i kultury ekologicznej, stworzone przez polskiego twórcę filozofii ekologicznej, Henryka Skolimowskiego. Zdaniem autora, stanowią one konstruktywne propozycje w kształtowaniu postaw zaangażowanych ekologicznie w pedagogice zrównoważonego rozwoju. Skuteczne i trwałe osiągnięcie celów tej koncepcji wymaga *metanoi* – szerokiej przemiany świadomościowej i mentalnej w kierunku postaw wrażliwych na współczesną problematykę relacji człowiek–środowisko przyrodnicze: partycypacji, empatii, umiarkowania, rewerencji i odpowiedzialności. Dotyczy to również sfery związanej z konsumpcją. Wartości te

powinny stać się elementem głębokich kompetencji ekologicznych, tworzących podstawę dla ugruntowanej mentalnie kultury ekologicznej. W jej kształtowaniu kluczową rolę do odegrania ma pedagogika (w tym pedagogika lasu), a przywoływane w artykule idee i podejścia mogą być wykorzystywane w służącej temu praktyce edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** eko-filozofia, pedagogika zrównoważonego rozwoju, pedagogika lasu, odpowiedzialna konsumpcja, człowiek ekologiczny, kultura ekologiczna.

Im subtelniejszy umysł, tym subtelniejszy Świat.  
Świat jest Sanktuarium.  
Henryk Skolimowski

Tym, co przychodzi na czas, jest edukacja.  
Tym, co przychodzi za późno, jest terapia.  
Roberto Assagioli

## Wprowadzenie

W latach 2005–2015 realizowana była, pod auspicjami UNESCO, Dekada Edukacji na rzecz Zrównoważonego Rozwoju. W jej założeniu przyjęto, że edukacja stanowi podstawowy czynnik transformacji społecznej w stronę zrównoważonego rozwoju, a więc takiego rozwoju gospodarczego, który odbywa się w zgodzie z otoczeniem społecznym i przyrodniczym, a nie ich kosztem i kosztem jakości życia przyszłych pokoleń (Borys 2006). Efekty Dekady, podobnie jak i wcześniejszych inicjatyw na rzecz zrównoważonego rozwoju, podejmowanych na szczeblu globalnym – jak Agenda 21, przyjęta na Szczycie Ziemi w 1992 roku i Plan Działań ogłoszony na Szczycie Ziemi w Johannesburgu w 2002 roku nie są zadowalające. Stan globalnego środowiska przyrodniczego stale się pogarsza, wzrasta poziom antropopresji, przyspiesza zanikanie gatunków i różnorodności biologicznej, nasila się zanieczyszczenie powietrza, gleb, wód i żywności i kumulują się skutki zmian klimatycznych (Skubała, Kulik 2021). Mimo przyjęcia w 2008 roku w Polsce Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (Strategia 2008), dekadę później istniały i nadal istnieją zasadnicze braki w upowszechnieniu się tej koncepcji w świadomości społecznej i w programach edukacji formalnej: „przedmioty kształcenia akademickiego związane ze zrównoważonym rozwojem rzadko występują na kierunkach pedagogicznych wyższych uczelni. Podstawa programowa kształcenia ogólnego nie wspomina o edukacji dla zrównoważonego rozwoju i nie wskazuje wyraźnie takiego obowiązku w programach poszczególnych przedmiotów” (Tuszyńska 2018, s. 54–55). W 2015 roku ONZ przyjęła Agendę na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030, wskazującą na 17 Milenijnych Celów Rozwoju, które powinny zostać osiągnięte do końca obecnej dekady. Cel nr 4 dotyczy wysokiej jakości edukacji, która zapewnia, że wszyscy uczący się przyswoją wiedzę i nabędą umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju, w tym m.in. przez edukację na rzecz zrównoważonego stylu życia. Cel nr 12 dotyczy z kolei potrzeby kształtowania odpowiedzialnej, zrównoważonej ekologicznie i społecznie konsumpcji (Niedek,

Krajewski 2021a). Procesy produkcji i konsumpcji oraz nasz sposób życia stanowią główne mechanizmy współczesnej gospodarki i źródło jej wzrostu, a jednocześnie zasadniczą przyczynę negatywnego wpływu człowieka na środowisko: zużywania zasobów naturalnych, zanikania powierzchni biologicznie czynnych i bioróżnorodności, emisji zanieczyszczeń i powstawania ogromnych ilości odpadów.

