

O relacji człowiek-przestrzeń-natura-sztuka, czyli pedagogika przeżyć i arteterapia jako źródło inspiracji edukacyjnych

Joanna Godawa

Zakład Pedagogiki Specjalnej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice
jgodawa@o2.pl • ORCID 0000-0003-0585-1704

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie relacji człowieka z przyrodą, które są kluczowe dla powstania i rozwoju pedagogiki przeżyć oraz pedagogiki ekologicznej.

Kształtowanie edukacji ekologicznej dla zrównoważonego rozwoju jest jednym ze współczesnych wyzwań polskiej edukacji. Autorka artykułu ukazuje również arteterapię jako dziedzinę mającą wiele związków z przyrodą i środowiskiem naturalnym, będącą niejako swoistą nicią porozumienia łączącą współczesnego człowieka ze światem natury.

Słowa kluczowe

pedagogika przeżyć, natura, arteterapia, zrównoważony rozwój, pedagogika ekologiczna, edukacja

*„Życie – jedyny sposób,
żeby obrastać liśćmi,
łapać oddech na piasku,
wzlatywać na skrzydłach”
(Szyborska 2012: 5)*

1. Powrót do natury, czyli o początkach pedagogiki przeżyć i pedagogice ekologicznej

Wzajemne zależności między „naturą” i „kulturą” stały się przyczynkiem do refleksji naukowej na polu wielu nauk, m.in. antropologii, socjologii, filozofii i pedagogiki, etnografii i innych. Pojęcie „natura” wywodzi się od łacińskiego słowa *nasce*, które oznacza to, co wzrosło, co powstało samo z siebie, bez ludzkiej ingerencji, co pozostawione było

jego własnemu rozwojowi. Istotą pojęcia „kultura” jest ogół tego, co pielęgnujemy (łac. *colere*). Termin „kultura” wywodzi się od łac. *kultura agri*, co oznaczało uprawę i uszlachetnianie roli (Włodarczyk 2003: 950).

Przeciwstawne rozumienie pojęć „nauka” i „kultura” przyczyniło się do podziału nauk na przyrodnicze i humanistyczne, a wśród filozofów stało się powodem wielu dyskusji i polemik. Antropologia ekologiczna proponuje koncepcję wychodzącą poza dualizm

kulturowo- naturalistyczny i alternatywę dla dylematów oscylujących wokół pojęć „natury” i „kultury”. Punktem wyjścia dla tej koncepcji jest założenie, że „ludzie w trakcie swojego życia trwają w nieprzerwanym kontakcie ze swoim środowiskiem. Kontakt ten jest właśnie samym procesem życiowym. Właściwą perspektywą dla antropologii ekologicznej jest zatem badanie charakteru wzajemnego współkształtowania się ludzi i ich środowiska w relacjach zachodzących podczas tego procesu”. Autorem przedstawionej koncepcji był James J. Gibson, który swoją teorią postanowił uniknąć sporu pojęciowego „natura” – „kultura”, proponując pogląd propagujący badanie współzależności zachodzących między ludźmi i środowiskiem, w którym żyją (Macnaghten 2005: 67).

Jan Jakub Rousseau (1712–1778), francuski pisarz i filozof, czołowy przedstawiciel oświecenia, propagował pogląd „powrotu do natury”, który dla człowieka XXI w. stanowi jedno z bardziej aktualnych wyzwań związanych chociażby z pojęciami takimi, jak: ekologia, zrównoważony rozwój, edukacja, rozwój cywilizacyjny. Zdaniem Rousseau: „potrzeby ludzkie nie są ograniczone, są elementem dynamicznym i zmiennym w tym znaczeniu, że jedne rodzą następne, a wszystkie one osiągnęły już granicę rozsądnego zaspokojenia. Pod wpływem tych wymogów ludzie wynaleźli różnorodne narzędzia, z wielokrotności własne wysiłki, stworzyli społeczeństwo i walczą z przyrodą, wydzierając jej owoce, które w stanie swej pierwotnej natury zdobywali bez wysiłku. Cywilizacja dała człowiekowi panowanie nad przyrodą, ale pozbawiła go również człowieczeństwa” (Palacz 1988: 154). Jedną z myśli przewodnich, jakie głosił Rousseau, było skupienie się na wszechstronnym rozwoju człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem kultu natury i uczucia. W swoich poglądach opowiadał się on ku życiu zgodnemu z naturą, co również propagował w swoim życiu osobistym, opisując w sposób następujący swoje przeżycia związane z kontaktem z naturą właśnie: „Błądzić niedbale po lasach i polach, uszczknąć

