Anna Kopaczewska
Agnieszka Kozłowska
Magdalena Ochwat

MYŚLENIE (Z) PRZYRODĄ



MYŚLENIE (Z) PRZYRODĄ

Edukacja terenowa,

kąpiele leśne

i karty do rozmowy z rzeką

Anna Kopaczewska

Agnieszka Kozłowska

Magdalena Ochwat

Katowice 2026

* Seria wydawnicza Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach związana z realizacją projektu pt. „Od ekologicznego produktu po doświadczenie rozszerzonej rzeczywistości”. Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach programu Fundusze Europejskie dla Śląskiego 2021–2027 (Fundusz na rzecz Sprawiedliwej Transformacji).

Fundusze Europejskie dla Śląskiego
Rzeczpospolita Polska
Dofinansowane przez Unię Europejską
Województwo Śląskie

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE → 5

CZĘŚĆ 1. DIAGNOZA

ŚWIAT POZA MUREM. PRZYRODA JAKO PRZESTRZEŃ WOLNOŚCI → 22

NAUCZYCIELKI, NAUCZYCIELE → 68

CZĘŚĆ 2. NARZĘDZIA I METODY

KĄPIEL LEŚNA — BEZ WZGLĘDU NA MURY → 90

Scenariusz 1 — dla dzieci → 116

Scenariusz 2 — dla młodych dorosłych → 136

Scenariusz 3 — dla zdrowych dorosłych → 160

ROZMOWY Z RZEKĄ. KARTY JAKO NARZĘDZIE EDUKACJI RELACYJNEJ W PERSPEKTYWIE POSTHUMANISTYCZNEJ → 180

PODSUMOWANIE → 206

BIBLIOGRAFIA → 209

Publikacja, którą oddajemy w Wasze ręce, została zaprojektowana jako proces przejścia od diagnozy edukacji terenowej do jej praktykowania, od rozpoznania barier wychodzenia poza mury szkoły do zaproponowania konkretnych narzędzi i rozwiązań metodycznych. Struktura książki nie jest przypadkowa — wynika z przekonania, że odpowiedzialne projektowanie działań edukacyjnych musi być poprzedzone uważnym wsłuchaniem się w potrzeby osób, które tę edukację realizują na co dzień.

W pierwszej części przedstawiamy wyniki badań dotyczących edukacji prowadzonej poza murami szkoły. Interesowało nas, jak nauczycielki i nauczyciele postrzegają edukację terenową, jakie widzą w niej możliwości, ale też jakie bariery i obawy ją ograniczają. Zebrany materiał pokazuje, że choć świadomość znaczenia kontaktu z przyrodą oraz edukacji środowiskowej jest wysoka, to w praktyce realizacja zajęć terenowych bywa utrudniona przez brak czasu, wsparcia instytucjonalnego, odpowiedniej infrastruktury czy gotowych, przetestowanych narzędzi dydaktycznych.

Druga część publikacji stanowi odpowiedź na zdiagnozowane potrzeby w obszarze eduakcji terenowej. Proponujemy narzędzia i metody, które mogą wspierać w prowadzeniu edukacji terenowej — zarówno w przestrzeniach przyrodniczych, jak i w środowiskach miejskich czy postindustrialnych. Prezentujemy praktykę kąpieli leśnych jako przykład pracy opartej na uważności, spowolnieniu i wielozmysłowym doświadczaniu. Pokazujemy również autorskie narzędzie — karty do rozmowy z rzeką — które umożliwiają inicjowanie relacyjnych, międzygatunkowych spotkań w przestrzeni miejskiej.

Publikacja ta jest zaproszeniem do zmiany perspektywy — do myślenia o edukacji jako procesie, który może i powinien wykraczać poza mury instytucji.













s. 6—17
Puszcza Białowieska, rezerwat ścisły, maj 2025

Kryterium X

Puszcza Białowieska została wpisana na listę światowego dziedzictwa UNESCO między innymi na podstawie Kryterium X, które potwierdza, że: „Obiekt obejmuje siedliska naturalne najbardziej reprezentatywne i najważniejsze dla ochrony *in situ* różnorodności biologicznej, włączając te, w których występują zagrożone gatunki o wyjątkowej uniwersalnej wartości z punktu widzenia nauki lub ochrony przyrody".

W Puszczy Białowieskiej żyje 59 gatunków ssaków, ponad 250 gatunków ptaków, 7 gatunków gadów i 13 płazów. Niezwykle cenne są grupy organizmów saproksylicznych, które żyją w martwym drewnie. To właśnie one wyróżniają Puszczę spośród lasów Europy. Znaczny udział stanowią relikty puszczańskie, czyli gatunki wskazujące na dojrzałość lasu i minimalne zakłócenia przez człowieka.

(https://www.gov.pl/web/klimat/unesco-puszcza-bialowieska-bioroznorodnosc) [dostęp: 27.02.2026]

DIAGNOZA

1



ŚWIAT POZA MUREM. PRZYRODA JAKO PRZESTRZEŃ WOLNOŚCI

nie można wyzwolić człowieka, alienując go

Paulo Freire



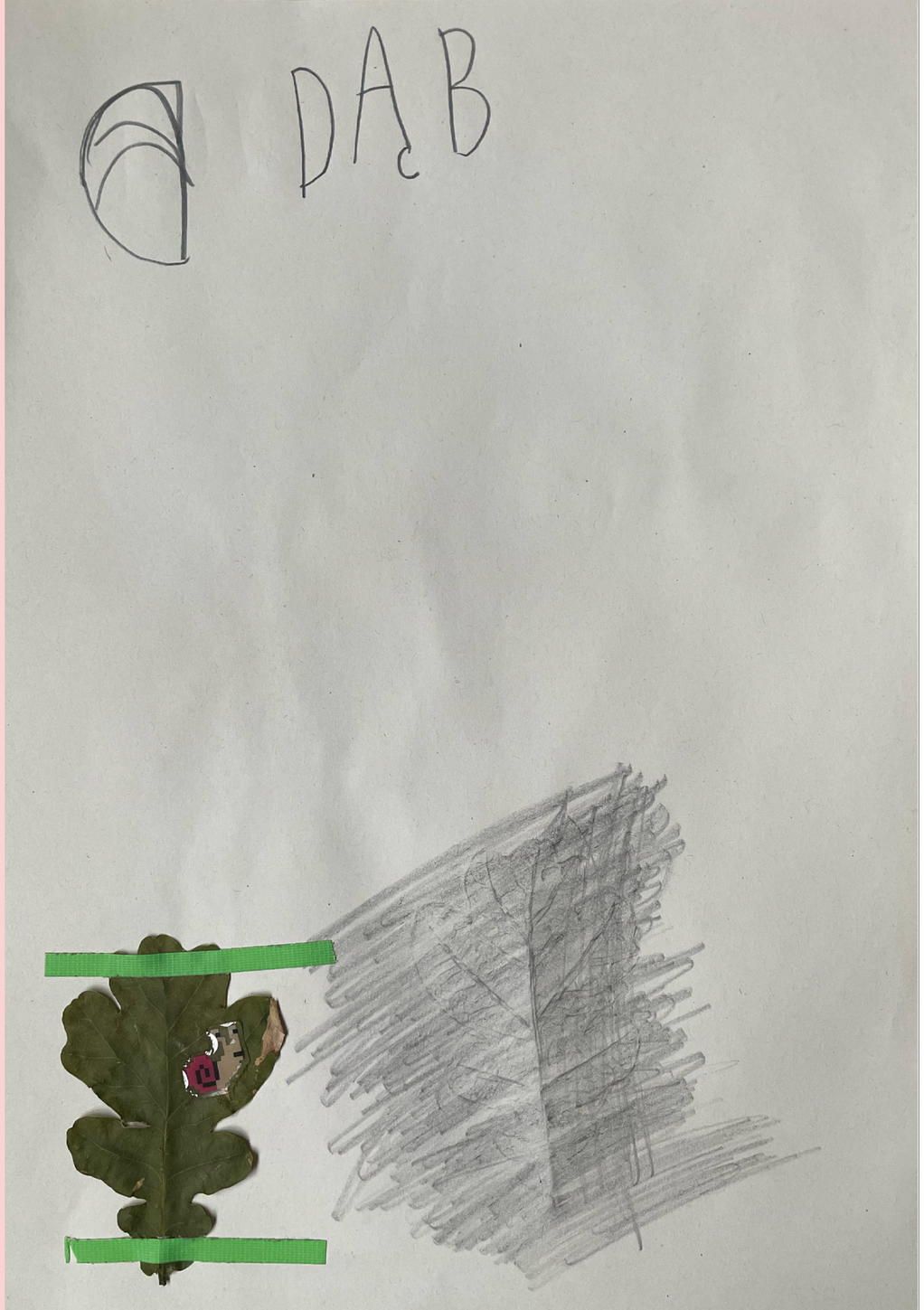
s. 22
W drodze do szkoły w Crystal Palace, Londyn 2026

Na tej stronie
„Plecakowe drzewo", podczas zajęć terenowych prowadzonych przez Fundację Leśne Projekty dla Szkoły Podstawowej nr 65 w Katowicach, 2025

Wprowadzenie

Zajęcia outdoorowe — realizowane poza murami szkoły — doczekały się solidnej obudowy w postaci badań i analiz naukowych potwierdzających pozytywny wpływ przebywania uczniów w otoczeniu zieleni. Doświadczenie natury przez uczniów poprawia ich osiągnięcia poznawcze, łagodzi napięcia emocjonalne i poprawia zdolności społeczne (American Institutes for Research, 2005; Ayotte-Beaudet i in., 2023; Chawla, 2018; Chawla i in., 2014). Wystawienie organizmu na słońce zwiększa absorpcję witaminy D_3 i stymuluje rozwój kośćca. Pozytywnie wpływa również na rozwój wzroku, układu immunologicznego i wrażliwość sensoryczną. Jest to istotne szczególnie obecnie, gdy dzieci większość dnia spędzają w zamkniętych pomieszczeniach, często w pozycji siedzącej. Mała przestrzeń upośledza widzenie, co uwidacznia się we wzroście odsetka dzieci cierpiących na krótkowzroczność. To zjawisko w środowisku medycznym zyskało etykietę „epidemii krótkowzroczności". Jej przyczyną nie jest jedynie spędzanie wielu godzin przed ekranem — komórki, komputera czy telewizora — ale przede wszystkim brak przestrzeni, odległości niezbędnej do prawidłowego rozwoju anatomicznych struktur wzroku. Długotrwałe przebywanie w zamkniętych pomieszczeniach może również upośledzać rozwój kośćca, gdyż niezbędna do tego witamina D_3 powstaje w organizmie pod wpływem ekspozycji na światło słoneczne. Z kolei wspomniany wyżej brak ruchu oraz wielogodzinna pozycja siedząca negatywnie wpływa na układ immunologiczny i ruchowy.

Jest jeszcze jeden aspekt edukacji w szkolnych murach — związany z jakością powietrza. W szkolnej klasie, gdzie na niewielkim metrażu przebywa kilkadziesiąt osób, wydalany w procesie oddychania dwutlenek węgla szybko osiąga poziom dalece przekraczający ten, który jest optymalny dla zdrowia i procesów poznawczych. Wysokie stężenie CO_2 powoduje, że uczniom po prostu trudno się myśli. Ten fizyczny czynnik zakłócający edukację mógłby być zniwelowany przez częste wietrzenie sal lub systemy napowietrzające i oczyszczające powietrze, jednak nawet w nowo budowanych budynkach szkolnych

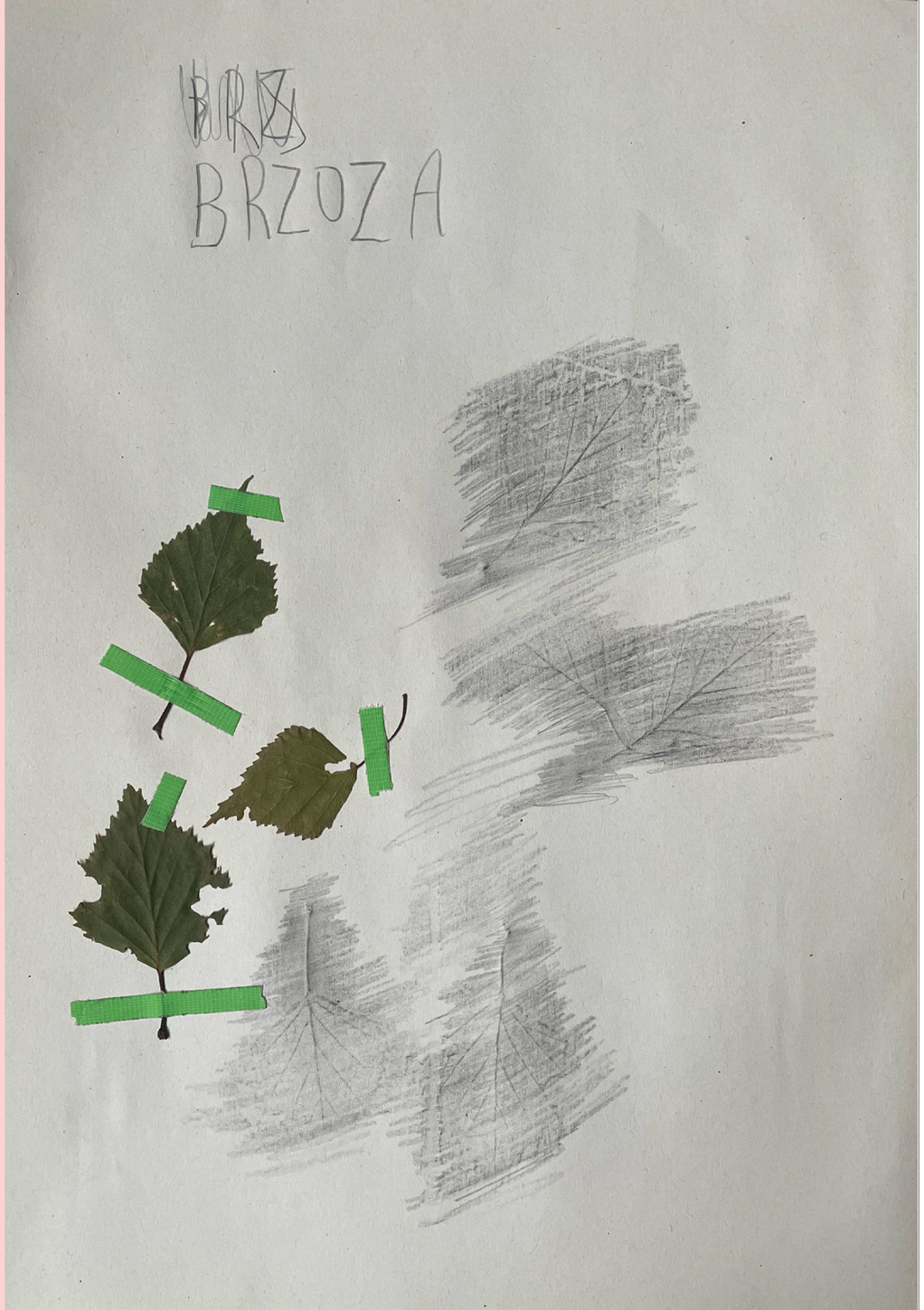


i przedszkolnych zwykle nie instaluje się rekuperacji ani innych rozwiązań poprawiających jakość i wilgotność powietrza. W praktyce w większości szkół rozwiązania tego typu wciąż są niedostępne, a ich eksploatacja wymagałaby stałej obsługi. Niezależnie od zastosowanych instalacji nawet najlepiej przefiltrowane powietrze w sali nie zastąpi korzyści płynących z wyjścia na zewnątrz.

Przebywanie na świeżym powietrzu, w otoczeniu zieleni pozytywnie wpływa także na ludzi dorosłych, poprawiając ich ogólne samopoczucie oraz stan zdrowia. W przypadku osób w rekonwalescencji, które mają za sobą trudne doświadczenie utraty zdrowia, aktywność na świeżym powietrzu, na przykład spacery, wędrówki czy zaangażowanie w prace ogrodnicze, a nawet samo przebywanie w otoczeniu zieleni, ma działanie terapeutyczne. Co więcej, wykazano, że już sam widok zieleni za oknem poprawia koncentrację i przyspiesza rekonwalescencję (Bikomeye i in., 2021; Roe i Aspinall, 2011). Mając tak wiele naukowych dowodów na rolę kontaktu z przyrodą we wzmacnianiu kondycji psychicznej oraz fizycznej człowieka, trudno zrozumieć, dlaczego dzieci i dorośli coraz bardziej izolują się od przyrody, spędzając większość dnia w murach szkoły, domu, miejsca pracy.

Edward Wilson już lata temu zauważył potrzebę kontaktu człowieka z naturą oraz prorozwojowe i prozdrowotne znaczenie tego kontaktu. Uważał, że ta potrzeba jest głęboko zakorzeniona w biologii człowieka, która jak magnes przyciąga go do świata natury. Siłę tę nazwał biofilią (Kellert i Wilson, 1993). Zaspokajanie potrzeby kontaktu człowieka z naturą jest elementem budowania optymalnego środowiska życia i rozwoju; deprywacja takiego kontaktu hamuje i ogranicza normalne funkcjonowanie człowieka.

Współcześnie narastająca alienacja człowieka od natury prowadzi do deficytu kontaktu z nią, a to ma negatywne konsekwencje. Richard Louv, amerykański dziennikarz i popularyzator nauki, ukuł na określenie tego zjawiska termin „syndrom deficytu natury” (Louv, 2008). Podwyższone napięcie mięśniowe i emocjonalne, rozkojarzenie, niemożność skupienia uwagi, brak kontaktu z własnymi emocjami, brak

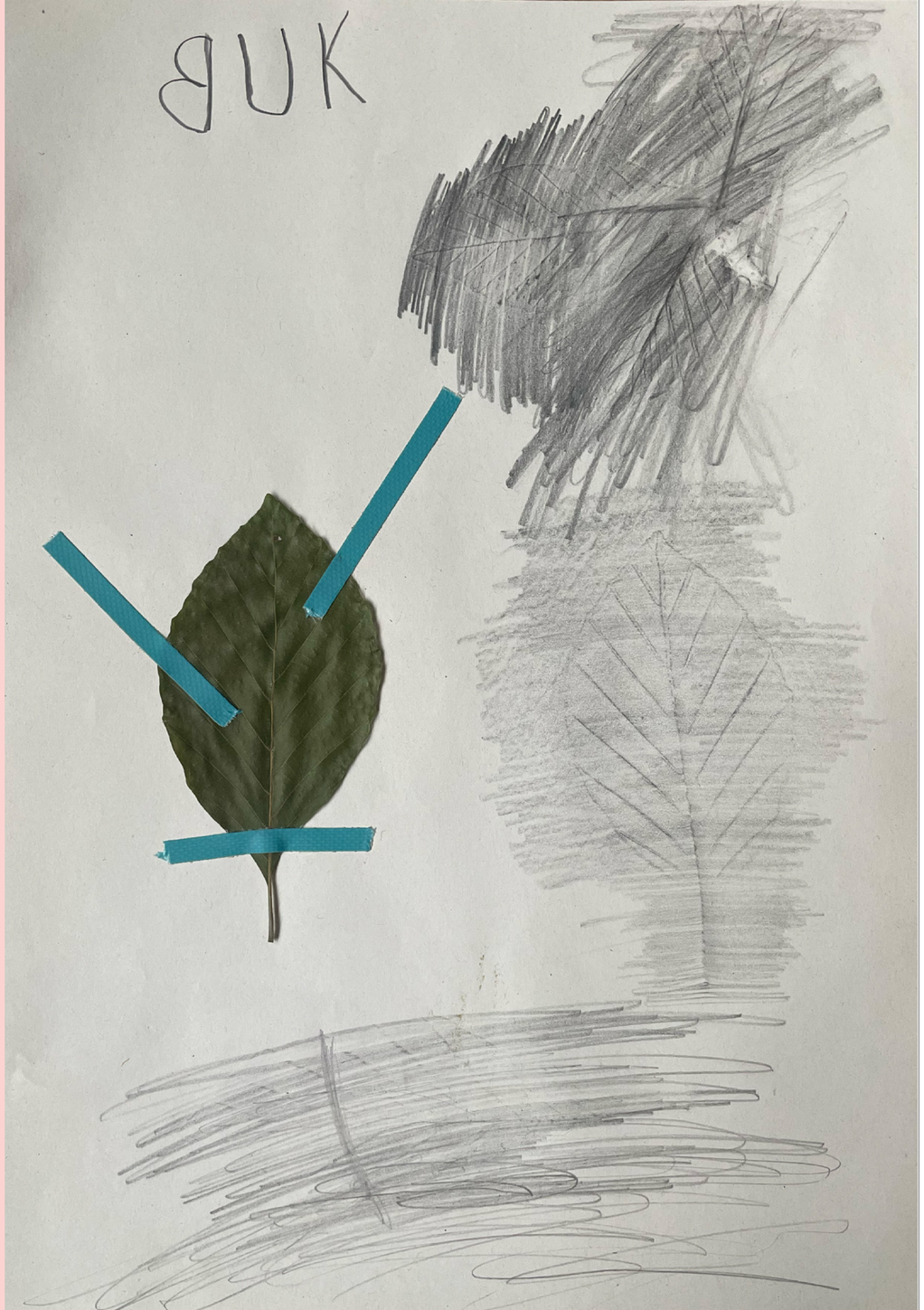


empatii, trudności w komunikacji interpersonalnej czy epidemia krótkowzroczności to tylko niektóre efekty separacji człowieka od środowiska naturalnego (Lin i in., 2017). Louv pokazał w swojej książce, jak silny jest deficyt natury wśród dzieci, które na świeżym powietrzu spędzają mniej czasu niż więźniowie na spacerniakach. Opisał też przypadki siły terapeutycznej dzikiej przyrody w przypadku dzieci z deficytem uwagi, którym nie pomagały tradycyjne metody wsparcia. Ich stan poprawiał się dopiero wskutek dłuższego przebywania nad morzem lub w naturalnym lesie.

Niestety wszystko wskazuje na to, że deficyt natury narasta. Osiedlowe podwórka pustoszeją; dzieci, ale też dorośli przenoszą się do wirtualnej rzeczywistości lub zamykają aktywność fizyczną w miejskich siłowniach. Należałoby zastanowić się, w jaki sposób możemy ten trend odwrócić — jak przywrócić człowiekowi kontakt z naturą.

Tylko czy natura jeszcze w ogóle istnieje? Dzikiej przyrody już przecież prawie nie ma. Większość masy roślinnej i zwierzęcej stanowią rośliny uprawne i zwierzęta hodowlane. Otaczają nas skarlałe odmiany ozdobnych drzew i krzewów sadzonych przed domami w betonowych donicach, w których ziemia jest przysypana białymi kamyczkami. W szczelinach ogrodzeń sterczą kikuty gęstych gałęzi roślin wybranych na żywopłot. Koszona co tydzień trawa na wygrodzonych miejskich trawnikach tworzy nigdy niekwitnące, jałowe dywany. Okaleczona, zmarginalizowana przyroda odżywa tylko tam, gdzie człowiek o niej zapomni. Rozkwita w zaniedbanych ogrodach, przebija się przez ignorowany przez firmy porządkowe chodnik, rozmnaża pod niezagrabionymi liśćmi. Jak może, stara się wyzwolić z formy, w którą — w imię piękna i estetyki typowej dla epoki antropocenu — próbuje ją wcisnąć człowiek.

Naturę zastąpiła kultura — ludzka cywilizacja, w której pozaludzkie istoty są najczęściej efektem masowych hodowli służących zaspokojeniu potrzeb człowieka: rośliny — prawie wyłącznie te uprawne; zwierzęta, grzyby — prawie wyłącznie hodowlane. Wymyte, zapakowane w folię efekty przemysłu.



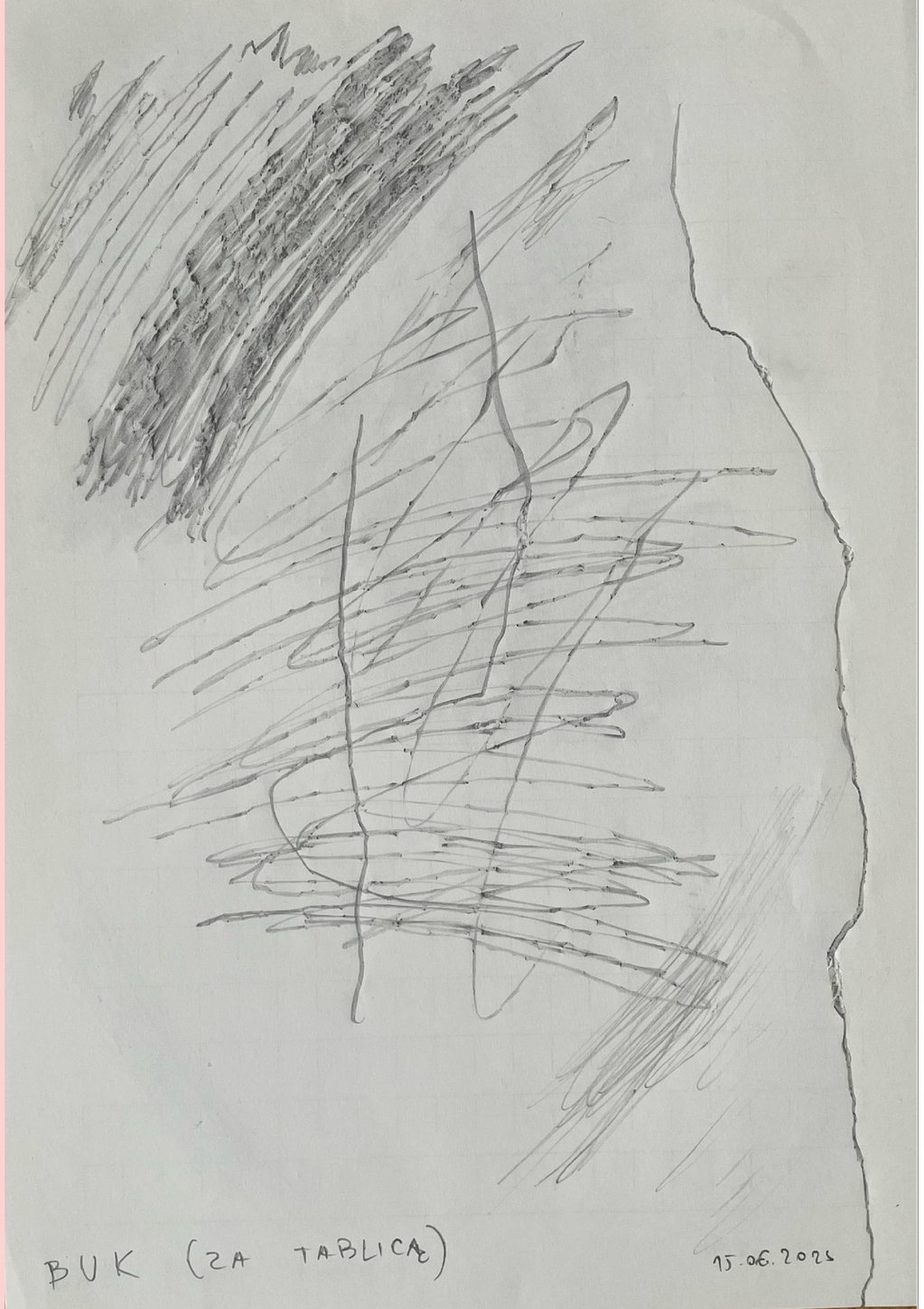
Przyroda oddaliła się. Stała się obca, nieznana. Jest obecna gdzieś na rubieżach świata cywilizacji lub zupełnie poza nim; to świat niekontrolowany przez człowieka, groźny. Niekiedy można ją obserwować na stosunkowo niewielkich przestrzeniach terenów chronionych lub w postaci mniej dzikiej — jako efekt planowych działań służb zajmujących się lasami, zielenią miejską czy po prostu jako kurczącą się zieloną przestrzeń na terenach niezurbanizowanych.