Kurczące się zasoby Ziemi, w tym masowe wylesienia, przy stałym wzroście ludzkiej populacji, prowadzą do lokalnych i globalnych kryzysów ekologicznych i społecznych, związanych z wyczerpywaniem się nieodnawialnych zasobów i ze skutkami narastających zmian klimatu. Dotychczasowe działania na rzecz zrównoważonej produkcji i konsumpcji nie odpowiadają ambitnym zobowiązaniom przyjmowanym w strategiach krajowych i międzynarodowych, i wymagają nowych podejść i zmian w sposobie funkcjonowania społeczeństwa i stylu życia ludzi (Cohen 2019, s. 104–110). W świetle współczesnego kryzysu ekologicznego i globalnych wyzwań równoważenie wzorców konsumpcji i kształtowanie odpowiedzialnych względem środowiska i planety postaw mentalnych i kulturowych staje się priorytetem. W ich transformacji istotną rolę do odegrania ma edukacja i szerzej – pedagogika, gdyż szczególne znaczenie mają w tym procesie uwarunkowania poznawcze, wychowawcze, psychologiczne i filozoficzne. Kształtują one trwałe dyspozycje charakteru, sposoby zachowań, rozumienia i wartościowania zjawisk, i mogą przyjmować mniej lub bardziej przyjazny dla środowiska i zgodny ze zrównoważonym rozwojem charakter (Niedek, Krajewski 2021b).

### **W stronę ekologicznej *metanoi***

Dominujące w społeczeństwach zachodnich niezrównoważone ekologicznie i społecznie wzorce konsumpcji stymulują materialistyczną gospodarkę ciągłego wzrostu kosztem środowiska (konsumpcjonizm) oraz kosztem rozwoju duchowego, kultury i wartości wyższych. Rozwój (wzrost) niezrównoważony, jaki ma obecnie miejsce, odbywa się więc kosztem jakości życia i dobrej przyszłości, kumulując wzrost wielorakich zagrożeń i ryzyk. Kategoria „pustego ja” Philippe Cushmana dobrze charakteryzuje postawę współczesnego człowieka, wyobcowanego z przyrody i samego siebie (Cushman 1992). Człowiek konsumpcyjny pragnie zapełnić swą wewnętrzną i egzystencjalną pustkę kompulsywną konsumpcją, gromadzeniem materialnych dóbr i inflacją mieć kosztem być (Fromm 1999). Zmniejszenie presji na środowisko i przyrodę ze strony społeczeństwa i gospodarki wymaga zatem nie tylko ekologizacji i zrównoważenia (*sustainability*) w sferze polityki, lecz także zmian wewnętrznych i świadomościowych, obejmujących całe społeczeństwo. Aby przełożyły się one na zmiany w praktykowanych wzorcach konsumpcji i produkcji, były znaczące i trwałe, muszą dokonać się na odpowiednio głębokim poziomie mentalno-kulturowym, dotykającym sfery uznawanych wartości i przyjmowanych założeń światopoglądowych, jak również dokonywać się na jak najwcześniejszych etapach rozwoju człowieka i edukacji. Kluczowe jest zatem kształtowanie głębokiej

świadomości ekologicznej, wrażliwości na kwestie środowiskowe i postawy odpowiedzialności za codzienne zachowania, przyjmowane postawy i dokonywane wybory konsumenckie, w tym te dotyczące trybu i stylu życia.

Dotychczasowa, płytka edukacja przyrodniczo-ekologiczna, prowadzona w ramach konwencjonalnego systemu klasowo-lekcyjnego (transmisyjno-reproduktywnego), nie doprowadzi do zasadniczej zmiany tego stanu rzeczy. Ujmując ten problem na tle koncepcji antropocenu i kapitałocenu (Moore 2021), Piotr Walewicz zauważa: „świadomość ekologiczna została współcześnie odseparowana od jej ekofilozoficznych korzeni i zawłaszczona przez siły dominujące w systemie społecznym [...] kluczowe idee destruktywnego dla natury kapitalizmu, o których pisze Moore, są przez szkołę powielane. Jest to konkretny model relacji człowieka i przyrody, która [...] podległa wyłącznie celowi akumulacji kapitału. Nie chodzi zatem wyłącznie o deterministyczną reprodukcję ekonomiczną ani wyłącznie o reprodukcję kulturową, ale o reprodukcję wzorców przetwarzania natury. W tym wypadku edukacja ekologiczna, polegająca na wpływaniu na jednostkowe zachowania i jednostkowe zjawiska, nie wywoła wystarczających zmian o charakterze systemowym, gdyż nie podważa samych zasad funkcjonowania tego systemu” (Walewicz 2020, s. 50–623). Dominujący, konwencjonalny system ekonomiczny opiera się na komercjalizacji zasobów (przyrodniczych i ludzkich) i ich instrumentalnej eksploatacji na potrzeby partykularnych interesów grup wpływu – świata wielkiego biznesu i polityki, kosztem dobrostanu środowiska i społeczeństw. Autentycznie antysystemowe podejście do edukacji ma więc na celu zmianę dominującego układu na alternatywny, preferujący zdecentralizowaną ekonomię lokalną i społeczną; paradygmat relacji i współpracy w miejsce rywalizacji i skrajnego indywidualizmu; rozwój bardziej duchowy niż materialny; poszanowanie przyrody w miejsce jej eksploatacji i destrukcji (Łętocha 2016).