machinalnie tu i tam to kwiat, to gałązkę, zbierać sobie zioła niemal na los szczęścia, obserwować po tysiąc razy też same rzeczy, a zawsze z tym samym zainteresowaniem, ponieważ zapomniałem ich zawsze – oto na czym mogłem spędzić wieczność, nie nudząc się ani chwili [...] Co dzień, ledwie wstawszy z łóżka, kiedy czas był ładny, biegłem na trasę wdychać ożywcze i świeże powietrze ranku i wodzić oczyma po horyzoncie tego pięknego jeziora, którego wybrzeża i zamykające je góry czarowały mój wzrok.” (Roussau 2009: 790).

Filozofia Rousseau nieustannie inspirowała i nadal inspiruje filozofów, psychologów, pedagogów i ekologów, stając się przyczynkiem do wielu rozważań naukowych. Rousseau odkrył etap życia, jakim jest dzieciństwo. Przeżycia i przygody na łonie natury stają się siłą napędową wychowania (Werner 2011: 25). W powieści zatytułowanej *Emil*, która ukazała się w 1762 r., Rousseau opowiedział się ku życiu bliskiemu naturze, jak również dał wyraz swoim pedagogicznym zainteresowaniom. Opisał model naturalnego wychowania, gdzie rola wychowawcy sprowadza się do aranżowania sytuacji edukacyjnych sprzyjających zdobywaniu przez wychowanek kolejnych doświadczeń. Uważał, że wychowanie powinno rozwijać cały potencjał ludzkiej psychiki i być zgodne z naturą (Jaronowska 2003: 442).

Niespełna 200 lat później Kurt Hahn (1886–1974), reformator o międzynarodowym rozgłosie, praktyk, założyciel wielu instytucji wychowawczych, staje się jednym z prekursorów pedagogiki przeżywania. Współcześnie pedagogika przeżyć jest postrzegana jako nowa subdyscyplina pedagogiczna, oferująca własne metody i treści (Meyer 2003: 239). Współcześnie Rousseau uważany jest wraz z Kurtem Hanem za prekursorów pedagogiki przeżyć (*experiential education, adventure – based learning, outdoor education*), która opierając się na podejściu holistycznym, stawia sobie za cel umożliwienie jednostce bezpośredniej nauki opartej na zdobywaniu nowych doświadczeń, przy jednoczesnym zaangażowaniu

sfery emocjonalnej, intelektualnej oraz przez praktyczne działanie (Meyer 2003: 242).

„Uczenie się na wolnym powietrzu, na łonie natury jest z wielu powodów efektywne. Po pierwsze, takie środowisko uczenia się prowadzi do tego, że wyrównują się różnice w statusie – codzienność popada w zapomnienie, opadają maski. Po drugie, przyczyny i skutki działania mogą być bezpośrednio przeżyte i wykorzystane jako okazja do uczenia się. Po trzecie, emocje i komunikacja odgrywają tu ważną rolę. Po czwarte, przeżycia na łonie natury przekazują trwałe wrażenia, które obok wychowania są swego rodzaju piętnem” (Werner 2011: 42-43).

Główne założenia pedagogiki przeżyć skupiają się wokół działania w bezpośrednim kontakcie z naturą. Do najistotniejszych założeń związanych właśnie z działaniem, zaliczyć można: gromadzenie doświadczeń związanych z naturą, doświadczanie silnych przeżyć, opieranie się na wspólnym poczuciu odpowiedzialności za pozytywny przebieg zaplanowanego przedsięwzięcia, położenie nacisku na pedagogiczny charakter wszelkich oddziaływań (Meyer 2003: 240).

Kontynuatorem działań związanych z propagowaniem kontaktu człowieka i natury stał się w pewien sposób Howard Gardner, który w roku 1983 wyodrębnił pojęcie inteligencji wielorakiej i wskazał jej osiem zakresów, wraz z kluczową dla analizowanych przez autorkę artykułu treści – inteligencją przyrodniczą:

- inteligencja logiczno-matematyczna,
- inteligencja językowa (lingwistyczna),
- inteligencja przyrodnicza (naukowa),
- inteligencja muzyczna,
- inteligencja wizualno-przestrzenna,
- inteligencja ruchowa (kinestetyczna, cielesna),
- inteligencja interpersonalna (zewnętrzna, osobowa),
- inteligencja intrapersonalna (wewnętrzna, osobowa).

