

# **Zrozumieć siebie na nowo**

10 zasad jak uczyć o przyrodzie,  
by poszerzyć swoje małe Ja

RYSZARD KULIK

IWONA KUKOWKA



## Skład

Magda Warszawa

## Korekta

Dagmara Stanosz

## Fotografie

Tomasz Jonderko (2, 8)

Iwona Kukowka (7)

Maria Kukowka (3)

Radosław Ślusarczyk (1, 4, 5)

Z archiwum Pracowni (6)

Copyright © Pracownia na rzecz  
Wszystkich Istot, Bystra 2010

ISBN 978-83-61453-12-3

Publikacja została wydrukowana  
na papierze ekologicznym.

## Spis treści

### **W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej – Ryszard Kulik 5**

1. Planowanie edukacji zaczyna się od diagnozy.  
W jakim świecie żyjemy? 6
2. Rola kompetencji społecznych 12
  - 2.1. Zasady treningu kompetencji społecznych 14
3. Rola kompetencji ekologicznych. Postawa wobec przyrody jako kontekst kompetencji ekologicznych 18
  - 3.1. Sfera poznawcza postawy wobec przyrody 19
  - 3.2. Sfera emocjonalna postawy wobec przyrody 24
  - 3.3. Sfera duchowości w kontakcie z przyrodą 26
  - 3.4. Kompetencje ekologiczne w obszarze tożsamości człowieka 28
  - 3.5. Trening kompetencji ekologicznych.  
Zasady i uwarunkowania 40

### **Konspekty zajęć – oprac. Iwona Kukowka 55**

1. Zajęcia lekcyjne 56
2. Zajęcia kilkugodzinne 65
3. Wycieczka 81

Literatura 95

## W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej

**K**ażdy system edukacyjny wyrasta z założeń charakterystycznych dla danej kultury, w określonym czasie historycznym. Ucząc nasze dzieci, myślimy o tym, jakich chcemy mieć dorosłych za kilkanaście lat. A wyobrażenie na temat człowieka budujemy w oparciu o dominujące wartości charakterystyczne dla naszej kultury.

Dzisiaj stoimy jednak przed szczególnymi wyzwaniami. Oto bowiem edukacja ma nie tyle sprawiać, że przyszły dorosły będzie w pełni dostosowany do istniejącego porządku społecznego, ile będzie go aktywnie kształtować w oparciu o analizę zjawisk, jakie występują już teraz we współczesnym świecie. Analiza ta wskazuje na wiele obszarów, w których należy wprowadzać zmiany, w związku z istniejącymi lub potencjalnymi zagrożeniami. W moim przekonaniu zagrożenia te w równym stopniu rozkładają się w dwóch dużych obszarach. Pierwszym z nich jest człowiek, z jego szeroko rozumianą kondycją, a drugim – przyroda, która stanowi nieodłączny kontekst życia człowieka.

## 1. Planowanie edukacji zaczyna się od diagnozy. W jakim świecie żyjemy?

Psyche „oddzielona”

Mimo niespotykanego postępu cywilizacyjnego, jaki nastąpił w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat, coraz większa liczba badaczy, analityków, myślicieli wskazuje na postępujące znamiona kryzysu, który w równym stopniu obejmuje człowieka, z jego światem oraz rzeczywistość przyrodniczą (por. Czapiński, 2005; Fromm, 1971, 1978; Capra, 1987; Vigne, 1995; Korten, 2002; Cushman, 1992; Roszak, 1993; Devall, 1990; Snyder, 1990; Dubos, 1986; Naess, 1984; Goldsmith, 1988; Seed i in., 1992; Gore, 1996; Suzuki, 1993; Roszak, 1995; Skolimowski, 1996; Piątek, 1998; Zimbardo, Ruch, 1994; Fromm, 1999).

Współczesna psychologia mówi nam, że człowiek jest taki, jakie jest jego doświadczenie. Oznacza to, że żyjąc z dala od przyrody jesteśmy kształtowani przez wytwory naszych rąk: plastik, metal, szkło oraz sposoby życia, które związane są z naszą cywilizacją: miasta, przemieszczanie się samochodami, przebywanie w zamkniętych pomieszczeniach. To wszystko tworzy rodzaj psyche, którą Theodor Roszak (1993) nazwał miejską. Ten szczególny rodzaj tożsamości, który jest stosunkowo niedawnym wynalazkiem, zakładając, że ewolucja gatunku ludzkiego liczy ok. 2 mln lat, można również scharakteryzować przymiotnikiem „oddzielona” (Kulik, 2001). Uwierzyliśmy, że jako istoty ludzkie jesteśmy niezależni od wpływów środowiska, że jesteśmy w stanie poradzić sobie niemal z każdym zagrożeniem wykorzystując do tego coraz bardziej wyrafinowane technologie. Prawdopodobnie jeszcze nigdy w historii nie mieliśmy takiego jak obecnie poczucia osobistej i gatunkowej wolności.

W oparciu o tę tożsamość oddzielenia budujemy następnie świat, który zawsze jest odzwierciedleniem naszego umysłu. Stąd też pojawia się nie zrównoważony system ekonomiczny, rabunkowo eksploatujący zasoby planety i stopniowo zagrażający biologicznej podstawie, na której zbudowana jest także ludzka cywilizacja.

Nasz ewolucyjny sukces jest imponujący, ale z drugiej strony widzimy, że w coraz większym stopniu oddala nas od tego, co naturalne, pierwotne i piękne. A im bardziej jesteśmy oddzieleni, tym usilniej próbujemy kształtować świat, w którym coraz mniej jest miejsca dla dzikiego życia i naturalnego procesu.

Jednocześnie bardzo trudno nam dostrzec tę prawidłowość, ponieważ zwykle staramy się uzasadniać nasze wybory i podtrzymywać

przekonania o własnej słuszności (Aronson i in., 1997). Ten psychologiczny mechanizm, który w wielu sytuacjach odpowiedzialny jest za nasze dobre samopoczucie i zwiększanie prawdopodobieństwa powodzenia własnych przedsięwzięć, w kontekście sytuacji środowiskowej zyskuje bardzo niebezpieczny wymiar. Oto bowiem raczej nie dostrzegamy istniejących zagrożeń, a te, które przebijają się przez szczelną zapórę naszych mechanizmów obronnych, interpretujemy tak, by ostatecznie niewiele zmieniać w dotychczasowych sposobach działania. W ten sposób zdecydowanie wolimy mieć rację, niż czyste i zdrowe środowisko.

Nikt nie zaprzeczy, że rozwój cywilizacyjny spowodował wydłużenie się oczekiwanej długości życia i wzrost dobrobytu. A jednak, za tymi wskaźnikami kryje się wiele negatywnych zjawisk, takich jak: nierówności społeczne, bezrobocie, wykluczenie społeczne czy rozpad tradycyjnych struktur społecznych.

Żyjąc na bogatym Zachodzie nawet nie jesteśmy świadomi tego, jak nasz własny styl życia subtelnie utrzymuje biedną część ludzkości w niesprawiedliwym ubóstwie (Korten, 2000). Negatywne zjawiska społeczne występują również w naszym bogatym świecie. Nieco ironicznie podsumował je Amos Oz, który zwrócił uwagę na pragnienia i sposób życia współcześnie żyjących ludzi:

*Wszystko kończy się tym, że większość ludzi pracuje ciężiej, niż powinni, po to, by zarabiać więcej pieniędzy niż naprawdę konieczne, żeby kupić rzeczy, których naprawę nie potrzebują i zaimponować ludziom, których naprawę nie lubią.*

(za: Kulik, 2009)

Okazuje się, że w świetle badań psychologicznych – oczekiwanie, że materialny dobrobyt wprost prowadzi do poczucia szczęścia, jest złudne, a życie w tzw. nowoczesnym świecie pełne jest stresów i prowadzi do pogorszenia zdrowia psychicznego ludzi (por. Czapiński, 2005).

To, co jest szczególnie niepokojące dotyczy coraz większej podatności ludzi żyjących w najbardziej rozwiniętych krajach na różnego rodzaju zaburzenia psychiczne. Badania przeprowadzone w społeczeństwie amerykańskim wskazują, że dla osób urodzonych około 1910 r. szanse doświadczenia epizodu depresyjnego w ciągu życia wynosiły 1,3%. Dla tych, którzy urodzili się po 1960 r. szanse te wynoszą już 5,3% (choćby przeżyli oni dopiero czterdzieści parę lat). Sugeruje to dziesięciokrotny wzrost ryzyka wystąpienia depresji na przestrzeni dwóch pokoleń

Zdecydowanie wolimy mieć rację, niż czyste i zdrowe środowisko

(Murphy i in., 2000). Mówi się, że wiek XX był wiekiem depresji, ale wkraczając w kolejny okres widzimy, że ta tendencja wcale nie została zahamowana, a wręcz się nasila. WHO szacuje, że w 2020 roku depresja stanie się drugą, najważniejszą przyczyną niepełnosprawności (Holden 2000).

Kondycja  
psychiczna  
Polaków  
systematycznie  
się pogarsza

Sytuacja w Polsce wcale nie jest lepsza. Dane statystyczne wskazują, że systematycznie pogarsza się kondycja psychiczna Polaków mierzona ilością zaburzeń psychicznych (Rocznik statystyczny 2002 i 2004).

Te niepokojące tendencje znajdują odzwierciedlenie również w innych krajach. Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) zaburzenia psychiczne dotyczą 20% ludności na świecie (Raport WHO i Komisji Europejskiej, 2008). Co ciekawe, zgodnie z ostatnimi danymi opublikowanymi przez Komisję Europejską, zły stan zdrowia psychicznego dotyka aż 27% mieszkańców Europy. Sytuacja ta kosztuje Unię Europejską około 3–4% PKB (Raport WHO i Komisji Europejskiej 2008). Jak więc widać bogata i lepiej rozwinięta Europa posiada wyższe wskaźniki zaburzeń psychicznych niż średnia dla całej ludzkości.

Związek między zaburzeniami psychicznymi a rozwojem cywilizacji przemysłowej i stopniowym odcinaniem się od związków ze światem przyrody uwidocznił się w doniesieniach na temat kondycji psychicznej grup, które w jakiś sposób uniknęły dominującego modelu rozwoju charakterystycznego dla bogatych społeczeństw. Otóż, jak wiemy – ryzyko zachorowania na depresję dramatycznie rośnie w społeczeństwie amerykańskim, ale wyjątkiem od tej reguły jest społeczność Amiszów, która nie korzysta z elektryczności, samochodów, deklaruje pacyfizm oraz unika alkoholu (por. Czapiński, 2005). Również częstotliwość występowania chorób psychicznych u Kałmuków i Kirgizów, zanim ludy te poddane zostały wpływowi cywilizacji, była skrajnie niska i wynosiła 0,01% w 1850 r. (Skiliar, Starikowa, 1929). Kontakt z cywilizacją nawiązany ok. 1850 r. oznaczał stały wzrost wskaźników zachorowalności. Im dalej byli Kałmucy od obszarów cywilizowanych, tym niższy był wskaźnik zachorowalności (Skiliar, Starikowa, 1929). Należy jeszcze wspomnieć, że wśród Papuasów z Melanezji schizofrenia nie występuje, nerwice są rzadkie, a obserwować można jedynie okazjonalne stany maniackalne (Seligman, 1929).

Obok niepokojących doniesień dotyczących kondycji psychicznej współczesnego człowieka, również pojawiające się raporty na temat stanu środowiska, wskazują niezmiennie na sytuację kryzysową, jaka ma miejsce w obszarze naszej relacji z przyrodą (Living Planet Report,

2008). Zdania są podzielone, jeśli chodzi o głębokość tego kryzysu, jego przyczyny oraz charakter. Optymiści sugerują, że wprawdzie sytuacja jest niekorzystna, ale systematycznie się poprawia, tym bardziej, że dysponujemy coraz bardziej wyrafinowanymi rozwiązaniami technologicznymi, które skuteczniej niż kiedyś są w stanie przeciwdziałać zgubnym skutkom rozwoju cywilizacyjnego (Ferry, 1995). Pesymiści natomiast biją na alarm, wskazując, że degradacja środowiska naturalnego przekroczyła wartość krytyczną i w związku z tym zmiany są nieodwracalne i doprowadzą w krótkim czasie (jeżeli nie nastąpi jakaś radykalna zmiana do globalnej katastrofy (Waloszczyk, 1997).

Nie rozstrzygając, kto ma tutaj rację, pragnę zwrócić uwagę na coś, co łączy obie te grupy. Otóż zarówno jedni, jak i drudzy widzą konieczność pracy nad zmianą w zakresie świadomości ekologicznej ludzi. Znajduje to odzwierciedlenie w wytycznych, jakie formułowane są przez różnego rodzaju międzynarodowe gremia (Agenda 21) oraz przez ministerstwa edukacji poszczególnych krajów, które zalecają szereg działań zmierzających do kształtowania odpowiednich postaw wobec środowiska, szczególnie wśród dzieci i młodzieży (Keating, 1993).

W tych zamierzeniach zawarte jest (ukryte często) przekonanie, że głównym czynnikiem odpowiedzialnym za kryzys ekologiczny jest świadomość, sposób myślenia, przekonania, czy postawy i wartości, które dominują we współczesnej kulturze. Jeżeli tak rzeczywiście jest, to oddziałując na te czynniki jesteśmy w stanie, w konsekwencji, doprowadzić do zmiany w obszarze stanu naszej planety.

### **Edukacja ekologiczna jako priorytet w kształtowaniu odpowiedzialnego i opartego na szacunku stosunku człowieka do przyrody**

Ten sposób patrzenia na problemy środowiskowe sprawia, że edukacja ekologiczna staje się priorytetem w obszarze kształtowania innego, bardziej odpowiedzialnego i opartego na szacunku stosunku człowieka do przyrody. Tak postawiony cel wykracza poza tradycyjnie rozumiane cele edukacji realizowanej w szkole. Tam wciąż akcent położony jest na przyswajanie informacji i poszerzanie wiedzy z danego zagadnienia, a w mniejszym stopniu na kształtowanie postaw. W tradycyjnym podejściu szczególną rolę kładzie się na funkcje poznawcze: analizowanie, rozumienie, zapamiętywanie, myślenie pomijając w dużym stopniu

Postulat  
dobrego  
życia

sferę emocjonalną oraz tą związaną z samym zachowaniem. Tak oto absolwenci szkół są stosunkowo dobrze wyposażeni w wiedzę na temat współczesnego świata, ale w znacznie mniejszym stopniu potrafią tę wiedzę wykorzystać po to, by lepiej żyć. Postulat dobrego życia zawiera w oczywisty sposób nie tylko umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami codzienności, ale również umiejętność widzenia siebie, swojego życia w szerszym, środowiskowym kontekście, który ostatecznie jest istotnym recenzentem naszych codziennych zachowań i wyborów.

Nasz kraj, jako członek wspólnoty międzynarodowej, ale przede wszystkim, jako jeden z większych krajów w ramach Unii Europejskiej ma za zadanie aktywnie uczestniczyć w różnego rodzaju przedsięwzięciach, których celem powinno być zapewnienie coraz lepszego życia obywatelom z jednoczesnym dbaniem o wysoką jakość środowiska naturalnego. Tak postawione cele nakładają na system edukacyjny szczególnego rodzaju wymagania, mające zapewnić uczącym się dzieciom i młodzieży warunki do pełnego rozwijania własnego potencjału, który w przyszłości może stać się istotnym wkładem naszego społeczeństwa w kształtowanie lepszego świata.

Dzisiejsza edukacja odpowiadająca na wyzwania współczesności ma za zadanie przełamać z jednej strony sztywny podział na coraz bardziej specjalistyczne kierunki kształcenia, które są prostym odbiciem postępującej specjalizacji w nauce i innych dziedzinach życia, a z drugiej strony ma przełamać podejście, w którym uczeń, czy wychowanek widziany jest głównie przez pryzmat funkcji poznawczych. Innymi słowami potrzebujemy dzisiaj edukacji prawdziwie integralnej, w której jest miejsce nie tyle na szatkowanie umysłu przyszłego dorosłego, ile na włączenie w obszar oddziaływania tych aspektów, które były do tej pory w edukacji w niewystarczającym stopniu obecne: sfery emocjonalnej i duchowej, nauki konkretnych zachowań i umiejętności istotnych w kontaktach społecznych człowieka oraz tych, które przejawiają się w jego stosunku do przyrody. Inaczej mówiąc, edukacja integralna, to taka edukacja, która ma sprawić, że człowiek będzie miał odpowiednie narzędzia poznawcze, emocjonalne, behawioralne i duchowe, by żyć życiem wystarczająco dobrym z jednoczesnym dbaniem o wysoką jakość środowiska społecznego i przyrodniczego.

Istotną rolę w tak sformułowanym celu edukacji integralnej zajmują kompetencje. To one są w stanie integrować poszczególne sfery doświadczenia człowieka i wpływać na zmianę w zakresie stosunku do siebie, innych ludzi oraz środowiska. Kompetencje stają się kluczowym pojęciem

Kompetencje społeczne i ekologiczne



1 Obudzić zmysły

współczesnej edukacji, która stopniowo odkrywa, że zasadniczym celem kształcenia jest nie tylko wyposażenie wychowanka w odpowiednią wiedzę, ale przede wszystkim w takie narzędzia poznawcze, emocjonalne i behawioralne, które pomogą w przyszłości człowiekowi lepiej radzić sobie z coraz bardziej złożoną materią życia. Kompetencje stają się więc specyficznymi umiejętnościami, pozwalającymi lepiej przeżyć swoje życie z jednoczesnym dbaniem o stan środowiska naturalnego (Sielatycki, 2005). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pojęcie jakości życia. Odwołuje się ono zarówno do obszaru naszych relacji z samym sobą oraz otoczeniem społecznym, ale także do tych wymiarów życia, które mają charakter środowiskowy, czyli związany z wysoką jakością powietrza, wody, gleby, z zasobami przyrodniczymi, których zachowanie gwarantuje wystarczająco dobre życie obecnego i przyszłych pokoleń (por. Czapiński, 2005; Hull, 2005).

Zatem dwa największe wyzwania współczesności dotyczą kompetencji społecznych oraz ekologicznych. To one powinny stanowić fundament, na którym oparty jest nowoczesny system kształcenia integralnego.

## 2. Rola kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne stanowią złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych i nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak, 2001). Obejmują one takie specyficzne umiejętności jak: komunikowanie się z innymi, asertywność, współpraca w grupie, dawanie i przyjmowanie wsparcia, empatia, radzenie sobie ze stresem, rozwiązywanie konfliktów, a także rozumienie i przewidywanie zachowań innych ludzi. Innymi słowy są one specyficznymi, behawioralnymi komponentami efektywnej interakcji społecznej.

Kryteria efektywnej interakcji społecznej

Co jest kryterium owej efektywności? Otóż Spitzberg i Cupach (2002) wymieniają kilka takich kryteriów:

- kryterium wierności (jasności) przekazu, które przejawia się w precyzyjności i zrozumiałości komunikowania innym własnych intencji i przekonań,
- kryterium satysfakcji, odwołuje się do zakresu, w jakim interakcja społeczna wiąże się lub jest źródłem satysfakcji, zadowolenia partnerów interakcji,
- kryterium efektywności, oznacza szybkość i łatwość osiągnięcia określonych celów interpersonalnych,
- kryterium skuteczności uznaje za kompetencję społeczną zakres, w jakim jednostka realizuje cele interpersonalne,
- kryterium adekwatności (odpowiedniości) zachowań do danego kontekstu podkreśla, że kompetencja społeczna najdobitniej odzwierciedla się w zakresie, w jakim dane zachowanie społeczne jest stosowne w danych warunkach.

Do oceny poszczególnych sytuacji społecznych niewystarczające jest odwoływanie się do izolowanych kryteriów, ponieważ stosowane pojedynczo mogą zawężać obraz rzeczywistości społecznej. Najczęściej więc łączy się kryterium skuteczności z kryterium adekwatności oraz z kryterium satysfakcji. Można zatem powiedzieć, że kompetencja społeczna przejawia się w realizowaniu założonych celów interpersonalnych w sposób stosowny do kontekstu i satysfakcjonujący dla partnerów interakcji.

## Kompetencje społeczne a jakość życia

Tak zdefiniowane kompetencje społeczne mają zasadnicze znaczenie dla jakości naszego społecznego funkcjonowania oraz jakości naszego życia. Badania psychologiczne wskazują, a doświadczenie życiowe potwierdza, że ludzie kompetentni społecznie znacznie lepiej radzą sobie w różnorodnych sytuacjach interpersonalnych. I tak, osiąganie ponadprzeciętnych wyników w pracy zawodowej w ponad 60% uzależnione jest od takich umiejętności jak: sprawna komunikacja, empatia, stosowanie negocjacji, praca w zespole oraz wywieranie wpływu społecznego. Należy też podkreślić, że wysokie umiejętności społeczne (głównie komunikacyjne) są związane ze wskaźnikami osiągnięć edukacyjnych (Spitzberg, Cupach, 2002).

Obok obszaru związanego z edukacją i pracą zawodową, należy stwierdzić, że umiejętności społeczne są niezbędne do tworzenia i utrzymywania satysfakcjonujących (bliskich) relacji interpersonalnych. Te zaś są jednym z najważniejszych czynników, od których zależy poczucie szczęścia, dobrostan psychiczny i jakość życia człowieka (Myers, 2005). W dobie narastającej fali rozwodów i coraz większych trudności w utrzymaniu satysfakcjonującego i długotrwałego związku aspekt kompetencji społecznych nabiera szczególnego znaczenia.

Umiejętności społeczne sprzyjają też dobremu samopoczuciu. Innymi słowy, człowiek, który potrafi w odpowiedni sposób kształtować relacje z ludźmi, przeżywa więcej pozytywnych doświadczeń i lepiej radzi sobie z trudnościami. Najczęściej związane jest to z korzystaniem z sieci wsparcia społecznego, co wiąże się z przeżywaniem mniejszego stresu lub łatwiejszym radzeniem sobie ze stresem.

Wysokie umiejętności społeczne wiążą się także z wyższymi wskaźnikami przystosowania do „zmian życiowych” oraz niższymi wskaźnikami depresji, lęku i poczucia samotności (Spitzberg, Cupach, 2002).

Z drugiej strony jest wiele badań wskazujących na niewystarczający poziom kompetencji społecznych u współcześnie żyjących ludzi. Szacuje się, że 10% ogólnej populacji świata ma poważne trudności związane z codziennymi sytuacjami społecznymi i relacjami interpersonalnymi (Argyle, 1994). Wskazuje się też, że od 7 do 25% populacji osób dorosłych może być społecznie niekompetentnych, zaś pozostała część ma nadal znaczą „rezerwę” w zakresie usprawniania skuteczności interpersonalnej. Biorąc pod uwagę konkretne umiejętności społeczne, głównie komunikacyjne, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że nawet połowa

Kompetentni lepiej radzą sobie z życiem

Do 25% populacji to ludzie społecznie niekompetentni

populacji może charakteryzować się znaczącymi deficytami w ich zakresie (Spitzberg, Cupach, 2002).

Deficyty kompetencji społecznych manifestują się we wszystkich obszarach życia i są przyczyną rozlicznych negatywnych zjawisk, takich jak: uzależnienia, wandalizm, przestępczość i przemoc. Mechanizm, jaki można w tym kontekście zaobserwować, opiera się na następującej sekwencji: angażowanie się w toksyczne związki interpersonalne, które następnie przyczyniają się do zaburzenia samooceny i jednocześnie są źródłem negatywnych wzorców zachowań społecznych.

### 2.1. Zasady treningu kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne nabywane są w toku socjalizacji, a podstawowym mechanizmem ich uczenia się jest modelowanie oraz trening społeczny. Innymi słowy kompetencji tych uczymy się obserwując innych (głównie osoby znaczące), a następnie ich naśladowując oraz wielokrotnie powtarzając określone sekwencje zachowań, po których następują skutki wzmocniające pozytywnie lub negatywnie dane zachowanie. Biorąc to pod uwagę trening kompetencji społecznych ma charakter naturalny, stąd też w niewielkim stopniu może być planowany i przeprowadzany w kontrolowanych warunkach. Prawdopodobnie właśnie ten fakt stanowi podstawową przyczynę ciągle niewystarczającego poziomu analizowanych kompetencji u współcześnie żyjących ludzi. Przytaczane wcześniej badania sugerują także, że mamy ciągle istniejącą „rezerwę” w zakresie kompetencji społecznych, czyli zawsze możemy rozwijać w sobie te, których poziom nie osiągnął jeszcze optymalnego zakresu. Trening naturalny posiada w tym kontekście istotne ograniczenia, ponieważ mamy tendencję raczej do powtarzania tych sposobów zachowania, które już posiadamy, niezależnie od tego czy przynoszą pozytywne czy negatywne skutki. Poza tym możliwości korzystania z konstruktywnej informacji zwrotnej w warunkach naturalnych są bardzo utrudnione. Nasz „konserwatyzm behawioralny” i unikanie czy wręcz brak informacji zwrotnej na temat naszego zachowania bardzo utrudnia, a czasami wręcz uniemożliwia uczenie się nowych lub zmianę starych i niefunkcjonalnych sposobów wchodzenia w relacje z innymi ludźmi.

W związku z powyższym szkoła staje się tym miejscem, gdzie otwierają się możliwości planowego i systematycznego kształtowania i rozwijania

umiejętności społecznych młodych ludzi. Wydaje się, że współczesna szkoła w bardzo ograniczonym zakresie korzysta z tej ścieżki rozwoju ucznia. Trening umiejętności społecznych nie mieści się bowiem w obszarze jakiegoś konkretnego przedmiotu nauczania. Istnieje również tendencja do tego, by kwestie te pozostawić „życiu”, czyli treningowi naturalnemu, zakładając, że tak czy owak każdy człowiek jakoś nauczy się najważniejszych rzeczy związanych z funkcjonowaniem społecznym. Rzeczywiście jest tak, że każdy się „jakoś nauczy”, ale oznacza to, że godzimy się na stan, w którym znaczny odsetek ludzi posiada deficyty w zakresie kompetencji społecznych.

### Warunki i zasady

Żeby szkoła mogła pełnić rolę instytucji, gdzie realizowany jest trening kompetencji społecznych, muszą być spełnione określone warunki i zasady, które są związane ze specyfiką tej metody uczenia się.

#### 1. Trening może być prowadzony wyłącznie przez osoby, które same przeszły trening w zakresie przez nich proponowanym

Istotną rolę w prowadzonych zajęciach odgrywa mechanizm modelowania. Osoba prowadząca jest jednocześnie modelem, którego obserwacja i naśladowanie zwiększa prawdopodobieństwo przyswojenia nowych zachowań. W związku z nakreślonym obszarem oddziaływania osobami prowadzącymi zajęcia będą psychologowie, pedagodzy, czy nauczyciele, którzy przeszli odpowiednie szkolenia, podczas których uzyskali nie tylko kompetencje metodyczne, ale również osobiście rozwinęli w sobie te umiejętności, które następnie będą kształtować u wychowanków.

#### 2. Osoba prowadząca – trener pełni rolę facylitatora i eksperta

Trener stanowi źródło wiedzy „na zawołanie”; jego zadaniem jest wspieranie i ułatwianie procesu uczenia się przez uczestników. Aranżuje odpowiednie do celu zajęć sytuacje i elastycznie odpowiada na potrzeby uczestników dostosowując do nich program treningu. Prowadzący pełni zatem nie tyle rolę wykładowcy i tego, który ocenia wyniki uczących się, ale rolę pomocnika i eksperta w wysiłkach podejmowanych przez uczestników treningu.