Zmiany paradygmatu na holistyczny i proekologiczny dokonały się w drugiej połowie XX wieku na gruncie wielu nauk, zarówno przyrodniczych, jak i humanistycznych (Capra 1987). Na gruncie filozofii paradygmat ekosystemowy praktykowany jest w formie ekofilozofii (Najder-Stefaniak 2013). Drogę od konwencjonalnej filozofii analitycznej (filozofii języka) do filozofii ekologicznej (jako filozofii życia, przyrody i człowieka jako jej części) przeszli pionierzy zielonej myśli, jakimi byli Arne Naess (1912–2009) i Henryk Skolimowski (1930–2018). Na początku lat 70. XX wieku pierwszy z nich wystąpił z ideą ekozofii i ekologii głębokiej, a drugi sformułował koncepcję ekologicznego humanizmu, a następnie eko-filozofii<sup>1</sup>. W perspektywie filozofii ekologicznej możliwa jest zarówno całościowa diagnoza przyczyn współczesnego kryzysu relacji pomiędzy człowiekiem i środowiskiem, jak

---

1 Konwencję terminologiczną, aby na oznaczenie ekofilozofii H. Skolimowskiego stosować konsekwentnie zapis „eko-filozofia” (z myślnikiem) zaproponowali A. Papuziński i Z. Hull. (Papuziński, Hull 2001, s. 12).

i wskazywanie konstruktywnych etycznie sposobów postępowania i podejmowania odpowiedzialności za otoczenie (Waloszczyk 1996).

Zmiana obecnego, kryzysowego stanu rzeczy, wymaga, zdaniem Skolimowskiego, *metanoi* – kompleksowej i całościowej zmiany obecnej mentalności i nastawienia względem świata z manipulacyjno-eksploatującego na współczujący i rewerencyjny; zmiany kultury technokratycznej na ekologiczną. Edukacja ma w tym procesie odegrać kluczową rolę. Żeby jednak mogła tego dokonać, proekologiczne zmiany muszą zajść w niej samej i w całej pedagogice. Konwencjonalna edukacja, oparta na oświeceniowym, mechanistycznym paradygmacie jest bowiem częścią samego problemu i konserwuje *status quo*. W kontekście potrzeby zmiany systemu edukacji Skolimowski pyta: „W jakim kierunku winniśmy dążyć, aby stworzyć system edukacji na rzecz pełnej osoby i zdrowego świata? Przede wszystkim powinniśmy zdać sobie sprawę, że nie chodzi tu po prostu o częściowe reformowanie obecnego systemu edukacji, ale o całkowitą przebudowę nastawienia naszego umysłu. Każdy system edukacji ma na celu kształtowanie pewnej formy umysłu. Nasza obiektywna edukacja stworzyła obiektywny umysł, który z kolei tworzy zimny, obojętny świat. [...] Musimy jednak dać umysłowi szansę nastawienia się na odmienne formy percepcji i odmienne formy myślenia. Tę odmienną formę myślenia nazywam „myśleniem rewerencyjnym” [...] Musimy naprawdę kształcić umysł – własny i umysły naszych dzieci – poprzez specjalne ćwiczenia, które uczynią go narzędziem empatii, nośnikiem współczucia, instancją, która nie wycina, nie szatkuje i nie dzieli bez ustanku, lecz integruje i uzdrowia [...] Musimy pomóc dwudziestemu pierwszemu stuleciu zakorzenić się i wydać pąki. Możemy to uczynić, ustanawiając właściwy kierunek edukacji, który uszanuje całość osoby ludzkiej i będzie czcić integralną jedność wszystkich w ciągłym akcie uczestniczącego stawania się. Taka edukacja nie jest utopijnym marzeniem, lecz skrajną koniecznością dla gatunku, który uważa się za inteligentny i którego przetrwanie zależy od symbiotycznego związku z resztą kosmosu, którego część stanowi” (Skolimowski 1993a, s. 79–80).

Skolimowski nie postuluje całkowitego odrzucenia naukowego obiektywizmu i porzucenia na subiektywnej wrażliwości na otoczenie i przyrodę. Proponuje „metodologię uczestnictwa” i „jogę empatii”, jako sposoby kształtowania umysłu partycypującego, rewerencyjnego-ucieleśniającego i realizującego wartości ekologiczne i eko-etyczne. Empatia jest zdaniem Skolimowskiego formą miłości, a podejście empatyczne do badań i nauki polega na podchodzeniu do przedmiotu badania i poznawania (nauczania) z szacunkiem i miłością – z rewerencją. Analizując przyczyny zaburzonej relacji człowieka ze środowiskiem, Skolimowski identyfikował źródło tego zaburzenia, podobnie jak A. Naess i wielu innych ekofilozofów, w paradygmacie mechanistycznym, ufundowanym u progu epoki nowożytnej przez F. Bacona, Galileusza, Newtona i Kartezjusza i kontynuowanym w racjonalizmie