W języku biologii, a konkretnie — osadzonej w niej ekologii człowieka, ten fragment biocenozy, który obejmuje gatunek człowieka oraz gatunki przez niego kontrolowane (np. rośliny uprawne i zwierzęta hodowlane/domowe), a także organizmy towarzyszące człowiekowi w środowisku silnie przekształconym przez działalność i kulturę człowieka — nazywa się antropocenozą (Strzałko i in., 1976).

W miarę jak powiększa się bańka antropocenozy, przestrzeń dostępna dla innych gatunków kurczy się. Zostaje dla nich coraz mniej miejsca. Już teraz ponad 90% masy kręgowców zamieszkujących Ziemię to zwierzęta hodowlane. Krowy, świnie, owce, kury, indyki. Dzika przyroda jest coraz bardziej marginalizowana, staje się rzadka, odległa.

Wskutek braku regularnych kontaktów zanika więź człowieka z naturą. Jest to kolejny wymiar alienacji w zatomizowanych społeczeństwach Zachodu. Epidemia samotności przybiera nowy wymiar — międzygatunkowy. Gdybyśmy potrafili przywrócić kontakt człowieka z naturą, odbudować więź z pozaludzkimi istotami, poczucie osamotnienia ludzi byłoby prawdopodobnie mniejsze. A może zniknęłoby całkowicie?

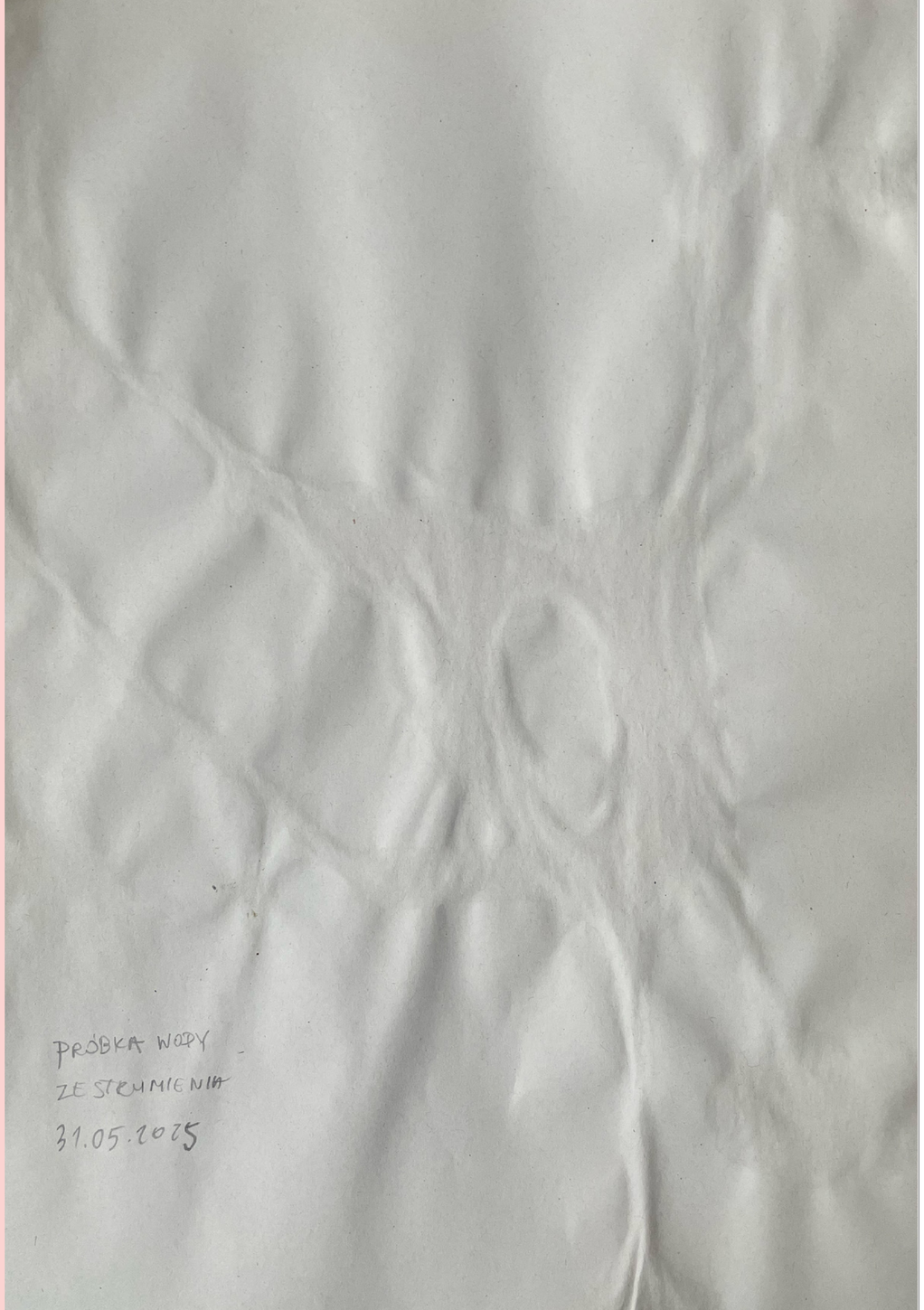
Tę logikę rosnącej kontroli nad światem i jednoczesnego narastania lęków przed niepewną przyszłością dobrze opisuje socjologiczna koncepcja „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka (2002), w której nowoczesne instytucje — w tym szkoła — próbują zarządzać produktami własnego rozwoju.



Szkolne ogrody jako miejsce przywracania uczniom kontaktu z naturą

Idea przywrócenia uczniom kontaktu z naturą jest obecnie często podejmowana na gruncie nauk edukacyjnych. Powszechne przekonanie, że wyjście z lekcjami poza mury szkoły jest ze wszech miar korzystne, a nawet niezbędne do prawidłowego rozwoju ucznia, poskutkowało ruchem „zazieleniania" szkół — zrywania chodników i przyszkolnych betonów i zakładania w tych miejscach ogródków warzywnych, kwietników, łąk kwietnych, ogrodów i parków (Chawla i in., 2014). W USA rozwinął się ruch Children and Nature inspirowany publikacjami Richarda Louva (Children and Nature Network, b.d.). To platforma sieciująca kadrę pedagogiczną pracującą w szkołach i badaczy akademickich oraz innych zainteresowanych edukacją outdoorową, na której publikowane są relacje z zajęć, refleksje, wyniki badań, zaproszenia i relacje z konferencji i innych wydarzeń powiązanych z edukacją i zabawą w plenerze. Każdy z użytkowników ma swój profil, może kontaktować się z pozostałymi uczestnikami sieci i publikować. Platforma działa na amerykańskim rynku edukacyjnym i choć jest otwarta także na inne kontynenty, bardzo przydałaby się analogiczna inicjatywa sieciująca w Polsce i szerzej — w Europie.

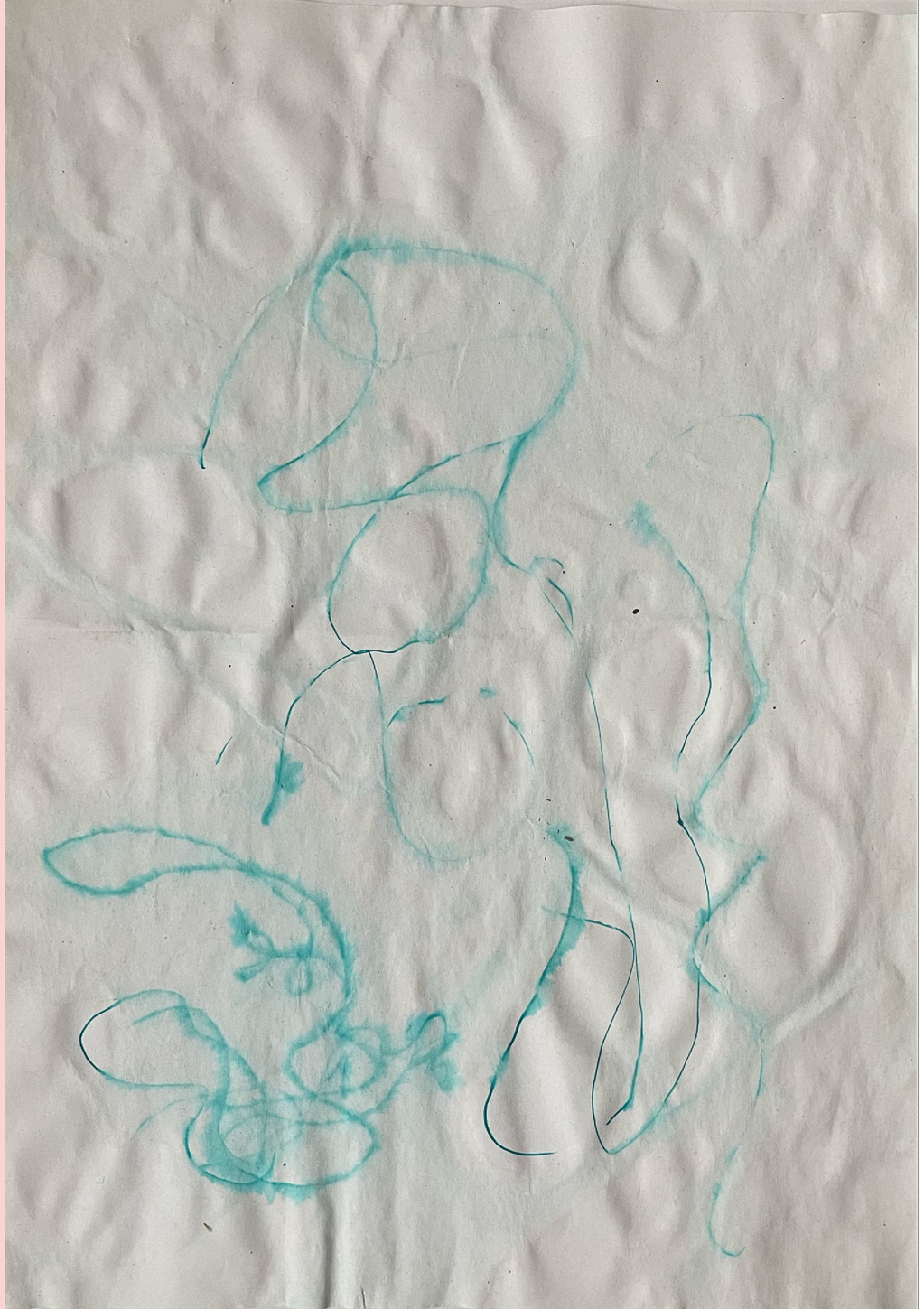
W Europie idea szkolnych ogrodów intensywnie się rozwija, a równolegle w wielu krajach upowszechniają się modele regularnego uczenia się poza murami szkoły. W krajach nordyckich funkcjonują podejścia znane jako *uteskole* (Norwegia) i *udeskole* (Dania), rozumiane jako programowe przenoszenie części zajęć do przestrzeni takich jak tereny przyszkolne, parki czy pobliskie lasy — jako uzupełnienie nauczania w budynku (Bentsen i in., 2010; Lauterbach i in., 2024). W Wielkiej Brytanii popularność zyskało podejście *forest school*, oparte na cyklicznych, długofalowych zajęciach w środowisku naturalnym (Forest School Association, b.d.). Z kolei w Czechach dynamicznie rozwijają się inicjatywy edukacji leśnej (m.in. sieci leśnych przedszkoli), a raport porównawczy omawia je na tle niemieckich doświadczeń, gdzie tego typu placówki funkcjonują od lat jako



rozpoznawalny model edukacji w bliskim kontakcie z przyrodą (Klauer, 2016). W Polsce podobne inicjatywy również się pojawiają, choć na mniejszą skalę, a ich wspólnym mianownikiem — podobnie jak w innych krajach — jest możliwość regularnego korzystania z terenów przyrodniczych (zwłaszcza leśnych) dzięki uzgodnieniom z ich zarządcami lub właścicielami (Klauer, 2016; Pietrzak-Zawadka, 2019).

Oprócz alternatywnych form edukacji, do natury zbliżają uczniów szkolne ogrody. W Poznaniu projekty miejskie, realizowane we współpracy m.in. z przedszkolami w Berlinie, i Ogrodem Botanicznym UAM, zaowocowały założeniem ponad 20 zielonych placów zabaw przy przedszkolach i kilku szkolnych ogrodów (*Innowacje w ogródkach przedszkolnych, b.d.* Komorowska, 2015). Na XV Regionalnym Seminarium Ekologicznym w Poznaniu, które odbyło się w 2025 roku, prelekcja zaproszonych z miasta urzędników realizujących te projekty rozgrzała publiczność do czerwoności. Obecna na konferencji kadra nauczycielska i dyrektorzy szkół chcieli wiedzieć, jak mogą się włączyć w takie projekty, skąd zdobyć dofinansowanie, z kim wymienić się dobrymi praktykami, dlaczego na każdy element infrastruktury muszą mieć przysłowiowe 10 pieczątek i certyfikat. Poznań nie jest wyjątkiem — projekty zazieleniające szkolne podwórka są realizowane też w innych miastach i mniejszych miejscowościach, nie jest to jednak zjawisko masowe.

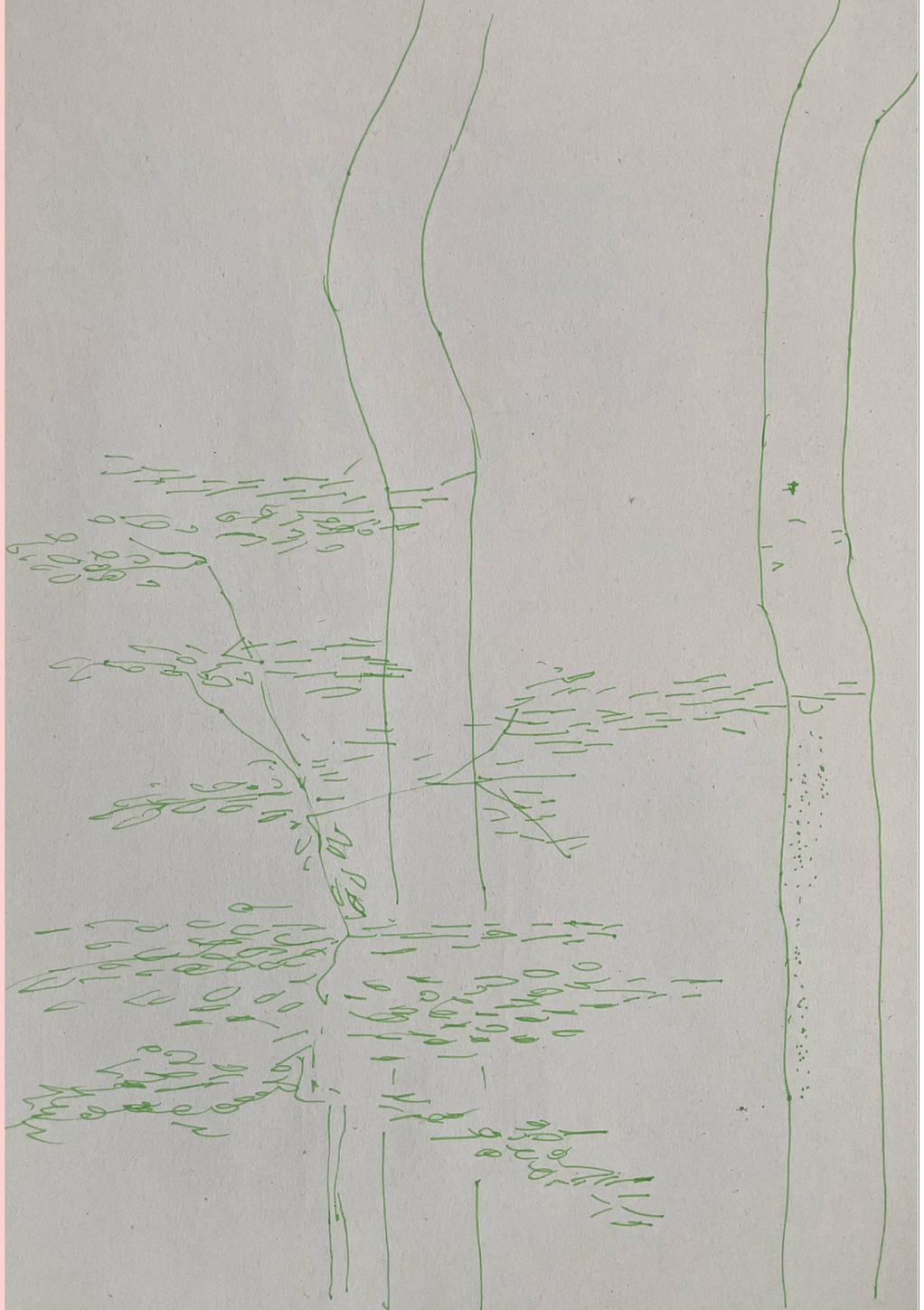
W 2025 roku w badaniu przeprowadzonym wśród dyrektorów publicznych szkół podstawowych i przedszkoli prowadzonych przez samorządy w Poznaniu, Krakowie i Katowicach (Kozłowska i in., 2025) zmapowano sposoby zagospodarowania terenów w najbliższym otoczeniu badanych placówek. Celem badania było ustalenie charakterystycznych cech szkolnych i przedszkolnych ogrodów oraz sposobów ich aranżacji. Okazało się, że większość respondentów postrzegała zieleń wokół szkoły oraz szkolny ogród jako bardzo pożądany element przestrzeni edukacyjnej, a wielu dyrektorów deklarowało podjęcie starań o jego budowę lub rozbudowę. Szkolny ogród wyobrażano sobie najczęściej jako zaplanowane, uporządkowane miejsce służące



przede wszystkim bezpiecznej zabawie i edukacji (rzadziej odpoczynkowi), wyposażone w profesjonalne, certyfikowane elementy placu zabaw (na przykład huśtawki, zjeżdżalnie), tablice edukacyjne oraz przyrządy do obserwacji przyrodniczych i prostych badań, a także elementy edukacyjno-przyrodnicze, takie jak łąka kwietna, ogródek warzywny lub ziołowy, budki lęgowe dla ptaków czy domek dla owadów (Kozłowska i in., 2025).

Niewątpliwie nawet taka w pełni kontrolowana przestrzeń mogłaby być atrakcyjną, korzystną alternatywą dla zajęć w obrębie szkolnych murów, na co zwracały uwagę Renata Michalak i Teresa Parczewska (2018, 2019), autorki najbardziej kompleksowych badań o uwarunkowaniach (nie)obecności edukacji outdoorowej w polskiej szkole. Wiele utrudniających prowadzenie zajęć outdoorowych barier, które wskazały badaczki (trudności finansowe i organizacyjne, odpowiedzialność prawna za uczniów na lekcjach poza szkołą), znika, gdy zamiast całodniowej wycieczki poza szkołą osoba prowadząca lekcję decydowałaby się na zajęcia w szkolnym ogrodzie. Z formalnego punktu widzenia nie jest to wyjście poza teren szkoły, gdyż szkolny ogród w sensie prawnym należy do szkoły, a bliskość i dostępność tej przestrzeni sprawia, że potencjalnie nauczyciele mogliby z niej korzystać codziennie. Jak jednak wykazały autorki, niewielu z nich decyduje się, by choćby okazjonalnie wyjść z uczniami na zewnątrz (Michalak i Parczewska, 2019, 2022). Nawet na lekcjach przyrodniczych uczniowie najczęściej uczą się o bioróżnorodności na podstawie tekstów, rysunków i zdjęć w podręczniku, podczas gdy żywe obiekty przyrodnicze, z całym swoim bogactwem kształtów, zapachów, kolorów, ruchów, są dosłownie na wyciągnięcie ręki.

Oczywiście, „naturalne” wykorzystanie środowiska przyrodniczego do edukacji przyrodniczej — uczenie się o środowisku w środowisku i poprzez środowisko — nie wyczerpuje możliwości, jakie daje edukacja plenerowa. Powinna ona być i czasami, w ramach lokalnych projektów, jest realizowana na wszystkich przedmiotach, nie tylko przyrodniczych. Przyroda to przecież bogate źródło inspiracji



artystycznej i literackiej; wiele obiektów przyrodniczych żyje setki lat, a więc jest ważnym elementem lokalności i historii regionalnej; jako taka może być środowiskiem i zasobem edukacji na lekcjach historii, języka polskiego lub edukacji obywatelskiej. W końcu przyroda to wartość sama w sobie, przez co celem edukacji może być nie wiedza o niej, ale jej ochrona, działanie na jej rzecz.

Lęk przed ryzykiem jako czynnik oddalający od natury

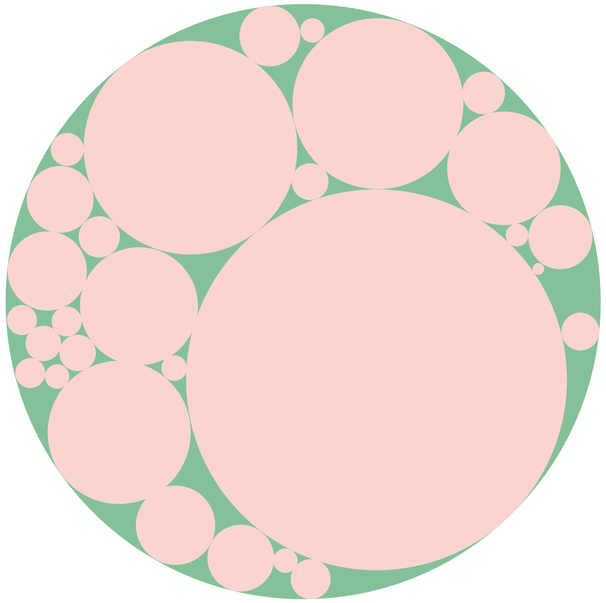
Richard Louv, opisując opustoszałe podwórka, zwrócił uwagę na jeszcze jedno zjawisko: wzrost lęku o dziecko „wypuszczone" z domu. W amerykańskiej rzeczywistości, do której odwoływał się autor książki *Ostatnie dziecko lasu*, chodziło zarówno o lęk rodziców przed upadkiem, bólem, którego może doświadczyć dziecko, bawiąc się w parku, jak i lęk przed krzywdą, jaka może je spotkać ze strony obcego człowieka (*danger stranger*). Dlatego, według Louva, rodzicom niejako pasuje, gdy dziecko godzinami siedzi w domu przed komputerem, bo przynajmniej jest w ten sposób chronione przed zewnętrznymi niebezpieczeństwami. Z tego samego powodu rodzice odwożą dziecko do szkoły i przywożą je z niej samochodem, zamiast pozwolić mu na samodzielne dojeżdżanie do szkoły. W ten sposób dziecko praktycznie nie ma okazji, by doświadczyć natury — chyba że takie zajęcia zaproponuje szkoła.

Przyszkolna przestrzeń jako miejsce współtworzone przez uczniów

Teren wokół szkoły to miejsce, które łatwo modyfikować. Teoretycznie szkolny ogród mógłby być współtworzony przez uczniów. Uczniowie mogą uczestniczyć zarówno w jego planowaniu, jak i realizacji. Sadzenie drzew, krzewów czy wysiewanie ziół może być cennym doświadczeniem edukacyjnym. Uczniowie mogą to robić sami, pod nadzorem nauczycielki lub nauczyciela, w ramach zajęć szkolnych, podobnie jak karmniki i budki dla ptaków. Mogliby sami projektować i przygotowywać grządki, sadzić warzywa, dbać o nie,

by w końcu ich skosztować, gdy urosną i dojrzeją. Mogliby obserwować ptaki, które korzystają ze zrobionych na zajęciach technicznych karmników i budek.

Współtworzenie i przekształcanie przestrzeni stwarza zupełnie inne warunki do edukacji i rozwoju niż korzystanie z gotowych, zakupionych w sklepie produktów i usług. Tymczasem mimo że nieomal każda szkoła ma taki czy inny przyszkolny teren, uczniowie podczas lekcji siedzą zamknięci w szkolnych klasach — jako bierni odbiorcy informacji przekazywanej przez nauczyciela. Zduszona energia wybucha podczas przerw, gdy poziom hałasu w decybelach dalece przekracza dopuszczalne normy.