Dla potrzeb niniejszego artykułu szerzej zostanie omówiona inteligencja

przyrodnicza, która wpisuje się w omawiane zagadnienia związane z kontaktem człowieka z naturą. Inteligencja przyrodnicza przejawia się w postrzeganiu rzeczywistości przez pryzmat otoczenia i środowiska, umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania świata fauny i flory oraz innych obiektów przyrodniczych. Dzieci z przewagą tej inteligencji są ciekawe świata, zadają wiele pytań, poznają otaczające środowisko przez badanie go, doświadczanie i swoiste porozumienie ze światem roślin i zwierząt. Rozwinięta inteligencja przyrodnicza pozwala nie tylko na rozpoznawanie, lecz także kategoryzowanie obiektów przyrodniczych, ponadto dzieci mają możliwość dostrzegania wzorców funkcjonujących w naturze. O dzieciach z przewagą inteligencji przyrodniczej możemy z całą pewnością powiedzieć, że preferują przebywanie na świeżym powietrzu, często pasjonują się światem przyrody (Kopik et al. 2010: 52-53).

Rozwijanie inteligencji przyrodniczej jest jednym z założeń pedagogiki ekologicznej (pojęcia bliskoznaczne: ekopedagogika, edukacja ekologiczna, edukacja środowiskowa, wychowanie ekologiczne), znanej w Polsce jako subdyscyplina pedagogiczna, skupiająca się na przygotowaniu człowieka do życia w środowisku społecznym, gdzie jednostka wykazuje się zachowaniami i wartościami odnoszonymi się pozytywnie do środowiska przyrodniczego. Inne rozumienie pedagogiki ekologicznej polega na działalności wychowawczej mającej na celu wyposażenie całego społeczeństwa w wiedzę o przyrodzie, sprawności ogólne i zawodowe, zainteresowania, system wartości, kształtowanie odpowiednich postaw i przekonań w odniesieniu do środowiska przyrodniczego. Pedagogikę ekologiczną można również rozumieć jako działalność wychowawczą polegającą na świadomym, celowym i zorganizowanym oddziaływaniu na kogoś, najczęściej na dzieci bądź młodzież. Efektem tych oddziaływań ma być budowanie właściwych relacji człowiek-przyroda.

Cele ogólne edukacji ekologicznej wiążą się z uświadamianiem, informowaniem

i kształtowaniem postaw, rozwijaniem kompetencji dostrzegania związków i zależności między stanem środowiska a jakością życia, bezpośrednim uczestnictwem w rozwiązywaniu problemów związanych ze środowiskiem naturalnym.

Cele szczegółowe pedagogiki ekologicznej związane są z:

- upowszechnieniem zagadnień ekologii i ochrony środowiska w społeczeństwie,
- wdrożeniem umiejętności interdyscyplinarnego myślenia i rozumowania, nauczaniem postrzegania zależności między stanem środowiska a jakością życia człowieka,
- nauczaniem podstaw ekologicznie zrównoważonego użytkowania środowiska i sposobów jego ochrony,
- informowaniu społeczeństwa i władzy o problemach oraz zjawiskach związanych z zagrożeniem środowiskowym,
- kształtowaniem nawyków kultury ekologicznej oraz poczucia obywatelskiej i moralnej odpowiedzialności za ochronę dóbr przyrody,
- propagowaniem nowych wzorców życia, pracy, wypoczynku, innych zasad korzystania ze środowiska,
- ukazaniem wartości etycznych, estetycznych i ekonomicznych, istotnych w życiu jednostek oraz zbiorowości,
- zaszczepieniem potrzeby przestrzegania norm i zakazów ekologicznych w postępowaniu zarówno jednostek, jak i grup lub całych społeczności oraz potrzeby przeciwstawiania się zachowaniom zagrażającym środowisku,
- pobudzeniem do twórczego i innowacyjnego działania zmierzającego do oszczędnego korzystania z zasobów przyrody i maksymalnej ich ochrony,
- kształtowaniem międzynarodowej solidarności w dziedzinie ochrony środowiska,
- rozwojem następujących cech: życzliwości, wzajemnej pomocy, powściągliwości, poszanowania ludzkich

potrzeb, rzetelnego stosunku do pracy, ofiarności.