### 3. Grupa treningowa liczy od 6 do 14 osób

Specyfika treningu kompetencji społecznych opiera się na pracy z małą grupą. Dzięki temu zapewniona jest możliwość bezpośrednich interakcji, które stanowią podstawowy materiał w procesie uczenia się. Jednocześnie górny limit ilości osób w grupie zapewnia, że występujące „rundki informacji zwrotnych” nie przebiegają zbyt długo, a osoba ćwiczącą daną umiejętność jest w stanie wysłuchać i przyjąć te informacje. W przypadku, gdy osób jest zbyt wiele informacje zwrotne są gorzej przyswajane, a sam proces uczenia się w oparciu o własne doświadczenie ulega zakłóceniu. Wymogi związane z ilością osób w grupie stanowią istotne ograniczenie w kontekście stosowania treningu w sytuacji szkolnej, gdzie bazuje się na oddziałach klasowych liczących między 20 a 30 osób. Należy podkreślić, że w tak dużych grupach formuła treningowa jest nieefektywna.

### 4. Trening jest metodą uczenia się w oparciu o własne doświadczenie, w którym istotną rolę odgrywają wszystkie sfery funkcjonowania człowieka

W tym kontekście metoda treningowa znacznie wykracza poza tradycyjnie szkolny sposób uczenia się, w którym priorytetem jest przyswajanie wiedzy. Zasadą, na której opiera się trening jest własne przeżycie, które stanowi znaczący moment w procesie zmiany, czyli przyswajania nowego sposobu zachowania się.

W metodzie treningowej angażowane są funkcje poznawcze (rozumienie, interpretowanie reguł społecznych), funkcje emocjonalno-motywacyjne (przeżycie konkretnych emocji w sytuacjach społecznych) oraz behawioralne (powtarzanie określonych zachowań).

### 5. Proces uczenia się w ramach treningu zawiera się w czterech zasadniczych etapach: obserwacja, modelowanie, samokontrola i samoregulacja

Obserwacja dotyczy osoby modelu i zawiera wnioskowanie o jego motywacji, wartościach i standardach wykonania; modelowanie opiera się na naśladowaniu działania modelu; samokontrola dotyczy usprawniania wykonania danego działania oraz samoregulacja polega na nauce wykorzystywania danej umiejętności stosowanie do różnych kontekstów sytuacyjnych.

### 6. Trening jest powtarzającym się doświadczeniem, zapewniającym efekt przeuczenia oraz bazującym na zadaniach domowych

Badania wskazują na to, że skuteczne są wyłącznie takie oddziaływania treningowe, które mają powtarzalną formułę (por. Argyle, 1994). Zapewnia ona efekt przeuczenia, który jest korzystny jeśli chodzi o utrwalenie zachowań ćwiczonych podczas zajęć. Poza tym, w przypadku cykliczności proponowanych zajęć pojawia się możliwość formułowania zadań domowych, których wykonanie znacznie zwiększa prawdopodobieństwo transferu ćwiczonych umiejętności do sytuacji z realnego życia. Zadania domowe stanowią też materiał do pracy na kolejnej sesji, gdzie uczestnicy dzielą się swoimi postępami w stosowaniu określonych kompetencji i mogą jednocześnie uzyskać wsparcie osoby prowadzącej.

### 7. Trening należy precyzyjnie zaplanować w oparciu o analizę potrzeb konkretnej grupy odbiorców

Na etapie przygotowań do treningu należy dokonać wnikliwej analizy potrzeb szkoleniowych oraz ustalić na jej podstawie wraz ze szkolącymi się konkretne, mierzalne i ważne dla nich cele treningu oraz zbudować wśród nich pozytywne oczekiwanie własnej skuteczności oraz oczekiwanie korzystnego wyniku (efektu) treningu. W przypadku pracy z młodszymi dziećmi taka analiza może być utrudniona ze względu na niską samoświadomość uczestników, nie mniej jednak w takim przypadku osoba prowadząca może opierać się na własnych obserwacjach grupy, specyficznych problemach zgłaszanych przez inne osoby, mające kontakt z grupą czy poszczególnymi uczestnikami oraz na doniesieniach z literatury naukowej, wskazującej na istotne potrzeby osób znajdujących się na danym poziomie rozwojowym.

### 8. Podczas treningu zapewniony jest dostęp do informacji zwrotnych

Informacje zwrotne udzielane sobie nawzajem przez uczestników treningu oraz przez trenera do uczestników, stanowią zasadnicze narzędzie uczenia się nowych umiejętności. To m.in. w tym zakresie trening planowany różni się od treningu naturalnego. W treningu planowanym uczestnicy dzielą się konstruktywnymi informacjami zwrotnymi, pozwalającymi na zmianę określonego sposobu reagowania

w sytuacjach społecznych. Bez konstruktywnej informacji zwrotnej niemożliwa jest jakakolwiek zmiana w zakresie stosowanych umiejętności społecznych.

### 9. Trening kompetencji społecznych najczęściej opiera się na technice odgrywania roli

Granie roli (symulacja) to wypróbowywanie umiejętności społecznych poza rzeczywistą sytuacją. Dla skuteczności tej techniki jest ważne, aby osoby odgrywające poszczególne role były jak najbardziej realistyczne – przygotowane i poinstruowane do symulowania określonych trudności interakcyjnych. Każda sesja grania roli to praca nad jakąś umiejętnością, jakimś aspektem złożonej umiejętności lub zachowaniem w określonej sytuacji. Pojedyncza sesja trwa zazwyczaj od 1 do 3 godzin, zaś cały cykl treningowy może obejmować kilka do kilkunastu sesji. Struktura sesji wygląda następująco: praca rozpoczyna się od modelowania trenowanej umiejętności poprzez jej demonstrację „na żywo” lub/i przy wykorzystaniu pomocy audiowizualnych wspartego instruktażem werbalnym i dyskusją na temat kluczowych aspektów nauczanej umiejętności. Następnie uczestnicy treningu przygotowują się do odgrywania roli – zdefiniowana zostaje sytuacja problemowa, pozoranci są wybierani i instruowani. Kolejnym etapem jest granie roli. Ćwiczenie może trwać od 5 do 30 minut. Po nim następuje dostarczenie ćwiczącemu informacji zwrotnych od pozoranta, pozostałych uczestników treningu i – na końcu – od trenera. Ostatnim etapem jest ponowne granie roli przez ćwiczącego z uwzględnieniem otrzymanej uprzednio informacji zwrotnej.

## 3. Rola kompetencji ekologicznych. Postawa wobec przyrody jako kontekst kompetencji ekologicznych

Obok kompetencji społecznych ważną rolę we współczesnym świecie zaczynają odgrywać kompetencje ekologiczne. Jeśli bowiem obecnie mamy do czynienia z globalnym kryzysem ekologicznym, to fakt ten wskazuje na istnienie znaczących deficytów w obszarze naszych

kompetencji ekologicznych. Analizując relację człowiek – środowisko naturalne mamy szansę odkryć uwarunkowania, które stoją za niewłaściwym stosunkiem człowieka do przyrody. Użytecznym konstruktem w tej analizie jest pojęcie postawy, które zawiera w sobie podstawowe sfery funkcjonowania człowieka: poznawczą, emocjonalną i behawioralną (Aronson i in., 1997). Uzupełniając te sfery aspektem duchowego doświadczenia człowieka, uzyskujemy prawdziwie integralną przestrzeń, która pozwala nam kompleksowo spojrzeć na charakter naszej więzi z przyrodą i rozpoznać te wszystkie obszary kompetencji, które wymagają zmiany.

### 3.1. Sfera poznawcza postawy wobec przyrody

W ramach sfery poznawczej postawy istotną rolę w regulowaniu zachowań prośrodowiskowych odgrywają: przekonania na temat przyrody, system wartości, wiedza na temat zagrożeń ekologicznych oraz reprezentacja poznawcza środowiska.

W literaturze podkreśla się, że wyobrażenia i przekonania jednostki na temat przyrody w istotny sposób wpływają na charakter więzi człowieka z naturą. Przekonania te często mają charakter przekazów kulturowych, religijnych lub postać wierzeń symbolicznych, sytuujących człowieka w określonej relacji do środowiska naturalnego (Cary, 1993, Shetzer i in., 1991, Skubała, 1994).

Jednym z podstawowych przekonań, które według wielu autorów skutkuje negatywnymi zmianami w przyrodzie jest przeświadczenie, że człowiek jest podmiotem, a natura przedmiotem jego oddziaływania (Rafiński, 1992, Ferry, 1995). M. Rafiński podkreśla jednocześnie, że alternatywą dla tak kształtowanej relacji człowiek – przyroda może być tzw. systemizm, w którym podmiotowość natury zwiększa znaczenie elementów biologicznych w działaniach człowieka. Niektórzy autorzy (Noe, Snow, 1990) uważają, że tego typu przekonania spełniają rolę paradygmatu organizującego sposób spostrzegania i myślenia ludzi oraz całych społeczeństw o sobie i środowisku. W tym znaczeniu powszechnie obecnie „paradygmat społecznej dominacji” został obarczony odpowiedzialnością za systematyczne niszczenie przyrody. Alternatywą dla tego paradygmatu jest „nowy paradygmat środowiskowy” decydujący o ekologicznym sposobie spostrzegania świata i człowieka (Catton, Dunlap, 1978).

„Nowy paradygmat środowiskowy”

## Kompetencje ekologiczne



Zatem kompetencją ekologiczną związaną z przekonaniem na temat środowiska będzie kierowanie się takimi sądami, które wskazują na podmiotowy charakter przyrody, na zależność człowieka od natury i głęboki związek z nią.

Przejście od wartości materialistycznych do wartości postmaterialistycznych

Kolejnym składnikiem funkcjonującym w sferze poznawczej są wartości. Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych przez R. Ingleharta (1997, za: Fukuyama, 2000) – współcześnie, w krajach wysoko rozwiniętych, następuje przejście od wartości materialistycznych do wartości postmaterialistycznych. Przejawia się to w stopniowym odchodzeniu od koncentrowania się na własnym bezpieczeństwie gospodarczym i fizycznym, z jednoczesnym akcentowaniem rozwijania potrzeby wolności, autoekspresji oraz zainteresowaniem raczej jakością życia niż jego standardem materialnym. Zmiana ta wynika prawdopodobnie ze wzrostu zamożności społeczeństw zachodnich i z faktu, że po zaspokojeniu potrzeb materialnych, do głosu dochodzą potrzeby wyższego rzędu. Jedną z nich, jak już wspomniałem, jest zainteresowanie jakością życia, co wyraża się m.in. w zaangażowaniu się w działania prośrodowiskowe. Charakter tych działań może być zróżnicowany w zależności od rodzaju specyficznych wartości, do jakich odwołuje się jednostka. Według P.A. Stern'a (1993) jednostka w zależności od sytuacji może kierować się różnymi orientacjami w zakresie systemu wartości. Są to: orientacja egoistyczna, społeczno-altruistyczna i biosferyczna. Każda z tych orientacji w określonych warunkach może prowokować zachowania prośrodowiskowe, jednak wyłącznie kierowanie się wartościami biosferycznymi sprawia, że działanie człowieka może obejmować całe spektrum środowiska: inne gatunki, miejsca czy wreszcie biosferę jako całość.

W tym kontekście w literaturze podkreśla się znaczenie mechanizmów endocentrycznych i egzocentrycznych w regulacji zachowań altruistycznych. Mechanizm endocentryczny pozwala działać na rzecz innych, choć pobudki tych działań są związane z własnym interesem (np. podtrzymania dobrego mniemania o sobie). Warunkiem działania w takiej sytuacji jest dostrzeżenie cudzej potrzeby oraz wzbudzenie poczucia powinności pomocy (Schwartz, 1977). Inaczej jest w przypadku mechanizmu endocentrycznego, w którym obiekty świata zewnętrznego posiadają wartość autoteliczną, niezależną od stanu własnych interesów i stanu innych obiektów (Jarymowicz, 1991).

Odnosząc te mechanizmy do społecznych wartości dominujących w danej kulturze, można mówić o wartościach antropocentrycznych i biocentrycznych. Te pierwsze zakładają, że człowiek zajmuje szczególną pozycję wśród innych stworzeń i to daje mu prawo do swobodnego dysponowania zasobami Ziemi, nie licząc się z potrzebami innych gatunków. W tym przypadku – wartość innych obiektów zależy wyłącznie od tego, jak ocenia je człowiek. Alternatywą dla wartości antropocentrycznych jest podejście biocentryczne, w którym środowisko naturalne traktowane jest jako wartość sama w sobie, niezależnie od potrzeb i wartości człowieka

Zmiana orientacji antropocentrycznej na biocentryczną jest traktowana przez wielu autorów jako niezbędny warunek rzeczywistej zmiany w podejściu człowieka do środowiska naturalnego (Devall, Sessions, 1994, Naess, 1989, Korbel, Lelek, 1995).

Zatem kolejną kompetencją ekologiczną w obszarze wartości będzie kierowanie się w swoim życiu wartościami biocentrycznymi.

Ważną rolę w stosunku człowieka do przyrody odgrywa wiedza na temat zagrożeń ekologicznych. W literaturze bardzo często podkreśla się, że świadomość zagrożeń ekologicznych w dużym stopniu decyduje o tym, jak jednostka spostrzega wzajemne relacje ze środowiskiem naturalnym i czy skłonna jest działać w sposób prośrodowiskowy (Cichy, 1993, Wódz K., 1990, Wódz J. i Wódz K., 1993). E. Kośmicki (1992) wskazuje w tym kontekście na mechanizm wpływu świadomości zagrożeń na poprawę sytuacji ekologicznej. Otóż pogorszenie stanu środowiska oraz percepcja tych zmian wywołuje wzrost świadomości, a w konsekwencji powstanie presji społecznej i grup nacisku. To natomiast wpływa na funkcjonowanie państwa i w rezultacie powoduje poprawę sytuacji ekologicznej.

Mimo, że wiele rzetelnych raportów dotyczących stanu środowiska naturalnego jest alarmujących, to jednak świadomość tych zagrożeń jest różna u różnych ludzi. Dzieje się tak, ponieważ informacje takie wywołują u człowieka dysonans poznawczy, który często zostaje neutralizowany poprzez obronność percepcyjną, racjonalizację lub wyparcie (Aronson, 1978; Grzegołowska-Klarkowska, 1986). W takiej sytuacji wiedza o zagrożeniach ekologicznych faktycznie nie stanowi istotnego elementu w ramach poznawczego aspektu postawy wobec przyrody. O realnym wpływie tego typu informacji na stosunek człowieka do natury i zachowania wobec niej, można mówić jedynie w przypadku, gdy stanowią one trwałe element struktur poznawczych podmiotu.



Dysonans poznawczy

W określonych warunkach wiedza o zagrożeniach ekologicznych może mieć rzeczywisty wpływ na zachowania ludzi, głównie wtedy, gdy wzbudza w nich emocje (np. lęk), ale jednocześnie daje wskazówki jak zmniejszać owo zagrożenie (por. Aronson, 1978). Zatem omawiany aspekt łączy się silnie ze sferą afektywną oraz innymi elementami funkcjonowania poznawczego człowieka, w tym z reprezentacją poznawczą środowiska naturalnego.



**Kompetencją ekologiczną w zakresie wiedzy na temat zagrożeń przyrodniczych będzie umiejętność odebrania informacji o zagrożeniach i wykorzystania jej w celu przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom.**

Stany normalne i idealne

Ostatnim aspektem sfery poznawczej postawy wobec środowiska jest reprezentacja poznawcza przyrody. Kształtuje się ona na przestrzeni życia jednostki i zawiera ustabilizowane wzorce dotyczące stanu normalnego obiektów oraz wzorce stanów idealnych. Informacje docierające do

podmiotu i będące w niezgodzie ze standardami idealnymi, prowadzą do wytworzenia w umyśle jednostki mniemania, że obiekt czegoś potrzebuje lub cierpi na pewien brak. Przekonanie to może stać się impulsem do zredukowania rozbieżności i przywrócenia stanu zgodnego ze wzorcem (Reykowski, 1986). Oczywiście, aby tak się stało człowiek musi posiadać wcześniej ukształtowane wzorce, jak i dostęp do informacji o aktualnym stanie obiektu. Stąd tak ważne i potrzebne wydaje się zachęcanie ludzi do nawiązywania bliskiego kontaktu z przyrodą – jest to bowiem jedna z najważniejszych dróg poszerzania własnego doświadczenia i budowania zróżnicowanej reprezentacji środowiska naturalnego we własnym aparacie poznawczym.

Zatem **kompetencją ekologiczną w tym zakresie będzie posiadanie rozbudowanej reprezentacji poznawczej przyrody z adekwatnymi wyobrażeniami na temat stanów normalnych i wzorców stanów idealnych różnych obiektów przyrodniczych.**



2 Ścieżki edukacji ekologicznej



3 Dysonans poznawczy – na innej ścieżce edukacji ekologicznej



### 3.2. Sfera emocjonalna postawy wobec przyrody

W ramach sfery emocjonalnej przejawia się afektywny aspekt opisywanych przeze mnie wcześniej kompetencji. Dotyczy on procesów empatii, współodczuwania oraz wrażliwości w kontakcie z przyrodą.

Empatia

C. Rogers (1959) definiuje empatię jako spostrzeganie wewnętrznego układu odniesienia innej osoby w sposób trafny, z uwzględnieniem składników emocjonalnych i znaczeń, jakie posiadają, tak jakby było się tą drugą osobą, lecz nie tracąc poczucia „tak, jak gdyby”. Wielu autorów (por. Reykowski, 1986) podziela pogląd, że tak rozumiana empatia jest ważnym wyznacznikiem zachowań prospołecznych. Jako pierwotny mechanizm emocjonalny łączy się w późniejszych etapach rozwoju z poznawczymi operacjami (np. umiejętnością decentracji), pozwalającymi na dokładne dotarcie do cudzych przeżyć i angażowanie się po stronie innych, w tym także obiektów środowiska naturalnego.



Zatem **ważną kompetencją ekologiczną w obszarze afektywnym będzie kierowanie się empatią wobec różnorodnych obiektów przyrodniczych.**

Współodczuwanie

Podobnym do empatii procesem jest współodczuwanie; zawiera wyraźną komponentę emocjonalną, choć w istotny sposób obejmuje również funkcje poznawcze. Szczególną rolę tego zjawiska podkreśla W. Eichelberger (1990) sugerując, iż leży ono u podstaw tak zwanej ekologii wglądu. Ten model podejścia do natury stanowi alternatywę dla ekologii strachu, która bazując na wzbudzaniu lęku i poczucia zagrożenia najczęściej prowadzi do działań połowicznych, doraźnych lub takich, które zostają zawężone wyłącznie do przywracania poczucia bezpieczeństwa. Ekologia wglądu natomiast wypływa z doświadczenia współczucia przeżywanego w kontakcie z przyrodą. Współczucie to nie wynika jednak z poczucia wyższości i przewagi, które każe nam chronić to, co uważamy za słabe i mniej doskonałe. Chodzi o współczucie w sensie zdolności do współodczuwania, do czucia tak, jak inni, a nawet czucia się innym. Tak rozumiane współczucie może pojawić się – jak podkreśla autor – jedynie w wyniku doświadczenia przez człowieka faktu rzeczywistej wspólnoty i podstawowej jedności ze wszystkim.



Zatem **kompetencją ekologiczną w tym zakresie będzie umiejętność przyjmowania perspektywy obiektów przyrodniczych, wczuwania się w ich sytuację.**

Wielu autorów (Cichy, 1993, Korbel, Lelek, 1995, Seed i in., 1992) podkreśla rolę wrażliwości, rozumianej jako otwartość na wrażenia płynące

z zewnątrz i od wewnątrz. Stąd w literaturze poświęconej edukacji ekologicznej bardzo często wskazuje się na to, że istotnym warunkiem powodzenia takiej edukacji jest prowadzenie jej w naturalnym środowisku (Krzyśko, 1995).

Wagę funkcji związanych z kontaktem, świadomością sensoryczną czy wrażliwością podkreślało wiele szkół psychoterapeutycznych w nurcie humanistycznym, między innymi terapia Gestalt (por. Passons, 1986; Swanson, 1995). Wskazuje się tam, że percepcja fizycznych obiektów, w perspektywie holistycznej nie jest wyłącznie procesem rozumianym w kategoriach relacji JA – TO. Spostrzeganie jest raczej formą komunikacji, niewerbalnej konwersacji między ludzkim ciałem, a otaczającym go środowiskiem. Ten nieustanny proces wymiany prowadzi do aktywacji organizmu człowieka i pojawienia się emocjonalnej odpowiedzi na przesłanie, jakie płynie z naturalnego środowiska.

W podejściu fenomenologicznym wrażliwość zmysłowa rozumiana jest jako źródło doświadczenia życiowego (por. Swanson, 1995). Komunikacja z naturą nie jest wyłącznie aktywnością poznawczą, ale rodzajem „zanurzenia się”, wywołującego całościową reakcję zmysłów.

Podczas kontaktu z różnorodnymi obiektami środowiska, człowiek wykorzystuje jednocześnie kilka zmysłów, otrzymując głębokie i zróżnicowane doświadczenie. Stymulacja wszystkich zmysłów jest niezbędna, by funkcjonowały one prawidłowo. Oznacza to, że ich wykorzystanie może być bardziej lub mniej wydajne. Podczas poznawania różnych aspektów środowiska (takich jak: rozmiar, zapach i faktura poszczególnych obiektów) poprzez odpowiednie zmysły (wzrok, zapach i dotyk) pojawia się emocjonalne zaangażowanie jednostki w proces wymiany z rzeczywistością zewnętrzną. Sytuacje takie rozwijają świadomość sensoryczną oraz wiążą człowieka poprzez doświadczane emocje z tym, co go otacza.

Zdrowy organizm jest „ugruntowany” w swojej percepcji. Bez jasnej świadomości wewnętrznego, zmysłowego doświadczenia, jednostka traci kontakt z tym, kim jest i czego potrzebuje. Bez wyraźnej świadomości zewnętrznego, zmysłowego doświadczenia człowiek traci kontakt z tym, co go otacza. Doświadczenie i działanie w świecie wypływa zatem z faktu „ugruntowania” w procesie wykorzystania zmysłów do poznawania siebie i świata (Swanson, 1995). Współczesny człowiek bardzo często traci kontakt z tym, co stanowi fundament jego egzystencji. W tym kontekście można mówić o braku wyraźnego „ugruntowania” w elementarnych doświadczeniach jednostki. Te elementarne doświadczenia zawsze przebiegają „tu i teraz”, co sprawia, że jednostka ma okazję spotkać się

Wrażliwość zmysłowa rozumiana jako źródło doświadczenia życiowego

z tym, co realne. Z jednej strony proces ten wymaga zaangażowania zmysłów do odebrania określonych sygnałów z zewnątrz, z drugiej zaś strony – jednostka musi uruchomić świadomość, by odczytać emocjonalną odpowiedź organizmu na te sygnały. Mechanizmy te pozwalają w konsekwencji na nawiązanie emocjonalnego, podstawowego związku z rzeczywistością zewnętrzną oraz samym sobą (Passons, 1986).

Doświadczenie uczuć, które pojawiają się w warunkach podstawowego, sensorycznego kontaktu z elementami środowiska naturalnego jest warunkiem kształtowania się afektywnej sfery postaw prośrodowiskowych. Przeżywane emocje pozwalają również na dokonanie procesu wartościowania poszczególnych obiektów przyrodniczych i przyrody jako całości. W tym sensie wrażliwość w kontakcie z naturą przyczynia się także do budowania wartości ekologicznych i rozwijania pozostałych, poznawczych aspektów postawy.

Biorąc to pod uwagę, ważną kompetencją ekologiczną jest umiejętność wykorzystywania własnych zmysłów w nawiązywaniu głębokiego, sensorycznego kontaktu ze światem naturalnym.



### 3.3. Sfera duchowości w kontakcie z przyrodą

Sfera duchowa odgrywa również ważną rolę w regulowaniu stosunku człowieka do środowiska naturalnego. Aspekt ten podkreślają Kaplan i Kaplan (1989), którzy zauważyli, że jednym ze skutków uczestnictwa w obozie ekologicznym było doświadczenie duchowe związane z kontaktem z przyrodą. Jednocześnie badacze ci wskazują, że przeżycie to było źródłem inspiracji, odnowy oraz przyjęcia szczególnej perspektywy patrzenia na siebie i przyrodę. Przeżycie to określają jako „czucie się jednym” (sense of feeling „at one”) i przypisują mu naturę duchową.

We współczesnej filozofii, która zajmuje się problematyką ekologiczną, duchowość jest rozumiana jako „ponadracjonalny zasięg myśli, w którym człowiek odnosi się do świata jako całości, mając poczucie, że wszystko jest czymś Jednym” (Waloszcyk, 1997, s. 263). W tym kontekście należy odróżnić duchowość od religijności. O ile ta ostatnia oznacza mniej lub bardziej formalne utożsamienie się z którąś z tradycyjnych religii, o tyle przez duchowość rozumie się wolny, niedogmatyczny, międzyreligijny i międzykulturowy sposób odzyskiwania duchowych skarbów, odsuniętych na margines przez współczesną kulturę (Spretnak, 1991, za: Waloszcyk, 1997).

Jedną z koncepcji nawiązujących do tego rodzaju duchowości jest ekofilozofia H. Skolimowskiego. Autor ten podkreśla, że pierwotna jedność człowieka z naturą miała charakter spontanicznie deistyczny, co oznacza, że człowiek skłonny był widzieć obecność bóstwa w każdym aspekcie jego stworzenia. Jednocześnie doświadczał bycia integralną częścią świętego Kosmosu, co sprawiało, że sam stawał się istotą sakralną. Na przestrzeni wieków, a szczególnie w ostatnich kilkuset latach człowiek z różnych przyczyn utracił taki charakter więzi ze światem naturalnym, a to w konsekwencji doprowadziło do znacznej degradacji środowiska i duchowego zubożenia samego człowieka. Zadaniem, przed którym stoi obecnie człowiek, jest ponowna sakralizacja Kosmosu, czyli traktowanie go jako sanktuarium (Skolimowski, 1993; 1996, s. 17–18).

Przyjęcie takiego sposobu myślenia sprawia, że człowiek czyni świat świętym i godnym czci Skolimowski wielokrotnie podkreśla, że warunkiem tak pojmowanej duchowości jest cześć i rewerencja dla życia i wszystkiego, co we wszechświecie istnieje. Jednocześnie oznacza to proces tworzenia samego siebie, jako istoty mającej własną godność i wartość.

Otwarcie się na doświadczenie świata jako sanktuarium, prowadzi do zmiany koncepcji człowieka, w której jawi się on, nie jako trybik wielkiej maszyny, manipulujący i manipulowany, ale jako istota, która otacza troską cały świat. Zmienia się również system wartości – od instrumentalnych i utylitarnych, do wewnętrznych, duchowych, estetycznych – tych wartości, poprzez które człowiek realizuje swój najgłębszy potencjał. Wskazane zmiany stają się następnie podstawą nowego holizmu, nowej jedności ze światem przyrody, nowego widzenia człowieka wtopionego w naturę (Skolimowski, 1996, s. 16).

Zatem kompetencją ekologiczną związaną ze sferą duchowości będzie umiejętność traktowania przyrody w kategoriach sanktuarium.