Rys. 1.
Bańka antropocenozy

s. 28—38
Notatki terenowe z obserwacji środowiskowej realizowanej w ramach kursu przewodnika terapii leśnej i kąpieli leśnej (IER). Realizacja:
Pola D. (7 lat) i Anna Kopaczewska

BADANIE WŁASNE — RAPORT

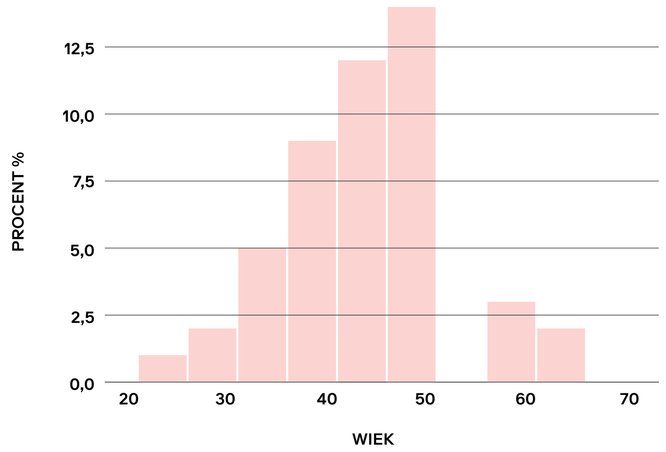
Cel badań

Pytanie o to, dlaczego nauczycielki i nauczyciele mimo technicznych możliwości rzadko wychodzą z uczniami na zewnątrz szkolnych murów, wciąż pozostaje bez odpowiedzi. Dotychczas wskazane w badaniach tego tematu bariery edukacji outdoorowej, a mianowicie:

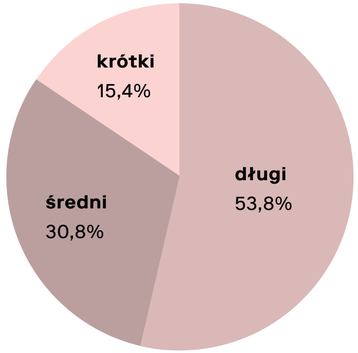
→ brak pieniędzy na wycieczki, choćby jednodniowe wyjścia do centrów edukacji przy różnych instytucjach,
→ obawy przed nawałem pracy związanym z organizowaniem zajęć w terenie,
→ obawy przed odpowiedzialnością prawną za ewentualny wypadek z udziałem ucznia,
→ poczucie niedostatecznego przygotowania do samodzielnego prowadzenia zajęć w nieznanym terenie.

W rzeczywistości nie mają miejsca lub ich ryzyko jest mocno zredukowane w przypadku terenów otaczających szkolny budynek. Muszą więc istnieć jeszcze inne, głębsze przyczyny, dla których kadra pedagogiczna woli pozostać w szkolnych murach.

W celu uzyskania odpowiedzi na to pytanie zdecydowałyśmy się przeprowadzić badanie, które pozwoliłoby zidentyfikować te przyczyny. Dalej przedstawiamy raport z jego przebiegu, uzyskane wyniki i wnioski.



Rys. 2. Dystrybucja wieku uczestników badań (histogram)



STAŻ PRACY:
krótki (0–5 lat)
średni (6–15 lat)
długi (powyżej 15 lat)

Rys. 3. Staż pracy respondentów

Raport z badań

Próba

Badanie przeprowadzono tuż przed rozpoczęciem zajęć terenowych z kąpieli leśnych realizowanych latem 2025 roku w okolicach Katowic w ramach Akademii Klimatyczno-Środowiskowej dla Nauczycieli — projektu współfinansowanego przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, a realizowanego przez Uniwersytet Śląski pod kierunkiem dr Magdaleny Ochwat. Do badań zaproszono wszystkich uczestniczących w zajęciach nauczycieli (ponad 80 osób). Odpowiedzi udzieliło 52 respondentów. Wiek uczestników (rys. 2) mieścił się w granicach 23–65 lat (M=43,4, SD=8,42). Możliwe, że rzeczywista średnia wieku była nieco wyższa; kilka osób w odpowiedzi na pytanie o wiek wpisało dane niewiarygodne (88, 99) lub wpisało komentarze typu „za stara”. Te przypadki zostały wykluczone z analizy.

Większość nauczycielek i nauczycieli (54%) miało długi, ponad 15-letni staż zawodowy. Młodych osób, dopiero rozpoczynających karierę, było zdecydowanie mniej (15%). Rozkład kategorii stażu pracy przedstawiono na rys. 3.

Niemal wszyscy uczestnicy badań (94,2%) to kobiety. Trzy osoby (5,8%) zaznaczyły, że nie chcą odpowiadać na pytanie o płeć.

Dobór próby był celowy — wszyscy uczestnicy to osoby, które dobrowolnie zgłosiły się do projektu poświęconego edukacji klimatyczno-środowiskowej. Można więc przypuszczać, że w porównaniu z przeciętną populacją nauczycieli cechuje ich większa otwartość na nowe formy pracy, wrażliwość na kwestie środowiskowe i przynajmniej deklaratywne zainteresowanie zajęciami terenowymi.

Kwestionariusz i metody analizy danych

Badanie przeprowadzono za pomocą ankiety on-line udostępnionej uczestnikom na telefonach komórkowych za pośrednictwem MS Forms. Zanim respondenci przeszli do pytań, zostali zaproszeni do krótkiej wizualizacji:

Wyobraź sobie taką sytuację:

Jesteś właśnie na lekcji. Nagle... ściany Twojej sali znikają. Przestrzeń wokół Ciebie otwiera się — jesteś w szkolnym ogrodzie albo w pobliskim parku. Twoja sala lekcyjna zamienia się w otwartą pracownię pod gołym niebem.

Dopiero w tej wyobrażonej sytuacji, „po zniknięciu ścian", prosiliśmy o udzielenie odpowiedzi na cztery pytania otwarte.

Zatrzymaj się na chwilę w tej wizji i odpowiedz na kilka pytań:

→ *Czego brakowałoby Ci najbardziej w takiej przestrzeni? (Zastanów się nad komfortem, organizacją pracy, atmosferą, narzędziami...)*
→ *Jakie byłyby Twoje największe obawy związane z prowadzeniem lekcji w takiej otwartej przestrzeni? (Pomyśl zarówno o sobie, jak i o uczniach)*
→ *Kto mógłby lub co mogłoby Ci pomóc w przeprowadzeniu takiej lekcji? (Czy są osoby, instytucje, konkretne wsparcie, które byłyby Ci potrzebne?)*
→ *Jakie pomoce naukowe lub narzędzia powinny się znaleźć w takiej pracowni na świeżym powietrzu, by dobrze się w niej pracowało?*

Odpowiedzi na pytania otwarte zostały poddane analizie jakościowej z zastosowaniem kodowania otwartego i osiowego. Wyodrębnione kategorie znaczeniowe zredukowano następnie do kodów, które można było policzyć i zestawić ze zmiennymi demograficznymi. W ten sposób narracje nauczycieli pozwoliły opisać ich gotowość i poczucie kompetencji w zakresie prowadzenia zajęć poza klasą, a także związane z tym obawy, braki i potrzeby.

Wyniki

Pytanie 1

Na pierwsze pytanie — *Czego brakowałoby Ci najbardziej w takiej przestrzeni?* — uzyskaliśmy odpowiedzi, w których dominują odwołania do elementów wyposażenia klasy: tablicy (13,5%), tablicy interaktywnej (11,5%), ławek i krzeseł (15,4%), komputera (21,2%), projektora (15,4%), internetu (15,4%), zaplecza dydaktycznego (15,4%). Pojawiały się też bardziej radykalne odpowiedzi: ścian (5,8%), dachu (11,5%). Część osób wskazało na ciszę (11,5%), komfort fizyczny (*ciepło, sucho*), uporządkowanie, granice. Pojawiały się także odpowiedzi (13%): *niczego* — w wyobrażeniu części respondentów lekcja pod gołym niebem jest kompletna sama w sobie.

Za tymi liczbami stoją konkretne zdania:

→ *Najbardziej brakowałoby mi komfortu i dostępu do technologii, takich jak tablica multimedialna, komputer, projektor czy szybki Internet.*
→ *Wygoda podczas pisania, rozproszenie ucznia.*
→ *Brakowałoby mi tablicy interaktywnej.*
→ *Chyba niczego :).*

Analiza odpowiedzi pozwoliła zidentyfikować powtarzalne wzorce, które następnie zakodowano jako odrębne kody interpretacyjne opisujące postawy wobec prowadzenia zajęć outdoorowych. Przede wszystkim kod nr 1: *Przeniesiona klasa.* Jeśli znika klasa, jakaś kosmiczna siła przenosi nas do lasu — trzeba klasę odtworzyć w lesie: postawić ławki, rozwinąć kable, zapewnić Wi-Fi. Las staje się tłem technologicznie wzmocnionej transmisji: *jak w klasie, tylko na powietrzu.* Przyroda nie jest tu zasobem w procesie uczenia się, inspirującym kontekstem, źródłem treści ani materiałem dydaktycznym. Jest przeszkodą definiowaną przez braki: brak ścian, brak ciszy, brak ławek, brak tablicy. To właśnie z tej konfiguracji rodzi się kod *Negacja — przeniesiona klasa*: środowisko w ogóle nie jest zauważane jako

zasób, przeciwnie — przeszkadza, bo nie spełnia technicznych i organizacyjnych standardów klasy. Edukacja pozostaje praktyką zamknięcia, nawet jeśli ściany fizycznie „znikają" w narracji wstępnej.

Obok negacji widać też odpowiedzi, w których uczestnicy badań wyrażali warunkową otwartość na wyjście w teren (gdyby była wiata, dobra pogoda, zaplecze) — kod nr 2; lub szukali rozwiązań bardziej miękkich: maty, koce, podkładki do pisania, parasole, zadaszenia, wiaty. Tu nadal chodzi o komfort, ale pojawia się próba wejścia w relację z przyrodą — zaakceptowania, że uczniowie mogą siedzieć na trawie, że „podłogą" na lekcji staje się ziemia. Te wypowiedzi zasiliły kategorię kodu nr 3: *Częściowa akceptacja — klasa turystyczna*. Respondenci nie próbowali przenieść ścian, dachów, ławek i komputerów do lasu, decydowali się na lżejszą, „turystyczną" wersję lekcji, w której fakt bycia poza murami postrzegamy jest jako atrakcja — ale klasa nadal jest klasą, choć już niekoniecznie z ławką przykręconą do podłogi. Potencjał środowiska nie jest dostrzeżony — ale to, co jest, nie jest postrzegane jako niedostatek.

Pojawia się też kod nr 4: *Pełna akceptacja.* Tu na pytanie, czego by nauczycielom brakowało, padały odpowiedzi: *niczego*, *wszystko w porządku*, *jeśli mam uczniów, niczego mi nie brakuje*. Znika logika braku. Zajęcia outdoorowe nie są „uboższą wersją lekcji w klasie", lecz inną jakościowo sytuacją edukacyjną. W tych pojedynczych głosach pobrzmiewa wolność — także wolność nauczyciela od przywiązana do technologii i zamkniętej przestrzeni szkolnej klasy, które w tradycyjnym modelu transmisyjnym gwarantują dobrej jakości edukację.

Pytanie 2

Drugie pytanie — *Jakie byłyby Twoje największe obawy związane z prowadzeniem lekcji w takiej otwartej przestrzeni?* — odsłania emocjonalne podglebie tych wyobrażeń.

W statystykach dominują trzy rodzaje lęku (tab. 1):

- → bezpieczeństwo i zdrowie uczniów — ten kod pojawia się najczęściej: 34,6% respodentów obawiało się o bezpieczeństwo i zdrowie; inni, że *dzieci się zgubią* lub *uciekną* (19,2%), że zostaną ukąszone przez kleszcze lub komary (21,2%),
- → pogoda — 30,8% (*brzydka*, *zmienna*, deszcz, wiatr, upał),
- → utrata kontroli nad klasą i uwagą uczniów — 34,6% (*rozbiegną się*, *rozproszeni*, *nie da się ich sfokusować na temacie lekcji*).

Tabela 1. Statystyki kodów uzyskanych w wyniku analizy treści pytania nr 2.

Obawy (kategorie)	**%**	***n***
dzieci rozkojarzone przez naturę, nie skupią się na lekcji	34,6	18
bezpieczeństwo i zdrowie uczniów	34,6	18
zmienna, *brzydka* pogoda (deszcz, upał, wiatr)	30,8	16
ukąszenia przez kleszcze, komary, pająki	21,2	11
dzieci rozbiegną się lub zgubią	19,2	10
dzieci mogłyby się bać spotkanych zwierząt	3,8	2
protesty rodziców	1,9	1

Natura jako zagrożenie, uczeń jako potencjalna ofiara

W części wypowiedzi natura jest przede wszystkim **zagrożeniem**: pełna kleszczy, pająków, owadów i większych zwierząt, które mogą ukąsić, ugryźć, uczulić, przestraszyć. Dziecko jawi się jako krucha

istota, wymagająca stałej ochrony przed światem, który jest pełen ryzyk i zagrożeń. Bezpieczeństwo rozumiane jest jako minimalizowanie lub wręcz usuwanie ryzyka przez dorosłych, którzy przecież sami prawdopodobnie doświadczyli w życiu niejednego bąbla po komarach, zabłądzili w lesie czy zdarli kolano podczas zabawy na podwórku.

W tym obrazie wolność ruchu (możliwość wspinania się, biegania, wchodzenia w kontakt z żywymi istotami) jest obarczona ryzykiem. Więcej ruchu to więcej zagrożeń; więcej kontaktu z przyrodą to większe ryzyko ukąszenia, użądlenia, alergii czy zadrapania. Ograniczenie wolności ruchu dziecka, z czym mamy do czynienia w szkolnej klasie, służy więc jego dobru, bo chroni dziecko przed potencjalnym bólem i strachem będącymi efektem zadrapania, przeziębieniem lub wypadkiem.

Drugi obszerny wątek pojawiający się w odpowiedziach na pytanie nr 2 to lęk przed utratą kontroli:

→ *Uczniowie rozeszliby się po parku.*
→ *Nie sfokusuję ich na temacie lekcji.*
→ *Mój głos może być źle słyszalny.*

W tych zdaniach szkoła jawi się jako przestrzeń, w której edukacja to przede wszystkim utrzymywanie ciał i uwagi w ryzach. Mur nie jest tylko betonem, ale też gestem pedagogicznym: „być w klasie" znaczy „być w zasięgu głosu nauczyciela", być w „granicy" wyznaczonej ścianami, w ciszy, w pozycji siedzącej.

Otwarcie przestrzeni oznacza więc nie tylko kontakt z naturą, ale też koniec monopolu na uwagę. Dzieci zaczynają patrzeć gdzie indziej: na drzewa, mrówki, liście, chmury. Natura staje się konkurencją w walce o skończony zasób uwagi.

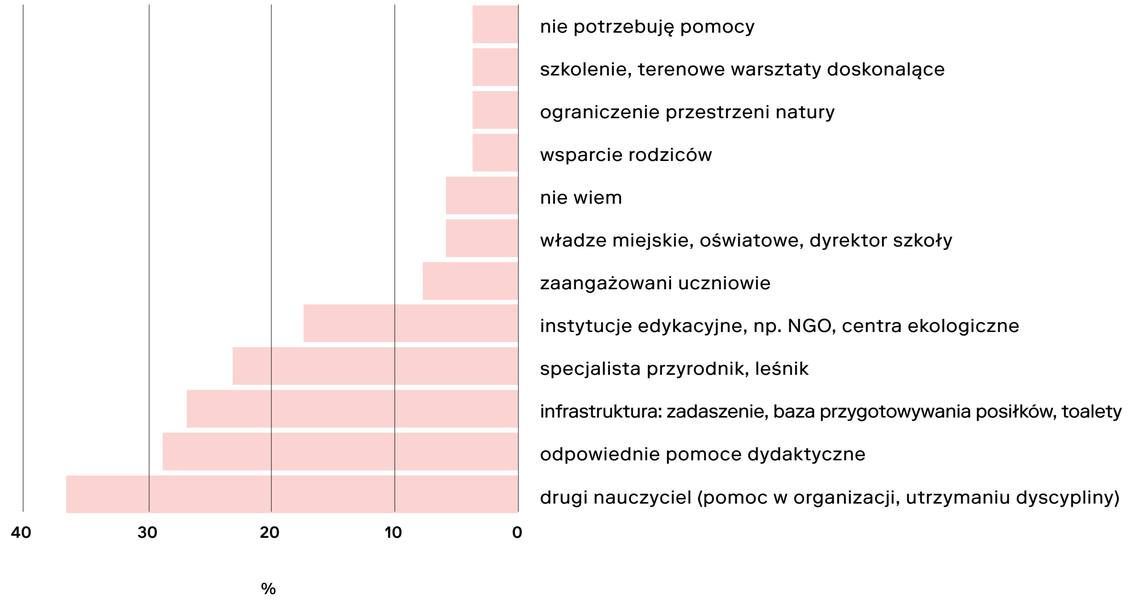
W kategoriach wolności można to odczytać prosto: przestrzeń zewnętrzna umożliwia uczniom praktykowanie wolności poznawczej — kierowanie uwagi tam, gdzie rodzi się ciekawość, a nie tylko tam, gdzie wskaże nauczyciel. To jednak dla wielu pedagogów jest sytuacja

zagrażająca — także ich poczuciu kompetencji i autorytetu. W kilku wypowiedziach wprost pojawia się obawa przed byciem niekompetentną/niekompetentnym: *Nie znam wszystkich organizmów, które tu się znajdują*.

W świecie, w którym autorytet nauczyciela opiera się na byciu „tym, który wie", wejście w bogate, nieprzewidywalne środowisko przyrodnicze jest ryzykowne. Zawsze znajdzie się owad, którego nazwy nie znamy, lub ptak, którego śpiewu nie rozpoznajemy. Natura wyrywa edukację z bezpiecznej linearności podręcznika, w której wszystko jest ułożone, podpisane, opatrzone schematem.

Wolność w tym kontekście oznaczałaby zgodę nauczycieli i nauczycielek na własną niewiedzę — przyjęcie pozycji współuczącego się razem z dziećmi, gotowego powiedzieć: *nie wiem, poszukajmy razem*. Dla części nauczycieli taka koncepcja jest nie do przyjęcia, wiąże się z lękiem o utratę autorytetu. Jednak to właśnie takie podejście — wchodzenie w rolę nauczyciela-ucznia — wskazuje Paulo Freire jako drogę do wolności i autonomii.

Ciekawy jest też wynik badania dotyczący percepcji pogody — ponad 30% respondentów wskazało ją jako istotny czynnik zachęcający lub hamujący decyzję o wyjściu na zewnątrz. Fakt, że komfort fizyczny można tak łatwo utracić w wyniku deszczu lub podmuchu wiatru, świadczy o tym, że nie mamy doświadczenia w obcowaniu z naturą ani właściwego nastawienia czy ubrań. Znane szwedzkie porzekadło mówi, że „nie ma złej pogody, jest tylko złe ubranie". Możliwe, że kwestia ubierania się stosownie do pogody wydaje się zbyt oczywista, by omawiać ją na zajęciach ze studentami pedagogiki, a w rezultacie nieodpowiedni ubiór powoduje gromadzenie przykrych doświadczeń podczas wyjść w nieco chłodniejszy lub dżdżysty dzień.



Rys. 4. Statystyki kodów identyfikujących oczekiwania respondentów dotyczące pomocy potrzebnej im do prowadzenia zajęć w terenie

Pytanie 3

Odpowiedzi na pytanie o to, kto mógłby lub co mogłoby pomóc w przeprowadzeniu lekcji w terenie, można pogrupować wedle trzech głównych typów:

1) osoby — przede wszystkim drugi nauczyciel (36,5%), czasem *koleżanka z pracy*, *nauczyciel wspomagający*, rzadziej ekspert — przyrodnik, leśnik (23,1%) czy *przewodnik*,
2) instytucje — szkoła, dyrekcja, władze oświatowe i miejskie (jako źródło finansowania pomocy i infrastruktury), a także instytucje otoczenia: sanepid, nadleśnictwa, muzea, ogrody botaniczne, NGO ekologiczne,
3) rzeczy i infrastruktura — zadaszenie, toalety, baza przygotowywania posiłków, ogrodzony teren, dobre pomoce dydaktyczne, scenariusze zajęć, karty pracy.

Pojawiały się też dwie skrajne odpowiedzi: *poradzę sobie sama* oraz *nie wiem* (brak świadomości swoich potrzeb).

W języku wolności ten fragment danych mówi, że:

→ część nauczycieli potrzebuje współobecności innych dorosłych — nie po to, by wspólnie celebrować wolność, ale po to, by dzielić odpowiedzialność za bezpieczeństwo dzieci,
→ inni poszukują zewnętrznej legitymizacji działań (*zgoda rodziców*, *wsparcie dyrekcji*),
→ dla jeszcze innych rozwiązaniem byłaby zielona przestrzeń ogrodzona płotem, którą można objąć wzrokiem, kontrolą, regulaminem.

Wszystko to układa się w obraz warunkowej otwartości na prowadzenie zajęć w terenie, która jest możliwa pod warunkiem wsparcia w postaci instrukcji, parasola, wiaty, ogrodzenia, drugiego nauczyciela itp. (rys. 4).

Pytanie 4

Pytanie o pomoce dydaktyczne i narzędzia odsłania, jak respondenci widzą samą naturę jako „materiał" do pracy. Z jednej strony mamy odpowiedzi typu:

→ *przyrządy do obserwacji przyrody — lupy, mikroskopy, pułapki* (38,5%),
→ *atlasy, klucze, aplikacje do rozpoznawania gatunków* (11,5%),
→ *kompasy, mapy* (21,2%),
→ *narzędzia ogrodnicze*.

Tu przyroda staje się pełnoprawnym partnerem: jest na tyle interesująca, że warto się jej przyglądać, warto dotykać ją, badać. Pojawia się też miejsce na twórczą ekspresję — kredki, farby, brystole, lornetki, sznurek i gałązki, z których można *zrobić jakąś pracę plastyczną*.

Z drugiej strony wracają dobrze znane figury:

→ *przenośne tablice suchościeralne lub flipcharty*,
→ *składane stoliki i siedziska*,
→ *urządzenia mobilne z dostępem do internetu (tablety, laptopy)*,
→ *jak w klasie (multimedia)*.

Przedstawiają one **„przeniesioną klasę"** w czystej postaci — wszystko podobnie jak w klasie, tylko rozkładane, przenośne i odporne na deszcz.

Gdzieniegdzie pojawia się odpowiedź z kategorii 4 (pełna akceptacja): *Patyk, to, co w naturze*. Tu pomocą dydaktyczną jest po prostu przyroda. W swoim niezmierzonym bogactwie dostarcza wszystkiego, czego potrzeba do edukacji dzieci i dorosłych.

Tabela 2. Statystyki kodów uzyskanych w wyniku analizy treści pytania 4.

Pomoce dydaktyczne	**%**	***n***
przyrządy do obserwacji przyrody — lupy, pułapki	38,5	20
wyposażenie turystyczne (koce, maty)	27,0	14
kompas, mapy	21,2	11
jak w klasie (multimedia)	15,5	8
scenariusze zajęć, konspekty	13,5	7
atlasy, klucze, aplikacje do rozpoznawania gatunków	11,5	6
patyk, to, co w naturze	9,6	5
kredki, farby, brystol	7,7	4
nie wiem	7,7	4
narzędzia ogrodnicze	5,8	3
książki, teksty	3,8	2
tablety	3,8	2

Podsumowanie wyników

Analiza danych pozwoliła na zrekonstruowanie czterech wzorców wyobrażeń na temat zajęć w terenie, które stały się osią interpretacyjną naszych dalszych analiz:

→ **negacja** — przeniesiona klasa, w której przyroda i plener są przeszkodą, a nie zasobem w edukacji,
→ **niepewna otwartość** — chęć wyjścia blokowana przez wiele obaw,
→ **częściowa akceptacja** — „klasa turystyczna", lekcja jako wycieczka, przyroda jako atrakcja,
→ **pełna akceptacja** — natura jako środowisko nauczania i uczenia się.

Dyskusja

Cztery figury nauczycielskiej wolności

Na podstawie kombinacji kodów (braki, obawy, oczekiwane wsparcie, narzędzia) wyodrębniono cztery wzorce podejścia do zajęć w terenie.

Negacja — przeniesiona klasa (23,1%; *n*=12):

→ przyroda jest przeszkodą,
→ lekcja w terenie wyobrażana jest jako kopia lekcji w klasie, tylko w gorszych warunkach,
→ dominuje przywiązanie do transmisyjnego modelu nauczania wzmocnionego technologią.

Niepewna otwartość — chęć wyjścia blokowana przez wiele obaw (21,2%; *n*=11):

→ nauczyciele widzą sens wyjścia, ale ich wypowiedzi są nasycone lękiem: przed pogodą, rodzicami, własną niewiedzą,
→ wolność jest tu widziana jako coś potencjalnie wartościowego, ale obwarowanego tyloma „ale", że często pozostaje w sferze marzeń.