Cele edukacji ekologicznej mogą być realizowane zarówno w edukacji formalnej, jak i w edukacji nieformalnej poprzez edukację w środowisku, edukację o środowisku oraz edukację na rzecz środowiska (Albińska 2003: 129-135).

2. Odnaleźć porozumienie ze światem roślin: topofilia, shinrin-yoku, ekologia

Pojęcie topofilia zostało stworzone przez brytyjskiego poetę Johna Betjemana dla oznaczenia szczególnej miłości względem miejsca. „W latach siedemdziesiątych XX wieku geograf Yi-Fu Tuan spopularyzował znaczenie tego terminu w odniesieniu do międzykulturowych badań nad tworzeniem więzi między człowiekiem a naturą i środowiskiem kulturowym” (Sampson 2016: 76). Scott Donald Sampson zapożyczył termin topofilia, zakładając, że ludzie mają wewnętrzną skłonność do tworzenia więzi z miejscowym życiem i krajobrazem. Więzy ta zdaniem S.D. Sampson istnieje od pokoleń i jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Wspomniany wyżej badacz wysunął hipotezę, że topofilia wykształciła się, aby pomóc ludziom adoptować się do różnorodnych środowisk, z których każde posiada unikalne formy życia i krajobrazu. Zdaniem S.D. Sampson (2016: 76-78) nawiązanie więzi pomiędzy człowiekiem a naturą jest najbardziej efektywne, jeżeli zaczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa, podczas najważniejszej fazy rozwoju emocjonalnego, która trwa od pierwszego do szóstego roku życia.

O więzi człowieka z naturą, a w szczególności z lasem, pisze Qing Li, światowej klasy ekspert w dziedzinie kąpieli leśnych, oficjalnie uznawanych w Japonii za lecznicze i zalecane przez Stowarzyszenie Terapeutycznych Lasów Japonii. Zdaniem Qing Li, przebywając na łonie natury, odzyskujemy dobry humor, siły i energię, co sprawia, że czujemy się rześcy i pełni życia. „Więzy z przyrodą jest w nas głęboko zakorzeniona. Jest intuicyjna, instynktowna [...]. Niektórzy badają lasy. Inni trudnią się medycyną.

Ja zajmuję się medycyną lasu, żeby poznać wszystkie korzyści leśnych spacerów dla naszego zdrowia i samopoczucia” (Qing Li 2018: 9-15).

Ternin shinrin-yoku został po raz pierwszy zastosowany w 1982 r. i oznacza dosłownie „kąpanie się w zieleni”, a powstał ze złączenia wyrazów *shinrin* (lasy) oraz *yoku* (kąpać się). To właśnie wtedy zapoczątkowano w Japonii Narodowy Program Kąpeli Leśnych. Pierwszy ośrodek shinrin-yoku powstał w lesie Akasawa, porośnięty przez cyprysiki japońskie – hinoki – osiągające nawet trzydzieści pięć metrów wysokości. Aktualnie oficjalna nazwa tego lasu brzmi Naturalny Las Rekreacyjny Akasawa (Akasawa-Shizen-kyu-yo-rin). Z upływem czasu wzrosło zainteresowanie japońskich instytucji zajmujących się zdrowiem publicznym dotyczące wykorzystania przyrody w terapii i poprawie jakości życia (Qing Li 2018: 53-61; Garcia et al. 2018: 15-21).

3. Arteterapia w poszukiwaniu Yugen

Yugen w japońskiej estetyce funkcjonuje jako dwuczłonowy koncept składający się z dwóch japońskich znaków oznaczających „głęboką i odległą ciemność” oraz „tajemniczy”, ich zestawienie można przetłumaczyć jako „te tajemnicze momenty, gdy obserwując wszechświat, nasze uczucia w najskrytszym wnętrzu sięgają głębi”. Yugen jest zatem swoistym doświadczeniem estetycznym dzięki, któremu możemy kontemlować świat przyrody, sztuki i samych siebie (Garcia 2018: 121-123).