oświeceniowym i pozytywizmie<sup>2</sup>. Paradygmat ten skutkował redukcjonistycznym obrazem świata, implikującym manipulacyjną i eksploatacyjną postawę wobec przyrody i ludzi, jak również wobec wiedzy i poznania (*scientia est potentia*), promując takie wartości, jak: podejście instrumentalne, kwantyfikacja, kontrolowalność, obiektywizm, uprzedmiotowienie, wykorzystanie. Według Skolimowskiego, wcieleniem tych (anty)wartości jest współczesna technika i technologia, w których instrumentalne i zawłaszczające podejście do świata, traktowanego jako zbiór zasobów i rzeczy do wykorzystania, osiąga swoje apogeum. Skolimowski nie obwiniał przy tym wyłącznie kapitalizmu – jako zachodniego systemu społeczno-gospodarczego, będącego źródłem dominowania i eksploatacji przyrody, człowieka i innych kultur – lecz na równi z socjalizmem uznawał te systemy za przejawy tego samego materializmu i mechanicyzmu, opierających się na władzy i przemocy, podboju, uniformizacji i utopijnej wizji doskonałości i postępu, prowadzącej w efekcie do destrukcji przyrody i człowieka – niszczenia różnorodności biologicznej i różnorodności kultur. Był zwolennikiem trzeciej drogi – zrównoważonego rozwoju, która to koncepcja w eko-filozofii Skolimowskiego znajduje szeroką filozoficznie artykułację i ugruntowanie (Fiut 2009).

Eko-filozofię H. Skolimowskiego przywołuje się więc zasadnie w kontekście edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, którą Ligia Tuszyńska definiuje jako edukację holistyczną i interdyscyplinarną, obejmującą różne sposoby kształtowania wartości i podnoszenia poziomu świadomości obywatelskiej w zakresie ochrony środowiska i zdrowia człowieka, mającą charakter formalny lub nieformalny, niezależny od przynależności kulturowej czy religijnej (Tuszyńska 2021, s. 16). Jej zdaniem fundamentem systemu wartości dla budowania koncepcji pedagogiki zrównoważonego rozwoju powinna być właśnie ekofilozofia H. Skolimowskiego (Tuszyńska 2021, s. 31). Za istotną koncepcję w tym kontekście uznaje również encyklikę papieża Franciszka *Laudato si'*, której wiele elementów jest zbieżnych z założeniami eko-filozofii, w szczególności takich jak: uznanie problematyki ekologicznej za problem bardziej etyczny niż techniczny; krytyka technokracji i wszechwładzy korporacji biznesowych; potrzeba dokonania ekologicznego nawrócenia (*metanoi*) (Niedek 2020). Celem pedagogiki na rzecz zrównoważonego rozwoju powinno być, zdaniem Tuszyńskiej, wypracowanie modelu edukacji, która stopniowo spowoduje podniesienie poziomu świadomości i zachowań społecznych zgodnych z zasadami zrównoważonego rozwoju, czerpiąc z dorobku ekoetyki, filozofii, nauk przyrodniczych i ekonomicznych, w szczególności z ekonomii zrównoważonego rozwoju (Rogall 2010). W jej ujęciu praktycznym zadaniem pedagogiki jest przygotowanie nauczycieli do kształcenia uczniów i całego społeczeństwa w duchu tej idei, co wymaga gruntownej zmiany obecnego nastawienia, a *de facto* całego systemu: „Nauczyciel nie może nie zauważać tego, że dziś dzieci i młodzież

---

2 Te same źródła współczesnego kryzysu poznania, kultury i religii chrześcijańskiej, ale również stosunku człowieka do przyrody identyfikuje P. Jaroszyński (Jaroszyński 2008, s. 190).

marginalizują szkołę, ponieważ nie dostarcza ona tego co jest dla ucznia ważne. Nauczanie przedmiotowe, w ślad za podręcznikiem, odchodzi do przeszłości. Korzystanie w szkole z nowych technik informatycznych niczego nie zmieni, jeśli nie będzie temu towarzyszył jakiś zamysł pedagogiczny” (Tuszyńska 2021, s. 180). Inspirującym kandydatem do takiego zamysłu jest z pewnością pedagogika lasu, która ideę zrównoważonego rozwoju implikuje, nie tylko w treści, lecz także w swojej nazwie<sup>3</sup>. Istotny wkład w tym zakresie może wnieść eko-filozofia, szczególnie w obszarze kształtowania głębokich kompetencji ekologicznych.