Częściowa akceptacja — „klasa turystyczna" (38,5%; *n*=20):

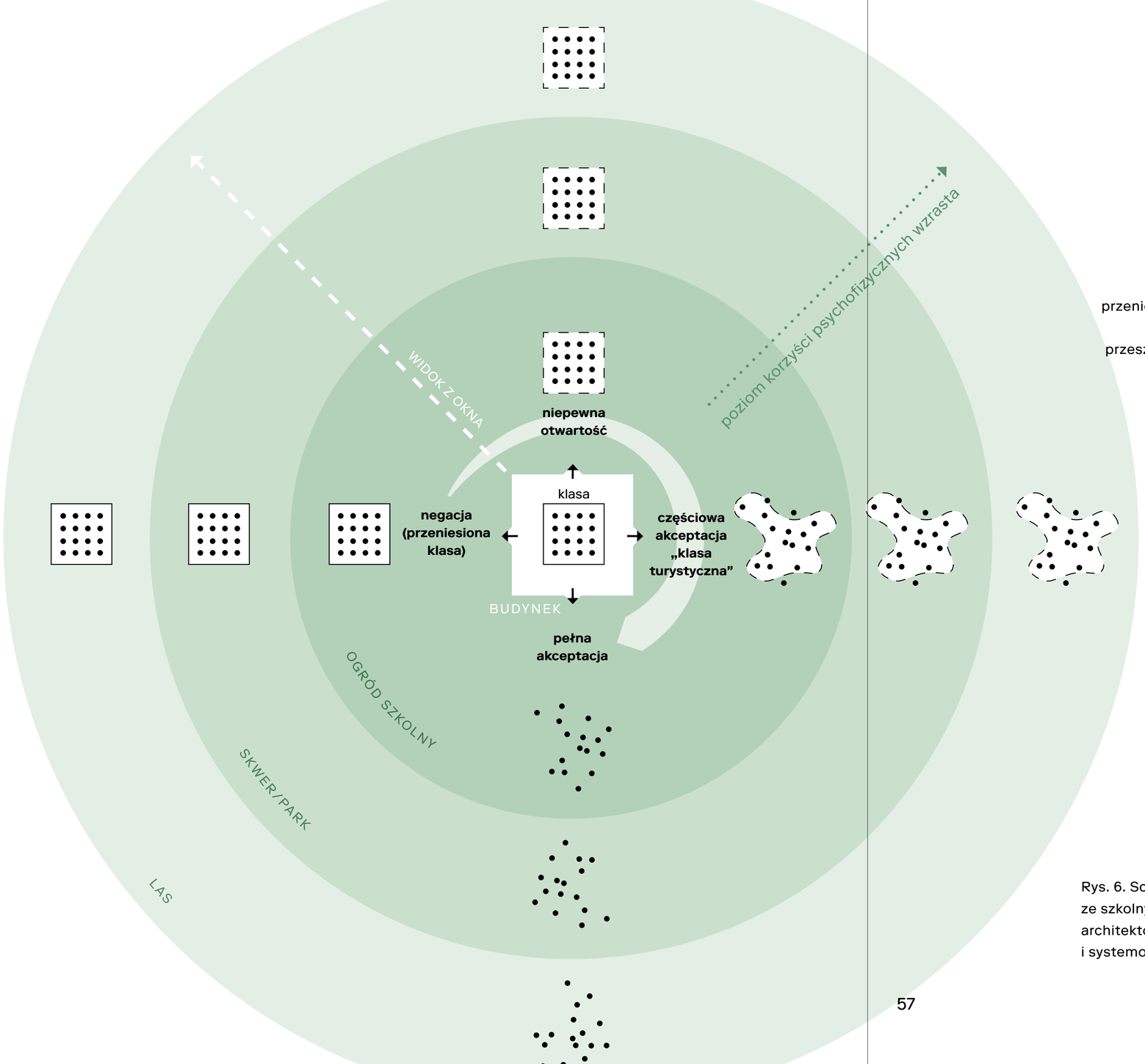
→ przyroda może być scenografią atrakcyjnej lekcji, „odświętną" wersją codzienności,
→ potrzebne są maty, koce, stoliki, parasole,
→ pojawiają się pierwsze próby wykorzystania zasobów środowiska, ale w bezpiecznym, kontrolowanym formacie.

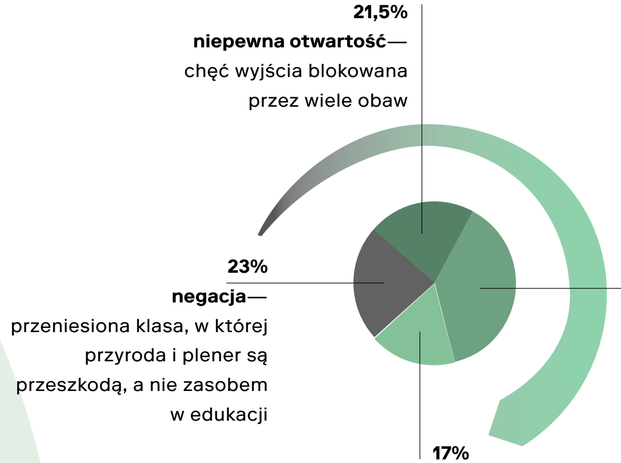
Pełna akceptacja (17,3%; *n*=9)

→ padają odpowiedzi *niczego mi nie brakuje, poradzę sobie,*
→ natura jest przestrzenią oczywistą, niewymagającą udowadniania swojej przydatności,
→ wolność uczniów i nauczycieli nie jest tu zagrażająca, lecz warunkująca uczenie się,
→ uczenie się jest procesem niehierarchicznym, dalekim od bankowego modelu edukacji Freirego; uczniowie są jednocześnie nauczycielami, a nauczyciele jednocześnie uczniami,
→ nauczyciele i uczniowie uczą się przyrody w relacji z przyrodą, niejako „od przyrody".

Wymienione wzorce tworzą schemat stopniowego uwalniania się ze szkolnych murów, a zarazem — tradycyjnych modeli dydaktycznych. Schemat ten przedstawia kontinuum od wyjścia-niewyjścia z klasy, gdzie nauczyciele, będąc na zewnątrz, mentalnie i duchowo są jednak w szkolnych murach; przez niepozbawione obaw, niepewne eksplorowanie znanego, uporządkowanego otoczenia, w pełnym ekwipunku turystycznym, wówczas przyroda stanowi miłe (jeśli jest „dobra" pogoda) uatrakcyjnienie lekcji; aż po swobodne i świadome przebywanie w przyrodzie i z przyrodą, któremu towarzyszy wzajemne uczenie się i dialog, tak jak to postuluje Małgorzata Kowalik-Olubińska w swojej koncepcji „pedagogii wspólnych światów" (Kowalik-Olubińska, 2025).

Najliczniejsza okazuje się grupa „pośrodku" — częściowej akceptacji. To właśnie tu, między negacją otwartej przestrzeni a pełną zgodą na nią, rysuje się szeroka strefa potencjalnych interwencji: pedagogicznych, systemowych, ale też artystycznych.





Rys. 5. Statystyki kodów sumarycznych pokazujących cztery główne postawy nauczycieli wobec zajęć w terenie

Rys. 6. Schemat stopniowego uwalniania się ze szkolnych murów. Mur szkoły nie jest wyłącznie strukturą architektoniczną. Jest konstrukcją mentalną, emocjonalną i systemową

Edukacja — praktyka zniewolenia czy praktyka wolności?

Wszystkie te wyniki można czytać na wiele sposobów: jako listę barier, diagnozę braków systemu czy materiał do projektowania szkoleń. My proponujemy spojrzeć na nie przede wszystkim jako na opowieść o wolności i jej braku. Taka narracja nawiązuje do modelu edukacji bankowej opisanego przez Paula Freirego w książce *Pedagogy of the opressed*. W rozdziale 2 swojej książki pisze on:

> Nauczyciel mówi o rzeczywistości tak, jakby była nieruchoma, statyczna, podzielona na przedziały i przewidywalna. Albo też objaśnia temat całkowicie obcy egzystencjalnemu doświadczeniu uczniów. Jego zadaniem jest „wypełnienie" uczniów treścią swojej narracji — treścią, która jest oderwana od rzeczywistości, oderwana od całości, która ją zrodziła i mogłaby nadać jej znaczenie. Słowa zostają pozbawione swojej konkretności i stają się pustą, wyalienowaną i alienującą dosłownością.
>
> Narracja (z nauczycielem jako narratorem) prowadzi uczniów do mechanicznego zapamiętywania treści narracji. Co gorsza, zamienia ich w „pojemniki", w zbiorniki, które mają być wypełnione przez nauczyciela. Im bardziej wypełnia on te pojemniki, tym lepszym jest nauczycielem. Im bardziej potulnie pozwalają się napełniać, tym lepszymi są uczniami.

I dalej:

> Koncepcja bankowości zakłada dychotomię, istnienie granicy między człowiekiem a światem: człowiek jest tylko w świecie, a nie ze światem lub z innymi; człowiek jest widzem, a nie twórcą. W tym ujęciu człowiek nie jest istotą świadomą (*corpo consciente*); jest raczej posiadaczem świadomości; pustym „umysłem" biernie otwartym na przyjmowanie pokładów rzeczywistości ze świata zewnętrznego.

Wyzwolenie się z dualizmu leżącego u podstaw modelu edukacji bankowej jest możliwe, ale tylko wtedy, gdy zrezygnujemy z hierarchii i przejdziemy do komunikacji opartej na partnerstwie i dialogu. Tylko wtedy, gdy obie strony zachowają pełną otwartość i wzajemny szacunek, gotowość do uczenia się od siebie nawzajem, partnerstwa w relacji. Jak dalej pisze Freire:

> Nie można jednak wyzwolić człowieka, alienując go. (...) Wyzwolenie jest *praxis*: działaniem i refleksją ludzi nad ich światem w celu jego przekształcenia. Osoby prawdziwie zaangażowane w sprawę wyzwolenia nie mogą zaakceptować ani mechanistycznej koncepcji świadomości jako pustego naczynia, które należy napełnić, ani stosowania bankowych metod dominacji (propagandy, sloganów — depozytów) w imię wyzwolenia.
>
> (Freire, 2017, s. 44–52, tłumaczenie własne autorek)

Freire pisał o wyzwalaniu mas analfabetów w Brazylii, gdzie prowadził kursy czytania i pisania, jednak jego dyskusje o wolności i wyzwoleniu odnoszą się do uniwersalnego obszaru komunikacji między nauczycielem a uczniem. Freire wiąże wolność z rozwojem krytycznej świadomości, emancypacji do świata wolności, w którym poczucie godności i wartości, świadomość swojego położenia pozwalają na racjonalne decyzje i działania, które poprawiają sytuację. Myśl Freirego dotyczącą mechanizmów rozwoju świadomości krytycznej i emancypacji rozumianej jako odzyskiwanie godności i wolności rozwija w Polsce Maria Czerepaniak-Walczak, autorka



Zespół Szkół nr 2
im. J. Iwaszkiewicza,
Centrum Edukacji
Ekologicznej
w dzielnicy Murcki
w Katowicach

podręcznika *Pedagogika emancypacyjna* (Czerepaniak-Walczak, 2006). Wyłaniające się z naszych badań różne podejścia nauczycieli do zajęć outdoorowych można odnieść do różnych poziomów wolności i odzyskiwania wolności i autonomii przez nauczycieli, którzy z jednej strony ograniczają uczniowskie pragnienie wolności i swobody w poznawaniu świata, a z drugiej sami stanowią grupę uciśnioną przez system, który na wiele sposobów skutecznie ogranicza ich autonomię i twórczość. Zmęczeni opresyjnym systemem nauczyciele nie mają siły, by z nim walczyć, iść pod prąd, podejmować dodatkowy wysiłek, jakby to, co na co dzień robią w szkole, było niewystarczające. Są też niejako przygwożdżeni do systemu ławkowego strachem przed wolnością i odpowiedzialnością, która za tą wolnością idzie. Wyjście poza szkolne mury nie jest więc prostym przejściem na zajęcia prowadzone w innej formie niż te na co dzień, gdyż nie chodzi tylko o fizyczne opuszczenie sali lekcyjnej, ale o pokonanie wewnętrznych barier i poczucie gotowości do niebankowej, niehierarchicznej edukacji w przyrodzie i z przyrodą. Jak pokazuje raport SOS dla Edukacji, jedną z barier w otwieraniu się na mniej hierarchiczne formy edukacji jest utrzymujące się u części nauczycieli przywiązanie do tradycyjnego modelu relacji szkolnych, opartego na dyscyplinie i nierówności pozycji nauczyciela i ucznia (Prachnio, 2025, s. 37).

W klasycznej pedagogice krytycznej szkoła bywa opisywana jako instytucja opresji, w której wiedza jest narzędziem kontroli, a ciało ucznia obiektem dyscypliny. Ściany, ławki, dzwonek, tabelki, dziennik elektroniczny — to wszystko składa się na obraz zamkniętego, zniewolonego świata. Otaczający go mur ma zarówno wymiar dosłowny — muru szkolnego budynku, klasy — jak i symboliczny, który nauczyciele i nauczycielki noszą w sobie, wyrastający z:

→ potrzeby kontroli,
→ przekonania o tym, że dobra lekcja wymaga ciszy, ławek ustawionych w rzędach, tablicy na froncie i „nauczania” przez nauczyciela, który jest źródłem wiedzy,
→ lęku przed tym, że uczniowie zaczną „patrzeć gdzie indziej” niż w stronę tablicy.



Zespół Szkół nr 2
im. J. Iwaszkiewicza,
Centrum Edukacji
Ekologicznej
w dzielnicy Murcki
w Katowicach

Tę uwewnętrznioną potrzebę porządku, kontroli i z góry wyznaczonych funkcji można odczytać jako przejaw „monokultury edukacyjnej" w rozumieniu Michała Palucha. Z tej perspektywy nie zaskakują wyniki jego badań, w których studenci pedagogiki, projektując leśne przedszkole, odtwarzali raczej schemat uporządkowanego, kolorowego placu zabaw znanego z miejskiego otoczenia placówek niż wyobrażenie lasu jako otwartej przestrzeni relacji, eksploracji i swobodnego działania (Paluch, 2023).

Poza szkolnym murem rozpościera się przestrzeń wolna od tych ograniczeń — bez ławek, tablic, projektorów i nauczycielskiego biurka, ustawionego na fizycznym lub symbolicznym podwyższeniu. Jednocześnie nauczyciele w systemie szkolnym sami podlegają nieustannej kontroli: są zasypywani wymaganiami i funkcjonują w warunkach ograniczonego zaufania ze strony władz oświatowych. W imię „zabezpieczania jakości nauczania" władze te wtłaczają nauczycieli w szczegółowe instrukcje programowe oraz ramy organizacyjne, które krępują twórczość i innowacyjność. Nie chodzi przy tym wyłącznie o indywidualne nastawienie nauczycieli, lecz także o trwałość systemu klasowo-lekcyjnego, który organizuje szkolny czas, przestrzeń i relacje w sposób utrudniający bardziej otwarte formy uczenia się (Śliwerski i Paluch, 2021).

W naszej opowieści przyroda staje się przestrzenią wolności — ale niekoniecznie wolności upragnionej. Przyrodnicza otwarta przestrzeń pobudza wyobraźnię, przyciąga obrazami, zapachami, ruchem — niekoniecznie w powiązaniu z tematem lekcji. Dla nauczycieli przywiązanych do bankowego modelu edukacji jest to wolność niechciana, stanowiąca zagrożenie — dla realizacji programu, poczucia kontroli i bezpieczeństwa, dla samej idei lekcji.

Jeśli jednak potraktujemy wolność nie jako przeciwieństwo porządku, lecz jako warunek autentycznego stawania się człowiekiem, jak to ujął Freire — wyniki niniejszego badania nabierają innego znaczenia. Pozwalają one spojrzeć na lekcje outdoorowe jako praktykę wolności:

→ wolności ciała — możliwość ruchu, zmiany pozycji, kontaktu z innymi istotami,
→ wolności poznawczej — możliwość podążania za ciekawością, a nie tylko za podręcznikowym spisem treści,
→ wolności relacyjnej — wchodzenie w realną relację z pozaludzkimi istotami, w symbiotyczne współbycie, zamiast oglądania świata z bezpiecznej odległości szkolnej ławki.

Takie podejście pozwoliłoby zbliżyć edukację przyrodniczą do perspektywy symbiotycznej — opartej na połączeniach, relacyjnej, międzyprzedmiotowej, projektowej, która pozwala rozwijać inne bycie w świecie — mniej eksploatujące, bardziej współzależne (Ochwat, 2023, 2025; Skubała i in., 2023).

Nasze dane pokazują, że choć taka wizja kusi wielu nauczycieli, jednocześnie czują się oni skrępowani szkolnym systemem. W wypowiedziach większości respondentów pragnienie zmiany współwystępuje z lękiem przed odpowiedzialnością, a chęć wyjścia z klasy — z potrzebą „zabrania" klasy z sobą. Te obawy działają jak mentalne liny, które trzymają nauczycieli w murach szkoły — nawet wtedy, gdy fizycznie je opuszczają. W tej mieszaninie pragnień, potrzeb, zasobów i lęków widzimy ogromny potencjał interwencji artystyczno-pedagogicznej, która może pomóc przesunąć edukację z osi „kontrola — lęk" na oś „relacja — wolność".

Świat poza murem — przestrzeń wolności — nie wymaga wielodniowej wyprawy. Jest na wyciągnięcie ręki. Zaczyna się tuż za drzwiami szkoły, czasem na wąskim pasku trawy między chodnikiem a parkingiem, czasem w zaniedbanym szkolnym ogrodzie, czasem w parku po drugiej stronie ulicy.

Problem nie polega więc na tym, że nauczyciel nie ma dokąd wyjść, ale na tym, że nie ma w sobie gotowości, a czasami nawet potrzeby opuszczenia znanej, bezpiecznej przestrzeni

szkolnej klasy — przestrzeni otoczonej murem. Mur ma także wymiar niematerialny, złożony z wyobrażeń o tym, jaka jest rola nauczyciela, czym jest lekcja, jak przebiega proces budowania i rozwoju wiedzy.

Paulo Freire (2017) pisał, że *nie można wyzwolić człowieka, alienując go* (s. 52). W innym miejscu dopowiadał, że *Nie można odkryć świata za kogoś innego* (s. 142). W naszym badaniu widać, jak bardzo nauczyciele są wplątani w system, który — w imię ochrony, porządku, komfortu, bezpieczeństwa — utrudnia zarówno im, jak i ich uczniom doświadczanie wolności: ruchu, ciekawości, kontaktu z więcej-niż-ludzkim światem. Doświadczenie wolności obejmuje też poznanie i doświadczenie skutków ryzyka — tego samego, przed którym ze wszystkich sił nauczycielki i nauczyciele, przy mocnym wsparciu rodziców, chcą chronić uczniów.

Być może pierwszy krok w kierunku przywrócenia uczniom kontaktu z naturą nie polega na tym, by „wyprowadzić szkołę do lasu”, ale by zauważyć i zrozumieć lęk nauczycieli przed znikającymi ścianami klasy, brakiem tablicy, multimediów i „zaplecza dydaktycznego”. Ten lęk należy oswoić, narysować, opowiedzieć. A potem — razem z uczniami, udać się na wyprawę za mur — po przygodę, poznanie nowego, po zadrapanie na łokciu i bąble po komarach — namacalne dowody uczestnictwa w wyprawie po drugiej stronie muru.

NAUCZYCIELKI, NAUCZYCIELE





Skuteczna polityka edukacyjna musi się opierać na rzetelnej wiedzy o nauczycielach. Struktura demograficzna kadry pedagogicznej: wiek, płeć, kwalifikacje i doświadczenie nauczycieli, wpływa nie tylko na jakość nauczania, lecz także na stabilność systemu, jego zdolność do odpowiadania na nowe wyzwania. W dobie wzrostu oczekiwań wobec szkół i rosnącej różnorodności uczniów pytanie o to, kto dziś uczy w polskich szkołach, nabiera szczególnego znaczenia.

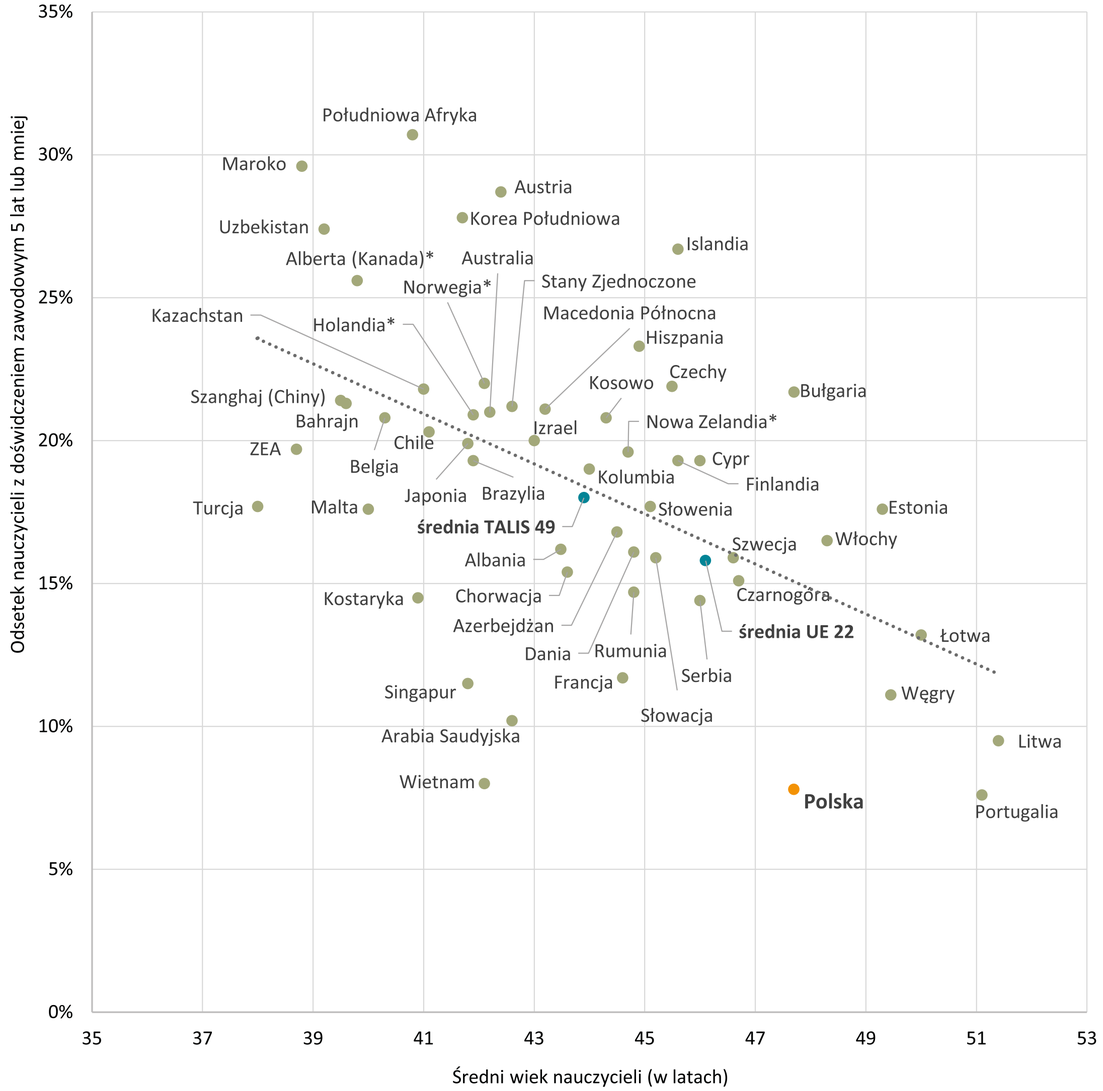
(Sitek, red., 2025)

s. 68
Galas, czyli patologiczna narośl powstała w wyniku rozrostu tkanki roślinnej na liściach zaatakowanych przez owady – galasówki
s. 69
„Gadający patyk" o imieniu Klembuszek – element kąpieli leśnej, Klembowo 2025

Kim są nauczycielki i nauczyciele oraz jakie są realia ich pracy w Polsce? Aby uzyskać odpowiedzi na te pytania, zdecydowałyśmy się odnieść do raportu *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (Paczuska, red., 2025).

Badanie TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) to cykliczny, międzynarodowy program badawczy koordynowany przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, ang. Organisation for Economic Co-operation and Development), który w edycji 2024 objął ponad 50 krajów. W Polsce na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej badanie przeprowadził Instytut Badań Edukacyjnych. Kluczowym założeniem metodologicznym jest to, że wyniki badań opierają się wyłącznie na deklaracjach nauczycieli i dyrektorów, odzwierciedlają ich opinie, przekonania i relacje dotyczące pracy.

W Polsce badaniem objęto populację nauczycieli klas 5–8 szkół podstawowych (poziom ISCED 2) oraz dyrektorów tych placówek. Próba badawcza składała się z 3783 nauczycieli z 279 szkół, a wskaźnik realizacji badania był bardzo wysoki i wyniósł 94%. Raport koncentruje się na kilku filarach: strukturze demograficznej, dobrostanie, środowisku pracy oraz rozwoju zawodowym.



Rys. 7. Średni wiek nauczycieli oraz odsetek nauczycieli ze stażem pracy do 5 lat — porównanie międzynarodowe
Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce klas 5–8 szkoły podstawowej). Wynik krajów oznaczonych gwiazdką (*) należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.
Źródło: Sitek, 2025, s. 59.

Kto uczy w polskich szkołach? Struktura demograficzna kadry nauczycielskiej i ścieżki wejścia nauczycielek do zawodu

Z raportu wyłania się obraz systemu edukacji stojącego przed kryzysem kadrowym. Autorzy wprost wskazują, że polska szkoła mierzy się z poważnymi wyzwaniami wynikającymi ze zmian demograficznych. Głównymi problemami są starzenie się kadry, niski napływ młodych osób oraz ryzyko luki pokoleniowej.