Elementy związane z aspektem duchowej relacji człowiek – przyroda zawiera również filozofia głębokiej ekologii A. Naess'a. Istotą tego podejścia jest proces zadawania głębokich pytań, które często odnoszą się do podstawowych kwestii egzystencjalnych, wykraczających poza wąskie rozumienie pozycji człowieka w świecie (por. Naess, 1989). Refleksja filozoficzna ma w tym przypadku doprowadzić do zweryfikowania założeń, które leżą u podstaw ludzkiego życia i do wybrania nowych priorytetów, ukierunkowujących działanie człowieka na tworzenie harmonii z przyrodą.

Zatem kompetencją ekologiczną, na którą wskazuje filozofia głębokiej ekologii jest umiejętność stawiania głębokich pytań w kontekście relacji człowiek – przyroda.

Rezygnując z duchowości ograniczamy zakres swojego doświadczenia

Na gruncie psychologii William James definiował doświadczenie duchowe jako przekonanie jednostki, że istnieje ukryty porządek oraz wyższe dobro, które stanowi podstawę harmonijnego dopasowywania się człowieka do tego porządku (James, 1902; za: Kaplan i Kaplan, 1989). Inni badacze podkreślają natomiast, że duchowość jest specyficzną potrzebą człowieka (por. Frankl, 1978; Fromm, 1999), a jej niezaspokojenie może prowadzić do patologicznych form uzależniania się (np. od nadmiernej konsumpcji różnorodnych dóbr). Z podobnego założenia wychodzi również Dean Ornish (za: Santorski, 1992), który podkreśla, że warunkiem zdrowia jest między innymi umiejętność przekroczenia izolacji od jakkolwiek pojmowanej siły wyższej. W obu tych koncepcjach wskazuje się, że człowiek rezygnując z duchowości, zubaża i ogranicza zakres swojego doświadczenia. Rezygnacja ta zaś prowadzi do przeżycia pustki, której konsekwencją jest kompulsywne podejmowanie prób, mających na celu nawiązanie zastępczej więzi. R. Kaplan i S. Kaplan (1989) podkreślają natomiast, że relacja człowieka z jego naturalnym środowiskiem może dotyczyć szerokiego spektrum zjawisk, od podejścia pragmatycznego do duchowego. Ten ostatni aspekt odwołuje się do poczucia „bycia jednym” (sense of feeling „at one”) ze wszystkim, co istnieje.

Ważną rolę doświadczenia duchowego podkreśla się również w koncepcjach humanistycznych. A. Maslow (za: Jourard, 1978) badając ludzi, którzy spełniali jego kryteria zaawansowanego uczestnictwa w procesie samorealizacji, sformułował listę cech, które są charakterystyczne dla jednostek „samorealizujących się”. Jedną z tych cech jest występowanie tak zwanych przeżyć mistycznych. Przeżyciom tym towarzyszy uczucie, że granice własnego „ja” zanikają, a osoba staje się częścią ludzkości lub nawet wszechświata. Tego typu doznania trudno analizować odnosząc je do znanych mechanizmów psychologicznych. Ludzie w takich przeżyciach akcentują wrażenie przekraczania granic własnego „ja”. Owo przekraczanie jest doświadczeniem bardzo specyficznym i niepodobnym do normalnych stanów świadomości.

Zatem kompetencją ekologiczną w tym obszarze będzie umiejętność doświadczenia jedności ze światem przyrody.

### 3.4. Kompetencje ekologiczne w obszarze tożsamości człowieka

Ważnym aspektem doświadczenia człowieka, który integruje wyżej opisane sfery jest struktura „ja” i tożsamość jednostki.



4 Współodczuwanie

Otóż według Tajfel’a (1974) ludzie wykazują skłonność do dychotomizacji świata na swoich i obcych. Wykazują również tendencję do dbania o interesy swoich. Zatem kluczem do działań prośrodowiskowych w tym kontekście będzie przekonanie jednostki o własnym podobieństwie do różnych obiektów środowiska, w którym żyje.

Wagę spostrzeganego podobieństwa między sobą a innymi (w tym również elementami środowiska) podkreśla wielu badaczy (Krebs, 1975, Karyłowski, 1975, Shaver, 1970). Właśnie podobieństwo do innych pozwala na rezygnowanie z orientacji egocentrycznej (antropocentrycznej) w swoim działaniu i przyjmowanie cudzego interesu jak własnego.

Spostrzeganie podobieństwa i bliskości wobec „ja”, czyli większego lub mniejszego dystansu psychologicznego, zależy od powiązań między strukturą ja, a innymi elementami sieci poznawczej. Jeśli dystans między strukturami A i B nie jest zbyt duży, to zdarzenia odnoszące się do struktury A, wywołują efekt w strukturze B, i to tym silniejszy, im mniejsza istnieje odległość między nimi (Reykowski, 1986).

Opierając się na powyższym rozumowaniu, można oczekiwać, że zdarzenia dotyczące obiektów lokowanych w pobliżu, będą powodowały efekty w „ja” – zatem dostrzeganie, że środowisko lub jego elementy traktowane są jako bliskie albo podobne do „ja” i znajdując się w niebezpieczeństwie, powinno angażować strukturę ja.

Posiadanie cech, które ostro wyróżniają człowieka od innych grozi tym, że będzie on obojętny na to, co dzieje się z innymi. Podobna sytuacja może zaistnieć, gdy człowiek nie będzie dysponował informacjami dotyczącymi położenia innych lub będzie je tak organizował w strukturach poznawczych, że znajdą się one w znacznej odległości od „ja”.

Biorąc pod uwagę opisane mechanizmy, szczególne znaczenie w regulowaniu zachowań środowiskowych ma zakres tożsamości człowieka. Poszerzenie treści tożsamości o inne obiekty może bowiem sprawić, że człowiek zacznie stosować w stosunku do innych te same standardy, które odnosi do własnej sytuacji. Ma to również wpływ na umiejętność decentracji, rozumianej jako zdolność do przyjmowania cudzej perspektywy (por. Jarymowicz, 1991).

Ukształtowana wyraźnie tożsamość, poszerzona o inne obiekty środowiska, a nawet całą biosferę, określana jest przez różnych autorów w różny sposób. I tak, W. Eichelberger (1990) pisze o prawdziwej naturze człowieka, Th. Roszak (1993) o jaźni ekologicznej obejmującej wszystkie formy życia i całą Ziemię, K. Wilber (2002) natomiast używa określenia „transpersonalny poziom świadomości”. Autorzy ci podkreślają, że tak ukształtowana tożsamość pozwala rozstać się z dominującym w kulturze zachodu złudzeniem poczucia totalnej niezależności i autonomii, zastępując je poczuciem współzależności. Podkreśla się również, że tak ukształtowana tożsamość pozwala na współodczuwanie z innymi formami życia, a nawet identyfikowanie się z nimi, co prowadzi do spontanicznego opiekowania się i stawania w obronie ekosfery tak samo, jakby stawało się w obronie samego siebie.

W jaki sposób rozwijać ekologiczne „ja”? Jakie są jego podstawowe zasady, które praktykowane na co dzień przyczyniają się do odkrywania w sobie pełni oraz sprawiają, że nasza relacja ze światem i dziką przyrodą zmienia się zasadniczo?

## Zasady ekologicznego „ja”

### 1. Pozwól sobie na nieprzywiązywanie się do swoich wyobrażeń na własny temat. Odkrywaj, że jesteś kimś znacznie większym niż swoje małe „ja”.

Pierwsza zasada podważa oczywistość i prawdziwość naszej codziennej identyfikacji i tożsamości. Innymi słowy można by powiedzieć: „nie jesteś tym, kim myślisz, że jesteś”. Przyjęcie tej zasady jest dość trudne, bo zwykle myślimy, że wiemy kim jesteśmy. Posiadamy jakiś wizerunek, z którym się identyfikujemy, który lubimy. Pokazujemy go innym ludziom w różnych sytuacjach społecznych i w ten sposób tworzy się nasza tożsamość indywidualna i społeczna. Generalnie nie ma w tym nic złego, dopóki wiemy, że na podstawowym poziomie naszej istoty nie jesteśmy tym, kogo odgrywamy. C. G. Jung (za: Hall, Lindzey, 2001) nazwał tę część personą czyli maską, którą przywdziewamy na różne społeczne okazje. Co kryje się pod maską? Wielu z nas nigdy tam nie zagląda przyjmując, że maska jest właśnie naszą prawdziwą twarzą. Takie stwierdzenie, to jeden z największych dramatów egzystencjalnych człowieka. Bo w istocie jesteśmy kimś znacznie większym i nie doceniamy siebie. Nasze małe „ja” definiowane przez role społeczne, to tylko przebrania, które czasowo nosimy, a nie nasza prawdziwa istota. Ta istota nie jest też jakimiś konkretnymi cechami osobistymi, które możemy sobie przypisać. W tym wymiarze nasze „ja” ciągle jest małe. Wyjście poza te ciasne granice jest jednocześnie wyjściem poza samotność, lęk i wolność pojmowaną również bardzo wąsko jako przymus kontroli, po to, by to małe „ja” czuło się dobrze.

Zatem w tym pierwszym punkcie chodzi przede wszystkim o to, by zanegować te „oczywistości”, pozwolić sobie na odkrywanie w sobie czegoś, co wykracza poza wąskie granice naszej osoby.

### 2. Pozwól sobie na nietraktowanie swojego ciała jak obcej maszyny. Jesteś swoim ciałem; jesteś nim jako kawałek dzikiej przyrody.

Jednym z najbardziej zasmucających konsekwencji zawężania własnego „ja” jest oddzielanie go od własnego ciała. Dramat oddzielenia dotyczy więc nie tylko naszej relacji ze światem zewnętrznym, ale również odgrywa się w granicach naszej skóry. Nasze ciało najczęściej traktujemy jak coś obcego, jak coś, co posiadamy, jak maszynę, którą możemy

Nie jesteś  
tym, kim  
myślisz,  
że jesteś



bezlitośnie eksploatować. Tak oto bardzo często nie dajemy swemu ciału tego, czego ono rzeczywiście potrzebuje (np. ruchu), albo dajemy mu to, czego ono zupełnie nie potrzebuje (np. używki). Wykorzystujemy nasze ciała ponad miarę, próbujemy je wciskać we własne wyobrażenia, jakie ono powinno być, nie troszczymy się o nie. Ciało często wydaje się kłopotliwe, grzeszne, brudne, niecywilizowane. Trzeba je więc utemperować odpowiednio. Interesujące w tym jest to, że podobnie jak ciało traktujemy dziką przyrodę. Bo też ciało jest w istocie najbliższym nam kawałkiem dzikiej przyrody. I tak samo jak niszcząc przyrodę tak też nie szanując swojego ciała, nie słuchając go, czynimy szkodę samym sobie. Trudno to jednak zobaczyć na co dzień, bo przecież raczej identyfikujemy się z oddzielnym umysłem.

Jestem  
swoim  
ciałem

Zatem ekologiczne „ja” to coś, co nie jest od ciała oddzielone. Osoba o dojrzałym ekologicznym „ja” powie, że jest swoim ciałem, a nie, że posiada ciało. W tym sensie przed każdym z nas stoi ważne zadanie: na powrót stać się istotą cielesną, przyjąć ciało jako część siebie. Dokonując świadomie takiej reintegracji w zdecydowanie większym stopniu otwieramy się na dzikość, przestajemy się jej bać, czy próbować ją kontrolować za wszelką cenę.

Żeby tego dokonać trzeba pozwolić sobie na wnikliwe wsłuchiwanie się w siebie, w ciało, które ciągle do nas coś mówi, przekazuje sygnały, potrzeby, pragnienia. Poczucie się w ciele, poczucie się ciałem, rozgościć się we własnej skórze, w sobie. Oto przesłanie tego punktu.

### 3. Pozwól sobie na niemyślenie o sobie, że jesteś kimś szczególnie wyjątkowym; dostrzegaj wyjątkowość wokół, w codziennej prostocie i zwykłym życiu.

Prawdziwa  
wyjątkowość  
nie musi  
zdobywać  
potwierdzenia

Podstawowym problemem naszego małego „ja” jest narcystyczne przekonanie o własnej wyjątkowości. W przekonaniu tym nie ma nic zdroźnego, dopóki nie ma ono charakteru kompensacji. Oznacza to, że wyjątkowość i przypisywanie sobie nadmiernych przywilejów jest sposobem na radzenie sobie z dojmującym przekonaniem o własnej znikomości, małości, nieadekwatności i niepewności. Nasze oddzielone, małe „ja” w swym podstawowym wymiarze takie właśnie jest. I musi udowodniać, że jest wręcz odwrotnie. To właśnie dlatego ludzie z takim przymusem muszą potwierdzać własną wyjątkowość. Prawdziwa wyjątkowość nie musi zdobywać potwierdzenia, wyraża się naturalnie w spontanicznych działaniach. Tak właśnie działa przyroda: rośliny, zwierzęta, skały, rzeki,

zachody słońca, księżyc są cudownie wyjątkowe, ale jakby przy okazji, nie skupiają się na tym, żeby komukolwiek to udowodniać. My ludzie często walczymy o to, by udowodnić swoją wyjątkowość. To właśnie jest różnica między kompensacyjną, a naturalną wyjątkowością.

Zatem w tym punkcie chodzi o to, by odkrywać w sobie, że jesteśmy wyjątkowi w sposób naturalny jako część cudu życia, jako nasze większe, ekologiczne „ja”. Nie musimy niczego potwierdzać, wystarczy po prostu być, tak, jak inne istoty na naszej planecie. Droga do takiego doświadczenia jest uważne życie na co dzień, które zadowala się prostotą i skromnością. Bo wyjątkowość jest wszędzie wokół nas w tym, co pod naszymi stopami, nad naszymi głowami. Jest w każdej czynności, którą wykonujemy: w chodzeniu, zmywaniu naczyń, rozmowie...

Ekologiczne „ja” jest wyjątkowe już tu i teraz, i zadowolając się tym, co jest, żyje w świecie pełnym cudów.

### 4. Pozwól sobie na niewalczenie z przyrodą; odpuść sobie ujarzmianie jej za wszelką cenę. Poddając się jej, poddajesz się sobie – temu, kim naprawdę jesteś.

Oddzielone, małe „ja” przepełnione jest lękiem i niepewnością. Wokół rozpościera się zagrażający świat, z którym trzeba się zmagać, walczyć o swoje, ścigać się i ciągle coś udowodniać. Warto uświadomić sobie, że wszystkie te wojny, jakie prowadzimy, są tylko odzwierciedleniem wojny, jaka toczy się w nas samych. Ta wojna to skutek naszego oddzielenia. Tam bowiem, gdzie jest oddzielenie, tam też jest linia frontu i potencjalny konflikt. Jednym z najbardziej zatrwających przejawów tego konfliktu jest wojna, jaką prowadzimy z dziką przyrodą. Wydaje się nam, że musimy ją ujarzmić, ucywilizować, zmienić, udoskonalić. Wydaje się nam, że jak przestaniemy walczyć, to trzeba będzie skapitulować i przegrać. Ciągłe się czegoś boimy.

Odkrycie siebie w wymiarze ekologicznego „ja” pokazuje nam, że nie ma żadnego przeciwnika. Nie ma żadnej linii frontu i konieczności walki. Niektórzy z nas coraz bardziej sobie uświadamiają to, że w tej wojnie, jaką prowadzimy z przyrodą (nawet jeżeli wygramy) niechybnie czeka nas porażka, bo taka jest logika walki siebie z samym sobą. Ostatecznie nikt nie wygrywa – wszyscy przegrywają.

Poddanie się przyrodzie jest trudne, tak, jak trudne jest zrezygnowanie ze swojego małego „ja”. W tym wąskim sensie to jest kapitulacja i przegrana, ale z perspektywy całości zyskują wszyscy. Człowiek

Nie ma wojny  
z Przyrodą

zyskuje ekologiczne „ja” – pełnię własnego człowieczeństwa, a natura zyskuje zupełnie inne traktowanie jej przez człowieka.

### 5. Pozwól sobie na nieodcinanie się od dzikości; dostrzegaj w niej siebie.

Odcinanie się od dzikości jest przejawem lęku przed tym, czego nie możemy kontrolować. Brak możliwości kontroli rzeczywistości jest jednym z najtrudniejszych doświadczeń współczesnego człowieka. Dzieje się tak dlatego, ponieważ przymus kontroli pozwala chronić nasze małe „ja”, które ciągle jest zagrożone przez nieprzewidywalny świat. Objawami tego syndromu są powszechne lęki przed ciemnością, dzikimi zwierzętami czy przed śmiercią.

Przymus kontroli odpowiedzialny jest za to, że np. regulujemy rzeki ponad miarę, walczymy za wszelką cenę z tzw. szkodnikami, czy musimy zarządzać populacjami dzikich zwierząt. W ten sposób tworzymy świat zamknięty w sztywne ramy naszych wyobrażeń na temat porządku i przewidywalności.

Jestem  
Dzikusem

Dzikość zaś jest zmienna, chaotyczna, nieprzewidywalna i niepewna. Nasze małe „ja” nie jest w stanie tego tolerować. Jednakowoż rozluźnienie tego sztywnego gorsetu pozwala na uzyskanie większej swobody, wolności i spokoju umysłu. Nieodcinanie się od dzikości wcale nie musi prowadzić do katastrofy, wręcz przeciwnie pozwala na płynne i zmienne dostosowywanie się do tego co jest. Właśnie tak działa przyroda oparta na współzależności wszystkiego, co istnieje. My próbujemy iść pod prąd i bardzo drogo nas to kosztuje. Dużo korzystniej jest zaakceptować swoje miejsce w tym nurcie i bardziej dostosować się do niego, niż z nim walczyć.

Gdy dostrzega się dzikość w sobie, tą samą, która każe słońcu wschodzić, płynąć rzecze czy wznosić bukowe konary do światła, uzyskujemy kontakt z uniwersalnym źródłem życia, które zupełnie sobie dobrze radzi bez naszej pomocy od wielu miliardów lat.

### 6. Pozwól sobie na rezygnację z przekonania, że jesteś samotny albo oddzielony; odkrywaj swoją współzależność od nieskończonej ilości istot ludzkich i pozaludzkich.

Przekonanie o własnym oddzieleniu od szerszego przyrodniczego kontekstu jest podstawowym rysem naszego charakteru. Współczesna

cywilizacja dodatkowo podtrzymuje i wzmacnia to przekonanie, afirmując takie cechy, jak niezależność, wolność i samowystarczalność. Innymi słowy – współczesny człowiek coraz bardziej ulega złudzeniu, że może sobie bez przyrody poradzić, że jak przyjdzie co do czego, uratuje go technika. Dziś coraz wyraźniej dostrzegamy złudność takich wyobrażeń, a samo poczucie oddzielenia traktujemy jak niebezpieczny syndrom.

W istocie nie jesteśmy ani oddzieleni ani samotni. Wystarczyłoby na kilka minut zniknięcie powietrza, by przekonać się jak bardzo potrzebujemy całego planetarnego systemu produkującego tlen. Każdy nasz oddech jest nitką, w której rozpoznajemy połączenie z niezliczoną ilością różnych istot, dzięki którym możemy istnieć: są wśród nich drzewa, które dostrzegamy wokół siebie i które podziwiamy i cenimy, ale są tam też zupełnie niewielkie istoty, bez których te drzewa (i ostatecznie my też) nie mogłyby istnieć. Nasza współzależność jest totalna i tak oczywista, że zaprzeczanie jej we współczesnym świecie nosi znamiona jakiegoś szaleństwa.

Podobnie jak jesteśmy połączeni z nieskończoną ilością istot pozaludzkich, również istoty ludzkie warunkują nasze istnienie. Rodzina, grupa rówieśnicza, społeczeństwo, a ostatecznie ludzkość, jako wielka rodzina, pozwala nam odkrywać uczestnictwo w czymś znacznie przekraczającym nasze małe „ja”.

Ekologiczne „ja” jest zatem połączone z całym światem i tworzy z nim całość. Perspektywa tej całości określa to, co jest dobre dla konkretnej jednostki i wyznacza jej miejsce we wspólnotcie.

### 7. Pozwól sobie na rezygnację z przekonania, że inne istoty są gorsze albo mniej wartościowe od ciebie; wczuwaj się w ich sytuację i identyfikuj się z nimi, odkrywając w nich siebie.

Wielu z nas wyobraża sobie świat żywy na kształt piramidy, u podstawy której znajduje się materia nieożywiona, dalej wirusy, bakterie, grzyby, rośliny, zwierzęta i w końcu, na samym szczycie my – ludzie. Ta piramida odzwierciedla nasze zapatrzenie w siebie, nasz narcystyczny antropocentryzm, który każe koncentrować się nam wyłącznie na naszym własnym interesie i pomijać inne istoty, jako mniej ważne i wartościowe.

Nasze małe „ja” karmi się takim antropocentryzmem, który jawi się jako krucha intelektualnie konstrukcja podtrzymująca kruchość naszego małego „ja”.

Każdy nasz  
oddech jest  
nitką



5 Zgromadzenie Wszystkich Istot

Od piramidy  
do kręgu

Ekologiczne „ja” odkrywa przed nami zupełnie inną metaforę życia. Nie jest nią piramida, jak poprzednio, ale krąg, w którym różne istoty zajmują miejsce równorzędne. Oczywiście w tym kręgu każda z istot realizuje swoje życie na swój sposób i w tym sensie jest centryczna, ale z perspektywy całości wszyscy jesteśmy równi i równie ważni. Dlatego człowiek, korzystający ze swojej świadomości, może odkryć sens tej całości, mimo że podobnie jak inne istoty zanurzony jest we własnym centryzmie. Nasz antropocentryzm nie jest naturalny – jest kompensacyjny i jako taki powoduje katastrofalne konsekwencje. Dla własnych, wąskich celów i zachcianek jesteśmy w stanie bezwzględnie eksploatować przyrodę, przekonując dodatkowo siebie, że przecież jesteśmy tu najważniejsi. Dlatego ważnym zadaniem, jakie przed nami stoi, jest próba przekroczenia antropocentryzmu, wyjścia ze skorupy małego „ja”, uczenia się decentracji, czyli wczuwania się w perspektywę innych istot i na tej drodze poszerzania własnego „ja” o kontekst tego, co znajduje się na zewnątrz nas. Odkrywanie siebie w innych pozaludzkich formach istnienia pozwala na budowanie dojrzałego „ja” ekologicznego i stopniowe odchodzenie od destrukcyjnego antropocentryzmu.

## 8. Pozwól sobie na nietrzymanie się kurczowo własnego interesu i zachcianek; odkrywaj, że masz już wszystko, co niezbędne. Jesteś pełną osobą. Niczego ci nie brak.

Oddzielone małe „ja” jest jednocześnie pustym „ja”. Oznacza to, że jedną z jego charakterystycznych cech jest nienasycenie. Małe „ja” jest jak pusty worek, do którego ciągle trzeba coś wrzucać, by go wypełnić. Problem polega na tym, że nic nie jest w stanie go wypełnić, ponieważ pustka nie jest związana z brakiem czegoś, co jest niezbędne; jest raczej związana z samym syndromem oddzielenia. Innymi słowy, nieadekwatnie rozpoznajemy przyczynę naszego głodu, lokując jego źródło w jakimś wymagowanym braku, podczas gdy jego przyczyną jest oddzielenie od całości. Tak oto bez umiaru wnikamy się w przymus zaspokajania własnych zachcianek, złudnie sądząc, że to nas uratuje. W ten sposób uzależniamy się od konsumpcji, a produkcja przemysłowa, która próbuje nadążyć za naszymi zachciankami bezwzględnie niszczy naszą planetę.

Wydaje się, że jedynym sposobem przerwania tego szaleńczego błędnego koła jest odkrycie, że jako ekologiczne „ja” mamy już wszystko, co niezbędne do życia. Ekologiczne „ja” jest pełne w tym sensie, że świadomie uczestniczy w większej wspólnotce, jest świadome głębokich związków z całym planetarnym systemem życia. W takim stanie umiar, skromność i powściągliwość pojawiają się jako naturalna konsekwencja odkrycia w sobie pełni. I po raz kolejny korzysta na tym nie tylko przyroda, która jest w mniejszym stopniu eksploatowana, ale też każda jednostka, która wychodzi z matni uzależnienia. To uzależnienie dało wcześniej jedynie pozory szczęścia i spełnienia. Dopiero osiągając poziom ekologicznego „ja” jesteśmy w stanie doświadczyć prawdziwej pełni, której źródłem nie jest zaspokajanie zachcianek.

W tym kontekście można powiedzieć, że mniej znaczy więcej!

## 9. Pozwól sobie na niezmuszanie innych i siebie do bycia ekologiczną osobą. Odkrywaj, że przyroda i ty jesteście jednym. Troska i zachowania proekologiczne pojawią się wtedy naturalnie i spontanicznie jak wdech i wydech.

Jednym z problemów ludzi troszczących się o przyrodę jest stosunek do osób, które takiej pasji nie podzielają. Jak traktować tych, którzy niszczą Ziemię? Jak przekonywać tych, którzy działają na szkodę przyrody, by tego nie robili?

Ekologiczne „ja”  
jest pełne

Można być ekologiem, który działa z pozycji małego „ja”. Taka osoba ma skłonność do bałwochwalczego traktowania ekologii oraz ideologizowania jej. Wtedy też może pojawić się pokusa walki z tymi, którzy jeszcze nie odkryli prawdy. Inaczej mówiąc, małe „ja” może też toczyć rozmaite wojny na planie społecznym, które mają udowodnić, że moja prawda jest lepsza od twojej prawdy. Tak oto małe „ja” ekologów walczy z małym „ja” niszczycieli przyrody.

Odkrywając ekologiczne „ja” uświadamiamy sobie, że nie ma żadnego przeciwnika, że również ci, którzy niszczą przyrodę, na swój sposób uczestniczą w procesie, który realizuje nasza planeta. Każdy człowiek ma swój czas dochodzenia do pełni, do odkrywania własnego ekologicznego „ja” i z pewnością nie da się tego procesu zadekretować i przyspieszyć, wymuszając określone zachowania.

Ruch ekologiczny, bardziej niż walki, potrzebuje codziennego świadectwa tych, którzy już osiągnęli dojrzałe „ja” ekologiczne. To właśnie te osoby swoim życiem, naturalnie i bez walki pokazują, co jest najlepsze dla nas i dla naszej planety, pokazują alternatywną drogę dochodzenia do własnej pełni, której konsekwencją jest też inne podejście do ludzi oraz dzikiej przyrody.

Innymi słowy, to czego potrzebujemy, to – codziennej praktyki, w której nasze ekologiczne „ja” może wzrastać i rozwijać się, a nie walki o słuszną sprawę.

Oczywiście to codzienne świadectwo ekologicznego „ja” może też wyrażać się w bardzo konkretnym i radykalnym działaniu, jak przypięcie się do drzewa w jego obronie. Ważna jest tu jednak intencja, która wyrasta z głębokiego wglądu w siebie, a nie z chęci zniszczenia przeciwnika.

Podobnie jest ze zmuszaniem samego siebie do określonych działań, czy z poświęcaniem się i walką z własnymi słabościami. Ekologiczne „ja” nie jest polem walki zarówno z innymi, jak i z samym sobą. Dojrzałe ekologiczne „ja” pozwala na spontaniczne i naturalne zachowania proekologiczne, które nie są niczym wymuszone – ani normami prawnymi, ani nawet zasadami etycznymi. Te zachowania nie posiadają żadnych uzasadnień, nie potrzebują ich, ponieważ na tym poziomie nie robimy czegoś po coś, ale robimy coś, bo nie możemy tego nie robić. To właśnie oznacza działanie z perspektywy całości.