### Ekologiczne kompetencje głębokie

Skolimowski strawestował powiedzenie A. Malraux: „wiek XXI będzie wiekiem duchowym lub wcale go nie będzie” na: „wiek XXI będzie wiekiem ekologicznym lub nie będzie go wcale”. Zważywszy, iż ekologia i ochrona środowiska naturalnego i przyrody są w ujęciu Skolimowskiego, w dobie ekologicznego kryzysu, aktywnością duchową – troską o zdrowie, piękno i trwałość świata będącego w swojej istocie sanktuarium – nie są to twierdzenia sprzeczne. W świetle konieczności kształtowania kompetencji głębokich (egzystencjalnych) człowieka i poświęconej temu celowi pedagogiki, cele eko-filozofii są z tym zadaniem zbieżne. W perspektywie ekofilozoficznej wskazówki w zakresie kompetencji głębokich określa formułowana na jej gruncie koncepcja człowieka ekologicznego (*homo ecologicus*) oraz kultury ekologicznej.

W antropologii Skolimowskiego człowiek (ekologiczny) to byt uwrażliwiający się, świadomy mądrości otaczającego go życia i miliardów lat swojej ewolucji jako myślącej części Kosmosu. „Przez ewolucję nie rozumiemy tutaj darwinizmu albo neo-darwinizmu, który jest tylko teorią adaptacji. Przez ewolucję rozumiemy ten wspaniały proces twórczy, który wiódł od Wielkiego Wybuchu, poprzez tworzenie się galaktyk; pierwszych form życia; świadomych form życia, które następnie stworzyły kulturę i symbole Boga. O tym procesie możemy powiedzieć z tylko niewielką licencją poetycką, że jest to proces artystyczny, bardzo podobny do tego, który nazywamy twórczym *par excellence*” (Skolimowski 1999, s. 116). Człowiek ekologiczny rozwija więc swoje formy wrażliwości, które „mają na celu umacnianie i poszerzanie życia. Im większy ich zakres, tym bogatsze jest doświadczane przez nas życie i otaczająca rzeczywistość [...] Oficjalnie uznawane wartości moralne, takie jak lojalność, altruizm, cześć, miłość i współodczuwanie są zatem skryształizowanymi formami naszej wrażliwości” (Skolimowski 1993b, s. 111–112). Jak

---

3 Źródłosłów zrównoważonego rozwoju wywodzi się z leśnictwa, kiedy to w poł. XVIII wieku saksoński starosta, H.C. von Carlowitz wprowadził zrównoważoną gospodarkę leśną (i też określenie „zrównoważenia”), polegającą na zabieraniu z lasu tylko takiej ilości drewna, jaka jest w stanie w danym okresie się odtworzyć, przyczyniając się do zachowania lasów i ich cennych biocenoz dla przyszłych pokoleń.

mawiał, „im subtelniejszym umysł, tym subtelniejszy świat”. Wrażliwość poznawcza, emocjonalna, moralna, estetyczna stanowi atrybuty człowieka ekologicznego. Wartości, jakimi się on kieruje, określa etyka ekologiczna (eko-etyka), a w szerszym zakresie – ekologiczne duchowość i kultura. Skolimowski postuluje cztery cechy kultury ekologicznej:

- a. przyjazność życiu – jest to również kryterium aksjologiczne pozwalające oceniać, czy coś jest (eko)etyczne, czy nie;
- b. rys prometejski – człowiek jest opiekunem spolegliwym Ziemi, przeciwieństwem człowieka faustowskiego, który żyje, aby użyć i jest zaślepiony ideą postępu;
- c. przejście się duchowością – „kultura ekologiczna oznacza renesans duchowy człowieka, jako że kultura mechanistyczna dokonała wielkich spustoszeń duchowych w uniwersum ludzkim [...] Duchowość ekologiczna nie wymaga nowej religii, nowych bogów, nowych idoli. Wymaga natomiast głębszej refleksji. I takiego zrozumienia wielkości i piękna natury i piękna wszechświata, które jest oniemieniem i czcią. Ta cześć i szacunek stają się rewerencją, a następnie uświęceniem natury”;
- d. nowe zrozumienie znaczenia partycypacji i ważności tego procesu w tworzeniu kultury i indywidualnego życia; jak mówi Skolimowski, „w czym partycypujesz, tym się stajesz” (Skolimowski 1999, s. 102).