Starzenie się kadry

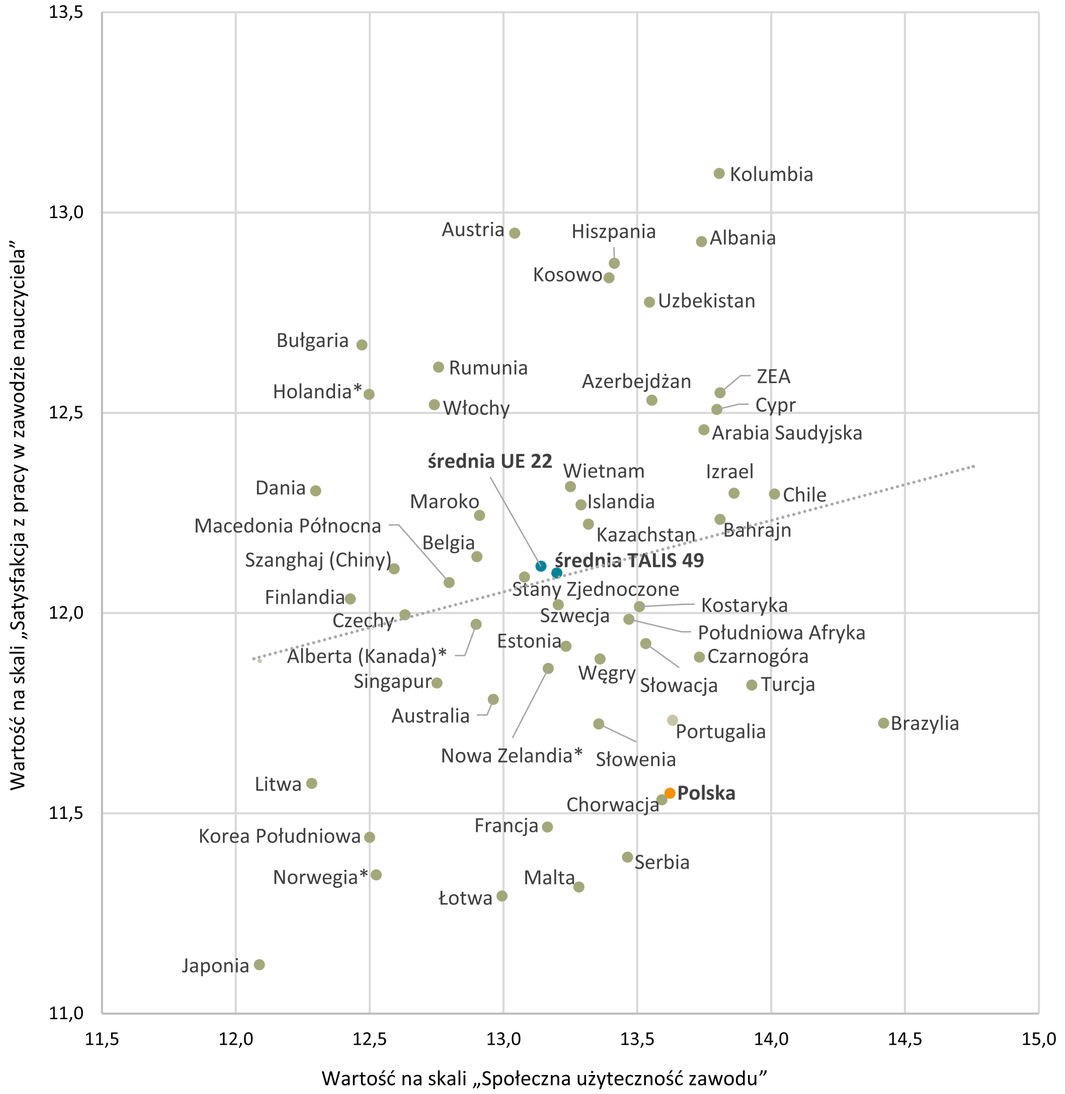
„Polscy nauczyciele są jednymi z najstarszych w Europie. Przeciętny nauczyciel ma 48 lat, co dziesiąty osiągnął już wiek emerytalny, a w ciągu dekady z zawodu może odejść nawet co trzeci” (Sitek, 2025, s. 42). Odsetek nauczycieli w wieku 50+ wynosi w Polsce 45%, podczas gdy średnia unijna (UE 22) to 40%, a średnia TALIS 49 to zaledwie 32%.

Feminizacja

System pozostaje silnie zdominowany przez kobiety, co autorzy wiążą ze stereotypami płciowymi i z niskim statusem ekonomicznym zawodu. Aż 78% kadry nauczycielskiej klas 5–8 szkoły podstawowej to kobiety, co powoduje, że polska szkoła znajduje się wśród najbardziej sfeminizowanych w Europie.

Młodzi nauczyciele i ryzyko odejść

Do zawodu trafia bardzo mało młodych ludzi — tylko 4% polskich nauczycieli ma mniej niż 30 lat. Dodatkowo, co trzecia osoba (29%) w wieku do 30 lat chce pracować w tym zawodzie nie dłużej niż 5 lat.



Rys. 8. Społeczna użyteczność zawodu a satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela — porównanie międzynarodowe
Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce klas 5–8 szkoły podstawowej). Wynik krajów oznaczonych gwiazdką (*) należy interpretować z ostrożnością ze względu na niespełnienie wymogów dotyczących poziomu realizacji badania.
Źródło: Kutyłowska, 2025, s. 88.

Stabilność i ścieżki wejścia

Polska kadra jest stabilna (przeciętny nauczyciel pracuje w zawodzie 22 lata), ale zamknięta na doświadczenia zewnętrzne. Prawie wszyscy (94%) uzyskali kwalifikacje w trybie standardowej ścieżki kształcenia, a dopływ osób z innych branż (nauczyciele „drugiej kariery”) jest marginalny i wynosi jedynie 5%. W raporcie ocenia się to krytycznie: „doświadczenie polskich nauczycieli to atut, ale jego jednostronność ogranicza możliwości transferu doświadczeń z innych zawodów i może utrudniać wdrażanie innowacji” (Sitek, 2025, s. 42).

Jak nauczycielki i nauczyciele czują się w pracy? Dobrostan i postrzeganie zawodu

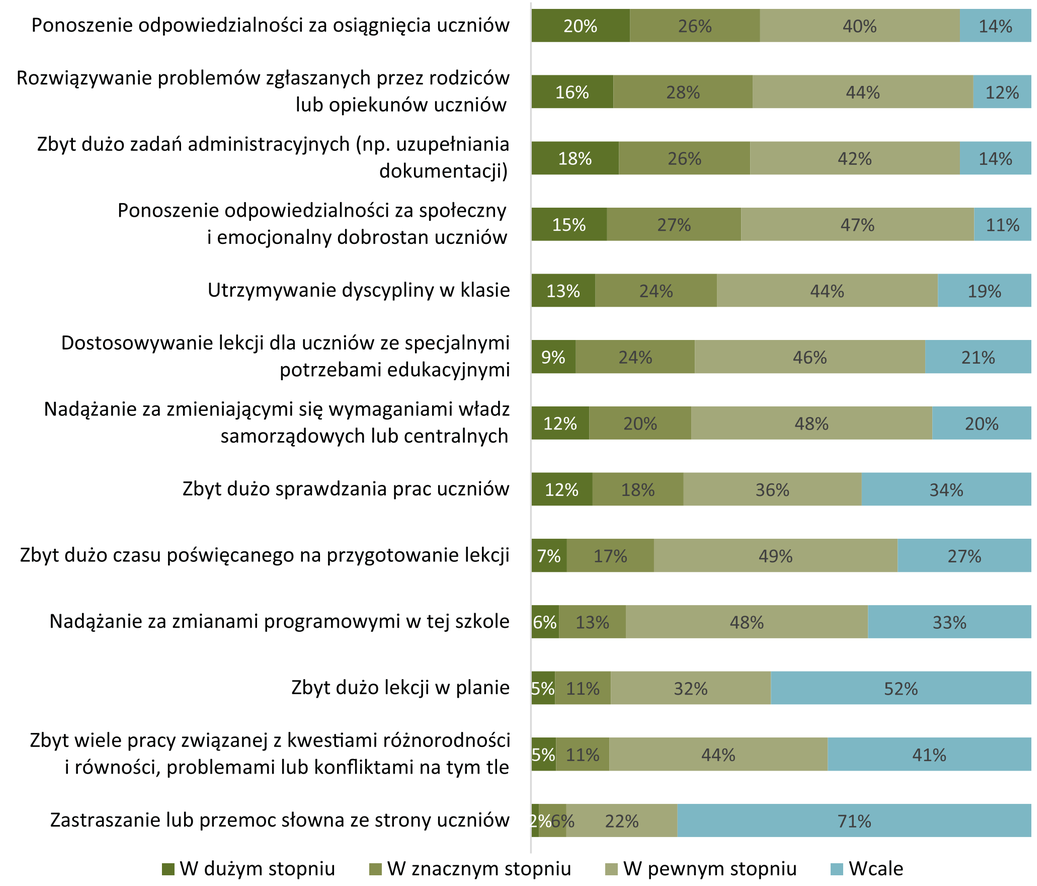
W raporcie dokonano analizy subiektywnego doświadczenia nauczycieli w zestawieniu z ich wewnętrzną motywacją i z zewnętrznym brakiem uznania.

Motywacja wewnętrzna

Polscy nauczyciele deklarują silne przywiązanie do zawodu rozumianego jako misja. Prawie wszyscy (99%) lubią przedmiot, którego uczą, i deklarują, że uczą z entuzjazmem (93%). Dla 88% kluczowe jest to, że lubią pracę z dziećmi, a 74% podkreśla społeczną użyteczność swojej pracy i jej wpływ na przyszłe pokolenia.

Kryzys prestiżu i uznania

Pozytywne emocje zderzają się z poczuciem braku szacunku ze strony społeczeństwa i państwa. „Jedynie 10% nauczycieli uważa, że ich praca jest ceniona przez społeczeństwo, 9% — że media cenią nauczycieli, a 15%, że decydenci cenią opinie nauczycieli” (Kutyłowska, red., 2025, s. 11). Poczucie to drastycznie spadło od 2013 roku, kiedy 18% uważało swój zawód za ceniony. W raporcie zauważa się też problem w relacjach lokalnych — prawie co drugi nauczyciel spotyka się z brakiem docenienia ze strony rodziców.



Rys. 9. Źródła stresu zawodowego nauczycieli klas 5–8 w Polsce
Odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu doświadcza Pani/Pan stresu w pracy w tej szkole ze względu na następujące czynniki?”.
Dane uporządkowano rosnąco według łącznego odsetka odpowiedzi „w dużym stopniu” i „w znacznym stopniu”.
Źródło: Kutyłowska, 2025, s. 102.

Satysfakcja zawodowa

Chociaż nauczyciele lubią swoje konkretne szkoły (92%), satysfakcja tych osób z samego zawodu jest niższa — 14% nauczycieli w Polsce żałuje decyzji o byciu nauczycielem, co jest wynikiem wyższym niż średnia unijna (9%).

Stres i zdrowie

Spora część polskich nauczycieli zmaga się ze stresem zawodowym — ponad jedna trzecia (38%) doświadcza w pracy stresu w znacznym lub dużym stopniu. Skutki stresu przekładają się na kondycję psychofizyczną: „30% nauczycieli ocenia, że praca w znacznym lub dużym stopniu negatywnie wpływa na ich zdrowie psychiczne, a 21% — na zdrowie fizyczne” (Kutyłowska, 2025, s. 68).

Główne stresory

Najczęstszym źródłem napięcia jest odpowiedzialność za osiągnięcia uczniów (46%), rozwiązywanie problemów zgłaszanych przez rodziców (44%) i nadmiar biurokracji (44%). Autorzy podkreślają, że najsilniej negatywnie z kondycją psychofizyczną polskiej kadry powiązane są napięcia w relacjach z rodzicami uczniów oraz poczucie odpowiedzialności za społeczno-emocjonalny dobrostan młodych ludzi.

Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje

Badaną grupę charakteryzuje wysokie zadowolenie z warunków organizacyjnych przy skrajnym niezadowoleniu z płac.

Paradoks wynagrodzenia

Aż 80% nauczycieli klas 5–8 deklarowało zadowolenie z warunków zatrudnienia (poza wynagrodzeniem), a jedynie 20% wyrażało satysfakcję z wysokości wynagrodzenia, co z kolei jest jednym z najniższych wyników w badaniu TALIS.

Czas pracy

Średni deklarowany czas pracy nauczyciela pełnoetatowego wynosi 40 godzin zegarowych tygodniowo, co jest zbieżne ze średnią międzynarodową. Struktura tego czasu jednak zmieniła się — zwiększyła się średnia deklarowana liczba godzin zegarowych poświęcanych na nauczanie: w 2024 roku wyniosła ona prawie 24 godziny, czyli o 3 godziny więcej niż w 2013 roku.

Uczniowie i klasy

Polskie klasy są relatywnie małe — średnio to 18 uczniów, podczas gdy w UE 22, jednak praca staje się trudniejsza przez rosnącą różnorodność. Tylko 12% nauczycieli wskazało, że nie ma uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Gigantyczna zmiana zaszła w strukturze narodowościowej: w 2013 roku 88% nauczycieli nie miało w klasie uczniów obcojęzycznych, w 2024 roku ten odsetek spadł do 58%.

Autonomia i przywództwo

Nauczyciele w Polsce cieszą się swobodą w klasie — „zdecydowana większość nauczycieli (95%) w Polsce odczuwa dużą lub pełną autonomię w planowaniu i prowadzeniu lekcji” (Paczuska, red., 2025, s. 13). Są też zachęcani do wykazywania inicjatywy (87%). Niestety, ich poczucie sprawczości kończy się na progu szkoły, bo jedynie 9% uważa, że nauczyciele mają wpływ na politykę edukacyjną w Polsce.

Relacje

Relacje wewnątrz grona pedagogicznego są oceniane bardzo wysoko (88% uważa, że nauczyciele mogą polegać na sobie nawzajem). Najsłabszym ogniwem pozostają rodzice — tylko 53% nauczycieli uważa, że są przez nich cenieni. „Mechanizmy przeciwdziałające dręczeniu wśród uczniów, takie jak zaufanie uczniów do nauczycieli czy zaangażowanie nauczycieli, nie obniżają znacząco poziomu stresu nauczycieli, choć sprzyjają ich wyższej satysfakcji. Natomiast przypadki prześladowania i dyskryminacji uczniów, być może łączące się z innymi negatywnymi zjawiskami w społeczności szkolnej, których nie porusza badanie TALIS, na przykład przemocą słowną lub nawet agresją uczniów wobec nauczycieli, są powiązane z wyższym poziomem stresu nauczycieli i obniżoną kondycją psychofizyczną”. (Penszko i Wasilewska, 2025, s. 173)

Rozwój zawodowy: przygotowanie i doskonalenie

Proces kształcenia i wsparcia nauczycieli w Polsce jest silnie sformalizowany i powszechny, ale wykazuje luki w obszarach praktycznych i ogranicza elastyczność umożliwiającą reagowanie na zmieniające się potrzeby.

Przygotowanie do zawodu

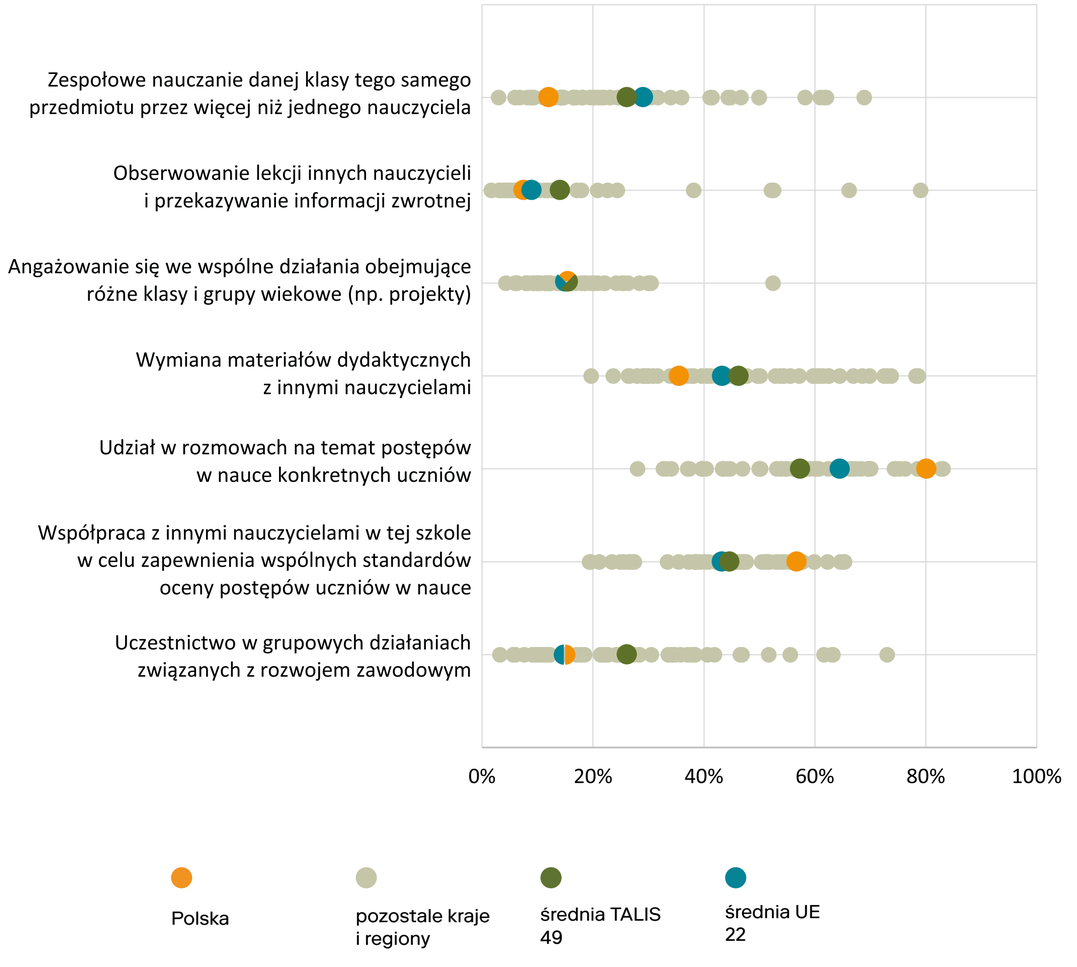
Choć 87% nauczycieli uważa, że studia dały im dogłębne zrozumienie przedmiotu, to tylko 53% czuje się przygotowanych do efektywnego zarządzania zachowaniem uczniów w klasie. Zaledwie co trzeci nauczyciel (33%) czuje się wykształcony do pracy w środowisku wielokulturowym.

Wdrożenie i mentoring

Dzięki systemowi awansu zawodowego Polska wypada korzystnie pod względem wsparcia na starcie. Korzystanie z opieki mentorskiej zadeklarowało znacząco więcej nauczycieli w Polsce (57%) niż średnio w TALIS (30%).

Współpraca

Polska wyróżnia się w jednym aspekcie współpracy — udział w rozmowach na temat postępów w nauce konkretnych uczniów deklaruje aż 80% nauczycieli (najwyższy wynik obok Finlandii). Głębsze formy kooperacji są jednak rzadkie: „nauczanie zespołowe czy obserwacja lekcji z informacją zwrotną należą w Polsce do rzadkości” (Paczuska, red., 2025, s. 15). Aż 58% polskich nauczycieli nigdy nie prowadziło lekcji wspólnie z innym nauczycielem.



Rys. 10. Współpraca między nauczycielami — porównanie międzynarodowe
Odsetek nauczycieli podejmujących poniższe działania przynajmniej raz w miesiącu.
Dotyczy poziomu ISCED 2 (w Polsce klas 5–8 szkoły podstawowej).
Źródło: Telusiewicz-Pacak, 2025, s. 204

Doskonalenie zawodowe

Doskonalenie zawodowe jest powszechne (bierze w nim udział prawie każdy), ale oparte na tradycyjnych metodach. Nauczyciele biorą udział w szkoleniach i kursach, natomiast w mniejszym stopniu jest wykorzystywany potencjał środowiska pracy, coaching czy wizyty w innych szkołach.

Specjalne potrzeby

Polska kadra wyjątkowo intensywnie szkoli się w zakresie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (84% wobec 55% w TALIS) oraz współpracy z rodzicami (71% wobec 55% w TALIS). Mimo to zarządzanie zachowaniem uczniów pozostaje obszarem największych potrzeb rozwojowych (30% wskazań).

Bariery

Główną przeszkodą w rozwoju zawodowym nauczycieli jest brak czasu ze względu na inne obowiązki (62%). W porównaniu z 2013 rokiem odczucie to wzrosło o 18 punktów procentowych.

1. ZAGROŻENIE STABILNOŚCI

Luka pokoleniowa i plany młodych nauczycieli odejścia z zawodu wymagają strategii łączącej zwiększenie atrakcyjności zawodu, otwarcie go na nowe ścieżki wejścia i rozwój kompetencji nauczycieli przez całą karierę.

2. KRYZYS RELACJI

Napięcia na linii szkoła — rodzice oraz niskie poczucie docenienia ze strony mediów niszczą dobrostan nauczycieli i zniechęcają ich do zawodu.

3. LUKA PRAKTYCZNA W KSZTAŁCENIU

Programy studiów kładą zbyt duży nacisk na teorię. Potrzebne są alternatywne, krótsze niż standardowe ścieżki kształcenia do zawodu, które łączyłyby teorię z praktyką szkolną.

4. KULTURA WSPÓŁPRACY

Należy przejść od kultury indywidualizmu i izolacji nauczyciela ku profesjonalnym wspólnotom uczącym się, ponieważ wciąż utrzymuje się przewaga „wymiany materiałów” nad aktywnościami wymagającymi większego współdziałania.

Autorki i autorzy raportu TALIS kończą go ostrzeżeniem, że w ciągu dekady problem kadrowy może stać się barierą rozwoju całego systemu, a poczucie misji łatwo może przerodzić się w źródło frustracji — w zderzeniu z niskimi wynagrodzeniami, brakiem uznania i rosnącymi wymaganiami.

Cały raport *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* jest dostępny na stronie:

https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf

NARZĘDZIA I METODY

2.



KĄPIEL LEŚNA — BEZ WZGLĘDU NA MURY





s. 90, 91
Uziemienie fizyczne (eng. *earthing*) i uziemienie psychologiczne (eng. *grounding*) to dosłowny, fizyczny kontakt gołego ciała z powierzchnią ziemi i technika uważności, która pomaga wrócić do „tu i teraz", gdy czujemy, lęk, stres lub rozproszenie

Na tej stronie
Naturalny las rekreacyjny Akasawa to kolebka kąpieli leśnych. Leżący w prefekturze Nagano las jest uważany za jeden z trzech najpiękniejszych lasów Japonii i został wybrany przez japońskie Ministerstwo Środowiskado listy stu najbardziej pachnących krajobrazów

Jedną z istniejących, dogłębnie przebadanych i bardzo dobrze opisanych metod spędzania czasu w otoczeniu zieleni są kąpiele leśne (jap. *shinrin yoku, shinrin* — kąpiel*, yoku* — las). Ta praktyka prozdrowotna w niektórych krajach Azji uznawana jest za medycynę konwencjonalną, opłacaną czasami ze środków służby zdrowia. Historia badań, na które możemy powoływać się dzisiaj, ma swoje początki w 1982 roku w Japonii. Wtedy Tomohide Akiyama, dyrektor generalny Agencji Leśnictwa w Ministerstwie Rolnictwa, Leśnictwa i Rybołówstwa, zapoczątkował narodowy program i stworzył koncepcję zdrowotną spacerowania bez przewodnika, wdychania leśnego powietrza bogatego w fitoncydy (gr. *phytón* — roślina, łac. *caedo* — ścinam, zabijam) — naturalne substancje wydzielane przez różne rośliny hamujące rozwój mikroorganizmów. Od tamtej pory definicja kąpieli leśnych ewoluowała w zależności od kraju, organizacji i pod wpływem nowej wiedzy gromadzonej na ten temat. Według profesora Yoshifumi Miyazakiego na początku pomysł był marketingowym sposobem, aby przyciągnąć ludzi do pięknych japońskich lasów. Jak już wiemy, był to dopiero początek wielu projektów badawczych na całym świecie. Od 1990 roku prowadzono eksperymenty pomiaru poziomu kortyzolu — hormonu stresu — w ślinie osób spacerujących w lesie (Miyazaki, 1990), ale dopiero po 2000 roku, kiedy technologia umożliwiła pomiary aktywności mózgu, autonomicznego układu nerwowego i wskaźników poziomu stresu w ciele człowieka, badania przyspieszyły. Do 2003 roku zebrano wystarczającą ilość dowodów naukowych, aby intuicyjna praktyka prozdrowotna stała się medyczną metodą profilaktyczną, a terapia leśna miała na celu promowanie zdrowia zarówno lasów, jak i ludzi (*shinrin-ryoho*).



Komorebi to światło słoneczne,
które przenika przez korony drzew.
Migocze, rozświetlając kolory liści

„Terminem *shinrin-yoku* opisujemy proces zanurzania się w atmosferze lasu albo chłonięcia go zmysłami. Nie chodzi tu o ćwiczenia fizyczne, turystykę pieszą czy jogging. To po prostu kontakt z naturą, łączenie się z nią za pomocą wszystkich pięciu zmysłów: wzroku, słuchu, smaku, węchu i dotyku" (Li, 2018) — taką definicję proponuje dr Qing Li, immunolog, aktualnie wiceprezes International Society of Nature and Forest Medicine (INFOM), który prowadzi badania w kontekście ludzkiej odporności i odpowiedzialnych za nią komórek NK (*natural killers*).

Praktyki i badania japońskie stały się też inspiracją dla M. Amosa Clifforda, twórcy amerykańskiej Association of Nature and Forest Therapy (ANFT) i „ojca" wersji kąpieli spopularyzowanej na terenie USA i Europy, dopasowanej do potrzeb i uwarunkowań kulturowych zachodniego odbiorcy.

W Polsce i u naszych sąsiadów praktykuje się i szkoli z uwzględnieniem obu wersji metody — wschodniej i zachodniej. Czerpie się z nich to, co najlepsze w kontekście możliwości i potrzeb indywidualnych lub grupy w odniesieniu do lokalnych uwarunkowań i tradycji.

Kąpiel leśna może być praktyką samodzielną, indywidualną lub grupową z przewodnikiem. Odbywa się w określonym miejscu i czasie — o określonej porze dnia lub nocy czy porze roku. Rekomendowany czas spaceru to minimum 2 godziny na tydzień (Li, 2018), co wspiera utrzymanie się odpowiedniego poziomu komórek NK w organizmie człowieka.

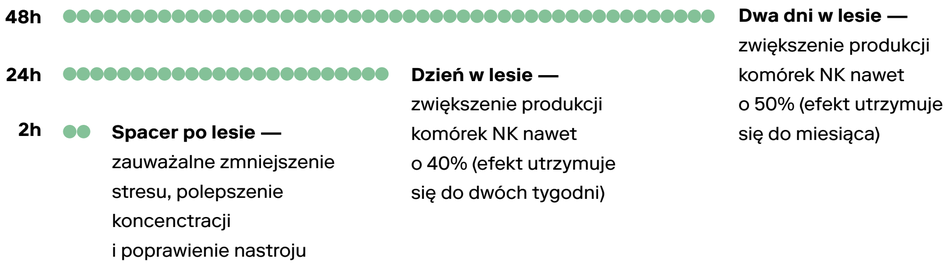
Rolą przewodniczki lub przewodnika kąpieli jest między innymi dopasowanie miejsca spaceru do warunków pogodowych oraz możliwości grupy i ich specjalnych potrzeb. To właśnie miejsce jest podstawowym źródłem inspiracji przy doborze i kolejności proponowanych aktywności podczas tworzenia scenariusza kąpieli. To ono samo w sobie jest interesujące i często wystarczające, podpowiada i inspiruje — co więcej, całą kąpiel leśną można odbyć, nie ruszając się z jednej polany. Nie trzeba iść daleko, da się spacerować w pobliskim parku, a kiedy nie można opuścić budynku lub szpitala — nawet przebywając we wnętrzu (Li, 2018).