Tę wspaniałą i zarazem znaczeniowo pojemną metaforę doświadczenia piękna można przenieść na pole edukacji i terapii związanej ze światem przyrody i sztuki, przywołując znaną i dobrze funkcjonującą na świecie dziedzinę, jaką jest arteterapia. Sztuki piękne są potężnym narzędziem w komunikacji (Malchiodi 2012: 12). Słowo arteterapia złożone jest z dwóch członów: „*arte*” (łac. *ars, artis*) – sztuka i „*terapia*” (gr. *therapeia*) – to przywracanie zdrowia chorym, leczenie, terapia. Arteterapia jest hybrydą opartą głównie na sztuce i psychologii.

Wybrane cechy obu tych dziedzin ukształtowały nową, wyjątkową dyscyplinę. Połączenie działalności artystycznej z leczeniem nie jest jednak nowym zjawiskiem, ponieważ sięga początków ludzkości. Na przestrzeni dziejów pojawiło się wielokrotnie w różnych miejscach i czasie (Malchiodi 2006).

Sztuka nie jest synonimem terapii, w tym sensie, że wszelka aktywność artystyczna jest zdrowotwórcza. Tym co decyduje o walorach terapeutycznych sztuki, jest możliwość wykorzystania jej w komunikacji międzyludzkiej – sztuka może służyć jako niewerbalny komunikat, może być mową symboliczną (Szulc 2001: 126). Arteterapia jest więc jednym z wielu działań ukierunkowanych na człowieka i środowisko, zmierzających do przywrócenia, poprawy i/lub utrzymania zdrowia i dobrej jakości życia, a jej specyfika polega na tym, że do realizacji tego celu wykorzystuje sztukę i aktywność artystyczną.

Eugeniusz Józefowski (2012: 10) przytacza definicję arteterapii mieszczącą się w wąskiej interpretacji tego pojęcia, pisząc, że „arteterapię należy rozumieć jako sposób oddziaływania terapeutycznego z zastosowaniem kreacji artystycznej. Arteterapia jest oddziaływaniem terapeutycznym z użyciem kreacji wizualnej (pojętej jak najszerzej w duchu współczesnego rozumienia sztuki). Wykorzystuje się w nim szeroki zakres działań i środków wyrazu z obszaru sztuk wizualnych, pochodzących zarówno z tradycyjnych dziedzin plastycznych (malarstwo, rzeźba, rysunek, grafika), jak i zjawisk charakterystycznych dla sztuki współczesnej (happening, instalacja, performance, environment), który przyczynia się do różnorodności ostatecznych form i metod arteterapeutycznych.”

Język wizualny może stać się dla człowieka swoistym połączeniem między światem wewnętrznym a otaczającą rzeczywistością społeczno-kulturową. Wykorzystanie języka sztuki jako komunikatu służącego wyrażaniu emocji i uczuć daje szansę każdemu, a w szczególności osobie chorej, lub z niepełnosprawnością, na zaznaczenie swojej twórczej obecności oraz inicjowanie

komunikacji o charakterze niewerbalnym z innymi ludźmi. Dzięki działaniom o charakterze arteterapeutycznym możemy kontemplować świat przyrody i sztuki, ponieważ arteterapia posiada również swój aspekt o charakterze ekologiczno-naturalnym. Wśród takich właśnie obszarów arteterapii wymienić możemy: hortikuloterapię (*hortus* – ogród lub *horticulus* – ogródek), talasoterapię (*thalassa* – morze), silvoterapię (*silva* – las). Wymienione wyżej dziedziny terapii posiadają silny związek z przyrodą, powinny odbywać się w adekwatnym środowisku naturalnym lub – jeśli nie ma takiej możliwości – poprzez polisensoryczne aktywności przywoływać obszary charakterystyczne dla danej terapii: morze, las, ogród itp.

Zasady obowiązujące w hortikuloterapii, sformułowane przez Witę Szulc (2015: 24), wydają się być uniwersalne i możliwe do przetransponowania na pozostałe dziedziny arteterapii związane z naturą:

- motywowanie do pracy członków grupy, modyfikując formy pracy w taki sposób, aby dla każdego uczestnika zajęć znalazła się odpowiednia, adekwatna aktywność, która pozwoli mu wykorzystać swój potencjał, np.: obserwacja przyrody, sadzenie roślin, projektowanie ogrodu, gry i zabawy w przestrzeni ogrodu, opowieści i bajki, których akcja toczy się w ogrodzie, lub są z nim w jakikolwiek sposób powiązane itd.,
- pokazywanie korzyści płynących z obserwacji ogrodu w przypadku, gdy osoby nie mogą wychodzić na zewnątrz,
- demonstrowanie efektów pracy podczas wystaw ogrodniczych, kiermaszów świątecznych, festynów,
- zachęcanie do uczestnictwa w lokalnych inicjatywach o charakterze przyrodniczym.