Świadectwo  
zamiast walki

## 10. Pozwól sobie na niekontrolowanie wszystkiego tak bardzo. Pozwól Życiu żyć. Po prostu bądź!

Czy kontrolując rzeczywistość jesteśmy w stanie osiągnąć trwałe poczucie bezpieczeństwa? Odpowiedź na to pytanie jest podobna do odpowiedzi, jaka pojawiła się w kontekście naszej nadkonsumpcji, która miała wypełnić naszą pustkę. Tam to oczekiwanie okazało się złudne. Tutaj jest podobnie. Kontrolując wszystko, zyskujemy wprawdzie jakieś poczucie bezpieczeństwa, ale na dłuższą metę jest ono nie do utrzymania i nie dlatego, jako byśmy go za mało kontrolowali, ale dlatego, że poczucie bezpieczeństwa nie ma związku z kontrolowaniem rzeczywistości. A jeżeli już ma, to odwrotny do zamierzonego: im bardziej coś kontrolujemy, tym bardziej obawiamy się, że w końcu wymknie się to nam spod kontroli. Tak oto wpadamy w kolejne błędne koło i przymus, którego konsekwencją jest stopniowa degradacja dzikiej przyrody i nasze poczucie lęku, niespełnienia i obcości.

Dlatego też, podobnie jak w poprzednich przypadkach rezygnacja z przymusu kontroli jest ważnym warunkiem z jednej strony osiągnięcia spokoju umysłu, a z drugiej zupełnie innego podejścia do przyrody, której pozwala się kroczyć jej własną drogą i rządzić się jej własnymi prawami.

Przymus kontroli zasada się na braku zaufania do życia. Czas więc otworzyć się na to, co jest, przestać się bać i zaczerpnąć pełny oddech. Żeby osiągnąć ten stan nie trzeba specjalnie nic robić. Ciągłe przecież coś robimy i właśnie dlatego pojawiają się same kłopoty. Tutaj chodzi o to, by pozwolić sobie, dopuścić to, co w sposób naturalny chce się przejawiać i przyjąć to takim, jakie jest. Pogodzić się z dzikimi rzekami, z martwymi drzewami, z wilkami, z kornikiem, z puszcza, która ma własną mądrość i nie potrzebuje naszych zawodnych koncepcji. A na końcu tej drogi trzeba ostatecznie pogodzić się z własną starością i ze śmiercią, którą daremnie próbujemy oszukać.

Uwolnić się od przymusu kontroli, to pogodzić się ostatecznie z życiem, przyjąć je takim, jakie ono jest i ze spokojnym umysłem czerpać z jego bogactwa, trwając w prostocie, skromności i powściągliwości tak naturalnie, że nawet nie ma potrzeby nazywania tego stanu w jakikolwiek sposób.

Brak kontroli  
i spokój

**Pozwól sobie...**

Każda z powyższych zasad rozpoczyna się od sformułowania „pozwól sobie...”. Sformułowanie to jest istotne, ponieważ wyznacza charakter procesu, w którym ekologiczne „ja” się ujawnia. Założenie bowiem jest takie, że nasze małe „ja” jest złudzeniem, któremu ulegamy, jest z gruntu czymś nieprawdziwym. Oczywiście wierzymy w nie i identyfikujemy się z nim, jednak wielu z nas ma intuicyjne przekonanie, że jest coś więcej, że nasza prawdziwa istota wykracza poza te ciasne ramy. Wydatkujemy bardzo dużo energii, by utrzymać te sztywne ramy, by przekonywać siebie, że iluzja jest prawdą. Dlatego ciągle musimy się bardzo starać, walczyć i ciągle jesteśmy przemęczeni i niespokojni.

Gdybyśmy tak na moment z tego zrezygnowali prawdopodobnie pojawiłaby się rzeczywistość tego, co jest, czyli naszego ekologicznego „ja”. W tym sensie, żeby zrealizować ekologiczne „ja”, nie trzeba nic specjalnie robić, wystarczy „pozwoić sobie”, by naturalnie i spontanicznie pojawiło się to, kim w istocie jesteśmy.

Ekologiczne „ja” jest naszym naturalnym stanem. Jest naszą najbardziej podstawową kompetencją, z której korzystanie jest szansą dla nas i dla planety na osiągnięcie pełni i harmonii we wzajemnej relacji.

**3.5. Trening kompetencji ekologicznych.****Zasady i uwarunkowania**

Mimo że nasze kompetencje ekologiczne mają charakter naturalny i związane są z tym, kim w swej istocie jesteśmy, to współczesna cywilizacja zakłóciła ten naturalny stan i sprawiła, że zapomnieliśmy, że jesteśmy częścią Ziemi, zależną od niezliczonych istot, z którymi dzielimy nasz wspólny Dom. Nasza miejska psyché, której istotą jest tożsamość oddzielenia, pozbawiła nas tych wszystkich zasobów, dzięki którym nasi dalecy przodkowie znakomicie radzili sobie w otaczającym ich środowisku, pozostając z nim w harmonii i równowadze. Dzisiaj na powrót poszukujemy tej harmonii i równowagi, uświadamiając sobie coraz bardziej jak daleko odeszliśmy od tego, co jest naszą przyrodzoną naturą.

Zatem podstawowym celem edukacji we współczesnym świecie jest ponowne odkrywanie naszych głębokich związków ze światem i uczenie się kompetencji, które określamy mianem ekologicznych. Jak to robić?

Na czym polega trening tych kompetencji, nawiązujący do treningu kompetencji społecznych i odwołujący się do integralnej perspektywy? Oto zasady treningu kompetencji ekologicznych.

**1. Zajęcia prowadź w środowisku naturalnym.**

Badania psychologiczne wskazują, że najbardziej skutecznym sposobem oddziaływania, zapewniającym w dodatku trwałość zmian w postawach jest bezpośredni kontakt z obiektem postawy (Aronson i in., 1997). W interesującej nas sprawie oznacza to, że najlepsze efekty edukacji ekologicznej zostają osiągnięte podczas bliskiego kontaktu ze środowiskiem naturalnym. Pójście do lasu, nad rzekę, na polanę, czy w góry powoduje, że uczestnik takich zajęć ma okazję w pełni doświadczyć różnorodności przeżyć związanych z poszczególnymi ekosystemami.

Żadna książka, program komputerowy czy film nie są w stanie zastąpić zajęć w terenie. Oczywiście nie oznacza to, że mamy rezygnować z tych wszystkich medialnych środków przekazu w edukacji ekologicznej. Warto jednak pamiętać, że stanowią one swoiste uzupełnienie lub zastępczą (awaryjną) formę wobec zajęć w terenie, gdy te nie mogą się odbyć z powodu np. złej pogody.

Moje doświadczenie w zakresie edukacji ekologicznej w różnych ośrodkach wskazuje niestety, że nadmierną wagę przywiązuje się tam do wyposażenia w sprzęt, np. komputerowy, którego ilość i jakość rzekomo ma decydować o wysokim poziomie prowadzonej edukacji ekologicznej. Ta tendencja, poza tym, dodatkowo sprzyja rozpowszechnianiu się pewnego mitu, jakoby edukacja ekologiczna wymagała znacznych nakładów finansowych, związanych właśnie z wyposażeniem w sprzęt.

Tymczasem wyprawa do lasu, obserwowanie chmur, czy słuchanie ptaków nic nie kosztuje i nie wymaga żadnych szczególnych pomocy. Edukacja ekologiczna wymaga naprawdę skromnych środków, ale jednocześnie wymaga szczególnego nastawienia ze strony prowadzącego i uczestników. Podstawową kwestią tutaj jest właśnie otwarcie się w pełni na bezpośredni kontakt ze światem przyrody.

**2. Angażuj wszystkie zmysły w kontakcie ze światem przyrody.**

Ten punkt jest konsekwencją poprzedniego. Prowadząc zajęcia w terenie dajemy uczestnikom okazję doświadczenia przyrody różnymi zmysłami.

Zamiast  
nakładów  
finansowych –  
nastawienie

Otwartość na doświadczenie sensoryczne jest podstawowym czynnikiem decydującym o wrażliwości jednostki w kontakcie ze środowiskiem naturalnym. Wrażliwość jest traktowana tutaj jako podstawowa umiejętność wchodzenia w kontakt z różnorodnymi obiektami przyrodniczymi. Tak rozumiana wrażliwość stanowi na dalszym etapie warunków nawiązania emocjonalnych związków z naturą i kształtowania postaw prośrodowiskowych (Sewall, 1995).

Oddzielenie  
człowieka  
od natury

Naturalny świat jest niemal zapomnianym i jednocześnie niewyczerpanym źródłem i fundamentem doświadczenia zmysłowego jednostki. W tradycyjnym systemie edukacji wykorzystanie zmysłów w procesie poznawania świata zewnętrznego jest jednak znacznie ograniczone. W naszej kulturze rozwijamy raczej umiejętności językowe oraz te, które wiążą się z abstrakcyjnym myśleniem. Poza tym, w tradycyjnej edukacji zwraca się uwagę na poszerzanie zakresu informacji i wiedzy poprzez przyswajanie ich z książek. W takich warunkach pojawia się rodzaj deprivacji sensorycznej, która związana jest z brakiem bodźców o charakterze naturalnym. Często podkreśla się, że sytuacja ta jest typową manifestacją podstawowego oddzielenia się człowieka od natury. Większość czasu spędzamy zamknięci w różnorodnych pomieszczeniach, a w trakcie pobytu w środowisku przyrodniczym zachowujemy się tak i myślimy tak, jakbyśmy byli obcy wobec natury.

Jakość ludzkiego życia jest związana nierozdzielnie z bogactwem i typem bodźców dostarczonych człowiekowi przez Ziemię i istniejące na niej życie; natura ludzka jest biologicznie i duchowo kształtowana przez przyrodę. Odcięcie się od niej z jednej strony prowadzi do stopniowej degradacji człowieka, z drugiej – do degradacji samej przyrody. Istnieje zatem pilna potrzeba ponownego nawiązania bliskich, emocjonalnych relacji ze światem naturalnym. W zadaniu tym umiejętność bycia wrażliwym w kontakcie z naturą spełnia zasadniczą rolę (Cohen, 1993).

### 3. Dostrzegaj i ucz zależności w przyrodzie.

Współczesna fizyka, ekologia oraz cybernetyka stworzyły podwaliny nowego sposobu opisywania świata, który nazywamy systemowym, holistycznym, czy ekologicznym (Capra, 1987). Ten nowy paradygmat stopniowo wypierający stary, scjentystyczny, atomistyczny, czy newtonowski model opisu świata, akcentuje rolę wzajemnych zależności, jakie występują między wszystkimi elementami środowiska. Podstawową

zasadą nowego paradygmatu jest teza, że wszystko wiąże się ze wszystkim, wzajemnie od siebie zależy i przenika się (Capra, 1987).

To nowe podejście podważa pewien bardzo niebezpieczny mit. Mówi on o tym, że człowiek jest względnie niezależnym elementem środowiska, że jako ludzkość jesteśmy w stanie przetrwać mimo degradacji świata naturalnego.

Niestety bardzo często edukacja ekologiczna jest wyłącznie edukacją przyrodniczą, w której uczestnicy uczą się tylko nazw roślin i zwierząt oraz zdobywają podstawowe informacje na temat ich życia. Informacje te jakkolwiek są ważne, stanowią jedynie pierwszy krok w poznawaniu świata. Bez odwoływania się do związków i zależności edukacja ekologiczna jest płytka i poszerza jedynie zakres wiedzy na temat środowiska. W moim przekonaniu w edukacji ekologicznej chodzi o coś znacznie więcej, chodzi o pokazanie miejsca człowieka w świecie i naszej bliskości w relacjach z wszystkimi istotami niezależnie od tego, czy organicznymi czy nieorganicznymi.

Dostrzeganie współzależności w przyrodzie, wskazywanie na związki człowieka z całym światem jest więc podstawową strategią, w której uświadamiamy sobie własną rolę w świecie i tworzymy przesłanki do troszczenia się o naturę, widząc ją jako podstawę naszej egzystencji. Świat naturalny nie jest czymś zewnętrznym wobec świata ludzkiego. Istnieje tylko jeden świat, który tworzy nieskończoną sieć powiązań. Wskazywanie na te powiązania uczy pokory, ostrożności i powściągliwości w angażowaniu się w cywilizacyjny rozwój za wszelką cenę. Uczy również tego, że każda niekorzystna zmiana środowiskowa skutkuje negatywnymi konsekwencjami dla samego człowieka. Mimo, że wiedza ta jest niemal powszechna, to jednak praktyka i codzienne doświadczenie pokazuje, jak bardzo ignorujemy nasze podstawowe związki ze światem przyrody. Dlatego tak ważne wydaje się być w edukacji ekologicznej pokazywanie związków i zależności. Nie tylko mówienie o tym, ale tworzenie warunków, żeby uczestnicy takich zajęć mogli w pełni doświadczyć tych związków.

### 4. Podważaj antropocentryzm. Zmieniaj przekonania.

Konsekwencją postrzegania świata w kategoriach wzajemnych zależności jest podważenie uprzywilejowanej pozycji człowieka w świecie. Sieć życia zakłada bowiem, że każdy element środowiska ma swoją wartość i żaden nie jest bardziej wartościowy od innych. W tym biocentrycznym

Edukacja ekologiczna to nie tylko edukacja przyrodnicza

podejściu świat przyrody jawi się jako wartościowy sam w sobie, niezależnie od tego, jaką wartość przypisują mu ludzie w związku z realizacją przez nich własnych celów (Naess, 1992; Seed i in., 1992).

Ludzki  
i „niehumaniczny”  
punkt  
widzenia

Na drugim biegunie znajduje się podejście antropocentryczne, które akcentuje szczególną pozycję człowieka w świecie. Antropocentryzm stoi na stanowisku, że człowiek jest najważniejszy, stanowi koronę stworzenia i w związku z tym należne mu są szczególne prawa i pozycja. Zgodnie z nią ludzie mają prawo do decydowania o tym, które elementy środowiska są wartościowe, a które nie. Ocena ta dokonywana jest w oparciu o ludzki punkt widzenia i związana jest z celami, które realizowane są przez poszczególne osoby czy społeczeństwa. Zatem cenne jest tylko to, co jest przydatne z ludzkiego punktu widzenia. Takie podejście dzieli przyrodę na tę, która jest wartościowa (pożyteczna) i na tę, która jest nieużyteczna, lub wręcz szkodliwa. W konsekwencji otwiera to drogę do wielu działań, które skutkują nadmierną kontrolą, ingerencją i manipulacją naturalnymi procesami przyrodniczymi.

Wartości antropocentryczne, które są dominujące we współczesnym świecie, są w dużym stopniu odpowiedzialne za arogancję, gatunkowy szowinizm, a w konsekwencji za postępującą degradację środowiska naturalnego (Devall, Sessions, 1994). Dlatego też tak ważną kwestią w edukacji ekologicznej wydaje się podważanie owego antropocentrycznego podejścia, pokazywanie jego skutków oraz odkrywanie alternatywnych przekonań, które mogą być bardziej wartościowe w kontekście zachowania życia na Ziemi.

Wskazywanie w tym przypadku na wartości biocentryczne jest tym cenniejsze, że odzwierciedlają one przekonania na temat systemowego obrazu świata, w którym żyjemy.

### 5. Traktuj przyrodę jak najlepszego nauczyciela.

Jedną z konsekwencji przyjęcia antropocentrycznej perspektywy jest przekonanie, że wiedza, jaką zgromadził gatunek ludzki uzasadnia jego dominację oraz ingerowanie w naturalne procesy. Przekonanie to w zderzeniu z nową wizją świata, wyłaniającą się na gruncie współczesnej fizyki, czy ekologii ukazuje swoją bezzasadność. Systemowy obraz rzeczywistości implikuje nieskończoną sieć wzajemnych zależności, którą nauka zdołała opisać w zaledwie niewielkiej części (Skubała, 1994). Nasz optymizm w związku z odkryciami naukowymi i oczekiwanie, że jesteśmy w stanie odpowiedzieć na większość pytań, w konfrontacji



6 Dzieci wspierały akcję obrony Doliny Rospudy – jedno z drzew w obozie ekologów

z rzeczywistością wydaje się w znacznej mierze iluzoryczny (Capra, 1987). Ten sceptycyzm jest zresztą cechą naprawdę wielkich umysłów, począwszy od Sokratesa, a na Newtonie, czy Einsteinie kończąc. Newton podobno zwykł mawiać, że jego odkrycia są jak opisywanie bogactwa oceanu na podstawie muszelek, które znajduje spacerując brzegiem.

Zamiast więc nadmiernie ufać w potęgę ludzkiego umysłu i nauki, w edukacji ekologicznej kierujemy swoją uwagę na innego nauczyciela. Jest nim sama natura. To właśnie ona odpowiada na pytania: jak powinien wyglądać las, rzeka, czy łąka. Obserwując naturalne procesy uczymy zaufania do tego, co dzieje się samo, wierząc, że człowiek ze swoją wiedzą, a następnie ingerencją w naturę popełniał i dalej popełnia mnóstwo błędów.

Uczymy, że środowisko przyrodnicze na Ziemi, w sposób nieprzerwany rozwija się od przeszło czterech miliardów lat, zatem stan obecny jest efektem mądrości ewolucji; w porównaniu z nią, nasza mądrość jest znacznie ograniczona, a w dodatku obciążona wyłącznie ludzkim punktem widzenia.

Nauka vs.  
nieograniczona  
mądrość  
Przyrody

Z tego względu tak ważne jest zachowanie również na potrzeby edukacji ekologicznej ostatnich skrawków naturalnej przyrody. W dobie regulowania wszystkich rzek, zamieniania lasów na plantacje drzew, czy innych jeszcze daleko idących ingerencji w procesy przyrodnicze, właśnie skrawki dzikiej przyrody stanowią szczególne miejsca, w których człowiek może doświadczyć rzeczywistości w swym pierwotnym kształcie, a więc również skontaktować się z mądrością, przerastającą nasze najbardziej nawet wyrafinowane teorie.

W prowadzonej edukacji ekologicznej uczymy słuchania takich miejsc; słuchania potoków, drzew, łąki czy góry. Wierzymy, że otwierając się na ich mądrość zyskujemy odpowiedni dystans do współczesnej cywilizacji, rozwijamy postawy pokory i samoograniczania się wobec świata naturalnego.

## 6. Rozwijaj identyfikację z innymi istotami; poszerzaj „ja”.

Stosunek człowieka do przyrody i wynikające z niego zachowania w znacznym stopniu determinowane są przez wyobrażenia jednostki na temat tego, kim jest. Obszar ten związany jest ze strukturą „ja” i tożsamością. Okazuje się, że nasze destrukcyjne działania w świecie mogą mieć źródło w wąskim zakresie, jaki obejmuje nasza tożsamość. Brak identyfikacji ze światem zewnętrznym, skutkuje bowiem obojętnością i emocjonalnym dystansem wobec niego. Dlatego w edukacji ekologicznej dążymy do poszerzenia zakresu tożsamości jednostki, do włączenia w obszar struktury „ja” innych istot.

W edukacji ekologicznej, zatem pytamy, jak to jest być górą, jak czuje się rzeka, czy drzewo? Jakkolwiek, w pierwszym momencie takie pytania wydają się być dziwne, wierzymy, że zadając je sobie człowiek odkrywa w sobie to, co pozornie znajduje się na zewnątrz niego. Doświadczając np. rzeki, „tak jakby się nią było”, dokonuje się głęboki proces identyfikacji, który skutkuje stopniowym poszerzaniem tożsamości jednostki (Kulik, 2004).

Rola struktury „ja” w kształtowaniu pozytywnego obrazu relacji człowiek – przyroda jest szczególnie mocno podkreślana na gruncie ekopsychologii (Devall, 1990, Roszak, 1993; Seed i in., 1992).

Warunkiem ukształtowania się ekologicznego „ja” jest naturalny proces zdobywania samoświadomości i wyodrębniania się jako oddzielna osoba. Podczas, gdy w naszej kulturze rozwój tej struktury często zatrzymuje się na etapie wyraźnie ukształtowanej, autonomicznej

Broniąc lasu,  
bronię siebie

tożsamości, z punktu widzenia ekopsychologii chodzi o to, aby tak zbudowane „ja” poszerzyć o obiekty świata zewnętrznego: innych ludzi, miejsce, w którym człowiek żyje, czy wreszcie o całą Ziemię. Mechanizmem, który pośredniczy w poszerzaniu zakresu tożsamości człowieka jest identyfikacja, polegająca na utożsamianiu się z innymi obiektami oraz włączaniu ich w wewnętrzną strukturę, w taki sposób, aby znalazły się w pozycji jak najbardziej centralnej, bliskiej „ja”. W niektórych jednak przypadkach proces utożsamiania się z innymi prowadzi do radykalnego zastąpienia własnej – ludzkiej perspektywy, perspektywą innego obiektu. Jeden z aktywistów ekologicznych relacjonując tego typu zmianę wskazuje, że *przekonanie „ja bronię lasu” zostało zastąpione przekonaniem „jestem częścią lasu, który broni mnie. Jestem tą częścią lasu, która właśnie zdobyła umiejętność myślenia”* (Devall, 1990 s. 243).

Broniąc lasu, góry czy innego elementu środowiska faktycznie człowiek broni samego siebie, choć nie ma to już nic wspólnego z motywacją egoistyczną. Jest tak, ponieważ identyfikacja z poza-ludzkim obiektem, z czymś, co „nie jest mną” wymusza radykalne zawieszenie własnych preferencji, potrzeb i właściwego sobie sposobu myślenia i spostrzegania świata. W tym sensie daleko idąca identyfikacja pozbawiona jest zupełnie elementów egoistycznych. W przypadku tego typu motywacji, podejmowane działania na rzecz obrony środowiska naturalnego nie wymagają żadnego uzasadnienia etycznego ani nie wypływają z poczucia wypełnienia określonego obowiązku. Nie wiążą się także z „poświęcaniem siebie” dla realizacji pewnych wartości. Z tej perspektywy działanie jest koniecznością i wynika z daleko idącej internalizacji obiektów świata zewnętrznego w strukturze „ja” (Devall, 1990 s. 43).

## 7. Odwołuj się do uczuć.

Jednym z „grzechów” dominującej edukacji ekologicznej jest to, że unika ona w dużym stopniu sfery uczuć i emocji, koncentrując się niemal wyłącznie na aspektach poznawczych i intelektualnych omawianych problemów. Wciąż popularne jest twierdzenie, że najważniejsza jest wiedza, umiejętność jej poszukiwania, czy wykorzystania. Nie negując tego podejścia, stoimy na stanowisku, że aspekt poznawczy powinien iść w parze z emocjonalnym. Wiedza jest oczywiście ważna, ale sama w sobie nie jest w stanie zmienić postaw i zachowań ludzi. Wiemy dzisiaj sporo o kryzysie ekologicznym i jego przyczynach, wiemy dobrze, co powinniśmy robić, żeby poprawić sytuację własną i Ziemi. Mimo





7 Odczuwanie smutku buduje motywację do podjęcia działań na rzecz ochrony przyrody



8 Zachwyć się i...

to niewiele się zmienia. Brakuje nam bowiem głębszego zakorzenienia owej wiedzy w naszym doświadczeniu, w emocjach.

Badania psychologiczne sugerują, że postawy ukształtowane w oparciu o aspekt emocjonalny są zwykle bardziej trwałe i silniej determinują zachowanie się człowieka (Aronson i in., 1997). Zatem w edukacji ekologicznej odwołujemy się do uczuć. Szczególne znaczenie ma tutaj to, co robi i mówi prowadzący, bowiem to właśnie on jest modelem kształtującym określone zachowania uczestników. Dlatego właśnie prowadzący powinien otwarcie dzielić się swoimi uczuciami w związku z omawianymi przez siebie problemami środowiskowymi. Dzielenie się swoim niepokojem, smutkiem, złością, czy radością, zachęca innych uczestników do odkrywania swoich emocji i komunikowania o nich innym osobom. W ten sposób różnego rodzaju zjawiska, które są przedmiotem edukacji ekologicznej nabierają emocjonalnego znaczenia, stają się bliższe człowiekowi.

Znieczulenie  
na strach

Szczególne znaczenie mają te emocje, które pojawiają się na informacje o zagrożeniach środowiskowych. W obecnej rzeczywistości bardzo

często jesteśmy bombardowani takimi właśnie informacjami. Wiele z nich wywołuje nie tylko lęk, ale i poczucie winy, bowiem sprawcami tych niekorzystnych zjawisk jesteśmy także my. To właśnie w takich przypadkach wolimy unikać tego typu doniesień, nie myśleć o nich albo ostatecznie ignorować czy negować ich znaczenie. Wszystko to prowadzi w konsekwencji do „znieczulenia się” w kwestiach, które są rzeczywiście istotne. To znieczulenie czy zamrożenie własnych emocji odcina nas od ważnego obszaru doświadczenia, związanego w tym przypadku ze środowiskiem naturalnym. W takim stanie dużo łatwiej przychodzi nam deprecjonowanie wartości przyrody i uzasadnianie dalszego jej niszczenia, co prowadzi do kolejnych negatywnych zjawisk w środowisku i jeszcze większego znieczulania się (Sewall, 1995; Mądrzycki, 1986). Jak więc widać mamy tu do czynienia z błędnym kołem sprzężeń zwrotnych, które jest odpowiedzialne za wiele niekorzystnych procesów we współczesnym świecie. Jednym z ważnych sposobów na przełamanie tego błędnego koła jest zachęcanie do dzielenia się swoimi emocjami i uczuciami.

## 8. Zachęcaj do zadawania głębokich pytań.

Przymiotnik określający pytania jako *głębokie* wskazuje na właściwości pytań. Arne Naess – twórca tego podejścia – próbuje w ten sposób zwrócić uwagę na ewentualną treść oraz postawę zadającego pytania. Treść pytań ma dotyczyć najbardziej podstawowych problemów, które odnoszą się do procesów życiowych na planecie; ma być głębokim ujęciem wnikającym w istotę rzeczy. Sama treść ma już wykluczyć taki stosunek do problemów, który jest powierzchowny, pobieżny i poprzestaje na zewnętrznych obserwacjach rzeczywistości. Najczęściej, taki nie wnikający w istotę rzeczy stosunek do zagadnień jest objawem powierzchownej, niezaangażowanej, a nawet obojętnej postawy wobec rzeczywistości. Głębokie pytania natomiast zakładają niepowierzchny, dociekliwy i głęboki stosunek do zagadnień, zakładają też aktywny stosunek do życia (Kulasiewicz, 1993, s. 35).

Głębokie pytania mają związek z rozwijaniem intuicyjnego wglądu w naturę rzeczywistości oraz ze stylem filozofowania, który jednak niekoniecznie musi być prowadzony w sposób konwencjonalny i akademicki. Problemy związane z relacją człowiek – przyroda dotyczą bowiem każdego, zatem zrozumienie i uświadomienie sobie tych problemów, a dalej – dyskusje nad nimi i podejmowanie określonych działań, powinny być powszechne i obejmujące swym zasięgiem jak największą liczbę ludzi (Kulasiewicz, 1993). Przykłady głębokich pytań brzmią następująco:

- Jakie jest znaczenie życia?
- Jakie są najważniejsze cele w życiu?
- Co to jest właściwy sposób życia?
- Dlaczego niszczymy przyrodę?
- Jakie jest moje miejsce w świecie, przyrodzie, kosmosie?