Heavens Sonohara (Snow World) w prefekturze Nagano w Japonii to stacja narciarska. W jej obrębie (często po sezonie) można spacerować po certyfikowanej ścieżce kąpieli leśnej w lesie Iwana no Mori. W znajdującym się na początku trasy schronisku można zamówić również posiłek, który jak na każdej certyfikowanej trasie jest przygotowany z produktów roślinnych



Rys. 11. Wpływ kąpieli leśnych na odporność człowieka (opracowanie własne na podstawie Felber, 2020)

Kąpiel leśna to czerpanie
z leśnej atmosfery
poprzez zanurzenie się w niej
przy użyciu wszystkich zmysłów.
Tylko tyle i aż tyle.

Dlaczego leśna „kąpiel”? Nazwa ta została zaczerpnięta z innej aktywności bardzo dobrze zakorzenionej w japońskiej kulturze — z kultury gorących źródeł — *onsen* (jap. *on* — ciepły, gorący, *sen* — źródło, fontanna). To coś więcej niż zwykła kąpiel w gorącej wodzie. To podstawa japońskiego stylu życia łączącego higienę, medycynę, duchowość i specyficzny rodzaj więzi społecznych. *Onsen* to miejsce, w którym czas zwalnia, które rządzi się swoimi prawami, gdzie panuje specjalna etykieta mająca zapewnić komfort wszystkim osobom. Zdejmując ubranie i pozostawiając wszystkie rzeczy na zewnątrz, wszyscy zdejmują swój status społeczny i stają się sobie równi. Przed wejściem do basenu należy się dokładnie umyć, a w trakcie zachować spokój, przysłuchując się dźwiękom natury — ponieważ najlepszy *onsen* to taki, z którego widać zmiany pór roku. Woda mineralna jest traktowana jako „dar ziemi” posiadający wiele walorów leczniczych — tak jak powietrze przepełnione jest mnóstwem prozdrowotnych cząsteczek, które wdychamy, w których się „zanurzamy” podczas spaceru w leśnym otoczeniu.

Kąpiel leśna to NIE jest...



Rys. 12. Czym kąpiel leśna nie jest? (opracowanie własne na podstawie Simonienko, 2021b)



Kąpiele leśne, które odbywają się na obszarach chronionych, powinny przebiegać z uwzględnieniem regulaminu, m.in. trasa powinna być wytyczona wyznaczonymi szlakami lub w najbliższym ich otoczeniu, nie należy niczego zrywać ani niczego z sobą zabierać.
Rezerwat Las Murckowski, jesień 2024





Doskonała trasa kąpieli leśnej uwzględnia różnorodność
i zmienność krajobrazu, od gęstych chaszczy
po otwarte przestrzenie, takie jak łąka nawłoci
w lesie w okolicach Klembowa, jesień 2025





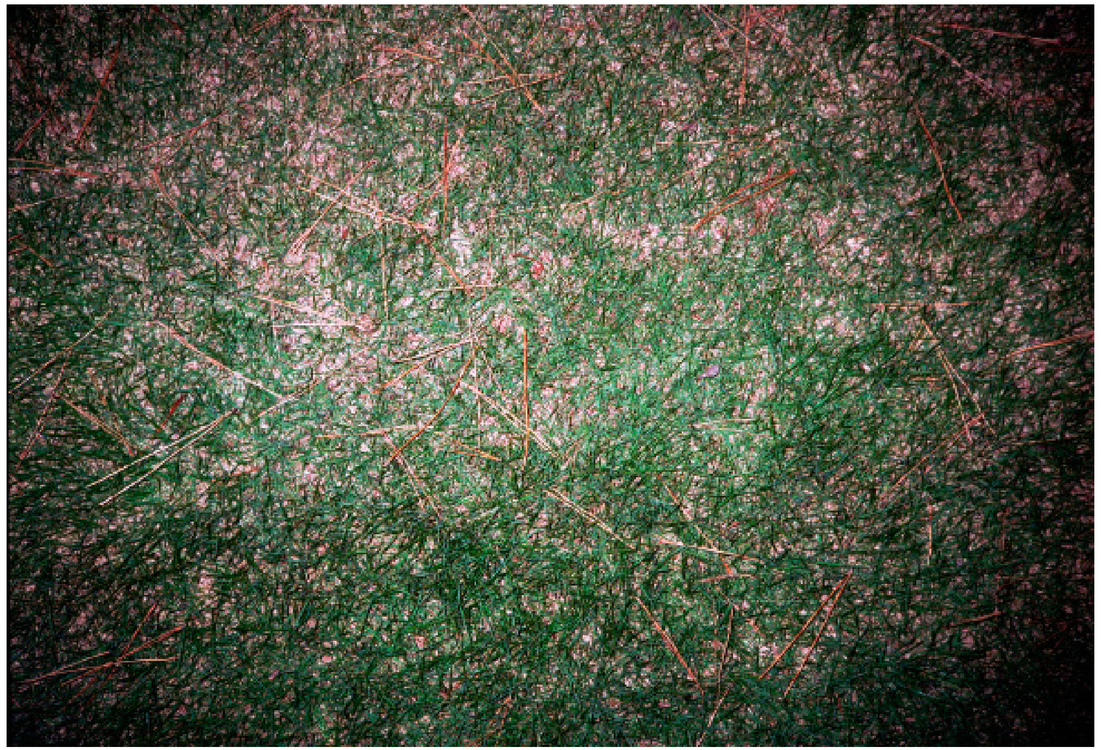
Kąpiel leśna może się odbywać o każdej porze roku
i dnia, Las Murckowski, zima 2025





Hamakowanie to doskonały sposób na „zanurzenie się wszystkimi zmysłami" w zieleni, może być jednym z elementów kąpieli leśnej





Kąpiel leśną można odbyć również w parku
w centrum wielomilionowej metropolii

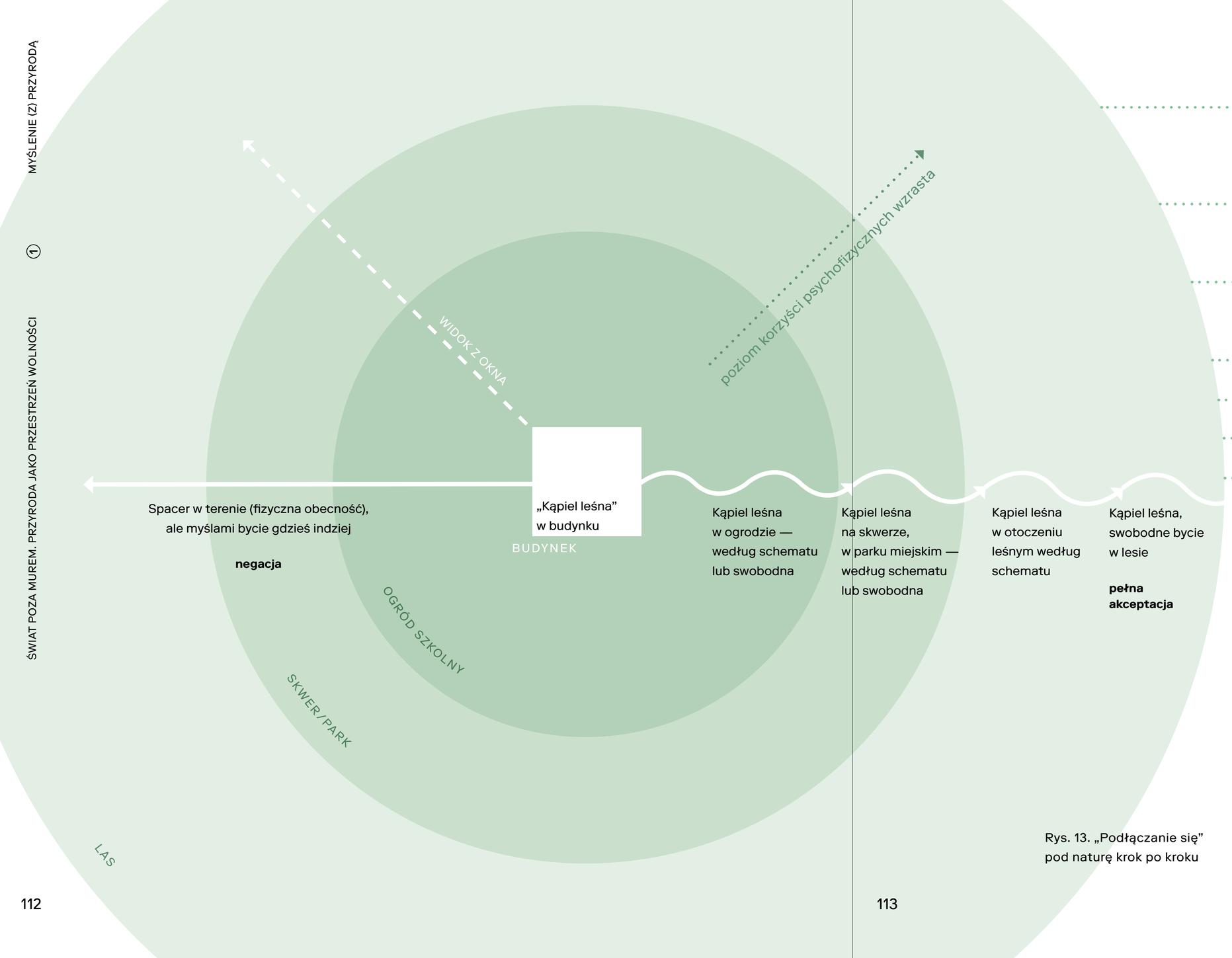




Szkoła Podstawowa nr 28
w Zabrzu Rokitnicy



Pałac Młodzieży
w Katowicach



Mechanizmy wpływu środowiska leśnego są bardzo złożone i obejmują wiele płaszczyzn:

biochemiczna
inhalowanie aktywnych cząstek terpenowych, fitoncydów oraz olejków eterycznych produkowanych przez drzewa i inną roślinność leśną

biologiczna
interakcje z bakteryjną florą przyglebową i naliściową

fizyczna
proces uziemienia korzystny w redukcji zmęczenia, stresu oksydacyjnego

emocjonalna

duchowa

intelektualna

inne — prawdopodobnie nie wszystkie jeszcze poznaliśmy

Rys. 13. „Podłączanie się" pod naturę krok po kroku

Przebadany naukowo wpływ kąpieli leśnej na zdrowie człowieka (Simonienko, 2024)

Schematy kąpieli leśnej i ich elementy

Podstawowymi elementami każdej kąpieli leśnej są:
→ „odłączenie się" od świata, z którego przychodzimy,
→ połączenie się z naturą /„podłączenie się" pod naturę.

W japońskiej sztuce kąpieli leśnej schemat w zasadzie nie istnieje, a aktywności płynnie przechodzą jedna w drugą w zależności od dostępnych w pobliżu elementów zmysłowych. Takie podejście skłania do praktyki uważności i pogłębiania swojej relacji z naturą, bez względu na to, czy spacer odbywa się samodzielnie, czy w grupie.

Niektóre charakterystyczne cechy struktury „zachodniej", obecne podczas szkoleń polskiego Instytutu Ekoterapii Relacyjnej (IER), to:
→ możliwość dzielenia się swoimi przeżyciami w kręgu osób uczestniczących, po wykonanych aktywnościach, tak zwanych zaproszeniach,,
→ dodatkowe aktywności mające na celu refleksję i pogłębienie swojej relacji z naturą (na przykład arteterapia, ceremonia parzenia herbaty lub naparów),
→ możliwość aktywnego uczestniczenia w parach lub w grupie, co może pogłębiać integrację/relacje pomiędzy osobami uczestniczącymi, innymi osobami i istotami,
→ dobrowolność podejmowania jakichkolwiek aktywności.

Na następnych stronach prezentujemy trzy różne scenariusze kąpieli leśnych. Zrealizowane one zostały podczas certyfikacji na kursie przewodnika terapii leśnej (lasoterapii) oraz kąpieli leśnych prowadzonym przez Instytutu Ekoterapii Relacyjnej w 2025 roku. Ich podstawą były schemat IER poszerzony o treści edukacyjne, odniesienia do tekstów kultury oraz wcześniejsze doświadczenia certyfikacji w japońskim stowarzyszeniu INFOM pod okiem dr Qing Li. Składają się z autorskich propozycji aktywności inspirowanych miejscami oraz z prostych zaproszeń do bycia w lesie i zabawy, które z pewnością są znane wszystkim lubiącym spacerować na łonie natury.

Każdy spacer był tworzony dla innej grupy docelowej (dzieci, młodych dorosłych oraz zdrowych dorosłych). Wszystkie trasy zlokalizowane są na terenie miasta Katowice — w Rezerwacie Las Murckowski oraz w śródmiejskim Parku im. Tadeusza Kościuszki.



Rys. 14. Górnośląsko-Zagłębiowska Metropolia



SCENARIUSZ

1



Mój sąsiad,
moja sąsiadka

kąpiel leśna: DLA DZIECI
miejsce: REZERWAT LAS MURCKOWSKI W KATOWICACH ORAZ JEGO OTULINA

Dzieci wraz z ich wrodzoną ciekawością i chęcią odkrywania to doskonali uczestnicy kąpieli leśnych. Warto zwrócić uwagę, aby scenariusz takiego spaceru był odpowiednio dynamiczny, dostosowany do wieku, możliwości i wielkości grupy. Jedną z przydatnych cech przewodniczki/przewodnika leśnego jest elastyczność i umiejętność dostosowywania swojego planu do tego, co dzieje się aktualnie w naturze (i w grupie), reagowania na zmiany pogody lub inne niespotykane — a interesujące — sytuacje, których nie jesteśmy w stanie wcześniej przewidzieć i zaplanować.

Ten spacer wymaga wcześniejszego przygotowania — również przez młode osoby uczestniczące (lub znajomości twórczości wybranych autorów — na przykład lektur szkolnych). Tematem przewodnim tego spaceru jest twórczość Hayao Miyazakiego i jego japońskiego Studia Ghibli — między innymi filmy animowane *Mój sąsiad Totoro* i *Podniebna poczta Kiki* (będąca ekranizacją powieści Eiko Kadono). wypadku drugiego filmu to historia małej czarownicy staje się odniesieniem do lokalnej legendy o Czarnej Studni i postaci czarownicy zamieszkującej tereny Lasu Murckowskiego. Totoro z kolei to duch lasu mieszkający w korzeniach wielkiego kamforowca — historia staje się pretekstem do rozmowy o tym, czym są kąpiele leśne i skąd pochodzą. Dzieci przy okazji uczą się co najmniej dwóch japońskich słów: *shinrin* i *yoku*.

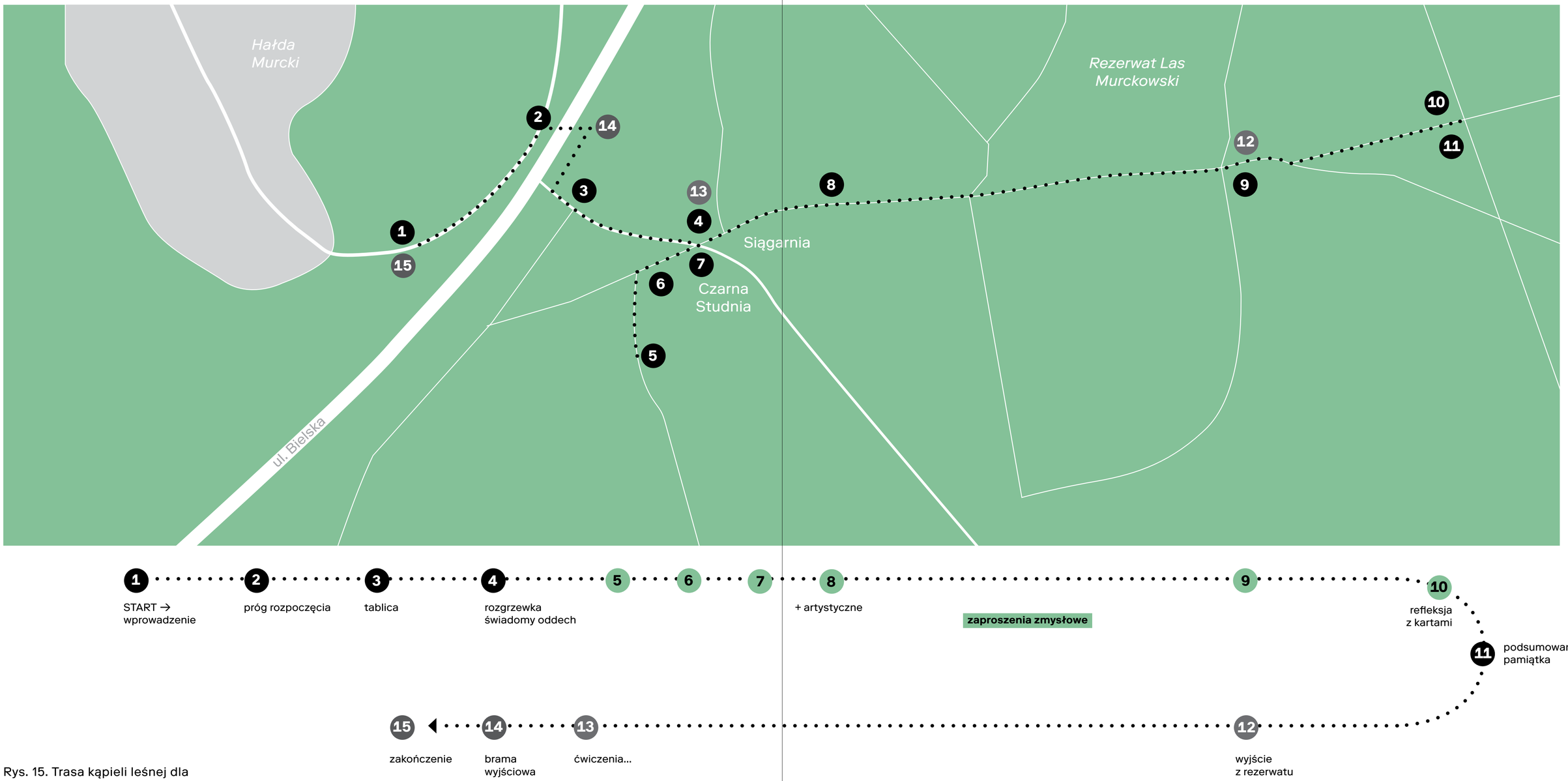
Dzieci mogą zabrać z sobą na spacer swojego ulubionego pluszowego zwierzaka, co stanowi dodatkowy punkt odniesienia rozmów i aktywności w terenie. W tym wypadku do przemyśleń o zwierzętach (również tych towarzyszących) zachęca już sama trasa spaceru — częściowo znajdująca się w rezerwacie, czyli w obszarze chronionym, gdzie panują inne zasady niż poza nim.

W zależności od grupy i wieku dzieci taka kąpiel leśna może przerodzić się płynnie w spacer botaniczny lub zajęcia terenowe, których celem jest zdobywanie (tworzenie) wiedzy lub wykonywanie jakichś konkretnych zadań.

s. 116, 117
Rezerwat Las Murckowski oraz tworzenie jesiennych paczuszek przy stole w okolicy Czarnej Studni

miejsce: Rezerwat Las Murckowski, wejście od strony Siągarni — parking przy ul. Bielskiej
trasa: pętla o długości ok. 2 km
dostępność: większość trasy prowadzi drogą wewnątrz rezerwatu, która jednocześnie jest trasą rowerową; możliwe jest poruszanie się po niej z wózkiem lub wózkiem, jednak istnieją trudniejsze fragmenty z dużą ilością kamieni; po deszczu mogą być kałuże i błoto; pierwsza część spaceru odbywa się również na bocznej drodze w otulinie rezerwatu, stan tej części trasy jest uzależniony od warunków pogodowych
czas trwania: ok. 2,5 h

wiek osób uczestniczących: 6–8 lat (w naszych spacerach brały udział dzieci zdrowe, a także dzieci z hiperaktywnością oraz dzieci z chorobą serca — predyspozycjami do szybszego męczenia się)
pora roku: jesień



Rys. 15. Trasa kąpieli leśnej dla dzieci. Rezerwat Las Murckowski, Katowice

1.1 Wprowadzenie → ok. 15 min

Mam na imię Ania i będę dzisiaj waszą przewodniczką leśną. Spotkaliśmy się tutaj, żeby odbyć kąpiel leśną w wersji dla dzieci, czyli *shinrin-yoku* po japońsku. *Shinrin* — to kąpiel, a *yoku* — to las. Znacie może jeszcze jakieś inne japońskie słowa?

Kąpiele leśne zostały wymyślone w Japonii na podstawie wieloletnich badań i eksperymentów. Okazuje się, że przebywanie w lesie może mieć bardzo dobry wpływ na nasze zdrowie i samopoczucie, a przy tym można się znakomicie bawić i uczyć wielu ciekawych rzeczy na temat świata, żeby móc się nim cieszyć i chronić jego bogatą różnorodność. Skąd nazwa „leśna kąpiel"? Stąd, że będziemy się za chwilę zanurzać, tak na niby, w atmosferę lasu i dobroczynne substancje, które uwalniane są przez rośliny i które wdychamy wraz z powietrzem.

Nasz dzisiejszy spacer potrwa ok. 2,5 godziny. Będziemy częściowo w rezerwacie, a częściowo poza nim.

W trakcie spaceru będę wam proponować różne aktywności, aby po kolei pobudzać pięć podstawowych zmysłów: dotyk, węch, wzrok, słuch i smak — tak, mamy z sobą również prowiant, więc będzie też czas na przekąskę. Do wszystkich aktywności przystępujecie, jeśli chcecie, a po zakończonym zadaniu pobawimy się z gadającym patykiem. Co to jest? Zaraz się okaże. Mam też mój nowy gwizdek (jest na nim też termometr i kompas!), którym będę was zwoływała do siebie, a brzmi tak... (*gwiżdżę jednostajnie, niezbyt głośno, przez 5 sekund*). Gdy usłyszycie ten dźwięk, proszę, abyście skończyli swoje eksploracje i przyszli do mnie.

Chciałabym bardzo prosić was o ostrożność w lesie — poza tym, że to dom wielu gatunków roślin i zwierząt, uważajmy również na siebie nawzajem. Oddalajcie się na taką odległość, aby cały czas mnie widzieć. W razie potrzeby, jeśli ktoś będzie chciał się oddalić w ustronne miejsce za potrzebą — to koniecznie dajcie znać, mam papier i saperkę, jeśli będzie potrzebna. Dzisiaj w lesie na pewno nie bawimy się w chowanego!

W lesie prawdopodobnie spotkamy też innych ludzi, którzy przyszli tutaj się zrelaksować. Zwróćmy szczególną uwagę na rowerzystów, którzy mogą po ścieżkach jechać dosyć szybko.

Naszą wyprawę zaczniemy, spryskując się repelentami przeciwko komarom i kleszczom. Żeby dostać się do rezerwatu, będziemy musieli przejść przez tę hałaśliwą ulicę.

Po drugiej stronie już czeka na nas las — przejście dla pieszych będzie naszą bramą wejściową.

Spacer z parkingu, na światłach przejście przez ulicę do wejścia do rezerwatu, 10 min

1.2 Próg rozpoczęcia | przejście na drugą stronę ulicy po pasach z sygnalizacją świetlną

Kiedy już wszystkie samochody się zatrzymają, będziemy mogli i mogły spokojnie przejść po pasach i przemieścić się ze „strony miasta" na „stronę lasu", aby rozpocząć nasz dzisiejszy spacer.

Po drugiej stronie, po stronie lasu, obowiązują już trochę inne zasady: spróbujemy ściszyć głos, aby móc więcej słyszeć. Przybijemy też „piątkę" z pierwszym napotkanym drzewem po drugiej stronie, żeby się przywitać... a więc teraz jest ostatni moment, aby na chwilę pożegnać się z miastem i wydać z siebie jakiś specjalny okrzyk, jeśli ktoś ma ochotę i taką potrzebę, bo potem już może nie być okazji!

1.3 Czerwona tablica | Rezerwat Las Murckowski

Zwróćcie uwagę na tę czerwoną tablicę. Informuje nas, że na lewo od drogi, na której właśnie stoimy, rozpoczyna się Rezerwat Las Murckowski. Jego głównym bogactwem jest drzewostan, w skład którego wchodzi wiele wiekowych, pomnikowych drzew, zwłaszcza buków. Duża część drzew bukowych na terenie rezerwatu przekroczyła wiek 150 lat. Na tym obszarze stwierdzono też występowanie

wielu gatunków chronionych, na przykład tych oto roślin — znacie ich nazwę? To barwinek pospolity, który wiosną pięknie kwitnie na błękitnofioletowo.

Tutaj na tablicy znajduje się spis zakazów i zasad zachowania się w rezerwacie. Dokładnie przyjrzymy się temu jeszcze później, kiedy będziemy wchodzić do środka — na razie pójdziemy dalej drogą, która oddziela rezerwat od jegootuliny, czyli pasa lasu, który jeszcze nie jest chroniony prawem. Zwróćmy uwagę, czy te dwa lasy się czymś różnią od siebie.

1.4 Rozgrzewka → 5—10 min
(rozgrzewka prowadzona + zaangażowanie uczestników do zaproponowania jednego ćwiczenia + zaproszenie do ćwiczeń zabranych pluszaków + świadomy oddech, skanowanie ciała, odczucia na skórze, równowaga)

Ustawmy się, proszę, obok siebie w bezpiecznej odległości (pokazuję rozłożone ręce i kręcę się dookoła) w bezpiecznym miejscu.

→ Wyobraź sobie, że do czubka twojej głowy przymocowany jest sznurek i ktoś za niego ciągnie — wyprostuj swoje ciało. Możesz zamknąć oczy. Możesz rozluźnić szczękę i otworzyć lekko usta.
→ Możesz rozsunąć ramiona, aby zrobić przestrzeń między żebrami.
→ Teraz, jeśli chcesz, połóż jedną dłoń na brzuchu, a drugą na klatce piersiowej i poczuj jak w twoim ciele przemieszcza się wdychane i wydychane powietrze. A teraz otwórz oczy. Chciałabym was zaprosić do krótkiej rozgrzewki i przygotowania naszych ciał do spaceru.