Partycypacja jest szczególnie ważną kategorią w eko-filozofii Skolimowskiego i stała się podstawą do rozwinięcia jej epistemologicznego wymiaru, jakim jest koncepcja umysłu partycypującego (*the participatory mind*). Odejście od partycypacji w naturalnym porządku życia i natury tłumaczy współczesną alienację człowieka od przyrody i przyczyny współczesnego kryzysu ekologicznego i duchowego; powrót do partycypacji jest zatem również sposobem uzdrawiania patologicznych relacji między człowiekiem i światem: „Współczesne czasy są dotknięte wszelkiego rodzaju psychicznymi zaburzeniami i chorobami, ponieważ istoty ludzkie odrzuciły prawo do partycypacji. Wysyp różnych form terapii jest ukrytą odpowiedzią życia, aby na nowo przywrócić prawo do niej. Wszelka terapia jest próbą przywrócenia osobie znaczących form partycypowania” (Skolimowski 1994, s. 182). Partycypacja jest więc kluczową, przywracającą zaburzoną równowagę i uzdrawiającą praktyką, umożliwiającą przezwycięzenie patologicznej indywidualizacji i alienacji człowieka ze wspólnoty bycia i życia na Ziemi. Holistyczna partycypacja oznacza konstytutywny udział umysłu w świecie i udział świata w umyśle, bez którego jest on niemożliwy do pomyślenia. Przy tym świat nie tylko biernie odzwierciedla się w umyśle jak w lustrze, ale jest przez umysł kreowany poprzez swoje wrażliwości (*sensitivities*): sensualne, emocjonalne, kognitywne i duchowe. To przez nas, istoty obdarzone umysłem i różnorodnymi wrażliwościami, Kosmos daje się poznać. Ukazuje to fundamentalną, organiczną jedność człowieka z miejscem jego narodzin i życia – światem. Zapominając o tym związku, człowiek wyobcowuje się z natury i z samego siebie (ze swojej własnej natury). Stając się tego



świadomy, buduje swoją głęboko ekologiczną świadomość, duchowość i tożsamość, które mogą być źródłem duchowej siły i odporności (rezyliencji) w czasach kryzysu i mogą stanowić wewnętrzną motywacją do konstruktywnego działania zamiast pogrążania się w egzystencjalno-ekologicznej rozpacz. Jak zauważa R. Kulik, o ile terapia może zaadresować te problemy w wymiarze indywidualnym, o tyle w wymiarze społecznym podobną funkcję uzdrowienia tej sytuacji może spełnić edukacja: „Podejście psychoterapeutyczne daje możliwość prawdziwie gruntownej zmiany w zakresie naszego stosunku do siebie i świata. Ze względu na wymagania stawiane terapii nie jest to propozycja, którą można wykorzystać na masową skalę. W takim przypadku możemy jednak zaproponować ekologiczną/integralną edukację, która wyrastając z takich samych założeń i korzystając z nieco innych środków, zmierza do podobnych celów. Na gruncie edukacji zatem będziemy oczekiwać przede wszystkim konfrontacji z objawami kryzysu ekologicznego oraz z własnym cierpieniem, które jest odpowiedzią na ogromną skalę zniszczeń dokonywanych przez człowieka w środowisku naturalnym. Bez świadomości kryzysowej sytuacji żadne zabiegi zmierzające do zmiany nie mogą się udać” (Kulik 2010, s. 93).

Budowaniu ekologicznej jaźni powinno towarzyszyć kształtowanie kompetencji głębokich, które w kategoriach aretologicznych można ująć jako trwałe dyspozycje duchowe, umysłowe i charakterologiczne, pozwalające człowiekowi na działanie w coraz częstszych i bardziej odczuwalnych sytuacjach kryzysów społecznych, ekologicznych, kulturowych i cywilizacyjnych, z którymi musi się współcześnie mierzyć. Pomogą one zapewnić wykształcenie i takie ugruntowanie osobistej i ekologicznej jaźni, która stworzy podstawy dla podejmowania wyzwań, poczucia sprawczości i wykazywania konstruktywnych postaw i zachowań, umożliwiających przewyciężanie tych kryzysów. Kierunki, jakie wskazuje eko-filozofia na drodze do relevantnych ekologicznie kompetencji głębokich, to przede wszystkim:

1. Powrót do głębokich pytań: kim jest człowiek i kim jestem ja? Jaki jest sens życia? Dokąd zmierzam ja i ludzkość? Dlaczego istnieje świat, wszechświat, Kosmos?;
2. Sensytyzacja i empatyzacja umysłu – odejście od nadmiernej intelektualizacji nauczania w stronę kształtowania wrażliwości, uczuć, zaangażowania i pasji – myślenie rewerencyjne; umysł partycypujący;
3. Frugalizacja stylu życia – dekonsumpcja (Niedek, Krajewski 2021c)<sup>4</sup>, detechniczacja – pozbywanie się zaśmiecających umysł i środowisko gadżetów

---

4 W przywoływanej publikacji autorzy definiują frugalizm (łac. *frugalis* – „oszczędny, rozważny, rzetelny, uczciwy, gospodarny”) jako trwałą dyspozycję etyczną charakteru osoby ludzkiej, ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb konsumpcyjnych w sposób umiarkowany, oszczędny i skromny, przeciwstawiający się konsumpcji nadmiaru i marnotrawstwu oraz świadomy szerszych uwarunkowań i konsekwencji społecznych i ekologicznych dokonywanych wyborów konsumenckich i aktów konsumpcji. Warunkiem tej postawy jest rozpoznanie rzeczywistych i autentycznych potrzeb konsumpcyjnych, posiadanie świadomości i wiedzy ekologicznej oraz kierunkowanie energii życiowej na rozwój bardziej duchowy niż materialny.