Poziom, na którym zadawane są tego typu pytania dotyczy głębi wewnętrznego, psychologicznego zaangażowania w poszukiwanie odpowiedzi. W procesie tym nie są pominięte żadne procesy psychiczne; zostają one zintegrowane w celu dociekania przyczyny i istoty różnych zjawisk. W tym sensie intelektualne poszukiwania nie są izolowane od poszukiwań, jakie prowadzi osoba w swojej biologicznej, psychicznej i duchowej całości. Ważną wskazówką podczas zadawania głębokich pytań jest wykraczanie poza wyłącznie intelektualne rozważania. W tym przypadku nie chodzi tylko o dotarcie do pewnego statycznego punktu, jakim jest ostateczna, gotowa odpowiedź. Chodzi raczej o sam proces

Pytanie  
ważniejsze od  
odpowiedzi

zadawania głębokich pytań, tj. stawiania samego siebie w konfrontacji z problemami i rzeczywistością, które wykraczają poza proste, intelektualne sposoby rozumienia świata. Ważne również jest to, by rozważania prowadzić z szerszej, nie tylko ludzkiej perspektywy, gdyż to, co z ludzkiej perspektywy jest możliwe do zaakceptowania i usprawiedliwienia, może być nie do przyjęcia, jeżeli weźmie się pod uwagę procesy życiowe zachodzące na całej planecie.

Ostatecznym celem zadawania sobie głębokich pytań wydaje się być przełamanie tradycyjnych schematów myślenia, odczuwania i życia, które na co dzień człowiek powiela, poddając się różnorodnym wpływom. Obserwacja codziennego zachowania się ludzi wskazuje bowiem, że działają oni koncentrując się raczej na doraźnych celach i potrzebach. Podczas dokonywania codziennych wyborów (często negatywnie wpływających na kondycję środowiska naturalnego) człowiek postępuje często bezrefleksyjnie, ulegając bezwiednie wpływowi reklamy, innych ludzi lub czynnikom sytuacyjnym (Cialdini, 1994). W tym kontekście duchowa refleksja, związana z zadawaniem głębokich pytań, wydaje się być koniecznością, jeżeli działanie człowieka ma być bardziej proekologiczne.

## 9. Bądź wiarygodny i pełen entuzjazmu. Baw się, tańcz i śpiewaj.

Ten punkt w sposób szczególny akcentuje rolę osoby prowadzącej edukację ekologiczną. Badania psychologiczne sugerują, że w procesie perswazyjnym odbiorcy zwykle spostrzegają nadawcę i komunikat, jako jedność (Aronson i in., 1997; Mika, 1984). Innymi słowy, ważne są nie tylko argumenty, ale też ten, kto je formułuje i wypowiada.

Uczestnicy zwykle oceniają prowadzącego pod względem jego wiarygodności; czy rzeczywiście robi to wszystko, o czym mówi. W edukacji ekologicznej ten moment jest kluczowy, bowiem w dużym stopniu decyduje o skuteczności naszego oddziaływania. Zatem prowadzący powinien być wiarygodny, co oznacza, że swoim życiem powinien dawać świadectwo prawdziwości wypowiedzianych słów. Nawet najlepszy program, czy przekaz będzie nieskuteczny, jeżeli prowadzący w niego nie wierzy albo jest do niego negatywnie nastawiony. Tutaj nie można być rzemieślnikiem, tutaj trzeba wkładać serce w to, co się mówi i robi.

Kolejna uwaga dotyczy formy prowadzonej edukacji. Jeżeli jest ona nudna, przegadana, nazbyt formalna, czy monotonna, to nawet jeżeli będziemy mówić o rzeczach najważniejszych, nasza skuteczność będzie

niska. Niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z dziećmi, młodzieżą, czy dorosłymi, dobrze, jeżeli w edukacji pojawiają się elementy zabawy. Oczywiście im starsze osoby, tym zabawy może być mniej, ale nigdy do końca nie powinniśmy z niej rezygnować.

Moje doświadczenie wskazuje, że bardzo pożądanymi formami edukacji są wszelkie aktywne i grupowe techniki pracy: gry, piosenki, tańce, odgrywanie scenek, zabawy, ćwiczenia. Powodują one angażowanie uczestników w określone przedsięwzięcia, zwiększają motywację oraz sprawiają, że przyswajane treści są spostrzegane jako atrakcyjne.

#### 10. Zajęcia kończą postanowieniami.

Bardzo ważnym, końcowym elementem zajęć jest deklaracja składana przez uczestników w związku z podjęciem przez nich konkretnych zachowań pomagających przyrodzie. Ten punkt pozwala zamknąć pewną klamrą te wszystkie elementy, które zostały poruszone we wcześniejszych oddziaływaniach. Stanowią one rodzaj „niedomkniętej postaci”, która w naturalny sposób dąży do zamknięcia. Wszystkie informacje, obudzone i wyrażone uczucia zmiernają w kierunku dokonania określonej zmiany w swoim życiu, która dawałaby wyraz troski i zaangażowania w obszarze problematyki ekologicznej.

Istotne jest to, aby postanowienia były jak najbardziej konkretne, a nie ogólnikowe. Oznacza to, że powinny być określane pod postacią konkretnych zachowań w bliskiej perspektywie czasowej. Można więc zadać pytanie: „co już od dziś albo jutra możesz zrobić konkretnego, co pomogłoby przyrodzie?” Nie chodzi tutaj, aby były to jakieś daleko idące deklaracje, ponieważ ważną zasadą jest tutaj to, aby można było w sposób dość prosty zrealizować to postanowienie i w ten sposób uzyskać wzmocnienie pozytywne. Wielokrotnie ludzie czują się bezsilni wobec ogromu problemów ekologicznych i w związku z tym rezygnują z jakichkolwiek działań na rzecz przyrody. Tutaj bardzo mocno podkreślamy, że ten, kto nie robi nic, mogąc zrobić trochę, postępuje niewłaściwie. Każdy z nas może zrobić trochę już w tej chwili. Właśnie to trzeba ludziom uświadamiać i zachęcać ich do dokonywania prostych i konkretnych postanowień.

Kolejnym ważnym aspektem jest tutaj publiczny charakter czynionych postanowień. Otóż badania psychologiczne dowodzą, że publiczne deklaracje mają znacznie większą siłę, niż te, których dokonuje się jedynie przed sobą (Cialdini, 1994). Jest tak, ponieważ ludzie mają

skłonność do postępowania w sposób konsekwentny, tym bardziej, im bardziej mają świadomość, że inni ludzie tego oczekują i wiedzą o ich deklaracjach. W ten oto sposób grupa może tworzyć szczególne warunki sprzyjające postępowaniu zgodnie z wcześniejszymi, publicznymi postanowieniami.

Proponowana przeze mnie wizja edukacji ekologicznej oparta jest na głęboko ekologicznych założeniach i nawiązuje między innymi do ogólnej teorii systemów – koncepcji świata proponowanej przez współczesną fizykę oraz do podstawowej zasady ekologii naukowej, która mówi o ścisłych, wzajemnych powiązaniach i zależnościach wszystkich zjawisk przyrodniczych. Ten nowy paradygmat określany czasem mianem systemowego, holistycznego, bądź ekologicznego staje się coraz bardziej popularny, a jego wartość jest dostrzegana przez rosnącą liczbę badaczy (por. Capra, 1987). W tym sensie opisywane zasady są ważnym uzupełnieniem tradycyjnie pojętej edukacji ekologicznej, która najczęściej prowadzona jest z perspektywy antropocentrycznej, nie zadaje się w niej głębokich, filozoficznych pytań o naturę i przyczyny kryzysu, a przyrodę traktuje się głównie w sposób utylitarny. Innymi słowy, proponowana przeze mnie edukacja ekologiczna nie może być kolejną lekcją biologii, gdzie wyłącznie poznaje się nazwy roślin, czy zwierząt oraz omawia się zależności między nimi, a środowiskiem. Ostatecznie bowiem edukacja ekologiczna ma zmieniać świadomość człowieka, rozwijać w nim miłość i szacunek do natury oraz uczyć odpowiednich zachowań, które wyrażają ową wewnętrzną przemianę.

Zarówno edukacja ekologiczna jak i trening kompetencji społecznych wyrastają z idei edukacji integralnej, gdzie człowieka traktuje się w sposób całościowy, wywierając wpływ na wszystkie sfery jego funkcjonowania. Integralność tego podejścia nie wyraża się jedynie w wykorzystywanych narzędziach edukacyjnych, ale również w wizji człowieka, który jest zawsze widziany w kontekście środowiska społecznego i naturalnego. Takie podejście kładzie nacisk na te kompetencje, które ostatecznie warunkują dobre życie jednostki przy zachowaniu wysokiej jakości środowiska przyrodniczego.

Oświadczam,  
iż zobowiązuję  
się od dziś...

Zajęcia jakie proponujemy w tej części zeszytu to lekcje, na które nauczyciel nie jest w stanie przygotować się z dnia na dzień. Wymagają bardzo solidnej podbudowy z własnych przekonań, autentycznie wyznawanych wartości, przekładającego się na nasze codzienne zachowania światopoglądu oraz sporej samoświadomości. Pracując wychowawczo w obrębie systemów wartości ponosimy ogromną odpowiedzialność, dlatego sami musimy być ich autentycznie świadomi i posiadać spory warsztat w dziedzinie psychologicznych uwarunkowań tego typu procesu nauczania. Zwracamy na to szczególną uwagę, bo uczniowie doskonale wyczuwają i dostrzegają autentyczność lub jej brak w przypadku dyskusji w obszarze wartości. Utrata wiarygodności i „przyłapanie” nauczyciela na sprzecznościach między tym co robi, a tym co mówi to bardzo trudna do naprawienia porażka pedagogiczna. Można też wyrzucić sporą krzywdę naszym wychowankom dając im pewne półprawdy lub półprodukty, których połączenie może okazać się albo niemożliwe, albo wręcz wypaczające. Pamiętajmy o tej odpowiedzialności „przygotowując” się do zajęć.

Konspekty powstały na podstawie wielu materiałów opracowanych tutaj pod kątem dostosowania ich do warunków szkolnych. Można je traktować jako pomysły do rozbudowania, rozszerzenia, połączenia z innymi. Z drugiej strony są one również pewną propozycją przełamania niektórych standardów i elementów rutyny rzeczywistości szkolnej i właśnie dlatego jestem pewna, że sięgną po nie nauczyciele pełni wiary w to, że jak pisał prof. Ryszard Łukaszewicz „Szkoła to marzenie rzucone rzeczywistości – aby uległa”.

Do przygotowania zajęć pt.: „Wartości ekologiczne – dyskusja w kapeluszach” oraz „Czy prawo może być nieantropocentryczne?” wykorzystałam materiały opracowane przez prof. Piotra Skubałę, zabawa „Gdyby ta osoba była...” jest autorstwa dr. Ryszarda Kulika. Metody Zalety – Wady – Interesujące, linia czasu i kapelusze mentalne zaczerpnięte zostały z książki *Dydaktyka zdrowego rozsądku* autorstwa dr. Marka Kaczmarzyka i Doroty Kopeć (Wydawnictwo Edukacyjne WIKING, Wrocław 2007). Część tekstów oraz konspekt wycieczki przygotowane

Część zawiera następujące konspekty:

## 1. Zajęcia lekcyjne

### Konspekt 1.1

II etap edukacyjny, 1 jednostka lekcyjna, przyroda  
Temat: Moje ciało to Dzika Przyroda!

### Konspekt 1.2

III etap edukacyjny, 1 jednostka lekcyjna, godzina wychowawcza/wychowania do życia w rodzinie  
Temat: Gdyby ta osoba była...

### Konspekt 1.3

IV etap edukacyjny, 1 jednostka lekcyjna, podstawy przedsiębiorczości  
Temat: Czy prawo może być nieantropocentryczne?

## 2. Zajęcia kilkugodzinne

### Konspekt 2.1

III etap edukacyjny, 2 jednostki lekcyjne, matematyka i biologia  
Temat: Kawał sznurka... czasu

### Konspekt 2.2

IV etap edukacyjny, 2, opcjonalnie 3 jednostki lekcyjne, możliwości realizacji:  
– 2 lekcje biologii  
– 1 lekcja biologii i 1 lekcja godziny wychowawczej/wychowania do życia w rodzinie  
– 1 lekcja biologii i 1 lekcja etyki/religii  
Temat: Wartości ekologiczne – dyskusja w kapeluszach

## 3. Wycieczka

### Konspekt 3

Możliwa do realizacji na wszystkich poziomach edukacyjnych – pod warunkiem dostosowania treści do wieku i poziomu wiedzy uczestników, min. 6 godzin zegarowych, przyroda/biologia, zajęcia mogą mieć również charakter wspierający integrację grupy  
Temat: Zgromadzenie Wszystkich Istot

zostały na podstawie schematu organizacyjnego i metod zaproponowanych w publikacjach pt.: *Mysłąc jak góra. Zgromadzenie Wszystkich Istot*, autorstwa Johna Seeda, Joanny Macy, Pat Fleming i Arne Naessa (Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1992) oraz *Jak kształtować postawy proekologiczne. Trening grupowy w edukacji ekologicznej* autorstwa dr. Ryszarda Kulika (Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001).

## 1. Zajęcia lekcyjne

### Konspekt 1.1

#### II etap edukacyjny, 1 jednostka lekcyjna, przyroda

#### Temat: Moje ciało to Dzika Przyroda!

**Materiał nauczania:** budowa i funkcjonowanie ludzkiego organizmu, wpływ środowiska na zdrowie człowieka, przykłady pozytywnego wpływu wybranych gatunków roślin, zwierząt, grzybów i bakterii na zdrowie człowieka

#### Cele: Uczeń:

##### Wiadomości

- identyfikuje zależność budowy i funkcjonowania ludzkiego ciała od środowiska (ożywionego i nieożywionego)
- ilustruje przykłady takich zależności

##### Umiejętności

- odkrywa swoje ciało jako element przyrody
- przewiduje wpływ różnych organizmów na zdrowie człowieka

##### Postawy

- dąży do poszerzenia wiedzy o sobie w kontekście aspektów biologicznych

**Strategia nauczania:** emocjonalna

**Typ lekcji:** lekcja poświęcona nabywaniu nowych wiadomości, może być realizowana w sali lekcyjnej, ogrodzie szkolnym i/lub w terenie

**Metody nauczania:** pogadanka

**Środki dydaktyczne:** karta pracy, w miarę możliwości zdjęcia/folio-gramy/slajdy ukazujące organizmy związane z ciałem człowieka i inne ilustracje przytoczonych treści, kolorowe kredki, mazaki itp.

#### Uwagi techniczno-organizacyjne:

1. Na lekcji poprzedzającej zajęcia należy poprosić dzieci o przygotowanie i przyniesienie na kolejną lekcję karty pracy. Jest to dla 1 dziecka 1 gładka kartka formatu A3 z przyklejonym na środku zdjęciem ucznia. Prosimy, aby zdjęcie ucznia było w miarę aktualne oraz aby na zdjęciu widoczna była wyraźnie cała sylwetka. Orientacja kartki musi być pozioma (pokazujemy przykład takiej karty, żeby dzieci dokładnie wiedziały jak mają wykonać zadanie). Prosimy również o przyniesienie na kolejne zajęcia kolorowych kredek i mazaków.
2. Przed zajęciami należy upewnić się, że dzieci będą miały dość miejsca, aby każde z nich rozłożyło przed sobą tak dużą kartkę. Jeżeli tej możliwości nie dają tradycyjnie ustawione ławki, przed zajęciami przygotujmy salę tak, aby takie możliwości stworzyć.
3. Ponieważ zajęcia te budzą bardzo wiele, bardzo różnych emocji powinniśmy, z jednej strony wspierać pozytywne odczucia, z drugiej starać się zmniejszać uczucie tzw. obrzydzenia. Nie znaczy to jednak, że mamy rezygnować z treści mogących uczucie obrzydzenia wywołać, lecz raczej wskazać na jego powierzchowność (to obrzydzenie jest ostatecznie w stosunku do nas samych przecież).
4. Ważnym założeniem zajęć jest również to, aby to dzieci były odkrywcami tych zależności. Rola nauczyciela sprowadza się tylko do naprowadzenia dzieci na pewne tropy i sprostowania błędów merytorycznych. W żadnym razie nie wolno nauczycielowi ingerować w używane przez dzieci symbole stosowane do zapisania przez nie odkrytych zależności.

#### Technika:

1. Nauczyciel prosi dzieci aby wyciągnęły przygotowane w domu karty oraz kredki i mazaki, wyjaśnia cel zajęć i tłumaczy temat lekcji.
2. Następnie przedstawia zasady pracy na lekcji. Dzieci wpatrując się w swoje zdjęcia muszą odkrywać w sobie przyrodę. Na początku nauczyciel naprowadza dzieci np. zadając następujące pytania: gdzie na naszym ciele żyją inne organizmy? Jaka część naszego ciała ma największy kontakt z przyrodą? Jak „wkładamy” w nasze ciało inne elementy przyrody? itp. Staramy się aby pogadanka dotyczyła tylko stanu zdrowia – np. mówimy, że mogą żyć w nas i na nas różne patogenne organizmy, ale zachęcamy do odkrywania tych, które takimi nie są – a nawet są nam do życia i zdrowia niezbędne. Przy odkrywaniu kolejnych zależności prosimy, aby uczniowie wykonali

na kartce symbol określający zależność, podpisali go i połączyli go kreską z odpowiednim fragmentem naszego ciała. Jeżeli coś dotyczy całego organizmu, bez możliwości wskazania na np. najbardziej charakterystycznego miejsca zachęcamy uczniów do samodzielnego odkrywania sposobu, w jaki to można opisać, wyrazić, nadać temu symbol.

3. Oczywiście zachęcamy dzieci do samodzielnego odkrywania zależności, ale warto by ostatecznie znalazły się wśród odkryć również takie jak:

- jesteśmy zbudowani z pierwiastków, które krążą w przyrodzie
- jemy elementy przyrody, pijemy wodę (która nas w głównej mierze buduje), oddychamy
- potrzebujemy witamin i związków, których nie możemy sami wytworzyć
- w nas i na nas żyją różne organizmy: bakterie (praktycznie wszędzie, i to różne w zależności od miejsca), roztocza, robaki
- są nam do życia niezbędne rośliny, które zjadamy, które produkują dla nas tlen, są lekarstwami
- nasze komórki w ewolucji powstały przez połączenie się innych komórek (DNA mitochondrialne)
- potrzebujemy zwierząt (tu warto w szczególności skupić się na tych gatunkach, które nie są powszechnie kojarzone z innym wykorzystaniem jak tylko jako mięso, np. dżdżownice, pszczoły itp.)

4. Nauczyciel podsumowuje zajęcia by ostatecznie dojść do wniosku, że przyroda jest nam niezbędna do życia, a my jesteśmy jej elementem. Nie możemy się oddzielić od przyrody – po prostu nią jesteśmy.

## Konspekt 2.2

### III etap edukacyjny, 1 jednostka lekcyjna, godzina wychowawcza lub wychowania do życia w rodzinie

#### Temat: Gdyby ta osoba była...

**Materiał nauczania:** istota relacji koleżeńskich, informacja zwrotna jako narzędzie samokształcenia

#### Cele: Uczeń:

##### Wiadomości

- identyfikuje i wyjaśnia charakterystyczne cechy osobowościowe swoje i kolegów
- rozróżnia zachowania i słowa pod kątem kontekstu emocjonalnego, który budzą u odbiorcy

##### Umiejętności

- ocenia informacje zwrotne kolegów o swojej osobie i zachowaniu, pod kątem ich znaczenia dla rozwoju osobowego
- przewiduje reakcje emocjonalną osoby na informacje określającą ją i jej zachowania

##### Postawy

dąży do lepszego zrozumienia siebie i kolegów

**Strategia nauczania:** operacyjno-emocjonalna

**Typ lekcji:** lekcja poświęcona kształceniu umiejętności interpersonalnych, może być realizowana w sali lekcyjnej, ogrodzie szkolnym i/lub w terenie

**Metody nauczania:** gra „Gdyby ta osoba była...”

**Środki dydaktyczne:** musi być zapewniona możliwość oddalenia się 1 osoby z grupy na odpowiednią odległość (albo istnieć bariera uniemożliwiająca obserwację grupy po jej opuszczeniu)

#### Uwagi techniczno-organizacyjne:

1. Lekcja możliwa jest do przeprowadzenia w klasie, w której uczniowie mieli już okazję lepiej się poznać.
2. Trudnym zadaniem nauczyciela jest również decyzja, czy w danej klasie ta zabawa możliwa jest do przeprowadzenia, np. nie jest to okres konfliktu grupowego, albo klasę na tle szkoły wyróżnia wzajemna niechęć uczniów do siebie, czy skłonność do konfliktów itp. W takich przypadkach lepiej zrezygnować z zabawy na rzecz nie aż tak spersonalizowanych metod poznawania postaw i zachowań innych.
3. W zależności od stopnia zdyscyplinowania grupy zabawa może być prowadzona wraz z całą klasą lub klasę można podzielić na 3 grupy. W przypadku, gdy dzielimy klasę na grupy musimy wybrać spośród najbardziej odpowiedzialnych uczniów (wyróżniających się postawą koleżeńską) 2 osoby, które pełnić będą rolę strażnika koleżeństwa i pilnowania porządku gry (zadanie tożsame z zadaniem nauczyciela w przypadku gry całą klasą).

#### Technika:

1. Nauczyciel wyjaśnia cel zabawy i jej reguły.

2. Bardzo ważnym elementem organizacyjnym jest jasne sprecyzowanie zachowań dozwolonych i niedozwolonych podczas zabawy wraz z ich uzasadnieniem:
  - zachowania niedozwolone: artykulacja porównań i ekspresja zachowań mających charakter niesprawiedliwy, nieprawdziwy, obraźliwy, prześmiewczy, bolesny, ubliżający itp.; nie wolno negować, wyśmiewać i oceniać opinii wyrażonych przez innych uczestników zabawy
  - zachowania pożądane: wyrażanie tylko i wyłącznie własnej opinii z wyraźnym jej uzasadnieniem odnoszącym się do zachowań opisywanej osoby; kulturalne i uzasadnione blokowanie zachowań niedozwolonych u siebie oraz u innych.
3. Zadanie nauczycieli (i ewentualnych strażników koleżeństwa) polega na pilnowaniu dyscypliny i zachowania reguł gry oraz adekwatna reakcja na zachowania niedozwolone.
4. Przebieg gry:
  - a) ochotnik opuszcza grupę na odległość uniemożliwiając mu jej obserwację,
  - b) podczas nieobecności ochotnika grupa wybiera osobę, którą będą wspólnie opisywać,
  - c) po powrocie osoby opuszczającej grupę ma ona za zadanie odgadnięcie, którą osobę opisuje grupa. Może to zrobić tylko i wyłącznie na podstawie pytań zadawanych wybranym przez siebie osobom. Pytania te muszą się zaczynać od frazy: „Gdyby ta osoba była...” i porównywać osobę do elementów przyrody, np. gdyby ta osoba była wodą – była by raczej strumykiem, czy potężną rzeką? Gdyby ta osoba była ptakiem – gdzie by mieszkała? itp. w praktyce wygląda to np. tak: Janek, zgadujący opisywaną przez grupę osobę pyta (wskazując osobę, od której chce usłyszeć odpowiedź): Aniu, powiedz gdyby ta osoba była drzewem – jak wysokie było by to drzewo? Oczywiście poziom uszczegółowienia tych pytań jest różny i zależy od inwencji uczniów, ale warto na początku zajęć przytoczyć przykłady takich pytań. Zadaniem osoby odpowiadającej jest maksymalne uzasadnienie swojej wypowiedzi.
  - d) po odgadnięciu opisywanej osoby przez zadającego pytania nauczyciel (strażnik) pyta się osoby, która była opisywana jak jej się słuchało o sobie i czy chciałaby jeszcze coś dodać / wyjaśnić / zapytać. Ważne, aby pilnować czasu poświęconego na opis jednej

osoby, tak aby jak największa liczba chętnych mogła usłyszeć i informacje o sobie.

e) następnie grupę opuszcza kolejny ochotnik i przystępuje się wg schematu do opisu kolejnej osoby.

5. Nauczyciel podsumowuje zajęcia wskazując na ważkość zabawy dla możliwości wykorzystania zdobytych informacji dla polepszenia naszych relacji z innymi oraz pracy nad sobą.

### Konspekt 1.3

#### IV etap edukacyjny, 1 jednostka lekcyjna, podstawy przedsiębiorczości

#### Temat: Czy prawo może być nieantropocentryczne?

**Materiał nauczania:** założenia zrównoważonego rozwoju oraz aktów prawnych o zapisach o charakterze nieantropocentrycznym, zasady etyczne w planowaniu rozwoju gospodarczego w skali lokalnej i globalnej

#### Cele: Uczeń:

##### Wiadomości

- identyfikuje kierunki etyki o wymiarze antropocentrycznym i nieantropocentrycznym w zapisach prawa
- streszcza podstawowe założenia tych dwóch kierunków etycznych

##### Umiejętności

- porównuje wady i zalety różnych kierunków etycznych w obowiązującym prawie pod kątem ich znaczenia dla rozwoju gospodarczego
- ocenia ograniczenia i możliwości rozwoju gospodarczego w odniesieniu do dwóch priorytetów etycznych

##### Postawy

prezentuje postawę etyczną w uczestnictwie w życiu gospodarczym

**Strategia nauczania:** problemowa

**Typ lekcji:** lekcja poświęcona nabywaniu nowych wiadomości, może być realizowana w sali lekcyjnej, ogrodzie szkolnym i/lub w terenie

**Metody nauczania:** zwi (Zalety, Wady, Interesujące)

**Środki dydaktyczne:** karta pracy

#### Uwagi techniczno-organizacyjne:

Karty pracy należy przygotować tak, aby na jednej stronie kartki była tabela zwi dla etyki antropocentrycznej, na drugiej nieantropocentrycznej + komórka na własną opinię.

**Technika:**

1. (5 minut) Nauczyciel prezentuje cel lekcji i wyjaśnia pojęcie i rolę zrównoważonego rozwoju w planowaniu i realizacji rozwoju gospodarczego świata.
2. (5 minut) Następnie opisuje założenia etyki nieantropocentrycznej i wskazuje na akty prawne o takim charakterze posiłkując się poniższymi cytatami:

*Każda forma życia jest wyjątkową i zasługuje na szacunek, jakkolwiek byłaby jej użyteczność dla człowieka, i aby uznać istotną wartość innych organizmów żyjących, człowiek powinien kierować się kodeksem moralnym postępowania*  
Światowa karta przyrody (1982)

*Art. 1. Wszystkie zwierzęta rodzą się z równym prawem do życia i do istnienia” art. 2 „Wszystkie zwierzęta mają prawo do szacunku.*  
Powszechna deklaracja praw zwierząt (1978)

*...zwierzęta mają wewnętrzną (inherentną) wartość, są istotami czującymi i z tego tytułu zasługują na moralną troskę ludzi.*  
Ustawa o ochronie zwierząt – Holandia (1996)

*...każda żywa istota ma prawo do życia, a gatunek ma prawo do przetrwania.*

Dyrektywa w sprawie ptaków, Unia Europejska 1998

3. Nauczyciel dzieli klasę na 2 grupy. Każdemu uczniowi wręcza kartę pracy (Tabela 1.3a) i prosi aby w grupach zastanowiono się nad zaletami i wadami kolejno: pierwsza grupa – etyki antropocentrycznej, druga – nieantropocentrycznej oraz ograniczeń i możliwości jakie powodują dla rozwoju gospodarczego.
4. (15 minut) Uczniowie pracują w grupach. Pod koniec czasu ich pracy nauczyciel prosi grupę o wybranie spośród siebie przedstawiciela, który przedstawi wyniki pracy.
5. (10 minut) Przedstawiciele grup prezentują wyniki pracy. W zależności od możliwości czasowych uczniowie osobiście wypełniają komórkę z własną opinią podsumowując lekcję, lub ostatecznie w ramach zadania domowego.