Rozgrzewka. Przejście drogą, która dzieli rezerwat od jego otuliny — zejście do otuliny, gdzie jeszcze można się bawić i zrywać → 5 min. Zejście do „martwego" drzewa z hubami i potem do kolejnego wykrotu.

Lokalna legenda głosi, że w tym lesie mieszkała kiedyś czarownica. Czy wiecie, kim jest czarownica? Czym czarownice się zajmują? A może znacie jakieś czarownice? Gdzie mieszkają?

Czy znacie może jeszcze jakieś inne tajemnicze postacie lub duchy zamieszkujące las?

Nawiązanie do tekstów kultury: filmów Podniebna poczta Kiki *Eiko Kadono w ekranizacji Hayao Miyazaki oraz* Mój sąsiad Totoro *tego samego reżysera*

Zarówno Kiki, Totoro, jak i wiele innych postaci to bohaterowie japońskich animowanych filmów Hayao Miyazakiego. Czy pamiętacie, gdzie mała Mei spotkała Totoro? Gdzie on mieszkał?

— *W korzeniach drzewa.*

Tak! Stoimy właśnie pod drzewem, które nie ma już korony, stoi tylko pień porośnięty hubami. Co to może oznaczać?

Pomimo że drzewo nie ma już liści, czyli nie przeprowadza procesu fotosyntezy, to jego korzenie pod ziemią nadal są połączone z innymi korzeniami za pośrednictwem grzybni, która przenosi substancje odżywcze oraz różne informacje, tak jak... internet. Co ciekawe, martwe drewno, które próchnieje, jest bardzo potrzebne do życia wielu leśnym gatunkom. Na przykład tutaj mogą rosnąć grzyby — huby; mogą tu żyć korniki, a kornikami żywią się dzięcioły; ptaki mogą robić dziuple i tak dalej.

Przejdźmy kawałek dalej i zobaczmy inny rodzaj częściowo powalonego martwego drewna — tak zwany wykrot, czyli drzewo, które zostało powalone przez jakąś bardzo silną wichurę. Zwróćcie uwagę, jak zostały podniesione jego korzenie — dzięki temu możemy zajrzeć niejako pod drzewo, zobaczyć, co jest, w środku, prawie jak w domu Totoro.

1.5 **Zmysły: DOTYK** | norka dla figurek

Nasze dzisiejsze zadania mają pobudzić pięć waszych zmysłów. Pierwszym z nich będzie DOTYK, a waszym wyzwaniem będzie zabrudzenie rąk. Nie martwcie się, mam wodę i chusteczki, żebyśmy mogli się potem umyć. Ubrudzimy się, aby zbudować norkę dla... Totoro. Macie do dyspozycji wszystko, co jest dookoła. Starajmy się w pierwszej kolejności korzystać z tego, co już leży na ziemi, nie niszczymy roślin. Za chwilę, kiedy skończy się czas, dam sygnał gwizdkiem.

Wręczam figurki postaci z bajki i odliczam czas. Po 15 minutach gwiżdżę i zwołuję dzieci w jedno miejsce.

KRĄG Z PATYKIEM

Oto gadający patyk. Kiedy będziemy się spotykać po tym, jak zagwiżdżę, będę miała do was jakieś pytania. Gdy będziecie na nie odpowiadać, chciałabym, żebyśmy sobie nie przeszkadzali, żeby każda osoba mogła się wypowiedzieć i miała tyle czasu na zastanowienie, ile potrzebuje. Porządku będzie pilnował właśnie gadający patyk. W danym momencie może go trzymać tylko jedna osoba i to ona ma głos — wtedy reszta bardzo uważnie słucha.

Czy w międzyczasie spotkaliście jakieś zwierzęta? Poznaliście mieszkańców tego drzewa?

Czy wiecie, jakie zwierzę pozostawia po sobie takie ślady? (*wokół jest buchtowisko — ziemia zryta przez dziki*)

Czy dotknęliście przez przypadek czegoś wyjątkowo nieprzyjemnego albo wręcz odwrotnie, bardzo miłego?

Czy to drzewo jest podobne do tego z bajki? A może pamiętacie, jakiego gatunku było drzewo Totoro? Był to kamforowiec. Japonia jest bardzo daleko, w Azji, na odległym kontynencie, gdzie panują inne warunki klimatyczne — u nas niełatwo jest spotkać takie drzewo... A czy to powalone drzewo jest w jakiś sposób podobne do tamtego z bajki?

Teraz w podróż po lesie zabieramy z sobą figurki i wyruszamy w poszukiwaniu „katowickiego kamforowca” lub czegoś podobnego...

1.6 **Zmysły: WĘCH** | flakony i tworzenie leśnych eliksirów

Pójdziemy teraz w pobliże tak zwanej Czarnej Studni, czyli miejsca, gdzie mieszkała lokalna czarownica. Pamiętacie, czym zajmowała się mama czarownicy Kiki?

Zajmowała się zielarstwem. Potrafiła przygotować lekarstwo na katar, czyli robiła naturalne mieszanki. Mam tutaj dla was takie flakoniki, jakie prawdopodobnie znajdowały się w jej laboratorium. Chciałabym teraz was poprosić, abyście wytężyli WĘCH i poszukali dookoła siebie czegoś o przyjemnym lub intrygującym was zapachu. Fragment tego czegoś umieśćcie w tym małym pojemniczku. To może być jeden zapach, ale to może być też czarodziejska mieszanka kilku zapachów.

Macie chwilkę na eksplorację okolicy — niedługo znowu zagwiżdżę i zawołam was do siebie.

KRĄG BEZ PATYKA

Proszę, dobierzcie się w pary i wymieńcie się flakonikami do powąchania. Spróbujcie powąchać nowy dla was zapach z zamkniętymi oczami i opowiedzcie, z czym wam się on kojarzy. Czy umiecie rozpoznać zapachy?

1.7 **Zmysły: WZROK** | żołędzie, lupki

Czy pamiętacie, jaki prezent dziewczynki Satsuki i Mei dostały od Totoro?

Dzieci odpowiadają, że to były żołędzie lub szyszki — lub jakieś nasiona drzew.

Chciałabym was poprosić o wytężenie waszego WZROKU w poszukiwaniu żołędzi — to nie jest proste w Lesie Murckowskim, ponieważ tutaj rosną przede wszystkim buki. Jakie drzewo musimy znaleźć?

Dzieci odpowiadają, że szukamy dębu.

Po drodze — zbieranie żołędzi. Koło dębu stoi ława ze stołem, na którym dzieci rozkładają swoje zbiory na zabranych liściach (jak w filmie). Z użyciem przyniesionych lupek jeszcze dokładniej przyglądają się żołędziom.

Omawiamy to, co widzą, a następnie próbujemy zrobić paczuszkę — zapakować żołędzie w liście i związać je z pomocą traw. Mijamy mały miłorząb japoński z prawej strony, idąc dalej w kierunku rezerwatu.

Czy znacie ten gatunek drzewa? To miłorząb japoński — i tak jak nazwa wskazuje, tak samo jak Totoro pochodzi z Japonii. Czy jest podobny do tego drzewa, którego szukamy? Czy Totoro chciałby tu zamieszkać? Chyba jednak jest jeszcze za młodziutki...

Idziemy dalej szukać „godnego" drzewa dla figurek. Dojście do wielkiego buka „z oczami" po stronie rezerwatu — znalezienie nowego drzewa dla figurek lub szukanie dalej... 5—10 min

1.8 Zmysły: SŁUCH + zadanie artystyczne

Podczas naszego powolnego spaceru w kierunku bramy do rezerwatu chciałabym, abyście spróbowały i spróbowali maksymalnie wytężyć SŁUCH. Dobierzcie się w pary.

Najpierw za pomocą opaski jedna osoba zasłania oczy, a druga ją bardzo ostrożnie prowadzi. Osoba prowadzona wsłuchuje się bardzo uważnie w dźwięki wokół, może też zatrzymać się na chwilę. Kiedy dojdziemy do (wskazanego) drzewa, opowiesz nam, co słyszałaś, a druga osoba dostanie kartkę i kredki i spróbuje to naszkicować lub zrobić notatkę.

Potem się zamienicie. Druga osoba w ten sam sposób przejdzie kolejny fragment ścieżki. Kto chciałby zacząć?

Aby lepiej słyszeć, możesz spróbować zrobić uszy jelenia, czyli uformowane w łódeczki dłonie i przyłożyć do małżowin usznych, powiększając je (*demonstruję*). I tak jak jelenie możesz spróbować tymi łódeczkami obracać — wtedy słychać jeszcze lepiej.

Po spacerze jedna osoba w parze opowiada, co słyszała, a druga to szkicuje/robi notatki.

Czy chciałabyś/chciałbyś opowiedzieć, co słyszałaś/słyszałaś? Udało ci się usłyszeć ptaka? A może samochody jadące drogą?

Uważne dojście do bramy rezerwatu. Dzieci już mają bardziej pobudzony słuch oraz nadal szukają „jeszcze lepszego" drzewa dla figurek.

1.9 Zmysły: SMAK | przekąska i napoje

motyw przewodni: owoce leśne

A teraz zwróćcie uwagę na tę tablicę. W tym miejscu zaczyna się rezerwat po obu stronach drogi. Przeczytam wam zasady zapisane na tablicy i obejrzymy ikonki... W związku z tym, że będziemy na terenie obszaru chronionego, nasza trasa biegnie wytyczonymi ścieżkami. Nie ma pozwolenia na schodzenie z nich (tym bardziej ja z tym wielkim wózkiem) — dopuszczamy eksplorację do mniej więcej 10 metrów dookoła, tak byśmy się widzieli i czuli bezpiecznie razem.

Jak myślicie, dlaczego do rezerwatu nie można wchodzić z pieskiem, nawet na smyczy? Zanim wejdziemy do rezerwatu, mam dla was przekąskę — dobrze jest zjeść ją jeszcze tutaj, z prawej strony, żeby nie wnosić do rezerwatu na przykład żadnych nasion obcych roślin, które nie należą do tego ekosystemu. Nie chcielibyśmy, aby tutaj nagle wyrósł na przykład pomidor, prawda? Czy pamiętacie, co mała Mei chciała zanieść swojej mamie do szpitala?...

Jedzenie.

Pomiędzy tymi dwoma słupkami znajduje się nasza „brama" do rezerwatu — chciałabym, żebyście weszli do niego tak, jak wchodzicie do czyjegoś domu — uważnie, choć nie musimy ściągać butów (!). Możecie dotknąć tego małego słupka, przycisnąć go lub na niego wskoczyćTak jak chcecie, zaznaczcie swoje wejście i zapamiętajcie to, bo w podobny sposób będziemy potem wychodzić.

Przejście przez bramę — powitanie rezerwatu poprzez wejście na mały słupek.

Żeby iść razem i nie schodzić za bardzo ze ścieżki i oczywiście się nie zgubić, mam dla nas wszystkich pewien przedmiot — to szarfa/guma sensoryczna/gumizela. Zapraszam do środka — teraz wszyscy razem spróbujmy się przemieszczać we w miarę bezpieczny sposób. Jestem ciekawa, gdzie was zaprowadzi nasza guma. Ja muszę iść po mój wózek, a wy, proszę, szukajcie miejsca, w którym da się rozłożyć matę, abyśmy wszyscy mogli usiąść.

Dzieci szaleją z gumą pośród wysokich buków, a gdy się zmęczą, siadamy na macie (często jest tak, że nawet po rozłożeniu maty nikt na niej nie siada).

1.10a Zmysły: SMAK | dalej...

KRĄG Z PATYKIEM

Usiądźmy razem na macie. Spróbujcie rozpoznać, z czego dokładnie zrobiony jest ten napar. Najpierw go POWĄCHAJCIE... I jak?

Teraz spróbujcie się napić... Czy coś się zmieniło? Jaki SMAK czujecie?

Rozmawiamy o składnikach napoju, miodzie, dzikich pszczołach i tak dalej. W międzyczasie rozkładam wszystkie moje obrazkowe karty na macie.

1.10b Krąg: refleksja z kartami

KRĄG Z PATYKIEM

Na macie rozłożyłam karty z obrazkami przedstawiającymi las w różny sposób. Chciałabym, żebyś spróbowała, spróbował wybrać trzy takie karty, na temat których będziesz w stanie dokończyć zdanie:

Dzisiaj las jest...

Macie kilka minut na zastanowienie.

1.11 Krąg: podsumowanie i zabranie z sobą pamiątki

Mam też wodę do picia, gdyby ktoś miał ochotę, oraz tatuaże. Czy rozpoznajecie gatunki owadów na tatuażach? Może dzisiaj jakieś owady już spotkaliśmy? A może chcielibyście je spotkać? W związku z tym, że jesteśmy w rezerwacie, nie możemy brać niczego z sobą do domu — musimy pozostawić to miejsce w nienaruszonym stanie, jakby w ogóle nas tu nie było, lecz dzięki tym tatuażom możemy tak na niby zabrać owady z sobą do domu na dłużej, przy okazji bez ryzyka bycia ugryzionym. Dodatkowo po powrocie do domu te tatuaże przypomną wam, aby dokładnie sprawdzić swoje ciało, czy czasem nie przyszedł z wami do domu jakiś kleszcz.

Dzieci wybierają i robią/robimy tatuaże z owadami.

Czy pamiętacie, jak w bajcie Satsuki i Mei szły spać w swoim nowym, ale starym, tradycyjnym domu, a ich tata przygotowywał dla nich łóżka i jeszcze coś: taką specjalną siatkę, żeby żadne owady ich nie pogryzły? Tej samej nocy ich nasiona wykiełkowały.

W zależności od tego, jakie będzie samopoczucie dzieci i ich emocje, można spróbować zachęcić dzieci do położenia się po to, by obserwować korony drzew, niebo i światło, jeśli pogoda pozwoli... I zrobić taki relaks...

Dzieci mogą już jednak być niecierpliwe i chcieć wracać… wtedy samo siedzenie i naklejanie tatuaży będzie musiało wystarczyć.

Spacer do bramy wyjściowej w gumie lub swobodnie z figurkami — one cały czas gdzieś są, albo w rękach, albo w wózku.

1.12 Wyjście z rezerwatu

KRĄG Z PATYKIEM

Zbliżamy się do miejsca, w którym wchodziliśmy do rezerwatu, czyli do betonowych słupków. Czy wychodząc z dzikiego rezerwatu, chcecie złożyć lasowi jakieś życzenia?

Wyjście z rezerwatu w ten sam sposób, w jaki każda osoba wchodziła — pożegnanie lasu i jego mieszkańców.

Przejście koło drzewa z oczami. Zabieramy figurki do domu — one też żegnają się z lasem, w którym nie znalazły kamforowca.

KRĄG Z PATYKIEM

Czy to drzewo już zostało jakoś nazwane przez was?
Czy figurki chciałyby jakoś pożegnać się z lasem lub z drzewem i jego mieszkańcami?

To pytanie do figurek, ale dzieci mogą dopowiedzieć wszystko to, co jeszcze w międzyczasie przyszło im do głowy. Przejście koło powalonych drzew…

1.13 Ćwiczenia/rozciąganie, oddychanie | w drodze do ulicy

Tam jest lekko pod górę, więc jest delikatne podejście. Rozciąganie prowadzę na zmianę z dziećmi.

1.14 Brama wyjściowa | powrót do hałaśliwego świata | przejście przez drogę po pasach z sygnalizacją świetlną

Przed nami hałaśliwa ulica, czyli znak, że nasza kąpiel leśna dobiega końca. Spróbujcie znaleźć to samo drzewo, z którym się witaliście, gdy tu wchodziliśmy, aby przybić mu piątkę na do widzenia.

15 Przejście na parking | czas po kąpieli leśnej → 10 min

Podsumowanie kąpieli leśnej — scenariusz 1: gadżety

Las lub park sam w sobie jest wystarczający i wiele aktywności można przeprowadzić z wykorzystaniem tego, co znajdziemy na miejscu (na przykład było to zbieranie żołędzi i pakowanie paczuszek w liście oraz związywanie ich trawami). W tym scenariuszu znajdują się również pomysły wykorzystujące różnego rodzaju gadżety i dodatkowe elementy, które należy przygotować wcześniej lub do których przygotowania należy zaangażować dzieci. Co więc warto zabrać z sobą?

Obowiązkowo:

→ odpowiednie ubranie i obuwie, na przykład gumowane kombinezony, kalosze lub ubrania i buty na zmianę, czapki z daszkiem lub kapelusze oraz repelenty przeciwko komarom i kleszczom, długie skarpety na spodnie,
→ przekąski i wodę do picia (lub napój w termosie w zależności od pogody); idealnie gdyby przekąski też były „leśne” lub dopasowane do przewodniego tematu spaceru,
→ wodę i chusteczki do mycia, worki na śmieci i rękawiczki jednorazowe..

Dodatkowe pomoce/gadżety uwzględnione w tym scenariuszu:

→ gwizdek, piszczałka lub inny gadżet umożliwiający zwoływanie dzieci,
→ figurki postaci z bajek,
→ pluszak/zabawka,
→ flakoniki/pudełeczka/słoiczki,
→ opaski/chustki na oczy,
→ ołówek, kartka i podkładka do pisania lub rysowania,
→ szarfa/guma sensoryczna/gumizela/sznurek,
→ ilustrowane karty do kąpieli leśnych lub leśne ilustracje.

Przytaczany wielokrotnie Richard Louv pisze, co zrobić, by uzyskać efekt lekcji, której dzieci nie zapomną: „zwróć uwagę na coś ohydnego!”. I w przypadku tego scenariusza i realizowanych zgodnie z nim spacerów tak się działo — najmocniejszym punktem jest właśnie moment zawierający coś obrzydliwego. Dla jednych było to brudzenie rąk w błocie na samym początku, podczas budowania domków dla figurek, dla innych wąchanie zwierzęcych odchodów, które dzieci znalazły na trasie podczas przygotowywania zapachowych flakonów.

Podczas spacerów na tej trasie często też znajdujemy śmieci — zbieramy je wspólnie do worka i rozmawiamy o zasadach panujących w rezerwacie, o lesie, o przyrodzie i o tym, co chcemy dla niej robić.

Do lasu można zabrać każde dziecko, bez względu na niepełnosprawność, zaburzenia czy choroby — dziecko zawsze znajdzie w nim swoje miejsce. Leśne aktywności i bycie w przestrzeni dającej wiele terapeutycznych możliwości „może stać się dla dziecka początkiem drogi ku ku »chcianemu«, ku »lepszemu«” (Żachowska, 2024), a rodzicom, nauczycielom, terapeutom umożliwia zrobienie czegoś innego, nowego, pomaga wnieść świeżość i nową perspektywę — niezbędną szczególnie przy braku efektywnej współpracy z dzieckiem i minimalnych postępach terapeutycznych.



SCENARIUSZ

2

Karbońska dżungla



kąpiel leśna: DLA MŁODYCH DOROSŁYCH

miejsce: PARK IM. TADEUSZA KOŚCIUSZKI W KATOWICACH

s. 136, 137
Paproć i skrzyp, gatunki występujące w Parku im. Tadeusza Kościuszki i obecne w relaksacji o dżungli karbońskiej

Na s. 139:
Rys. 16. Trasa kąpieli leśnej dla młodych dorosłych. Park im. Tadeusza Kościuszki, Katowice

Kąpiel leśna może też odbyć się w samym centrum aglomeracji, w sąsiedztwie autostrady i linii tramwajowej. Park im. Tadeusza Kościuszki jest najbliżej położoną przestrzenią zieloną w okolicach kampusu Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Scenariusz tego spaceru został stworzony z myślą o osobach studenckich kierunku arteterapia i kursu natura w terapii. Dodatkowo ważne było, aby uwzględnić kontekst i historię miejsca. Park mieści się na terenie, na którym kiedyś działała kopalnia węgla kamiennego Beata, a w jego obrębie znajduje się także wiele innych obiektów historycznych, jak wieża spadochronowa czy cmentarz żołnierzy Armii Czerwonej. Jak w takim nagromadzeniu wielu różnych wątków przygotować trasę spaceru, aby aktywizować wszystkie zmysły i przenieść się wraz z uczestniczącymi osobami do lasu? Postanowiłam spróbować opowiedzieć historię, ale chciałam zrobić to w odniesieniu do cyklu życia rosnących tu roślin — tym razem z pominięciem zawiłości politycznych, industrializacji, paliw kopalnych i degradacji środowiska na Górnym Śląsku. Podczas tego spaceru celowo pomijam też pogłębianie wątków historycznych związanych z tożsamością regionu odnoszących się do poszczególnych obiektów znajdujących się na trasie.

W związku z wysokim poziomem hałasu, jaki zazwyczaj panuje w parku, oraz ze sporą liczbą spacerujących starałam się wytyczyć trasę, która pozwoli ominąć zgiełk i udać się w bardziej dzikie zakątki, choć i tu wyzwaniem jest sąsiedztwo wielkiego placu zabaw.

miejsce: Park im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach, wejście od strony kawiarni Gruba Ciotka, ul. Piękna
trasa: pętla ok. 3 km
dostępność: Park jest miejscem dostępnym, jednak trasa tego spaceru w dużej części nie uwzględnia ścieżek i prowadzi przez bardziej dzikie fragmenty; trasa może zostać zmodyfikowana i dostosowana do potrzeb grupy.
czas: ok. 3 h

wiek osób uczestniczących: ok. 20 lat
pora roku: jesień





2.1 Pomiar ciśnienia krwi

pod wiatą kawiarni Gruba Ciotka albo w środku, każdemu z przychodzących po kolei (lub w budynku ASP, po czym przejście do parku w ramach rozgrzewki)

2.2 Wprowadzenie | → 15 min lub część treści z wprowadzenia może być wcześniej wysłana do osób uczestniczących w spacerze jako tekst lub nagranie głosowe

Dzień dobry wszystkim, bardzo mi miło móc być dzisiaj waszą przewodniczką kąpieli leśnych i terapii leśnej. Nazywam się Ania Kopaczewska, jestem projektantką komunikacji wizualnej. Miałam kiedyś okazję współpracować w grupie roboczej zajmującej się ulicą Kościuszki w Katowicach. W ramach grupy stworzyliśmy wystawę i wydaliśmy serię publikacji *Promenada na południe* o historii tej okolicy — a jesteśmy właśnie w Parku im. Tadeusza Kościuszki.

Spotkaliśmy się tu dzisiaj, aby odbyć leśną kąpiel, czyli powolny spacer mający na celu zanurzenie się w atmosferze lasu i jego dobroczynnych substancjach, które będziemy wdychać i które już częściowo wdychamy, będąc tutaj. Las od zawsze był dla ludzi ważnym miejscem, jednak dopiero w latach 80. XX wieku z inicjatywy przedstawicieli Agencji Leśnictwa, w japońskim Ministerstwie Rolnictwa, Leśnictwa i Rybołówstwa rozpoczęto badania i eksperymenty, które dowiodły, jaki las może mieć wpływ na ludzki organizm. Kąpiele leśne to nie sport lub inne aktywności nastawione na osiągnięcie konkretnego celu, jak wspinaczka czy chodzenie z kijkami. Dzisiaj mamy do przejścia zaledwie dwa, trzy kilometry, bo dystans podczas leśnego zanurzenia w zasadzie nie ma znaczenia. Równie dobrze moglibyśmy całą kąpiel odbyć w jednym miejscu. Będę dzisiaj mówić głównie o lesie, jednak aby odbyć kąpiel leśną, wystarczy park, skwer czy chociażby jedno drzewo. Wzorem dr. Qing Li, japońskiego badacza i autora wielu publikacji, który wyprowadza osoby studenckie do parku w pobliżu kampusu uniwersytetu, my dzisiaj będziemy eksplorować leśne możliwości Parku Kościuszki.

W trakcie tego spaceru będę wam proponować różne aktywności mające na celu pobudzanie po kolei pięciu zmysłów: węchu, dotyku, wzroku, słuchu i smaku. Przystępujecie do tych aktywności w pełni dobrowolnie. Po zakończonym zadaniu będę zwoływać wszystkich gwizdkiem i zapraszać do kręgu, w którym będziemy się dobrowolnie dzielić swoimi odkryciami i emocjami. Kąpiele leśne odbywane w większych grupach mogą też mieć wielką siłę integrowania ludzi — nie tylko z lasem, ale i z sobą nawzajem.

Zanim zaczniemy nasz spacer, proponuję, abyście ewentualnie skorzystali z repelentów przeciw kleszczom i komarom. W zaproszeniu już pisałam o odpowiednim ubraniu i na przykład o założeniu długich skarpet na spodnie.

Jeszcze dwa słowa o zwierzętach: często słyszy się o spotkaniach z dzikami. Do spotkań tych jednak dochodzi tutaj zazwyczaj po zmroku — choć mi się jeszcze nigdy nie zdarzyło Gdybyśmy jednak spotkali dzisiaj dziki, to pamiętajmy o zachowaniu spokoju**:** nie stresuj dzika — nie krzycz, nie zbliżaj się do jego młodych, nie wykonuj gwałtownych ruchów, nie odganiaj dzika, nie uciekaj biegiem, tylko spokojnie, po cichu oddal się z miejsca spotkania. Dziki nie atakują człowieka bez powodu i zazwyczaj gdy widzą ludzi, same oddalają się z miejsca. Ale w obliczu zagrożenia, wystraszone i zestresowane, mogą poważnie poturbować osobę, która stanie im na drodze.

W trakcie spaceru można jeść i pić, jeśli ktoś musi i zabrał coś z sobą. Będziemy też mieć przeznaczony na to moment w ciekawym miejscu.

Jeśli ktoś będzie chciał się oddalić, to proszę o informację, oto mój numer telefonu (*przekazuję wizytówkę*). Telefony komórkowe proszę przełączyć w tryb wibrowania, na wszelki wypadek zachowajmy z sobą kontakt. Mam gwizdek, którym będę was nawoływała do siebie — jego dźwięk zaprezentuję za chwilkę.