(również tych ideowych – przeróżnych ideologii i pseudowiedzy) i tworzenie przestrzeni do rozwijania kompetencji duchowych; prostoty; tworzenia piękna i sztuki oraz potrzeby i umiejętności czerpania egzystencjalnej satysfakcji z rozwijania wrażliwości i twórczości. Kompetencje te mają charakter głęboki, również w sensie radykalizmu podważania wartości, które stoją za obecnym systemem gospodarczym ukierunkowanym na praktyczny materializm, konsumpcjonizm i płytką duchowość. Według Palucha, kompetencje głębokie nadają życiu osobotwórcze i sensotwórcze znaczenie (Śliwerski, Paluch 2021, s. 338).

Na gruncie ekopsychologicznym płytką duchowość uznawana jest za przyczynę nadmiernej hipertrofii wszystko konsumującego ego (*all consuming self*), które poprzez konsumpcję chce zrekompensować braki duchowego niedorozwoju (Kanner, Gomes 1995). Im bardziej płytkie i puste będzie ja człowieka, i im bardziej odseparowane i wyobcowane od przyrody i świata, tym bardziej będzie on podatny na destruktywną dla środowiska postawę konsumpcjonistyczną, stymulowaną przez medialny i gospodarczy *mainstream*. Przyjmowany tu postulat głosi, że im te kompetencje będą większe, tym potrzeba „przejadania” i niszczenia świata będzie mniejsza.

### Zakończenie

Zmiana dominujących współcześnie, niezrównoważonych wzorców konsumpcji, wymaga w celu skuteczności głębokich zmian na poziomie mentalnym, świadomościowym i kulturowym. Potrzeby i kierunki tych zmian, które mają charakter antymaterialistyczny i w istotnym zakresie antysystemowy, wskazuje filozofia ekologiczna, jak również ekopsychologia (Niedek 2022). Dla ich przeprowadzenia i upowszechnienia konieczne jest również zaangażowanie pedagogiki, której proekologicznym nurtem, aktywizującym świadomość młodych ludzi w zakresie problematyki ekologicznej i współczesnych wyzwań cywilizacyjnych staje się pedagogika zrównoważonego rozwoju, a w szczególności pedagogika lasu. Jej istotnym elementem jest kształtowanie kompetencji głębokich człowieka i holistyczna edukacja w zakresie dyspozycji nie tylko intelektualnych, lecz także emocjonalnych, duchowych i przede wszystkim osobowych. W kształtowaniu kompetencji głębokich w ich wymiarze ekologicznym istotną rolę odegrać może umiarkowanie antropocentryczny nurt ekofilozofii, jakim jest eko-filozofia Henryka Skolimowskiego, postulująca potrzebę *metanoi* – transformacji naszego umysłu w stronę rewerencji (szacunku i czci) dla życia, empatii, partycypacji, holizmu, poszanowania różnorodności, odpowiedzialności, a przede wszystkim nadziei na bardziej zrównoważone jutro, którą symbolizuje leśny prześwit. Postulowane w eko-filozofii koncepcje człowieka ekologicznego i kultury ekologicznej stanowią konstruktywną propozycję w edukacji i pedagogice, która powinny przygotowywać młodych ludzi do

mierzenia się z obecnymi i przyszłymi problemami świata. Ich symbolem w ujęciu Michała Palucha jest człowiek z lampką oliwną (Paluch 2021), którego wiele charakterystyk koresponduje zarówno z człowiekiem ekologicznym, jak również z pasterzem bycia Martina Heideggera (Heidegger 1995) i opiekunem spolegliwym Tadeusza Kotarbińskiego (Kotarbiński 1976, s. 63). Analiza tych koncepcji powinna być jednak przedmiotem osobnego studium.