Tabela 1.3a. Karta pracy

**Etyka antropocentryczna**

*Rozwój zrównoważony to taki rozwój, który zaspokaja potrzeby obecnego pokolenia bez pozbawiania możliwości przyszłych pokoleń do zaspokojenia ich potrzeb.*  
Światowa Komisja Środowiska i Rozwoju (UNCED)

**Zadanie:** Zastanówcie się w grupie, jakie ograniczenia i możliwości dla rozwoju gospodarczego powoduje takie podejście etyczne w obowiązującym prawodawstwie. Swoje obserwacje zapisujcie w tabeli poniżej.

Zalety	Wady	Interesujące





## Etyka nieantropocentryczna

Człowiek jest częścią Natury, jeśli wyróżnioną to z powodu posiadania zdolności do żywienia mądrości i postaw moralnych. Inne istoty żywe i całe ekosystemy posiadają wartość wewnętrzną i prawo do życia niezależnie od ich użyteczności dla człowieka, należy przyjmować w stosunku do nich postawę poszanowania i współczucia.

**Zadanie:** Zastanówcie się w grupie, jakie ograniczenia i możliwości dla rozwoju gospodarczego powoduje takie podejście etyczne w prawodawstwie. Swoje obserwacje zapisujcie w tabeli poniżej.

Zalety	Wady	Interesujące

Przychylam się do założeń etyki ..... z powodów:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2. Zajęcia kilkugodzinne

### Konspekt 2.1

#### III etap edukacyjny, 2 jednostki lekcyjne, matematyka i biologia

#### Temat: Kawał sznurka... czasu

**Materiał nauczania:** obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów praktycznych, ewolucja życia organicznego

#### Cele: Uczeń:

##### Wiadomości

- interpretuje liczby wymierne na osi liczbowej
- oblicza odległość między liczbami na osi liczbowej
- identyfikuje etapy ewolucji życia organicznego
- streszcza etapy rozwoju gatunku *Homo sapiens*

##### Umiejętności

- stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym, w tym do zamiany jednostek
- konstruuje model relacji czasowej ewolucji planety w stosunku do ewolucji gatunku *Homo sapiens*
- charakteryzuje poszczególne etapy ewolucji człowieka

##### Postawy

- angażuje się emocjonalnie i praktycznie w proces zdobywania wiedzy o sobie i świecie

**Strategia nauczania:** operacyjna, emocjonalna

**Typ lekcji:** lekcja poświęcona doskonaleniu umiejętności rachunkowej w zbiorze liczb wymiernych (karta pracy Tabela 2.1b) oraz nabywaniu nowych wiadomości w zakresie ewolucji gatunku *Homo sapiens*. Lekcja matematyki może być realizowana w sali lekcyjnej, ogrodzie szkolnym i/lub w terenie, lekcja biologii w miejscu, które umożliwi rozciągnięcie sznurka o dł. ok. 19 m (najlepiej przed szkołą itp.)

**Metody nauczania:** nauczanie czynnościowe, odczytanie opowiadania

**Środki dydaktyczne:** sznurek, metr krawiecki, nitka i nożyczki, kartki z oznaczeniami zdarzeń i okresów (patrz Tabela 2.1c), karta pracy (patrz Tabela 2.1b),

#### Uwagi techniczno-organizacyjne:

1. Przygotowany przez nauczyciela matematyki sznurek musi mieć długość większą niż 18 metrów i 40 cm (przeciętny kłębek włóczki ma ok. 50–100 m), warto by był dość gruby i miał kolor widoczny.
2. Nauczyciel biologii wcześniej przygotowuje kartki (patrz Tabela 2.1c) z systemem mocującym do sznurka. W zależności od włóczki, z której

będzie nasz modelowy sznurek te mechanizmy mogą być różne, gdyż kartka musi być na trwale przywiązana w miejscu, w którym powinna się znaleźć na sznurku. Przez kartkę można przewinąć nitkę, zrobić supeł w połowie długości, a następnie dwoma końcami obwiązać i ścisnąć supeł na włóczce – patrz Schemat 2.1a. Można też nitkę, którą przewiązana będzie kartka przykleić do włóczki plasteliną mocującą. Jakkolwiek – przed zajęciami nauczyciel musi sprawdzić czy wybrany przez niego system działa – tzn. kartki nie przesuwają się i nie odpadną nawet na wietrze.

3. Sznupek musi być rozciągnięty (skręcenie go np. w sali lekcyjnej nie robi planowanego wrażenia) dlatego musimy zorganizować miejsce na jego rozwieszenie oraz widoczne oznaczenie jego początku i końca (np. na słupkach, patykach – warto tutaj wykorzystać urządzenia i wszelkie możliwe sposoby do naciągania linek). Nauczyciel musi wcześniej wypróbować wybrany przez siebie system mocowania. Tak naprawdę dokonanie miejsca i mechanizmu mocowania sznurka zależy od możliwości organizacyjnych i inwencji, ale zgodnie z założeniami: sznurek musi być rozciągnięty, można go mierzyć i przymocować w odpowiednich miejscach karteczki. Mechanizm mocowania należy uzgodnić z nauczycielem matematyki, tak by można było nadłożyć długość sznurka o wartość potrzebną do jego instalacji. Część rozwieszona musi mieć 18 m i 40 cm.
4. Lekcja matematyki poprzedza lekcje biologii i jest prowadzona z wykorzystaniem Karty pracy, którą uczniowie przynoszą na lekcję biologii.

#### Technika:

**Lekcja matematyki** (uczniowie pracują na karcie pracy – patrz Tabela 2.1c)

1. Nauczyciel pyta uczniów o definicję liczb wymiernych i możliwe działania na liczbach wymiernych. Uczniowie rozpisują również i nazywają liczby wielokrotności 10 (sto, tysiąc, milion, miliard). Następnie prosi o nazwanie i wypisanie wielokrotności i podwielokrotności jednostki metra (deka, hekto, kilo, mili, centy, decy). Nauczyciel zdradza, iż dziś postarają się stworzyć prawdziwą oś czasu od momentu powstania Ziemi do dziś.
2. Następnie wspólnie rozwiązują zadania:

a) powstanie Ziemi szacuje się na okres 4,6 miliarda lat temu. Gdyby przyjąć, iż jeden rok to jeden mm sznurka, oblicz ile kilometrów miałby sznurek mierzący 4,6 miliarda mm?

Nauczyciel podsumowuje, że nie dadzą rady zrobić takiej osi, bo trzeba by było bez mała obejść całkowitą długość granic Polski (wynosi tylko 2888 km), potem jeszcze z południa, na północ, a i jeszcze zostało by ponad 400 km.

b) nauczyciel pyta uczniów o propozycję – co zrobić, jakie założenia przyjmując, aby nasz sznurek (oś czasu ziemskiego), można było realnie wykonać. Uczniowie podają i obliczają swoje propozycje.

c) nauczyciel powinien tak pokierować pracą uczniów, aby ostatecznie przyjęto założenia: 250 000 lat = 1 mm i obliczono długość sznurka dla takich wartości. Nauczyciel nie zdradza dlaczego akurat 250 000 lat!

d) następnie uczniowie obliczają na jakiej długości sznurka znajdują się punkty określające:

- 3,7 mld lat
- 2 mld lat
- 400 mln lat
- 10 mln lat
- 2,5 mln lat

3. Po rozwiązaniu zadań nauczyciel wybiera 3 osoby do odmierzenia osi czasu na sznurku: jedna osoba rozwija motek, druga odmierza, trzecia związa odmierzony sznurek. Tutaj ważne jest, aby dokładnie odmierzyć i oznaczyć (!) 18, 4 m plus długość na zamocowanie – zgłoszoną przez nauczyciela biologii. Odmierzanie osi czasu musi odbywać się w takim miejscu, aby wszyscy uczniowie widzieli ten proces. To jest też moment na nie wyciszanie emocji uczniów i pozostawienie im możliwości zdziwienia

#### Lekcja biologii

1. Zajęcia rozpoczynają się od rozwieszenia linii czasu – sznurka. Nauczyciel wyjaśnia cel zajęć, uczniowie wybierają spośród siebie 2 osoby do odmierzania długości oraz rozwieszania przygotowanych karteczek.
2. Zajęcia zaplanowane są w taki sposób, że nauczyciel odczytuje fragmenty tekstu i robi przerwy aby oznaczyć wybrane etapy na osi

czasu. Pozostali opisują konkretne zdarzenia na przyniesionej ze sobą karcie pracy z lekcji matematyki.

#### *Fragment 1\**

„Pierwsze żywe komórki pojawiły się 3,7 miliarda lat temu. Każda żywa istota żyjąca dzisiaj również tam wtedy była, ponieważ każda komórka w żywym obecnie organizmie pochodzi w prostej linii z podziału i ewolucji tych pierwszych komórek. To właśnie dzięki naszym wspólnym przodkom – pierwszym komórkom, spokrewnieni jesteśmy z wszystkimi istotami na całej Ziemi. Wszyscy, bez wyjątku, jesteśmy częścią owej pierwszej komórki, która następnie rozrastała się, różnicowała, dzieliła i rozwinęła we wszystkie organizmy biologiczne na Ziemi. Jakie uczucie mogło towarzyszyć temu podziałowi? Jak to jest – rozmnażać się przez podział? Co spowodowało, że to, co było jednym, teraz jest tobą i mną? Co spowodowało, że teraz ja i ty czujemy się oddzieleni?”

▪ uczniowie umieszczają pierwszą z kart we właściwym punkcie osi. Warto, aby nauczyciel zwrócił uwagę, że przecież pomylenie się na sznurku o mm to jest pomyłka o 250 000 lat!

#### *Fragment 2*

„Mijają setki milionów lat, w ciągu których najpierw jesteśmy glonami, pierwszymi zielonymi roślinami, a następnie pierwszymi prostymi zwierzętami. Będąc glonami zaczynamy wytwarzać tlen, jako uboczny produkt fotosyntezy. Początkuje to, trwający około miliarda lat, proces tworzenia się cienkiej warstwy ozonu – bariery dla najgroźniejszych pasm promieni słonecznych”. 2 miliardy lat temu w atmosferze było tylko 0,1% tlenu.

▪ uczniowie zamieszczają kolejną z kart

#### *Fragment 3*

„Jesteśmy teraz istotami żyjącymi w wodzie. Wraz z innymi prostymi formami życia pływamy w wirach oceanu przez 2,5 miliarda lat. Wyobraźmy je sobie podczas czytania ich nazw: koralowce, pierścienice,

\* Prezentowane fragmenty pochodzą z książki Seed J., Macy J., Fleming P., Naess A., *Myśląc jak góra. Zgromadzenie Wszystkich Istot*, Wyd. Pusty Obłok, Warszawa 1992.

mięczaki, pajęczaki. Wyobraź sobie, jak pod postacią prymitywnej pierścienicy, a może pierwotnego koralowca żyjesz w ciepłym morzu. Odczuj swoją obecność w tych czasach, bo zapisana jest ona i dzisiaj w każdej z twoich komórek – to pamięć naszego dzieciństwa.

RYBY: Pamiętacie ewolucję ryb i innych kręgowców? Jakie to uczucie posiadać ruchomy kręgosłup? W jaki sposób poruszasz się w wodzie będąc rybą? Spróbuj poczuć jak to jest przetaczając się z jednej strony na drugą. Głowa, tułów, reszta ciała jako jedno. Jak wygląda świat? Jak brzmi? Jak go czujesz? Bądź świadom kręgosłupa, głowy i skrzeli. Jakie to uczucie poruszać się wśród oceanu, słuchać przez ocean?

PŁAZY: W końcu, około 450 milionów lat temu, wynurzają się z wody pierwsze rośliny, a ich rozkładające się szczątki zaczynają tworzyć glebę przygotowując teren dla następnych roślin i zwierząt. Pierwszymi zwierzętami, które wynurzają się z wody i wychodzą na ląd są płazy... Powoli, używając przedramion – lewego i prawego razem – przeciągają swoje ciało do przodu... będąc płazami, wciąż zależni jesteśmy od wody, poza nią nie możemy się rozmnażać”. Płazy wyszły na ląd ok. 450 milionów lat temu.

▪ zawieszenie kolejnej z kart

#### *Fragment 4*

„GADY: Na drodze ewolucji pojawia się owodniowe jajo gadów. Teraz możemy uwolnić się całkowicie od środowiska wodnego i wyjść swobodnie na suchy ląd... Wciąż pełzając na brzuchu gady używają przednich i tylnych kończyn w skoordynowany sposób, na przemian z jednej i drugiej strony. Zauważ, jak zmieniają się teraz twoje możliwości ruchowe i percepcja otoczenia... 200 milionów lat temu udało nam się zasiedlić ląd.

PIERWSZE SSAKI: Będąc ssakami stajemy się istotami ciepłokrwistymi. Pamiętasz, jak będąc jeszcze gadem, leniwie czekałeś na słońce, aby cię ogrzało? Teraz słońce nadal jest napędem dla twego metabolizmu, ale już w znacznie bardziej złożony sposób. Jakie płyną z tego korzyści? Życie w norach, z czujnością, w świecie pełnym zapachów, pobieranie cząsteczek z powietrza z każdym oddechem. Urodzić zanim zostanie się pożartym. My wszyscy od 4 miliardów lat jesteśmy spadkobiercami tego rodowodu. Z każdym krokiem po drodze, miliardy odpadały, ale każdy z nas, bez wyjątku, tam był. Wyrzeczenie się dziedzictwa w tej grze to odpadnięcie, wyginiecie, stanie się duchem. Wyobraź sobie, że

jestes lemarem, albo może jakimś niewielkim kotem. Zauważ, jak giętki jest twój kręgosłup. Teraz, kiedy brzuch unosisz swobodnie nad ziemią, możesz poruszać się z łatwością na czterech łapach. Jak się czujesz osiągnąwszy ten nowy poziom wolności? Jak porusza się twoja głowa? Teraz nasze dzieci potrzebują opieki, zanim nauczą się bronić same.

**PIERWSZE MAŁPY:** Zaczynamy poruszać się na łapach z coraz większą lekkością, skacząc i wspinając się. Zauważ większą ruchliwość kręgosłupa, głowy i szyi. Wydajesz dźwięki. Jesteś coraz bardziej zaciekawiony otoczeniem, odkrywasz przyjemność w zabawie. Poruszasz się po drzewach, biegasz po gałęziach i huśtasz się na nich. Silny kciuk pozwala na mocny chwyt. Za pomocą palców, zakończonych wrażliwymi opuszkami i paznokciami zamiast pazurów, potrafisz ocenić dojrzałość owocu. Uczysz się pielęgnować innych. Rozwija się twoja zwinność i bystrość. Pożywienie jemy tam, gdzie je znaleźliśmy.

**NACZELNE:** Nasze ciało staje się cięższe i mocniejsze. Możemy kucnąć z wyprostowanymi plecami, ale podczas chodzenia podpieramy się jeszcze zamkniętymi pięściami. Doświadczasz równowagi. Jak wygląda świat? Jak pachnie? Czyżbyś potrafił się porozumiewać? Dziesięć milionów lat temu klimat na Ziemi zaczął się zmieniać i lasy – naturalne środowisko małp – zaczęły wycofywać się w góry. Stopniowo zastępują je krzewy i sawanny”. Około 10 milionów lat temu nastąpiło oddzielenie się linii ewolucyjnej małp człekokształtnych od linii ewolucyjnej człowieka.

- wywieszenie kolejnej karty

#### *Fragment 5*

„**PIERWSI LUDZIE:** Właśnie tu, na otwartej przestrzeni sawanny nauczyliśmy się chodzić na dwóch nogach... stać na obu stopach ze szczęką silnie wysuniętą do przodu. Jak teraz się czujesz? Będąc prawie bezbronnym, lecz pomysłowym i umiającym dostosować się do okoliczności. Potrafisz z łatwością patrzeć w górę i oglądać niebo. Pożywienie jesz dopiero wtedy, gdy zostanie przyniesione do obozu i rozdzielone. Żyjesz w rodzinie, odkrywasz język, potrafisz rozniecać ogień, pracujesz, uprawiasz sztukę, muzykę, robisz pierwsze narzędzia... Złożona i pomysłowa współpraca z innymi członkami grupy owocuje rozwojem języka, powstaniem opowieści, wierzeń i obrzędów, nowymi narzędziami i umiejętnością palenia ognisk”. 2,5 miliona lat temu, na ziemi pojawia się pierwszy przedstawiciel gatunku

*Homo – Homo habilis*, człowiek zręczny. Jest on w linii prostej przodkiem gatunku *Homo sapiens*.

- uczniowie wywieszają kolejną kartę

#### *Fragment 6*

„Jakieś 400 000 lat temu, podczas ocieplenia pomiędzy okresami zlodowacenia, wśród pierwszych ludzi pojawia się nowa istota – Neandertalczyk. Grzebie ciała swoich zmarłych, czasami wraz z krzemiennymi narzędziami, często w pozycji płodowej, aby powrócili do łona Matki Ziemi dla ponownego odrodzenia się. Groby ułożone wzdłuż osi wschód – zachód wyznaczającą drogę codziennie odradzającego się Słońca. Te praktyki grzebalne ukazują dramat pojawienia się ludzkiej samoświadomości. Teraz stopniowo zatrzymuje się ewolucja fizyczna, a rozpoczyna kulturowa”. 250 tys. lat temu pojawia się gatunek *Homo sapiens* – człowiek rozumny.

- wywieszenie karty

#### *Fragment 7*

„**CZŁOWIEK WSPÓŁCZESNY:** Rozwijasz rolnictwo, uprawiasz ziemię, handlujesz, żyjesz w miastach – widzisz domy, kościoły, wieżowce, idziesz zatłoczonymi ulicami, pędzisz samochodem... cóż takiego widzisz, słyszysz, jakie zapachy czujesz? Co odczuwasz? Jak to jest – być zajęтым różnymi sprawami w mieście? Jak to się stało, że oddzieliłeś się od Ziemi? Przepychasz się w ulicznym tłumie, śpieszysz się... każdy ci przeszkadza.

**CZŁOWIEK PRZYSZŁOŚCI:** Spróbujmy uruchomić wyobraźnię. Może być taki: jeżeli wyrzekniemy się swojego małego „ja”, zapomniemy o naszym gatunkowym egoizmie, a odwołamy do swej prawdziwej, biologicznej istoty, wówczas znowu przejawia się owa potężna energia procesu ewolucji. Wtedy, powoli, będziemy mieli okazję powrócić do prawdziwego współuczestnictwa w całym życiu, do natury naszego wspólnego domu – planety. Do naszej własnej, prawdziwej natury”.

4. Nauczyciel tłumaczy, dlaczego w ramach obliczeń przyjęliśmy jako jednostkę 250 tys. lat (szacowany wiek gatunku *Homo sapiens*) – wskazuje, jak znikomy to okres w Życiu Ziemi i prowokuje uczniów do dyskusji na temat ich odczuć i wrażeń w tych kwestiach.



Schemat 2.1a. Mocowanie kartki do sznurka (objaśnienia w tekście)

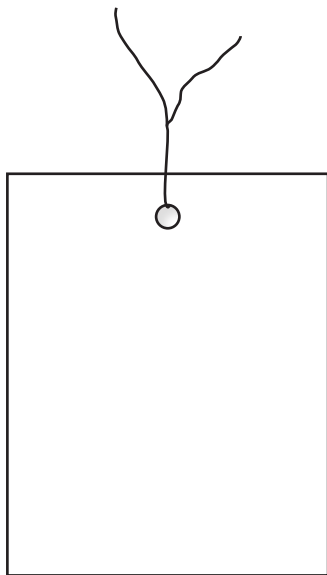


Tabela 2.1b. Karta pracy na zajęcia z matematyki

Temat: Kawał sznurka... czasu

.....  
(data)

### Karta pracy

.....  
(imię i nazwisko)

Liczby wymierne, to wszystkie liczby .....

Na liczbach wymiernych można przeprowadzić następujące działania: .....

Wypisz i nazwij liczby będące wielokrotnością 10:

- 1 ..... to .....
- 1 ..... to .....
- 1 ..... to .....
- 1 ..... to .....

Wypisz i nazwij jednostki będące podwielokrotnością i wielokrotnością metra:

- 0,001 metra to .....
- ..... metra to .....
- ..... metra to decymetr
- 1 metr, to ..... mm, ..... cm, ..... dm
- ..... metrów to dekametr
- ..... metrów to .....
- ..... metrów to .....
- 1 metr, to ..... dam, ..... hm, ..... km



Wiek Ziemi szacuje się na 4,6 miliarda lat. Oblicz ile kilometrów miałby sznurek mierzący 4,6 miliarda mm.  
Obliczenia:

.....  
tyle km mierzyłby sznurek ukazujący na osi czasu 4,6 miliarda lat, gdyby 1 rok = 1 mm

Moje obliczenia:

Przy założeniu, że 1 mm sznurka to ..... lat

.....  
tyle ..... mierzyłby sznurek ukazujący na osi czasu 4,6 miliarda lat, gdyby ..... lat = 1 mm

Zapisz, na jakiej długości sznurka znajdują się punkty określające:

3,7 mld lat – na .....

2 mld lat – na .....

400 mln lat – na .....

10 mln lat – na .....

2,5 mln lat – na .....

Obliczenia: .....

.....

.....

Na lekcji biologii uzupełnij poniższe komórki o informację, co zdarzyło się w tych latach w ciągu ewolucji życia organicznego na Ziemi”

3, 7 mld lat temu	2 mld lat temu
400 mln lat temu	10 mln lat temu
2,5 mln lat temu	250 tys lat temu



Tabela 2.1c. Oznaczenia wybranych zdarzeń ewolucyjnych

○ <b>400 milionów</b> lat temu pierwsze kręgowce wychodzą na ląd	○ <b>250 tysięcy</b> lat temu powstaje gatunek Homo sapiens
○ <b>2 miliardy</b> lat temu w atmosferze tlenu było tylko 0,1%	○ <b>2,5 miliona</b> lat temu Homo habilis wyrabia narzędzia z kamieni
○ <b>3,7 miliarda</b> lat temu pojawienie się pierwszych komórek	○ <b>10 milionów</b> lat temu oddzielenie się linii ewolucyjnej małp człekokształtnych od linii ewolucyjnej człowieka



## Konspekt 2.2

### IV etap edukacyjny, 2, opcjonalnie 3 jednostki lekcyjne, możliwości realizacji:

- 2 lekcje biologii
- 1 lekcja biologii i 1 lekcja godziny wychowawczej/wychowania do życia w rodzinie
- 1 lekcja biologii i 1 lekcja etyki/religii

### Temat: Wartości ekologiczne – dyskusja w kapeluszach

**Materiał nauczania:** Życie, jako fundamentalna wartość i stosunek do organizmów żywych i środowiska, idea ochrony przyrody, zachowania prośrodowiskowe

**Cele: Uczeń:**

Wiadomości	Umiejętności	Postawy
<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyjaśnia zasady etyki ekologicznej</li> <li>– identyfikuje określone postawy i ich perspektywę</li> <li>– rozróżnia działania człowieka mające negatywny wpływ na środowisko przyrodnicze</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stosuje wartości etyki ekologicznej w codziennym życiu</li> <li>– dokonuje selekcji informacji i sądów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wykazuje postawę szacunku wobec siebie, wszystkich istot żywych i środowiska</li> </ul>

**Strategia nauczania:** operacyjna

**Typ lekcji:** lekcja poświęcona nabywaniu nowych wiadomości i rewizji dotychczasowych opinii i poglądów, może być realizowana w sali lekcyjnej, ogrodzie szkolnym i/lub w terenie

**Metody nauczania:** pogadanka, wykład i kapelusze mentalne wg. Edwarda de Bono

**Środki dydaktyczne:** karty z wartościami etyki ekologicznej (Tabela 2.2a), instrukcje dla uczniów (patrz Tabela 2.2b), kapelusze – wykonane przez uczniów (ewentualnie ich rolę mogą pełnić np. koszulki w danym kolorze)

**Uwagi techniczno-organizacyjne:**

1. Schemat organizacyjny zajęć jest następujący: pierwsza godzina zajęć – wprowadzenie do tematu, przedstawienie zasad etyki ekologicznej, pogadanka na ich temat oraz wyjaśnienie przebiegu kolejnych zajęć; druga godzina zajęć – przeprowadzenie dyskusji.

2. Zajęcia należy zaplanować tak, aby pomiędzy kolejnymi lekcjami uczniowie mieli minimum tydzień na przygotowanie się do dyskusji.
3. Ponieważ tematyka zajęć jest bardzo trudna należy wyznaczyć termin konsultacji z nauczycielem w tygodniu pomiędzy pierwszymi zajęciami a debatą, tak by uczniowie mieli szansę zasięgnąć rady i wyjaśnień.
4. Zajęcia najefektywniej przeprowadza się w grupach o wyższym poziomie umiejętności udziału w dyskusji.
5. Należy ustalić z pozostałymi nauczycielami termin wspólnych konsultacji dla uczniów.

**Technika:**

**Pierwsze zajęcia:**

1. (5 minut) Nauczyciel prowokuje pogadankę na temat wartości jakimi kierujemy się w życiu. Najczęściej wartości te dotyczą relacji z ludźmi, dlatego też nauczyciel prosi uczniów, aby wskazali na takie wartości, które według nich mogą mieć swoje odniesienie w stosunku do otaczającego nas środowiska, innych istot żywych.
2. (15 minut) Nauczyciel przedstawia i po krótko omawia wartości etyki ekologicznej (Tabela 2.2a). Można przygotować karty z wartościami, tak by każdy z uczniów widział pełen zestaw (np. na planszy, kartki i namagnesowana tablica, poprzez rzutnik, itp.)
3. (10 minut) Prowadzący przedstawia plan działań na kolejne zajęcia, opisuje i wyjaśnia metodę, cele i tezę dyskusji. Następuje też podział osób do grup właściwych danym kapeluszm.
4. Zadaniem nauczyciela jest również dopilnowanie, czy każdy uczeń wie z kim jest w grupie i doprowadzenie do skonkretyzowania terminu spotkania roboczego grupy, celem ustalenia strategii działania i formy wykonania kapeluszy. Informuje również o możliwości konsultacji.

**Drugie zajęcia:**

Tutaj rolą nauczyciela jest w zasadzie tylko utrzymanie dyscypliny i dyskusji w ramach tematycznych związanych z postawioną tezą. Dyskusję podsumowują przedstawiciele noszący kapelusze niebieskie – nie nauczyciel!



Tabela 2.2a. Karty z wartościami etyki ekologicznej

<b>WARTOŚCI ETYKI EKOLOGICZNEJ</b>	
<p><b>Poszanowanie dla życia</b></p> <p>część dla życia jako takiego, dla wszelkiego życia. Każda forma życia jest niepowtarzalna i wymaga szacunku, niezależnie od swej obecnej wartości dla człowieka</p>	<p><b>Odpowiedzialność</b></p> <p>odpowiedzialność za środowisko, za inne żywe istoty, za przyszłe pokolenia</p>
<p><b>Umiarkowanie (powściągliwość)</b></p> <p>żyjemy w świecie ograniczonych zasobów, więc nasz styl życia nie może kolidować ze stylem życia innych ludzi, nasza nadmierna konsumpcja nie może prowadzić do krzywdy innych</p>	<p><b>Współczucie (współodczuwanie)</b></p> <p>to sposób wyrażenia poszanowania dla życia i innych eko-wartości w życiu codziennym</p>



Karta 2.2b. Instrukcja dla uczniów\*

### Instrukcja przygotowania do dyskusji, która odbędzie się w dniu . . . . .

**Teza:** Przeciętny człowiek powinien w codziennym życiu kierować się wartościami etyki ekologicznej.

**Zadanie:** Zapoznaj się z wartościami etyki ekologicznej i przygotuj argumenty do dyskusji nad postawioną tezą, zgodnie z przydzieloną rolą. Zastanów się również nad argumentami, które wysuwać będą uczestnicy noszący inne kapelusze i postaraj się znaleźć na nie swoje poparcie lub kontrargumenty zgodnie z kolorem swojego kapelusza.