Terapia przez sztukę posiada wiele związków z przyrodą i środowiskiem naturalnym, stając się niejako swoistą nicią porozumienia łączącą współczesnego człowieka ze światem natury. W czasach, gdzie często

czujemy się wyobcowani ze świata przyrody, zamieszkujemy w dużych skupiskach ludzkich, aglomeracjach miejskich, gdzie jakość życia i powietrza pozostaje często wiele do życzenia, intuicyjnie szukamy drogi do natury, zdrowia i ogólnego dobrostanu. Człowiek XXI w. potrzebuje Yugen, momentów zachwyty nad światem, które poprzez język sztuki i przyrody może przeżywać. Swoistym i zarazem szczególnym podsumowaniem artykułu niech stanie się fragment wiersza Walta Whitmana *Było raz dziecko*, aby każdy z nas, bez względu na wiek i stan zdrowia, mógł poczuć się częścią świata przyrody.

Było raz dziecko, które szło naprzód każdego dnia,
I stawało się pierwszą rzeczą, na którą spojrzę,
A przedmiot ten stawał się częścią jęgo na cały
dzień lub część dnia,
Albo na kilka lat, albo długie lata.

Wczesne bzy stawały się częścią tego dziecka,
I trawa, i świtu blaski białe i czerwone, białe i czerwone
goździki,
I śpiew muchołówki,
I marcowe jagnięta, i jasnoróżowe prosięta, i źrebie
i cielę...

(Whitman 2016: 8)

Bibliografia

- Albińska E., 2003, *Pedagogika ekologiczna*, w: Adamczuk E. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, P, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Garcia H., Miralles F., 2018, *Shinrin Yoku. Japońska sztuka czerpania mocy z przyrody*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Jaronowska S., 2003, *Rousseau Jan Jakub*, w: Adamczuk E. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, R-St, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Józefowski E., 2012, *Arteterapia w sztuce i w edukacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Kopik A., Zatorska M., 2010, *Wspieranie rozwoju dziecka w świetle koncepcji inteligencji wielorakich*, *Studia Medyczne*, nr 17, 52-53.
- Whitman W., 1992, *Pieśń o sobie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

- Macnaghten P., Urry J., 2005, *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Malchiodi C.A., 2006, *The art. Therapy sourcebook*, Pub. Lowell House, Los Angeles.
- Malchiodi C.A., 2012, *Arteterapia*, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Meyer M., 2003, *Pedagogika przeżywania*, w: Adamczuk E. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 239-242.
- Rousseau J.J., 2009, *Wyznania*, Drukarnia im. Adama Półtawskiego, Kielce.
- Szulc W., 2001, *Sztuka w służbie medycyny od antyku do postmodernizmu*, Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Karola Marcinkowskiego, Poznań.
- Szulc W., 2015, *Arteterapia – terapia dzięki sztuce*, w: Bugajska Bigos I., Steliga A. (red.), *Współczesna arteterapia aspekty teoretyczno-praktyczn.*, Wyd. Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz.
- Sampson S.D., 2016, *Kalosze pełne kijanek*. Wyd. Vivante, Białystok.
- Szyborska W., 2012, *Milczenie Roślin*, Wyd. Znak, Kraków.
- Palacz R., 1988, *Klasycy filozofii*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Qing Li, 2018, *Shinrin-Yoku: Sztuka i teoria kąpielii leśnych*, Wyd. Insignis, Kraków.
- Werner M., 2012, *Pedagogika przeżyć*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Włodarczyk E., 2003, *Kultura*, w: Adamczuk E. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, G-Ł, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

The relationships of man-space-nature-art: The pedagogy of experiences and art therapy as a source of educational inspiration

Abstract

This article raises the issue of challenges in reshaping the educational system for sustainable development. It contains a description of the connections between human and nature. Its aim was to present the role of outdoor and ecological education in stimulating the development of children and adults. The author examines art therapy in the context of nature and ecology.

Keywords

outdoor education, nature, art therapy, sustainable development, ecological education