### Bibliografia

- Borys T. (2006). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Borys T. (red. pracy zb.). Białystok: Wydawnictwo Ekonomia i Środowisko.
- Capra F. (1987). *Punkt zwrotny*. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Cohen M. (2019). *Introduction to the special issue: innovative perspectives on systems of sustainable consumption and production*. „Sustainability: Science, Practice and Policy”, nr 15(1).
- Cushman P. (1992). *Dlaczego ja jest puste*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 27–56.
- Fiut I.S. (2009). *The idea of sustainable development in the perspective of Henryk Skolimowski's philosophy*. „Problems of Sustainable Development”, nr 2, s. 25–48.
- Fromm E. (1999). *Mieć czy być*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Heidegger M. (1995). *List o humanizmie*. Tischner J. (tłum.). W: Heidegger M., *Znaki drogi* (tłum. różni). Warszawa: Fundacja Aletheia, s. 129–168.
- Heidegger M. (1997). *Drogi lasu*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Hoły-Łuczaj M. (2018). *Radykalny nonantropocentryzm. Martin Heidegger i ekologia głęboka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jaroszyński P. (2008). *Człowiek i nauka. Studium z filozofii kultury*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kanner A.D., Gomes M.E. (1995). *The all-consuming self*. W: Roszak T., Gomes M.E., Kanner A.D. (red.). *Ecopsychology: restoring the earth/healing the mind*. San Francisco: Sierra Club Books, s. 111–121.
- Korpikiewicz H. (2020). *Wszecświat twoim domem. Kosmoekologia*. Poznań: Wydawnictwo Nauk Społecznych i Humanistycznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kotarbiński T. (1976). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kuczyński J. (1998). *Ogrodnicy świata. Wstęp do uniwersalizmu*. T. 1. Warszawa. Wydawnictwo Centrum Uniwersalizmu przy Uniwersytecie Warszawskim, Wyższa Szkoła Ekologii i Zarządzania w Warszawie.
- Kulik R. (2010). *Nowa wizja człowieka i świata jako wyzwanie nowoczesnej edukacji ekologicznej*. W: *Filozofia, psychologia i ekologia w edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. Jaworski J. (red.). Mikołów: Śląski Ogród Botaniczny.
- Łętocha R. (2016). *Ekonomia współdziałania. Katolicka nauka społeczna wobec wyzwań globalnego kapitalizmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Łojek S. (2017). *Hermeneutyczna koncepcja podmiotu Martina Heideggera*. „Analiza i Egzystencja”, nr 40.
- Antropocen czy kapitalocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. (2021). Moore J.W. (red.). Poznań: Wydawnictwo WBPiCAK w Poznaniu.
- Najder-Stefaniak K. (2007). *Piękno jako moment twórczości w ujęciu myślenia ekologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.
- Najder-Stefaniak K. (2013). *Wprowadzenie do ekofilozofii*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.
- Niedek M. (2001). *Eko-filozofia – powrót do mądrości*. W: *Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. Papuziński A., Hull Z. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Niedek M. (2020). *Eko-filozofia Henryka Skolimowskiego w świetle założeń ekologii integralnej*. „Człowiek w Kulturze. Pismo poświęcone filozofii i kulturze”, nr 30.
- Niedek M., Krajewski K. (2021a). *Ethical consumption as the basis for counteracting food waste*. „Environmental Protection and Natural Resources”, vol. 32, nr 3(89), s. 1–7.
- Niedek M., Krajewski K. (2021b). *Problematyka marnowania żywności w Polsce, a kształtowanie wzorca zrównoważonej konsumpcji*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”. T. 19, nr 2, s. 17–28.
- Niedek M., Krajewski K. (2021c). *Frugalizm w kontekście ekonomicznych i aksjologicznych uwarunkowań zrównoważonego wzorca konsumpcji*. W: *Antropologiczne i przyrodnicze aspekty konsumpcji nadmiaru i umiaru*. Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A., Klimska A. (red.). Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 40–58.
- Niedek M. (2022). *Ecophilosophical and ecopsychological aspects of sustainable consumption and lifestyle*. „Studia Ecologiae et Bioethicae”. T. 20, nr 1, s. 25–37.
- Paluch M. (2021). *Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii. Wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Petrovska M. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wokół eko-filozofii. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Henrykowi Skolimowskiemu dla uczczenia siedemdziesięciolecia urodzin*. (2001). Papuziński A., Hull Z. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Rogall H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju*. Gilewicz J. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Rosół P. (2017). *Hans Jonas o etycznej odpowiedzialności nauki i techniki*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Skolimowski H. (1993a). *Filozofia żyjąca eko-filozofia jako Drzewo Życia*. Warszawa: Wydawnictwo Pusty Obłok.
- Skolimowski H. (1993b). *Nadzieja matką mądrych*. „Biblioteka Ery Ekologicznej Przyjaciół Towarzystwa Filozofii Ekologicznej”. Łódź: Akapit Press,.
- Skolimowski H. (1994). *The participatory mind. A new theory of knowledge and of the universe*. London: Arkana Penguin Books.
- Skolimowski H. (1995). *Technika a przeznaczenie człowieka*. Wydawnictwo Ethos.

- Skolimowski H. (1999). *Wizje nowego millennium*. Kraków: Wydawnictwo EJB.
- Skubała P., Kulik R. (2021). *Dlaczego brak nam umiaru w eksploatacji zasobów planety?* W: *Antropologiczne i przyrodnicze aspekty konsumpcji nadmiaru i umiaru*. Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A., Klimska A. (red.). Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 6–18.
- Strategia edukacji dla zrównoważonego rozwoju*. (2008). Ministerstwo Środowiska.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuszyńska L. (2018). *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Walewicz P. (2019). *Koncepcje antropocenu i kapitalocenu a ekopedagogika*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 57–67.
- Waloszczyk K. (1996). *Kryzys ekologiczny w świetle ekofilozofii*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.