#### Wartości etyki ekologicznej

<p><b>Poszanowanie dla życia</b> część dla życia jako takiego, dla wszelkiego życia. Każda forma życia jest niepowtarzalna i wymaga szacunku, niezależnie od swej obecnej wartości dla człowieka</p>	<p><b>Odpowiedzialność</b> odpowiedzialność za środowisko, za inne żywe istoty, za przyszłe pokolenia</p>
<p><b>Umiarkowanie (powściągliwość)</b> żyjemy w świecie ograniczonych zasobów, więc nasz styl życia nie może kolidować ze stylem życia innych ludzi, nasza nadmierna konsumpcja nie może prowadzić do krzywdy innych</p>	<p><b>Współczucie</b> (współodczuwanie) to sposób wyrażenia poszanowania dla życia i innych eko-wartości w życiu codziennym</p>

#### Kapelusze mentalne wg Edwarda de Bono

<p><b>Kapelusz biały</b> Fakty</p>	<p>dane, liczby, to co zamierzone, zbadane, to co wiemy, to co możemy zobaczyć, dokumenty, statystyka, suche fakty</p>
<p><b>Kapelusz czerwony</b> Emocje</p>	<p>odczucia na gorąco, osobiste wrażenia, emocje, to co nam się podoba a co nie, przeczucia</p>
<p><b>Kapelusz czarny</b> Pesymizm</p>	<p>widzenie przez czarne okulary, krytyka, ostrożność, wady, niedociągnięcia, uboczne skutki, negatywne związki, konkretne konsekwencje niekorzystnego obrotu spraw</p>
<p><b>Kapelusz żółty</b> Optymizm</p>	<p>widzenie przez różowe okulary, zalety i korzyści danego rozwiązania, entuzjazm, pozytywne myślenie</p>
<p><b>Kapelusz zielony</b> Możliwości</p>	<p>„balony próbne” – myślenie typu „co by było gdyby...”, co można jeszcze zrobić? jak udoskonalić? co poprawić? gdzie zastosować?</p>
<p><b>Kapelusz niebieski</b> Analiza procesu</p>	<p>obserwacje całego procesu „z góry”: jaki kolor przeważa? jakiego brakuje? daje informację zwrotną na temat przebiegu dyskusji i podsumowuje ją</p>

\* opis myślowych kapeluszy pochodzi z publikacji autorstwa dr. Marka Kaczmarzyka i Doroty Kopeć pt. *Dydaktyka zdrowego rozsądku*, wydanej w 2007 przez Wydawnictwo Edukacyjne WIKING II Sp.j. z Wrocławia.





Mój kapelusz ma kolor .....

W skład mojej grupy wchodzi następujące osoby: .....

.....

.....

Opis wykonania kapelusza naszej grupy: .....

.....

.....

.....

.....

Spotkanie robocze mojej grupy odbędzie się w dniu ....., o godz. ....

W dniu .....

o godzinie.....

w sali .....

odbędą się konsultacje

z P. ....

(imię i nazwisko nauczycieli)

Do tego dnia przygotujcie w grupie strategię działania i sporządźcie listę pytań i zagadnień niezrozumiałych, budzących wątpliwości i przynieś ją ze sobą na spotkanie.

### 3. Wycieczka

#### Konspekt 3. Wycieczka

**Możliwa do realizacji na wszystkich poziomach edukacyjnych – pod warunkiem dostosowania treści do wieku i poziomu wiedzy uczestników, min. 6 godzin zegarowych, przyroda / biologia, zajęcia mogą mieć również charakter wspierający integrację grupy**

#### Temat: Zgromadzenie Wszystkich Istot

**Materiał nauczania:** Wspólne cechy organizmów i funkcje życiowe. Bioróżnorodność. Zależność życia ludzi od innych organizmów oraz elementów nieożywionych przyrody. Wpływ człowieka na środowisko przyrodnicze. Wpływ środowiska na zdrowie i jakość życia człowieka.

#### Cele: Uczeń:

##### Wiadomości

- identyfikuje zależności człowieka i przyrody
- wyjaśnia wpływ środowiska na zdrowie i jakość życia człowieka

##### Umiejętności

- charakteryzuje stosunek natura – człowiek
- dowodzi ich współzależności
- ocenia zachowania mające wpływ na środowisko i wzajemne relacje między człowiekiem a przyrodą

##### Postawy

- wykazuje poczucie podobieństwa między sobą i innymi formami życia
- przyjmuje odpowiedzialność za własne działania

**Strategia nauczania:** emocjonalna

**Typ lekcji:** zajęcia terenowe o charakterze emocjonalnym

**Metody nauczania:** gry dydaktyczne, nauczanie sytuacyjne, inscenizacja, pogadanka, opowiadanie, opis, praca z książką i innymi źródłami informacji biologicznej, praca z mapą

**Środki dydaktyczne:** elementy środowiska naturalnego, zastane dowody niszczenia przyrody, tekst, zdjęcia ukazujące zniszczenie środowiska i dodatkowe zdjęcia przedstawiające dziewicze tereny, zdjęcia ginących gatunków zwierząt, mapa terenu, globus, kompas, klucze do oznaczania roślin i zwierząt, przewodniki

#### Uwagi organizacyjne:

Ze względu na specyfikę zajęć do udziału w wycieczce zapraszamy tylko osoby zainteresowane i takie, co do których mamy przekonanie, iż

będą stosować się do przyjętych zasad pracy i wzajemnych relacji. Należy uprzedzić uczestników i ich rodziców o potrzebie zapewnienia prowiantu i odzieży dostosowanej do charakteru wycieczki i warunków atmosferycznych. Odzież powinna umożliwiać pełną swobodę, tj. można w niej usiąść na ziemi, zbrudzić itp. Uczestnicy proszeni są o zabranie ze sobą bloków rysunkowych, farbek plakatowych, kleju, nożyczek, taśmy klejącej. Nauczyciel zabiera ze sobą sznurek lub kłębek włóczki (dla podwiązania masek). Zajęcia prowadzone są w grupie liczącej maksymalnie 14 osób. W doborze miejsca należy kierować się przede wszystkim jego naturalnym charakterem, ale w sąsiedztwie którego znajduje się teren silnie zmieniony lub zniszczony (niekontrolowanym rozwojem infrastruktury negatywnie oddziałującej na środowisko, nie zrównoważoną gospodarką leśną, niewłaściwie prowadzoną regulacją rzeki, nielegalnym wysypiskiem śmieci itp.). Trasa powinna zostać tak zaplanowana, by była dostosowana do możliwości fizycznych wszystkich uczestników oraz aby w całościowym ujęciu tworzyła koło. Umożliwi to zarówno szybki powrót do miejsca wyjścia jak i specyficzną wymowę symboliczną. Należy uczniom uzmysłowić kołowy charakter drogi i jego symbolikę: mimo, że znajdujemy się znów w punkcie wyjścia to jest to dla nas początek drogi, którą będziemy teraz podążać z nowo pozyskanymi informacjami, umiejętnościami i przeżyciami. Koło jest też wielkim symbolem życia, które stale tworzy natura. Warto, aby uczniowie byli wzmacniani w pozytywnym odbiorze elementów naturalnego środowiska.

## I. Faza organizacyjno-porządkowa

1. Po co tu jesteśmy? (10 minut). Prowadzący prezentuje cel wycieczki, którym jest poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: czym jest dla nas przyroda? czym my jesteśmy dla przyrody? co nas łączy z naturą i czy jest coś, co nas dzieli? Jakie są relacje między nami a przyrodą? Czy człowiek jest właścicielem elementów przyrody? W trakcie całej wycieczki obowiązują również określone zasady:
  - każdy z uczestników mówi wyłącznie za siebie,
  - każdy ma prawo wyrażać własne emocje albo odmówić udziału w proponowanym ćwiczeniu,
  - nikomu nie wolno oceniać innych, w tym oczywiście wyśmiewać, negować, lekceważyć,
  - nikomu nie wolno przerywać, zawsze mówi tylko jedna osoba.

2. Spacer do miejsca gdzie rozpoczną się zajęcia. Ważnym jest aby miejsce zajęć nie było zbyt oddalone od szkoły. Uczniowie muszą wykazywać postawę identyfikacji z terenem, na którym żyją. W trakcie marszu (również między kolejnymi zajęciami!) prowadzący zwraca uwagę uczniów na charakterystyczne, chronione i nietypowe gatunki roślin i zwierząt oraz elementy krajobrazu naturalnego. Uczestnicy posługują się odpowiednio dopasowanym do poziomu wiedzy i umiejętności uczniów przewodnikiem turystycznym i kluczem w trakcie rozpoznawania gatunków. Zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim ukazanie własnym przykładem właściwej postawy i uwrażliwienie uczniów na piękno i ważkość konkretnych, jak i całościowych elementów przyrodniczych oraz kształcenie właściwych zachowań i postaw względem nich: w trakcie zajęć nie zrywamy i nie niszczymy kwiatów, gałęzi krzewów czy drzew, nie uśmiercamy i nie męczymy zwierząt – zwracamy uwagę na fakt, iż organizm żywy nie jest rzeczą, nie niszczymy siedlisk roślin i zwierząt, nie śmieciemy itp. Nauczyciel, w ramach okoliczności, w czasie trwania całej wycieczki wyjaśnia etyczne aspekty takich zachowań opierając się np. na zasadach głębokiej ekologii.
3. (30 minut) Po dotarciu uczestnicy wycieczki określają możliwie najbardziej szczegółowo miejsce w jakim się znajdują oraz identyfikują jego cechy charakterystyczne. Prowadzący zobowiązany jest posiadać niewielki globus lub inną formę kuli ziemskiej oraz mapę terenu objętego wycieczką i kompas. Na ich podstawie uczniowie określają swoją pozycję i położenie geograficzne, kierunki świata, położenie i nazwy okolicznych miast, charakterystycznych elementów krajobrazu

## II. Faza realizacyjna

### II a. Uświadczenie sobie kryzysowej sytuacji

1. Spacer do miejsca, w którym cenne elementy przyrodnicze zostały bezmyślnie zagrożone lub zniszczone.
2. (20 minut) Nauczyciel w trakcie pogadanki na temat tego konkretnego przypadku, prowokuje uczniów do definiowania zastanych zniszczeń i zagrożeń oraz głębokiego zastanowienia się nad istotą

takiego podejścia człowieka do przyrody. Pomocne mogą okazać się następujące pytania:

- co to jest niszczenie przyrody?
- do jakich zniszczeń doszło w tym miejscu?
- co czujemy patrząc na takie miejsca?
- dlaczego tak to odczuwamy?
- dlaczego ludzie niszczą przyrodę i czy tak naprawę ludzie mogą ją zniszczyć?
- czy my też jesteśmy fragmentem przyrody?
- jakie są powody by sądzić, iż człowiek jest lub nie jest częścią natury?
- co odczuwamy gdy uświadamiamy sobie nasze połączenie z przyrodą?

3. Powrót do miejsca o charakterze naturalnym. W trakcie przejścia należy utrzymać atmosferę kontemplacyjną o charakterystycznym zabarwieniu emocjonalnym, towarzyszącym omawianym wcześniej problemom.

## II b. Przypominanie sobie własnego miejsca w świecie

### 1. „Mowa Wodza Indian Seattle”<sup>\*</sup>

(45 minut) Grupa siedzi w kole. Prowadzący czyta kolejne fragmenty mowy Wodza, po których następuje krótka pogadanka inspirowana pytaniami nauczyciela.

#### *Fragment 1*

„Wielki Wódz w Waszyngtonie podaje do wiadomości, iż życzy sobie kupić nasz kraj.

Wielki Wódz załącza też słowa przyjaźni i dobrej woli. To bardzo miło z jego strony, bo wiemy przecież, że jemu na nic zda się nasza przyjaźń. Przemyslimy jego propozycję, bo zdajemy sobie sprawę, że jeżeli ziemi nie sprzedamy, przyjdzie Biały Człowiek z bronią i zagrabi nasz kraj.

Jak można handlować niebem czy ciepłem ziemi? Takie pojęcie jest nam zupełnie obce. Jeśli my nie posiadamy ani chłodu powietrza, ani blasku wody, to jakże wy możecie to od nas kupić? Każda połać tej ziemi

<sup>\*</sup> Prezentowany tekst pochodzi z książki Seed J., Macy J., Fleming P., Naess A. *Myśląc jak góra. Zgromadzenie Wszystkich Istot*, Wyd. Pusty Obłok, Warszawa 1992

jest dla mojego narodu święta, każda błyszcząca igła jodły, każdy piaszczysty brzeg, każda mgła w ciemnych lasach, każdy brzęczący owad – wszystko to jest święte: w myślach i w praktyce mojego narodu. Sok płynący w drzewach nosi w sobie wspomnienie Czerwonego Człowieka”.

- co to znaczy, że ktoś coś posiada?
- czy człowiek posiada naturę na własność?
- jakich elementów natury człowiek nie może posiadać?
- czy zdarzają się sytuacje szeroko pojętego „sprzedawania” obszarów dzikiej przyrody, albo np. zagrożonych ginących gatunków?

#### *Fragment 2*

„Umarli Białych zapominają kraj swojego urodzenia gdy odchodzą, aby wędrować wśród gwiazd. Nasi umarli nie zapomną nigdy tej cudownej ziemi, bo ona jest Czerwonemu Człowiekowi Matką. My jesteśmy częścią Ziemi i ona jest częścią nas. Pachnące kwiaty to nasze siostry; sarna, koń, wielki orzeł – to nasi bracia. Skaliste góry, soczyste łąki, ciepło ciała kuczka – i człowiek – wszystko to należy do jednej rodziny. Jeżeli przeto Wielki Wódz w Waszyngtonie podaje nam do wiadomości, że chce kupić nasz kraj, to żąda od nas wiele. Wielki Wódz w Waszyngtonie zawiadomił nas też, że ofiaruje nam miejsce, gdzie będziemy mogli żyć spokojnie wśród swoich. On będzie naszym ojcem, a my jego dziećmi. Przemyslimy więc waszą propozycję sprzedania naszego kraju. Nie będzie to jednak łatwe, bo przecież ten kraj jest dla nas święty. Błyszcząca woda, co goni w strumieniach i rzekach, jest nie tylko wodą – ale także krwią naszych przodków. Jeżeli sprzedamy wam ten kraj, musicie wiedzieć, że jest on święty i uczyć wasze dzieci, że każdy duch odbijający się w czystych wodach jezior opowiada o wydarzeniach i tradycjach naszego narodu. Szmer wody jest głosem naszych praojców. Rzeki są naszymi braćmi; to one gaszą nasze pragnienie, dźwigają nasze łodzie i żywią nasze dzieci. Jeżeli sprzedamy nasz kraj, to musicie o tym pamiętać i uczyć wasze dzieci: rzeki są naszymi braćmi – i waszymi – i odtąd musicie je szanować tak samo, jak każdego innego brata. Czerwony Człowiek wycofuje się nieustannie przed nacierającym Białym Człowiekiem – jak ustępuje wczesna mgła w górach przed porannym słońcem. Wiemy, że Biały Człowiek nie rozumie naszego sposobu bycia. Dla niego jedna część kraju nie różni się niczym od drugiej, bo Biały Człowiek jest obcy: przychodzi nocą i wydziera Ziemi, co tylko potrzebuje. Ziemia nie jest jego bratem lecz wrogiem, a zdobywszy ją kroczy wciąż dalej

i dalej. Zostawia groby swoich ojców i nie troszczy się o nie. Ziemię odbiera dzieciom i nie troszczy się o nie. Zapomniane zostały groby jego ojców i prawa rodzinne jego dzieci. Swoją matkę Ziemię i swego brata niebo traktuje jak rzeczy do kupowania i plądrowania, do sprzedawania niczym owce albo świecące perły. Jego nienasycenie pochłonie Ziemię, zostawiając wszędzie tylko pustynię”.

- co leży u podstaw twierdzenia Wodza, że jesteśmy rodziną z wszystkimi elementami przyrody?
- na jakiej podstawie Wódz uważa, że Biały Człowiek nie rozumie takiego podejścia?
- w jaki sposób człowiek może odebrać Ziemię swym własnym dzieciom?
- w czym objawia się nasze nienasycenie, które według Wodza pochłonie Ziemię zostawiając wszędzie tylko pustynię?

#### *Fragment 3*

„Nasz sposób bycia jest inny niż wasz. Wygląd waszych miast zadaje ból oczom Czerwonego Człowieka. Być może dlatego, że Czerwony Człowiek jest dzikusem i niewiele rozumie. W miastach Białych brakuje ciszy. Nie ma takiego miejsca, gdzie można by słuchać, jak rozwijają się liście wiosną, jak brzęczą owady. Ale może to tylko dlatego, że jestem dziki i nie potrafię tego wszystkiego zrozumieć. Miejski łoskot jest zniewagą dla uszu. Co to za życie, gdy nie można usłyszeć wołania samotnego lelka albo nocnego kumkania żab w stawie? Jestem Czerwonym Człowiekiem i nie rozumiem tego. Indianin kocha łagodny szmer wiatru przelatującego nad stawem, kocha zapach wiatru oczyszczonego południowym deszczem albo wiatru ciężkiego od sosnowej woni. Powietrze jest czymś drogocennym dla Czerwonego Człowieka – bo wszystkie rzeczy podzielają ten sam oddech: zwierzę, drzewo, człowiek – wszystkie dzielą ten sam oddech. Biały Człowiek wydaje się nie zauważać powietrza, którym oddycha; nieczuły na wszelkie smrody, jest jak konający tygodniami. Ale jeśli sprzedamy wam nasz kraj, nie możecie zapomnieć, że powietrze jest dla nas czymś drogocennym, że powietrze rozdziela swego ducha na wszelkie życie, które w sobie zawiera. Wiatr dawał naszym ojcom pierwszy oddech i przyjmował ich tchnienie ostatnie. I wiatr musi także naszym dzieciom dawać ducha życia. I jeżeli sprzedamy wam nasz kraj, to musicie go uważać za szczególny i uświęcony, za miejsce, gdzie nawet Biały Człowiek odczuwa, jak słodko pachnie wiatr od kwiatów

na łące. Żądanie kupna naszego kraju przemyślimy i jeżeli zdecydujemy się je przyjąć, to tylko pod jednym warunkiem. Biały Człowiek musi się obchodzić ze zwierzętami jak ze swoimi braćmi. Jestem dzikusem i nie pojmuję tego inaczej. Widziałem tysiące gnijących bawołów, zostawionych przez Białego Człowieka, a zabitych z przejeżdżającego pociągu. Jestem dzikusem i nie mogę zrozumieć, jak kopący żelazny koń może być ważniejszy od bawołu, którego my zabijamy tylko dla zachowania naszego życia. Czymże jest człowiek bez zwierząt? Gdyby odeszły wszystkie zwierzęta, szczelby człowiek w wielkiej samotności ducha. Co przydarzy się zwierzętom – wkrótce przydarzy się też ludziom. Wszystkie rzeczy są ze sobą wzajemnie powiązane”.

- kiedy ostatnio wsłuchiwałeś się w śpiew ptaka albo kumkanie żab?
- dlaczego coraz rzadziej słyszymy śpiew ptaków i brzęczenie owadów?
- co należałoby zrobić, by tak nie było?
- czy możecie przytoczyć przykłady, które jednoznacznie wskazują, iż człowiek nie obchodzi się ze zwierzętami jak z braćmi?

#### *Fragment 4*

„Musicie uczyć swoje dzieci, że Ziemia pod waszymi stopami jest prochem naszych praocjów. Aby szanowały kraj, opowiadajcie im, że Ziemia ta jest przebogata w różne pokrewne nam żywe istoty. Uczcie wasze dzieci tego, czego my uczymy nasze: Ziemia jest naszą Matką. Co spotyka Ziemię, spotyka także synów tej Ziemi. Jeżeli ludzie plują na Ziemię, opluwają samych siebie.

Wiemy jedno. Ziemia nie jest własnością człowieka, to człowiek należy do Ziemi – to wiemy. Wszystko jest ze sobą złączone jak krew, co wiąże jedną rodzinę. Wszystko jest złączone. Co się przydarza Ziemi, przydarzy się także synom tej Ziemi. To nie człowiek przedzie tkaninę życia, on jest w niej tylko małą nitką. Cokolwiek uczyni tkaninie, uczyni samemu sobie. Przemyślimy jednak waszą propozycję kupna naszego kraju i zamieszkania w rezerwacie. Będziemy żyli na uboczu i w spokoju. Nieważne, gdzie spędzimy resztę naszych dni. Nasze dzieci widziały swoich ojców upokorzonych i zwyciężonych. Nasi wojownicy zostali zhańbieni. Pokonani spędzają czas beczynnym, zatruwając swe ciała słodkim jadem i mocnym trunkiem. Nieważne, gdzie spędzimy resztę

dni naszych. Nie zostało ich zresztą zbyt wiele. Jeszcze parę godzin, parę zim – a z wielkich plemion, które niegdyś zamieszkiwały ten kraj albo włączy się teraz w małych grupkach po lasach, nie pozostanie ani jedno dziecko, które by opłakiwało groby narodu, niegdyś tak potężnego i tak pełnego nadziei, jak wasz dzisiaj. Ale dlaczego mam opłakiwać upadek mojego narodu? Narody składają się z ludzi, nie z czego innego. A ludzie przychodzą i odchodzą – jak fale na morzu”.

- jak można wytłumaczyć stwierdzenie: co spotka ziemię spotka i synów tej Ziemi?
- Ziemia nie jest własnością człowieka, to człowiek należy do Ziemi – przecież wielu z nas uważa dokładnie odwrotnie – gdzie tkwi błąd?
- czy człowiek jest w stanie przeżyć bez przyrody? A przyroda bez człowieka?

Nauczyciel prosi uczniów by zamknęli oczy i w skupieniu wysłuchali podsumowania:

„Nawet sam Biały Człowiek, nie uniknie tego wspólnego przeznaczenia. Być może jesteście jednak braćmi. Zobaczmy! Jedno jednak wiemy – a co Biały Człowiek odkryje może dopiero pewnego jutra – nasz Bóg jest tym samym Bogiem. Ten kraj jest Mu bardzo drogi – i zranić tę ziemię znaczy zbezczcić jej Stwórcę. Także Biali przeminą, może jeszcze szybciej niż wszystkie inne plemiona. Nie rozumiemy wybicia wszystkich bawołów, oswojenia wszystkich dzikich koni, zamienienia przytulnych zakątków w zaludnione, smrodliwe i duszne, ani ośmieszenia przez mówiące druty widoku dostojnych wzgórz. Gdzie ostał się gąszcz? Zniknął. Gdzie jest orzeł? Zniknął. Cóż oznacza pożegnanie się z rączym koniem? Oznacza koniec życia i początek wegetacji. Przemysłimy waszą propozycję. Jeżeli ją przyjmujemy, to tylko dlatego, aby zabezpieczyć obiecany przez was rezerwat. Być może będziemy tam mogli przeżyć nasze krótkie już dni na swój sposób. Kiedy wycofa się z tej ziemi ostatni Czerwony Człowiek i jego pamięć będzie tylko cieniem chmury ponad preriami, to i tak duch naszych ojców będzie wciąż żywy: w tych lasach i nad tymi brzegami. Bo oni kochali tę Ziemię jak nowo narodzony kocha puls serca swojej matki. Jeżeli sprzedamy wam nasz kraj, kochajcie go, jak myśmy go kochali, troszcząc się o niego, jak myśmy się troszczyli, zachowajcie wspomnienie takiego kraju, jakim go

otrzymujecie. I ze wszystkich sił, z całego serca i ducha zachowajcie go dla swoich dzieci i kochajcie go jak Bóg nas wszystkich kocha”.

Po odczytaniu tekstu nauczyciel zabezpiecza chwilę refleksji w ciszy, do czasu gdy zauważy, że grupa jest już gotowa do rozmowy. Następnie zachęca uczniów do dzielenia się refleksją na temat tekstu (co wzruszyło ich najbardziej, z czym się nie zgadzają, co zaskoczyło itp.). Podsumowując prosimy uczniów aby w jednym zdaniu opisali swoje obecne emocje.

2. Grupa rusza dalej, nauczyciel podtrzymuje atmosferę panującą w grupie.
3. (30 minut) Na miejsce kolejnego postoju wybieramy obszar, w którym możliwym będzie badanie przestrzeni z użyciem innych zmysłów jak wzrok (np. dużo martwego drewna, wilgotności, mchów, grzybów, kamieni itp.). Zapraszamy uczestników do zabawy. Wszyscy uczestnicy zajęć tworzą pary. Następnie wybierają spośród siebie osobę A i osobę B. Osoba A (na sygnał rozpoczęcia gry) zamyka oczy. Zadaniem osoby B jest pokazanie osobie A bogactwa świata przyrody, ale przy użyciu innych zmysłów niż wzroku. Osoba B nie może też opowiadać co sama widzi, tylko tak prowadzi osobę A, by ta sama doświadczyła tego co chce jej ukazać – np. kierując dłoń osoby A na ciekawe dotykowo elementy, podaje przedmioty do powąchania itd. Osoba B pełni rolę przewodnika ślepcy więc ma osobę A stale pod opieką – musi uważać na np. gałęzie, które mogłyby uderzyć osobę A w twarz, może dawać jej krótkie sygnały, żeby np. podniosła nogę i przekroczyła jakiś element – tutaj wszystko zależy od inwencji osoby B – ale zabawa nie może przeobrazić się w przegonienie osoby A po terenie i opowiadanie jej o tym, co jest dookoła. Tylko jeden raz na rundę zabawy można użyć elementu zabawy w postaci tzw. aparatu fotograficznego. Osoba B traktuje osobę A jak aparat fotograficzny i ustawia jej głowę i ciało tak, by jej wzrok (gdy otworzy oczy) padł na wybrany przez osobę B przedmiot, krajobraz itp. Na umówiony przed rozpoczęciem zabawy sygnał odpowiednio ustawiona osoba otwiera oczy na 3 sekundy, po czym je zamyka. Pozwólmy uczestnikom bawić się tak długo, dopóki nie zauważymy, że już nie mają więcej pomysłów. Po pierwszej rundzie osoby w parach zamieniają się rolami i osoba A będzie teraz przewodnikiem, osoba B ślepcem.

Po ćwiczeniu sprowokujemy uczniów do dzielenia się doświadczeniami, zapytajmy w której z ról czuli się lepiej i dlaczego, co ich zaskoczyło najbardziej, jaką chwilę wspominają najmilej, jaką najgorzej itd.

4. Po pogadance ruszamy dalej.

### III. Faza podsumowująca

#### Zgromadzenie Wszystkich Istot

Etap Zgromadzenia Wszystkich Istot ma charakter podsumowujący. W jego ramach uczniowie identyfikują się z określonym elementem przyrody i przemawiają w jego imieniu na podstawie wcześniej zgromadzonych informacji, umiejętności i wrażeń. Nauczyciel zobowiązany jest wybrać odpowiednie miejsce na realizację tego etapu. Powinno ono posiadać charakter naturalny z dużą gamą elementów środowiskowych, np. woda, drzewa, bogactwo roślinności, pagórki itp.

1. Przejście do miejsca wyznaczonego na realizację Zgromadzenia Wszystkich Istot.
2. Zapoznanie uczniów z istotą Zgromadzenia, które ma na celu przełamanie egocentrycznego spojrzenia na otaczające nas elementy środowiska i tworzy możliwość przemawiania w nas innej Istoty.

#### Technika:

a) Przedstawienie uczniom kolejnych etapów inscenizacji:

„Dawno temu gdy wszystkie Istoty żyły w harmonii ze sobą i otaczającym je światem. Nie było zanieczyszczeń, więc nie ginęły na jego skutek rośliny i zwierzęta, nie było katastrof tankowców na morzu, nie wycinano też ogromnych obszarów lasów i nie zabijano przy tym setek tysięcy roślin i zwierząt. W takich przyjaznych okolicznościach wszystkie Istoty, takie jak zwierzęta, w tym człowiek, rośliny, grzyby, bakterie, woda, powietrze, niebo, ogień, góry i inne zbierały się od czasu do czasu by porozmawiać o tym jak im się żyje, czy coś im doskwiera, co im sprawiło ostatnio radość, a co je zasmuciło. Rozmawiały również o tym, jak dobrze im ze sobą razem, jak sobie nawzajem pomagają i wzajemnie są sobie potrzebne. W trakcie Zgromadzenia

obowiązywał zakaz zjadania innych Istot. Wszystkie Zgromadzenia zawsze kończyły się szczęśliwie i wszyscy wracali do swego życia w lasach, na łąkach, w wodach i w powietrzu. Pewnego razu jedna z Istot postanowiła nie pojawić się na Zgromadzeniu Wszystkich Istot. Postanowiła, że od tej pory to ona będzie rozporządzać wszystkimi Istotami i zrobi wszystko, aby tylko jej było najwygodniej i najłatwiej. Zaczęła więc zabijać te Istoty, które się jej nie podobały lub jej przeszkadzały. Zaczęła swoimi śmieciami zasypywać domy innych Istot. Swoje ścieki wylewała do rzek, a dymy z jej fabryk szybko sprawiły, że niebo stało się sine. Zaczęła wycinać ogromne ilości drzew, bo potrzebowała drewna na budowę swoich wielkich domów i fabryk. Ciągłe było jej wszystkiego za mało, a inne Istoty cierpiały z powodu jej zachowania, były zabijane, kaleczone i niszczone ich domy. Wszystkie Istoty zbierają się nadal na Zgromadzeniach, ale coraz rzadziej i coraz mniej Istot może wziąć w nim udział. Część z nich już nigdy nie pojawi się na Zgromadzeniu.” (czas trwania 10 minut)

b) Uczniowie zostają zaproszeni do wzięcia udziału w Zgromadzeniu Wszystkich Istot. Każdy z uczniów oddala się na około 15 minut i w ciszy, podczas szczegółowej obserwacji miejsca, w którym siedzi stara się usłyszeć lub znaleźć w sobie Istotę, którą chciałby reprezentować. Ważne jest aby uświadomić uczniom, iż nie muszą oni mocno zastanawiać się którą Istotę wybrać, wystarczy, że otworzą się na tą, która pierwsza się w nich, lub obok nich pojawi.

c) Uczniowie wykonują maski wybranej przez siebie Istoty (30 minut)

d) Uczestnicy zajęć odkładają maski i próbują utożsamić się z Wybrana Istotą. Należy stworzyć takie warunki, aby umożliwić uczniom swobodne ćwiczenie nad formą poruszania się danej Istoty, jej odgłosami oraz sprowokować do odczuwania nowej formy życia: jej rozmiarów, właściwości fizycznych itp. Należy namawiać uczniów, aby uruchomili swoją wyobraźnię i nie krępowali się zabawą (15 minut)

Wskazówka praktyczna: młodszym dzieciom należy podpowiedzieć jak zbudowana jest dana istota (np. ile ma odnóży itp.), z kolei przy pracy ze starszą młodzieżą należy takich podpowiedzi unikać, aby wykształcić w nich poczucie istnienia elementarnych braków w wiedzy na temat budowy i funkcjonowania organizmów i części nieożywionych przyrody oraz chęci ich uzupełniania.



## Literatura

- ARGYLE M., *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, w: W. DOMACHOWSKI, M. ARGYLE (red.), *Reguły życia społecznego. Oksfordzka psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1994.
- ARONSON E., *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa 1978.
- ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M., *Psychologia społeczna. Umysł i serce*, Zysk i S-ka, Warszawa 1997.
- CAPRA F., *Punkt zwrotny*, PIW, Warszawa 1987.
- CARY J., *The nature of symbolic beliefs and environmental behavior in a rural setting*, „Environment and Behavior” 1993, vol. 25 no. 5, s. 555–576.
- CATTON W.R., DUNLAP R.E., *Environmental sociology: A new paradigm*, „American Sociologist” 1978, 13, s. 41–49.
- CIALDINI R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, GWP, Gdańsk 1994.
- CICHY D. (red.), *Bezpieczeństwo ekologiczne w świadomości młodzieży*, Alma-press, Katowice 1993.
- COHEN M.J., *Integrated Ecology: The Process of Counseling with Nature*, „Humanistic Psychologist” 1993, vol. 21, s. 277–295.
- CUSHMAN PH., *Dlaczego ja jest puste*, „Nowiny Psychologiczne” 1992, 3, s. 27–56.
- CZAPIŃSKI J. (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, GWP, Warszawa 2005.
- DEVALL B., *Simple in means, rich in ends. Practising Deep Ecology*, Green Print, London 1990.
- DEVALL B., Sessions G., *Ekologia głęboka*, Pusty Obłok, Warszawa 1994.
- DUBOS R., *Pochwała różnorodności*, PIW, Warszawa 1986.
- EICHELBERGER W., *Ekologia wglądu i ekologia strachu*, „Miesięcznik Trochę Inny” 1990, 1, s. 2–4.
- FERRY L., *Nowy ład ekologiczny. Drzewo, zwierzę, człowiek*, CUPUW, Warszawa 1995.
- FRANKL V.E., *Nieświadomiony Bóg*, PAX, Warszawa 1978.
- FROMM E., *O sztuce miłości*, PIW, Warszawa 1971.
- FROMM E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1978.
- FROMM E., *Mieć czy być?*, Rebis, Poznań 1999.
- FUKUYAMA F., *Wielki wstrząs*, Politeja, Warszawa 2000.
- GOLDSMITH E., *The way: an ecological worldview*, „The Ecologist” 1988, 18, s. 160–185.
- GORE A., *Ziemia na krawędzi*, Etos, Warszawa 1996.



- GRZEGOŁOWSKA-KLARKOWSKA H., *Mechanizmy obronne osobowości*, PWN, Warszawa 1986.
- HALL C.S., LINDZEY G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 2001.
- HULL Z., *Filozofie zrównoważonego rozwoju*, w: PAPUZIŃSKI A. (red.), *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*, Bydgoszcz 2005, s. 59.
- HOLDEN C., *Global survey examines impact of depression*, „Science” 2000, 233: 839–841.
- INGLEHART R., *Postmaterialist values and The erosion of institutional authority*, in: NYE JR. J.S. (ed.), *Why people don't trust government*, Harvard University Press, Cambridge 1997.
- JAMES W., *The varieties of religious experience*, Holt, New York 1902.
- JARYMOWICZ M., *Czy jesteśmy egoistami?*, w: M. KOFTA i T. SZUSTROWA (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice z psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1991.
- JOURARD S.M., *Wybrane definicje zdrowej osobowości*, w: *Przełom w psychologii*, Czytelnik, Warszawa 1978.
- KAPLAN R., KAPLAN S., *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- KARYŁOWSKI J., *Z badań nad mechanizmami pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych*, Ossolineum, Wrocław 1975.
- KEATING M., *Szczyt Ziemi. Globalny program działań*, Agencja Informacyjna „GEA”, Warszawa 1993.
- KORTEN D.C., *Świat po kapitalizmie*, Obywatel, Łódź 2002.
- KOŚMICKI E., *Uwagi o genezie świadomości ekologicznej*, w: K. ŁASTOWSKI i M. RAFIŃSKI (red.), *Idee ekologii w świadomości społecznej*, Sorus, Poznań – Daszewice 1992.
- KREBS D.L., *Empathy and altruism*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1975, vol. 32, no 6, s. 1134–1146.
- KRZYŚKO M., *Socjalizacja ekologiczna i jej uwarunkowania*, w: E. MANDAL i R. STEFAŃSKA-KLAR (red.), *Współczesne problemy socjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- KULASIEWICZ J., *Głęboka ekologia Arne Naessa*, Zeszyty Edukacji Ekologicznej PnrWI, Bielsko-Biała 1993.
- KULIK R., *Trening ekologiczny w kształtowaniu postaw prośrodowiskowych*, Wyd. UŚl, Katowice 2001.
- KULIK R., *Tożsamość człowieka i zaangażowanie w działalność proekologiczną*, „Czasopismo Psychologiczne” 2004, t. 10 nr 1, s. 59–67.
- Living Planet Report 2008, [http://assets.panda.org/downloads/living\\_planet\\_report\\_2008.pdf](http://assets.panda.org/downloads/living_planet_report_2008.pdf)

- MATCZAK A., *Temperament a kompetencje społeczne*, w: CIARKOWSKA W., MATCZAK A., *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu prof. Jana Strelaua*, Uniwersytet Warszawski Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania, Warszawa 2001, s. 53–68.
- MĄDRZYCKI T., *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, PWN, Warszawa 1986.
- MIKA S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1984.
- MURPHY J., LAIRD N., MONSON R., *A 40-year perspective on the prevalence of depression*, „Archives of General Psychiatry” 2000, 57: 209–215.
- MYERS D., *Bliskie związki a jakość życia*, w: J. CZAPIŃSKI (red.), *Psychologia pozytywna*, PWN, Warszawa 2005.
- NAESS A., *Deep Ecology and Lifestyle*, in: *The Paradox of Environmentalism*, N. Evernden (ed.), York University, Downview, Ontario 1984.
- NAESS A., *Ecology, Community and Lifestyle*, Cambridge 1989.
- NAESS A., *Rozmowy*, Pracownia Na Rzecz Wszystkich Istot, Bielsko Biała 1992.
- NOE F.P., SNOW R., *Hispanic cultural influence on environmental concern*, „Journal of Environmental Education” 1990, vol 21 (2), s. 27–34.
- PASSONS W.R., *Zastosowanie terapii Gestalt w poradnictwie*, PTP, Warszawa 1986.
- PIĄTEK Z., *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, UJ, Kraków 1998.
- RAFIŃSKI M., *O dwóch formach świadomości ekologicznej*, w: K. ŁASTOWSKI i M. RAFIŃSKI (red.), *Idee ekologii w świadomości społecznej*, Sorus, Poznań – Daszewice 1992.
- Raport WHO i Komisji Europejskiej, Światowy Dzień Zdrowia Psychicznego 2008, [http://www.prawapacjenta.eu/var/media/File/Raport\\_Newsweek.pdf](http://www.prawapacjenta.eu/var/media/File/Raport_Newsweek.pdf)
- REYKOWSKI J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, PWN, Warszawa 1986.
- ROGERS C.A., *Theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework*, w: S. KOCH, *Psychology: A study of science*, Study I, vol. 3, McGraw Hill, New York 1959.
- ROSZAK TH., *The Voice of the Earth: An Exploration of Ecopsychology*, Touchstone, New York 1993.
- ROSZAK TH., *The greening of Psychology: Exploring the Ecological Unconscious*, „The Gestalt Journal” 1995, vol. 18, s. 9–46.
- SANTORSKI J., *Jak przetrwać w stresie*, Agencja Wydawnicza J.S. & CO, Warszawa 1992.

- SCHWARTZ S.H., *Normative influences on altruism*, w: L. BERKOWITZ (red.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 10, Academic Press, New York 1977.
- SEED J., MACY J., FLEMING P., NAESS A., *Mysząc jak góra*, Pusty Obłok, Warszawa 1992.
- SELIGMAN C.G., *Temperament, Conflict and Psychosis In a Stone Age Population*, „Brit. J. Med. Psychol.” 1926, 9: 196.
- SEWALL L., *The skill of ecological perception*, w: TH. ROSZAK, M.E. GOMES, A.D. KANNER (eds.), *Ecopsychology. Restoring the Earth. Healing the Mind*, Sierra Club Books, Francisco 1995.
- SHAVER K.G., *Defensive attribution: effect of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1970, vol. 14, s. 101–114.
- SHETZER L., STACKMAN R.W., MOORE L.F., *Business-Environment Attitudes and the New Environmental Paradigm*, „Journal of Environmental Education” 1991, vol. 22, s. 14–21.
- SIELATYCKI M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Internetowy magazyn CODN” 2005, 3, s. 1–12.
- SKLIAR N., Starikowa K., *Zur vergleichen den Psychiatrie*, „Arch. Psychiat. Nervenkr.” 1929, 88: 554–585.
- SKOLIMOWSKI H., *Filozofia żyjąca, jako Drzewo Życia*, Pusty Obłok, Warszawa 1993.
- SKOLIMOWSKI H., *Od natury do kultury do neo-natury. Ostatnie 10 000 lat historii człowieka*, w: M. NAKONIECZNY, P. MIGULA (red.), *Problemy środowiska i jego ochrony*, CSNCIŚUŚ, Katowice 1996.
- SKUBAŁA P., *Ekologia i nasze myślenie*, w: M. NAKONIECZNY, P. MIGULA (red.), *Problemy środowiska i jego ochrony. Wybrane zagadnienia z cyklu wykładów*, cz. 2, CSNCIŚUŚ, Katowice 1994.
- SNYDER G., *The practice of the Wild*, North Point Press, San Francisco 1990.
- SPITZBERG, B.H., CUPACH, W.R., *Interpersonal skills*, w: H.L. KNAPP, J.A. DALY (red.), *Handbook of interpersonal communication*, Thousand Oaks: Sage, 2002.
- SPRETNAC CH., *States of Grace. The recovery of meaning of the Postmodern Age*, Harper, San Francisco 1991.
- STERN P.C., DIETZ T., KALOF L., *Value orientations, gender and environmental concern*, „Environment and Behavior” 1993, vol. 25, s. 322–348.
- SUZUKI D., *Time to change*, Allen & Urwin, St. Leonards 1993.
- SWANSON J.L., *The call for Gestalt's contribution to ecopsychology: Figuring in the Environmental Field*, „The Gestalt Journal” 1995, vol. 18, s. 47–85.

- TAJFEL H., *Intergroup behavior, social comparison and social change*, University of Michigan: Katz-Newcomb Lectures, Ann Arbor 1974.
- VIGNE J., *Wprowadzenie do psychologii duchowej*, Santorski & CO, Warszawa 1995.
- WAŁOSZCZYK K., *Planeta nie tylko ludzi*, PIW, Warszawa 1997.
- WILBER K., *Psychologia integralna*, Santorski & CO, Warszawa 2002.
- WÓDZ J., WÓDZ K., *Spoleczne znaczenie świadomości ekologicznej*, w: J. WÓDZ (red.), *Zagrożenia ekologiczne. Warunki życia. Wizje przyszłości*, Śląsk, Katowice 1993.
- WÓDZ K., *Zagadnienie świadomości ekologicznej – punkt widzenia psychologia społecznego*, w: J. WÓDZ (red.), *Problemy świadomości ekologicznej*, ŚIN, Katowice 1990.
- Rocznik statystyczny 2002 i 2004, Zakłady psychiatrycznej i neurologicznej opieki zdrowotnej.
- ZIMBARDO P.G., RUCH F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1994.

## Literatura uzupełniająca

- BOŻEK G., *Jesteśmy z jednej Ziemi. Wychowanie i edukacja ekologiczna dzieci i młodzieży*, Wyd. Stowarzyszenie Kultury Alternatywnej „Kaktus”, Krosno 1998.
- Dziecko w świecie współdziałania*, praca zbiorowa pod red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- FONTANA D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 1998.
- GRODZIŃSKA-JURCZAK M., JAMKA R., *Edukacja Ekologiczna – zbiór materiałów dla nauczycieli i studentów*, Studio Wydawnicze Opal PG, Kraków 2000.
- KORBEL J., *Uwagi o prowadzeniu warsztatów. Materiały szkoleniowe – Strażnicy Miejsc Przyrodniczo Cennych*, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1996.
- KORBEL J., LELEK M., *W obronie Ziemi. Radykalna edukacja ekologiczna*, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1995.
- KORBEL J., *Dzikie, piękne, ginące... poradnik jak skutecznie bronić przyrody i mapa Dzikiej Polski*, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1998.
- KRAJNA A. (red.), LESZ J., SUJAK-LESZ K., *Wokół pedagogiki uczenia w centrum*, Wyd. MarMar Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2005.

- KUKOWKA I., *Usłyszeć wewnątrz siebie głos płaczącej Ziemi. Kształtowanie postaw proekologicznych w nauczaniu przyrody i biologii*, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 2007
- KULIK R., *Odkrywanie natury – praktyka głębokiej ekologii*, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 2007.
- KUPISIEWICZ C., *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN Warszawa 1985.
- ŁOPATKOWA M., *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- ŁUKASZEWICZ R.M., *Leczenie głupoty i... czyli salony Edukacji Ekologicznej NATURAMY*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.
- ŁUKASZEWICZ R.M., *Edukacja z wyobraźnią, czyli jak podróżować bez map*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.
- Nauczanie przyrody – wybrane zagadnienia*, praca zbiorowa pod red. E. ARCISZEWSKIEJ i S. DYŁAKA, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005.
- Rytuał dla Matki Ziemi*, praca zbiorowa pod red. J. KORBELA, Wyd. Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1992.
- SKAWIŃSKI W., *Główne nurty rozwoju dydaktyki biologii*, wsip, Warszawa 1992.
- SKOLIMOWSKI H., *Nadzieja matką mądrych – eseje o ekologii*, Wyd. ZBZ „Sangha”, Warszawa 1989.
- STAWIŃSKI W., *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, PWN Warszawa 2000.
- STRELAU J., JURKOWSKI A., PUTKIEWICZ Z., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1981.
- SZACKA B., SZACKI J. (red.), *Człowiek zwierzę społeczne*, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1991.
- THOREAU H., *Walden, czyli życie w lesie*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Uwolnić emocje edukacji leśnej – leśne konkursy i gry dydaktyczne*, praca zbiorowa pod red. D. Anderwalda, R. 9, Zeszyt 1 (15)/2007, Leśny Zakład Doświadczalny SGGW, Rogów.
- ZIMBARDO P. G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1999.

## Wybrane publikacje Pracowni

Więcej na [www.pracownia.org.pl/sklep](http://www.pracownia.org.pl/sklep)

### Muzyczne dzikie życie

128 stron, cena 15 zł



Zbiór rozmów z muzykami, poświęcony problemom ekologicznym i ochronie przyrody. Wywiady te ukazały się w latach 1998–2003 na łamach *Dzikiego Życia*. Wśród rozmówców znaleźli się: Hey, Dezerter, Stare Dobre Małżeństwo, Wolna Grupa Bukowina, Jacek Kleyff, Orkiestra św. Mikołaja, Włochaty, Karpaty Magiczne, Wszystkie Wschody Słońca, Czeremszyna, Janusz Reichel, Matragona, Stiff Stuff. Rozmowy przeplatane są opisem najważniejszych problemów ekologicznych Polski.

### Przyroda nie należy do człowieka. Sylwetka i ekofilozofia Arne Naessa na tle norweskiej filozofii ekologicznej

Magdalena Dziubek-Hovland

132 strony, cena 17 zł



Praca poświęcona życiu i poglądom twórcy głębokiej ekologii – norweskiego filozofa prof. Arne Naessa. Autorka ukazuje filozoficzne i biograficzne podstawy ekofilozofii Naessa, jej związki z innymi tradycjami etycznymi oraz rolę, jaką odegrała w tworzeniu głębokiej ekologii. Całość uzupełniają dwa wywiady z Arne Naessem.

### Nowa wizja lasu

Chris Maser

280 stron, cena 25 zł



Polskie wydanie jednej z najważniejszych książek z dziedziny ekologicznej analizy i krytyki przemysłowej gospodarki leśnej. Autor, specjalista w dziedzinie ekosystemów leśnych, przedstawia negatywne skutki gospodarki leśnej dla ekosystemu i przetrwania bioróżnorodności, a także ukazuje alternatywny model gospodarowania – leśnictwo restytutywne (ekologiczne).

### O przyrodzie i człowieku

163 strony, cena 20 zł



Zbiór rozmów z twórcami kultury, naukowcami i przyrodnikami. Tematem rozmów jest stosunek człowieka do przyrody i nasze w niej miejsce. Wśród rozmówców: Olga Tokarczuk, Stanisław Lem, Wojciech Eichelberger, Józef Broda, Arne Naess, Stefan Chałubiński, Simona Kossak, Andrzej Strumiłło, Peter Matthiessen, John Seed, Andrzej Bereszyński, Juraj Lukáč, Miriam Therese MacGillis.

### Zapiski z Piaszczystej Krainy

Aldo Leopold

277 stron



Książka amerykańskiego leśnika, przyrodnika, naukowca, doradcy ONZ ds. ochrony przyrody, prekursora filozofii ekologicznej, twórcy *etyki ziemi*. Jest jedną z najważniejszych rozpraw poświęconych relacjom człowieka ze środowiskiem naturalnym. Książka ukazała się pierwotnie w 1949 r., to jej pierwszy polski przekład.

### Odkrywanie natury. Praktyka głębokiej ekologii

Ryś Kulik

68 stron



We wstępie do książki W. Eichelberger napisał: *Ta książka to zapis spokojnej, mądrej i głębokiej refleksji nad naszą ludzką kondycją, która jak w powiększającym zwierciadle odbija się i ukonkretnia w naszym stosunku – nie tylko do przyrody – lecz do wszystkiego, co nas otacza*. Ryś Kulik jest doktorem psychologii i miłośnikiem przyrody od lat 90. związanym z ruchem ekologicznym i DŻ.

### Usłyszeć wewnątrz siebie głos płaczącej Ziemi. Kształtowanie postaw proekologicznych w nauczaniu przyrody i biologii. Poradnik metodyczny dla nauczycieli

Iwona Kukowka

52 strony



We wprowadzeniu autorka pisze: *Potrzebujemy ekologii radości i wrażliwości, gdyż nie da się kochać i szanować domu, jeżeli nie poczujemy się jego częścią ani też, gdy jawi się nam on jako zagrożenie*. Poradnik zawiera m.in. scenariusze zajęć edukacji ekologicznych.

### Kwalifikowanie przedsięwzięć do OOS. Teoria i praktyka na podstawie wyników monitoringu procesów inwestycyjnych w Karpatach

red. Alina Kula, Rafał T. Kurek, Krzysztof Okraśniński

62 strony



Publikacja Przygotowana z myślą o administracji publicznej, inwestorach oraz praktykach wykonujących opracowania przyrodnicze. Pomocna w podnoszeniu jakości merytorycznej procedur oos dla skutecznej ochrony wartości przyrodniczych w procesach inwestycyjnych.



**Stowarzyszenie Pracownia na rzecz Wszystkich Istot** od ponad 20 lat prowadzi działania na rzecz ochrony przyrody i popularyzacji filozofii głębokiej ekologii (podkreślającej szacunek do wszelkich form życia). Pracownia za najważniejszy cel uznaje zachowanie obszarów dzikiej przyrody i ich złożonego ekosystemu, ze wszystkimi występującymi w nim gatunkami i procesami.

Pracownia prowadziła wiele kampanii społeczno-ekologicznych na rzecz cennych obszarów i gatunków: dzięki stale realizowanej kampanii na rzecz ochrony Puszczy Białowieskiej powiększono dwukrotnie obszar Parku Narodowego; w wyniku kampanii ochrony dużych drapieżników „Dziki jest piękny” wilk i ryś zostały objęte ochroną ścisłą; zainicjowana przez Pracownię w roku 1998 akcja ochrony Doliny Rospudy również zwieńczona została sukcesem. Obecnie Pracownia angażuje się w ochronę Karpat przed realizacją inwazyjnych form turystyki masowej. Pracownia monitoruje działania administracji i służb ochrony przyrody i od 2001 r. (jako jedna z nielicznych organizacji społecznych w Polsce) podjęła działania dotyczące ochrony korytarzy migracyjnych dziko żyjących zwierząt przy nowobudowanych drogach szybkiego ruchu i autostradach.

**Ważną dziedziną działań Pracowni jest edukacja ekologiczna** prowadzona w różnorodny sposób i ukierunkowana na budzenie szacunku do wszelkich form życia, zwracanie uwagi na sieć powiązań i zależności w przyrodzie oraz motywowanie do podejmowania działań dla jej ochrony. Odbiorcami prowadzonej przez Pracownię edukacji są zarówno dzieci i młodzież, jak i nauczyciele, aktywiści ekologiczni, urzędnicy państwowi oraz społeczności lokalne. W ciągu ponad 20 lat przeprowadziliśmy setki wykładów, prelekcji, odczytów, każdego roku prowadzimy kilkadziesiąt zajęć w terenie, autorskie warsztaty „Zgromadzenie Wszystkich Istot” i szkolenie „Strażnicy Miejsc Przyrodniczo Cennych”, dzięki którym udało się zaktywizować do działań grupy, które przy wsparciu Pracowni realizują kampanie w obronie dzikiej przyrody na terenie całej Polski.

Pracownia prowadzi również złożoną działalność wydawniczą. Do tej pory opublikowaliśmy kilkanaście pozycji książkowych, film edukacyjny, foldery, broszury i kartki pocztowe poświęcone tematyce ochrony przyrody.

**Stowarzyszenie wielokrotnie zdobywało prestiżowe nagrody**, m.in. ■ w 1996 r. za najlepiej przeprowadzoną kampanię od Ministra Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa ■ jako najlepsza organizacja ekologiczna roku 1997 na XI Ogólnopolskim Spotkaniu Ruchu Ekologicznego KOLUMNA w Spale ■ od Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej za osiągnięcia w dziedzinie edukacji ekologicznej w 1999 r. oraz dla najlepszej organizacji ekologicznej w woj. śląskim w 2001 r. ■ w 2008 r. nagrodę im. Wiktora Godlewskiego za działania i akcje edukacyjne.

**DZIKIE  
ŻYCIE**  
miesięcznik

Od ponad 15 lat Pracownia wydaje miesięcznik „Dziki Życie” – jedyne pismo ekologiczne w Polsce, które odważnie, dociekliwie i bezkompromisowo pisze o niszczeniu i ochronie przyrody. Na łamach miesięcznika prezentujemy: najważniejsze problemy ekologiczne w kraju i na świecie, miejsca eksploatacji przyrody, filozoficzne aspekty oraz poglądy intelektualistów i osób publicznych na problemy ochrony przyrody, poczynania urzędników państwowych i służb ochrony środowiska. „Dziki Życie” dostępne jest w całej Polsce w sieci EMPIKÓW, salonach RUCHU, w prenumeracie u wydawcy, w postaci e-wydań w e-Kiosk i e-Gazety oraz na stronie internetowej Stowarzyszenia. Pismo nie zawiera komercyjnych reklam i nie jest sponsorowane przez korporacje i lobby biznesowe.

[www.pracownia.org.pl](http://www.pracownia.org.pl)