Kilka słów o miejscu, w którym jesteśmy. Za chwilę wejdziemy do Parku im. Tadeusza Kościuszki. W czasach, kiedy go zakładano, nazywany był Sud-Park. Zresztą wszystkie obiekty i ulice Katowic w swojej historii miały zmieniane nazwy z niemieckich na polskie. Sud, czyli południowy — ponieważ znajduje się na południe od centrum miasta, a ulica Kościuszki zwana była promenadą na południe. Park został założony na terenie, na którym wcześniej funkcjonowała Kopalnia Beata, czyli po niemiecku *Beata Grube*, i w zasadzie właśnie to, co się znajduje tutaj pod ziemią i co z tego wyrasta, będzie dzisiaj dla nas najważniejszą inspiracją. Starałam się wytyczyć naszą ścieżkę tak, aby spróbować zagłębić się jak najbardziej w naturę, a ominąć obiekty historyczne.

A teraz chciałabym was zaprosić do krótkiej rozgrzewki i przygotowania naszych ciał do spaceru.

Wstajemy i idziemy na miejsce startu spaceru.

2.3 Rozgrzewka | prowadzona + zaangażowanie osób do zaproponowania jednego ćwiczenia → 5–10 min

2.4 Próg rozpoczęcia | brama, którą tworzą dwa wybrane drzewa | powitanie parku, który nie jest tłem, jest gospodarzem → 5 min

Chciałabym też zwrócić waszą uwagę na park, który dzisiaj jest naszym gospodarzem, a nie tylko tłem naszych spacerów. Nie jest to las naturalny, w którym ekosystem jest o wiele bardziej złożony, jednak pamiętajmy, że wchodzimy do domu wielu gatunków i jesteśmy tutaj gośćmi tylko przez chwilę. Przechodząc przez to symboliczne wejście, przywitajmy się, jakbyśmy wchodzili do czyjegoś domu. Być może ktoś z was ma jakąś intencję na ten czas, którą można sobie w myślach właśnie teraz powiedzieć.

Ja zacznę, a was proszę o podążanie za mną i ze mną w tym wolnym tempie, jakie jest charakterystyczne dla kąpieli leśnej.

Spacer za mną w kierunku oczka wodnego.

2.5 Krąg: świadomy oddech, skanowanie ciała, odczucia na skórze, równowaga → 10 min

Ustawmy się, proszę, obok siebie w bezpiecznej odległości (*pokazuję rozłożone ręce i kręcę się dookoła*) na skraju drogi, aby nie przeszkadzać innym ludziom.

→ Stań wygodnie w lekkim rozkroku.
→ Zamknij lub zmruż oczy.
→ Wyobraź sobie sznurek przymocowany do czubka twojej głowy — wyprostuj swoje ciało.
→ Możesz rozluźnić szczękę, szyję, ramiona.
→ Spróbuj rozsunąć ramiona, aby zrobić przestrzeń między żebrami.
→ A teraz spróbuj zaobserwować swój naturalny oddech, jak powietrze napełnia płuca, brzuch i jak jest wydychane… bezwysiłkowo…
→ Jeśli chcesz, połóż jedną dłoń na brzuchu, a drugą na klatce piersiowej i poczuj, jak w twoim ciele przemieszcza się wdychane i wydychane powietrze.

Zanurzając się w atmosferę lasu, oddychamy powietrzem o wyższym stężeniu tlenu oraz bogatym w substancje, które są uwalniane przez rośliny, przede wszystkim drzewa; te substancje to na przykład fitoncydy, substancje lotne i olejki eteryczne. Fitoncydy są produkowane przez rośliny i uczestniczą w procesie komunikacji między drzewami oraz służą do obrony przed bakteriami, owadami i grzybami. Głównym rodzajem fitoncydów są terpeny i to właśnie je czujemy, praktykując kąpiele w lasach.

Qing Li wraz ze swoim zespołem dowiedli, że dzięki wdychaniu tych substancji nasze komórki odpornościowe (*natural killers*, czyli typ

białych krwinek, które atakują i zabijają niepożądane komórki) stają się aktywniejsze i ich liczba wzrasta. Zbadano, że już dwie godziny tygodniowo w lesie utrzymują ich wysoki poziom przez kolejny tydzień, a 3 dni na łonie natury utrzymują wysoki poziom komórek odpornościowych przez około miesiąc.

Dodatkowo, zbliżając się do gleby (wzruszając nią), wdychamy bakterię glebową *Mycobacterium vaccae*, która wpływa na nasz organizm przeciwlękowo i przeciwdepresyjnie.

→ Spróbuj robić wdech nosem, a wydech nosem lub ustami. Możesz powoli otworzyć oczy.

2.6 Zmysły: WĘCH | samodzielnie w otoczeniu wody → 15 min

Teraz chciałabym zaprosić was do indywidualnej eksploracji najbliższego terenu w otoczeniu wody — będzie to poszukiwanie i aktywowanie zmysłu WĘCHU. Żeby sobie pomóc w koncentracji, możecie od czasu do czasu zamknąć oczy, a jeśli wam chłodno, to ogrzać nos. Być może komuś uda się poczuć zapach wody...?

Za około 10—15 minut zagwiżdżę po was tak (*prezentuję*), tylko głośniej. Gdy usłyszycie gwizdek, zachęcam was do przyniesienia z sobą jakiegoś zapachu, którym chcielibyście podzielić się z resztą osób — zapachu, który dzisiaj wydaje się wam interesujący.

Komunikat o zapachu, zanim dojdzie do naszego płata czołowego, czyli miejsca odpowiadającego za racjonalne myślenie, czyli na przykład nazywanie, rozpoznawanie, przepływa przez inne części mózgu, przenosząc nas w czasie i przestrzeni, często aktywizując nasze wspomnienia.

KRĄG Z PATYKIEM

Zapraszam was do podzielenia się tym, co znaleźliście. Mam w ręku patyk, na pewno można go powąchać, ale ma też inną funkcję — to gadający patyk: kto ma go w ręku, ten ma głos i swój czas. Można też patyk przekazać dalej — dzielenie się nim jest dobrowolne.

Wąchamy w kręgu, a osoba opowiada.

Teraz jesteśmy w dość ruchliwym miejscu — otwarta przestrzeń z dostępem do nieba i jeszcze dodatkowymi odbiciami nieba w wodzie. Z każdym kolejnym zadaniem będę starała się wejść coraz głębiej w park i w miarę możliwości próbować schodzić z głównych ścieżek, abyśmy mogli przynajmniej momentami poczuć się jak w lesie naturalnym.

Spacer w kierunku pomnika Tadeusza Kościuszki.

2.7 Zmysły: WZROK | różne gatunki drzew → 10 min

Zatrzymajmy się na chwilę w tej okolicy, w niepozornym lasku obok pomnika. Kąpiel leśna to nie jest spacer biologiczny mający na celu rozpoznawanie i nazywanie gatunków — ta znajomość konkretnych nazw polskich czy łacińskich nie jest niezbędna do tego, aby być w stanie zauważyć podobieństwa i różnice pomiędzy osobnikami różnych gatunków. Stoimy właśnie w otoczeniu drzew, może na pierwszy rzut oka podobnych, bo mniej więcej w podobnym wieku, lecz reprezentujących różne gatunki. Chciałabym was prosić, abyście spróbowali się przyjrzeć drzewom i znaleźć jak najwięcej różnych gatunków, tutaj, w tej najbliższej okolicy.

Po chwili podchodzę do każdej osoby i daję lupkę, pytam, czy rozpoznawała drzewa po liściach czy po korze, i zachęcam do dalszej eksploracji z dziesięciokrotnym powiększeniem.

KRĄG BEZ PATYKA

Zbierzmy się razem. Spróbujmy wspólnie nazwać otaczające nas gatunki i określić, po czym potraficie je rozpoznać.

Idziemy dalej, mijamy pomnik Tadeusza Kościuszki, ale tak jak obiecałam na początku, nie robię historyczno-politycznych dygresji podczas tego spaceru.

2.8 Zmysły: SŁUCH → 7 min

Nasłuchiwanie natury w miejskim parku — zamiast 15 min w jednym miejscu proponuję więcej przystanków po kilka minut w różnych charakterystycznych miejscach, aby mieć porównanie: koło fontanny, koło placu zabaw, pod drzewami.

W związku z tym, że znajdujemy się dzisiaj w głośnym miejskim parku, to przez cały czas będą nam towarzyszyć antropogeniczne dźwięki, czy to od strony autostrady, czy pozostałych dróg, które nas otaczają. Chciałabym, abyśmy tutaj, w sąsiedztwie fontanny (*o ile będzie działać i będzie słyszalny plusk wody*), być może z zamkniętymi oczami spróbowali się przysłuchać tej całej orkiestrze. Czy w zalewie tych industrialnych dźwięków i rytmów damy radę dzisiaj usłyszeć jakichś mieszkańców parku? Może to być momentami dosyć wymagające, ale spróbujmy potraktować wszystko to, co słyszymy, jak utwór, który składa się z wielu warstw i różnych fragmentów improwizacji. Za chwilę pójdziemy dalej, w głąb parku, a zmieniając nasze położenie, będziemy mogli porównywać, jak zmieniają się dźwięki, i sprawdzić, gdzie podoba się nam bardziej. Kiedy minie czas, zagwiżdżę po was gwizdkiem.

Po odpowiednim czasie gwiżdżę, wzywając wszystkich, którzy się rozpierzchnęli.

KRĄG Z PATYKIEM

Czy udało ci się usłyszeć jakiegoś mieszkańca parku? (*to też szum drzew, roślin*)

Spacer w dziką część, przejście przez krzaki — ścieżka jest wąska, więc idziemy gęsiego w kierunku starych drzew.

2.9 Zmysły: DOTYK | stare drzewa → 15 min

Kąpiele leśne to nie sylwoterapia czy inna praktyka ezoteryczna. Oczywiście jeśli ktoś ma ochotę przytulić się do drzewa i spróbować poczuć, jak to jest, to jak najbardziej warto spróbować! Leczenie drzewami nie jest jeszcze udowodnione naukowo, może kiedyś uda się zbadać to, w co od tysięcy lat wierzą rdzenni mieszkańcy niektórych terenów.

Tutaj, w tej okolicy chciałabym was zachęcić do dotykania, dotknięcia kory i wszystkiego, co wyda się wam interesujące. Dobrze dotykać nie tylko wnętrzem dłoni. Może warto spróbować drugą stroną dłoni, przedramieniem, policzkiem, czołem...? Nasza skóra nie jest taka sama w różnych częściach ciała. Można też ściągnąć buty, jeśli nie macie przeciwwskazań do chodzenia na boso (w tej części parku jest dosyć bezpiecznie, więc OK).

Żeby uwrażliwić was jeszcze bardziej na DOTYK, na różne faktury i temperatury, proponuję dobrać się w pary: jedna osoba zamyka oczy lub nakłada opaskę, a druga prowadzi tę pierwszą głosem lub za rękę. Można dawać instrukcje lub podawać coś interesującego do ręki.

KRĄG W PARACH

Gwiżdżę na koniec czasu. Dając mokre chusteczki do umycia, mówię: Teraz w parach możecie się wymienić swoimi doświadczeniami: co ci się podobało najbardziej albo co było najbardziej zaskakujące?

Idziemy dalej przez plac zabaw; potem po lewej mijamy Wzgórze Beaty.

Po lewej mijamy właśnie jeden z najwyższych punktów w Katowicach, po Wzgórzu Wandy na Murckach — to Wzgórze Beaty (323 m n.p.m.). Dlaczego Beaty? W tym miejscu działała Kopalnia Beata, po zamknięciu której utworzono tutaj park miejski.

Idziemy dalej kładką, mijając paprocie, a potem wchodzimy znowu w dziką część parku. W lewo, potem przed brzozą w prawo — dochodzimy do miejsca z bukami, brzozą i dębem.

2.10 Relaksacja + SŁUCH ciąg dalszy... | wyobrażeniowy przekrój w głąb ziemi, aż do pokładów węgla | relaks z zamkniętymi oczami w leżeniu lub w pozycji siedzącej, pod drzewem, głowa lub inna część ciała na korzeniu, ale tak, żeby wszyscy mnie słyszeli → 15 min

Znajdź wygodne miejsce, najlepiej w bliskim otoczeniu drzewa. Jeśli to możliwe, oprzyj się plecami o pień lub połóż głowę na korzeniu. Do dyspozycji są maty, ale możesz też spróbować położyć się bezpośrednio na ziemi.

→ Zwróć uwagę na otaczające cię dźwięki, te oddalone, ale też te najbliżej ciebie, być może również te pochodzące od ciebie, jak burczenie w brzuchu albo twój oddech. A teraz już zamknij oczy i rozluźnij swoje ciało. Zacznijmy od stóp, przez kolana, biodra, plecy. Prawa dłoń, łokieć, ramię... Lewa dłoń, łokieć, oba ramiona i w końcu głowa leży luźno... Poczuj, jaka jest ciężka.

→ Przyjrzyj się swojemu oddechowi. Obserwuj go, nie zmieniając jego naturalnego przepływu.

→ Poczuj, jakie twoje całe ciało jest ciężkie i jak zapada się w matę lub ziemię..

→ **Teraz spróbuj sobie wyobrazić po kolei wszystkie warstwy ziemi, na których właśnie leżysz.** Twoje ciało dotyka, przygniata je po kolei:

— twoja skóra dotyka twojej bielizny, ubrania...,:

— dalej jest śpiwór lub koc, mata, na której leżysz,

— mata leżąca na ściółce, która może być różna w zależności od rodzaju lasu; tutaj jesteśmy pod drzewami liściastymi, więc są to nawiane tutaj liście, nasiona i szczątki buka, brzozy, dębu i innych drzew, tegoroczne i z poprzednich lat; żyją tu bardzo ważne mikroorganizmy (głównie bakterie i grzyby) żywiące się martwą materią organiczną, pochodzącą z roślin i zwierząt, oraz pożyteczne organizmy glebowo-ściółkowe...

— poniżej w warstwie piasku przeplatają się systemy korzeniowe drzew i krzewów, transportowane są nimi substancje odżywcze... grube i silne korzenie, jak podziemne konary, oraz małe i drobne młode, które rozciągają się w poszukiwaniu wody...

— korzenie połączone są z sobą grzybnią niczym cieniutka siecią odpowiadającą za komunikację i transport na tym obszarze...

— i głębiej... leżysz też na wodzie — na wodach podziemnych, które z opadów przenikają przez warstwę piasku i gromadzą się na warstwie nieprzepuszczalnej; właśnie dotarłeś do strefy zwierciadła wód...

— poniżej znajdują się kolejne warstwy skał pochodzących z różnych okresów w dziejach Ziemi i formowania się tego terenu...; im głębiej jesteś, tym większy odstęp czasu dzieli cię od powstania danej warstwy... jesteś już tysiąc lat temu... milion lat temu... 10 milionów lat temu... 50... 100 milionów lat temu... 150 milionów lat temu, kiedy po ziemi chodziły dinozaury... 200... 250... 300... 350 — i tutaj się na chwilę zatrzymamy, bo w tym miejscu 350 milionów lat temu rośnie las... to jest wiecznie zielona puszcza karbońska.

Jest dosyć gorąco i wilgotno. Właśnie na chwilę przestało padać... Przypomina to trochę współczesną dżunglę. Zamiast drzew rosną między innymi gigantyczne paprocie, skrzypy i widłaki, które zamiast korzeni mają kłącza rozrastające się poziomo przy powierzchni gruntu. Co ciekawe, nie słychać jeszcze

śpiewu ptaków — bo one jeszcze nie istnieją... W tym momencie zatrzymamy się na chwilę, po czym będziemy powoli wracać na powierzchnię...

→ Obumierające rośliny karbońskie z czasem toną w jeziorach lub bagnach, a ich materia przekształca się w torf.

→ Torfowiska zasypywane materiałem skalnym naniesionym przez morza lub rzeki przeobrażają się przez następne miliony lat... Wracamy powoli w kierunku powierzchni Ziemi.

→ Najpierw powstają pokłady węgla brunatnego.

→ Z czasem powstaje węgiel kamienny. Wielkie paprocie i skrzypy to teraz czarne i błyszczące warstwy występujące na różnych głębokościach.

→ Czyli jesteś około 300 milionów lat temu i około jednego kilometra w głąb Ziemi. Wracamy powoli na powierzchnię...

→ Teraz jesteś pół kilometra wyżej i pomiędzy skałami znowu natrafiasz na pokład błyszczącej materii...

→ Wracasz przez skały, piaski, wody gruntowe, korzenie i grzybnię... Różne rodzaje grzybów prowadzą cię na powierzchnię. Przedzierasz się przez ściółkę i wyskakujesz na powierzchnię pod postacią... pięknego kapelusza. Jeszcze z zamkniętymi oczami spróbuj sobie wyobrazić, że stoisz obok paproci (która wydaje ci się gigantyczna), a niedaleko rośnie równie wielka rodzina skrzypów... Jaki jest twój kapelusz? Jaki ma kształt i kolor? Czy w ogóle masz jakiś kapelusz? Jaka jest pora dnia, pora roku, jak wygląda dalsze otoczenie? Możesz zacząć delikatnie ruszać stopami, dłońmi, przeciągnąć się.

→ Kiedy będziesz gotowy/gotowa, powoli otwórz oczy... Przetocz się delikatnie na prawy bok i usiądź. Jeśli masz ochotę, zapraszam, mam coś ciepłego do picia...

2.11 Zmysły: SMAK | napar po wstaniu z leżenia i przekąska → 15 min

Jeśli masz ochotę, to możemy spróbować naparów, które przygotowałam na dzisiejszy spacer. To skrzyp i kora dębu — mam nadzieję, że poza paprociami natrafimy też na skrzypy w parku, żeby im się bliżej i dokładniej przyjrzeć, być może z lupą, i wyobrazić je sobie w innej skali. Do pewnego momentu naukowcy właśnie skrzyp uważali za najstarszą współczesną roślinę tego rodzaju — moglibyśmy sobie wyobrażać, że pijemy napar z potomka tych właśnie gigantycznych karbońskich skrzypów. Badania naukowe jednak cały czas trwają; odkryto kolejne okresy różnicowania się gatunków, więc te skrzypy, które dziś widzimy, są jednak o kilkaset milionów lat młodsze.

KRĄG BEZ PATYKA Z NAPAREM

Jak myślicie, jak długo leżeliście w relaksie pod drzewem? To było 15 minut. Czy udało wam się odprężyć? Czym chcielibyście się podzielić? Jakim grzybem byleś/byłaś, kiedy wróciłeś/wróciłaś na powierzchnię?

W tym momencie dzielenie się swoimi spostrzeżeniami, picie naparu. Dalej spacer w kierunku bramy.

2.12 Spacer integrujący wszystkie zmysły → 15 min

Podczas tego fragmentu spaceru chciałabym was zaprosić do próby integracji pięciu zmysłów, które dotychczas pobudzaliśmy: WĘCH, DOTYK, SŁUCH, WZROK i SMAK (*może jeszcze pozostanie jakiś posmak skrzypu*).

Dodatkowo chciałabym zwrócić uwagę, że dotychczas wyodrębniono dodatkowo wiele innych zmysłów, przykładowo:

→ leżąc bez ruchu, a potem pijąc coś ciepłego, aktywowaliśmy termorecepcję,

→ kiedy czujecie bicia serce, burczenie w brzuchu, pracę jelit czy ziewacie — to świadomość wewnętrznych części ciała,
→ podczas naszej rozgrzewki oraz kiedy będziecie zaraz wstawać — zmysł równowagi,
→ czucie głębokie (propriocepcja) — dzięki temu zmysłowi mózg wie, jak ułożone są kończyny, bez patrzenia na nie; to zmysł orientacji ułożenia części własnego ciała.

W trakcie tego fragmentu spaceru chciałabym też prosić was o zabranie z sobą małych roślinnych znalezisk, które przykują waszą uwagę i które będzie można zabrać dalej, bo zmieszczą się do kieszeni.

2.13 Krąg: zadanie relacyjne, artyfikacja → 30 min

Siadamy pod dębem oddalonym od głównej ścieżki, trochę w głębi.

KRĄG Z PATYKIEM (podsumowanie spaceru)
Czy udało wam się znaleźć coś intrygującego? I jak w ogóle spacerowało się wam po tej chwili relaksu z zamkniętymi oczami?

Podczas dzisiejszego spaceru towarzyszyły nam współczesne wersje karbońskich roślin, paproci czy skrzypów, które przypominają nam o historii regionu — tej najstarszej, ale też tej industrialnej z ostatnich (zaledwie!) 200 lat.

Mam przy sobie paproć, skrzyp, szyszkę, dodatkowo wykładam lupki.

Bez względu na to, z jakiego okresu pochodzą, i skalę tych roślin ich budowa ma w sobie coś bardzo charakterystycznego — przyjrzyjcie się im dokładnie. To samo można zaobserwować w szyszce... i być może też w tym, co przynieśliście...

To fraktale. W ujęciu potocznym, są to obiekty samopodobne — to znaczy takie, których części są podobne do całości (na przykład

liście lub fragmenty łodyżek są pokrojem drzewa), lub „nieskończenie subtelne", czyli takie, które ukazują subtelne detale nawet w wielokrotnym powiększeniu danego obrazu.

Fraktale możemy zaobserwować teoretycznie wszędzie, jednak często potrzebny jest do tego mikroskop. Idealne wzory są możliwe do obliczenia tylko matematycznie, a kiedy zagłębisz się w ten temat, odkryjesz, że wiele różnych osób na przestrzeni lat odkrywało oraz nazywało kolejny rodzaj i kolejne działanie fraktala. Mamy więc trójkąt i dywan Sierpińskiego, gąbkę Mengera czy krzywą i płatek Kocha.

W naturze obserwujemy fraktale właśnie na przykładach. Chciałabym teraz zachęcić was do stworzenia własnej, nieidealnej kompozycji składającej się z fraktali na bazie własnego znaleziska.

Najpierw trzeba dobrze przyjrzeć się wybranemu kształtowi podstawowemu, określić jego charakterystyczne cechy, aby móc dorobić do niego kolejne wymyślone elementy.

Do waszej dyspozycji są kartki, kredki, mazaki, podkładki, klej, taśmy, ale wcale nie musi to być kompozycja płaska — może to być na przykład jakaś wasza autorska szyszka lub paproć czy skrzyp sprzed miliona lat.

KRĄG W PARACH
Teraz chciałabym, abyście dobrali się w pary i nawzajem opowiedzieli sobie o tym, co udało się wykonać i jaka jest tego charakterystyka — tak, aby to druga osoba spróbowała nazwać dany fraktal, na przykład spiralą Aleksandry lub podobnie. Za chwilę to właśnie osoba słuchająca spróbuje zaprezentować wszystkim, co stworzyliście. Spójrzmy na wszystkie realizacje razem — czy mają coś wspólnego?

2.14 Osobiste pożegnanie z miejscem i integracja → 10 min

KRĄG BEZ PATYKA/KRĄG Z PATYKIEM (refleksja samodzielna)
Nasz dzisiejszy spacer powoli dobiega końca. Widzimy już naszą symboliczną bramę wejścia i wyjścia między drzewami i dalej na horyzoncie kawiarnię.

Chciałabym was zaprosić do chwili refleksji: jaki ten spacer był dla ciebie? Jaki był park i wszystko to, co tutaj zobaczyłeś/zobaczyłaś i poczułeś/poczułaś? Co zabierasz z sobą do domu? W tej refleksji mogą pomóc karty — są to różne karty do gry lub praktyki medytacji i kąpieli leśnych. Możesz wybrać jedną, która najbardziej pasuje do tego, jak się teraz czujesz.

Jeśli chcesz podzielić się swoimi przemyśleniami z resztą grupy, to zapraszam — oto gadający patyk, a kto go ma, ten ma głos.

Wstajemy i idziemy do wyjścia, czyli bramy — zabieram patyk z sobą.

Przed nami nasza brama, przez którą za chwilę wyjdziemy z parku — czyli moment, w którym spacer dobiega końca. To też zaproszenie do ostatniej refleksji: zastanów się, ilu pozytywnych rzeczy doświadczyłeś/doświadczyłaś tu dzisiaj w parku i jak chciałbyś/chciałabyś się naturze za to odwdzięczyć? Co chciałbyś/chciałabyś dla niej zrobić?

Macie chwilkę na zastanowienie, a ja trzymam gadający patyk — dla osoby, która będzie gotowa do podzielenia się jako pierwsza.

2.15 Próg zamknięcia | wyjście z parku

2.16 Ćwiczenia/rozciąganie, oddychanie, pomiar ciśnienia krwi → 10 min

Na sam koniec naszego spotkania zapraszam wszystkich do krótkiej gimnastyki. Stajemy wygodnie w rozkroku z nogami na szerokość barków. Ręce do góry, robimy głęboki wdech... i wydech — skłon do ziemi i rozluźnienie całego ciała. I jeszcze raz do góry, każdy we własnym tempie.

Teraz pozostajemy na powierzchni ziemi, nasze ciała są już lekkie, dotlenione i pełne energii. I podobnie jak na początku, zapraszam was do zaproponowania swojego ulubionego ćwiczenia rozciągającego na sam koniec.

Zapraszam jeszcze na moment do stołu, zmierzymy ciśnienie krwi po spacerze. Wyniki tych badań są anonimowe, a jeśli jest taka potrzeba, to również pośród was możemy je zrobić dyskretnie, bez porównywania.

Siadamy przy stole i mierzymy ciśnienie krwi.

Podsumowanie kąpieli leśnej — scenariusz 2: Prognoza pogody

W przypadku jednego ze spacerów na tej trasie wydarzyło się coś, czego nie przewidywałam podczas tworzenia scenariusza, na co oczywiście trzeba być przygotowanym, szczególnie jesienią w Polsce. Zapowiadano opady deszczu przez cały dzień i spadek temperatury. Postanowiłam nie odwoływać spaceru, tylko przygotować się do tego, co nas spotka w parku. Część informacji, które normalnie mówię na początku spotkania, została nagrana i wysłana do uczestników kilka dni przed spotkaniem z prośbą o przesłuchanie. Dzięki temu na miejscu mogłam mówić zwięźle i podawać tylko najważniejsze i niezbędne informacje. Oczywiście trudniej niż zwykle było przeprowadzić ćwiczenia oddechowe i rozgrzewkę z parasolami czy próbować przebić się głosem przez szum kropli deszczu. Jednocześnie zyskaliśmy coś o wiele bardziej cennego: podczas ulewy w parku nie było nikogo poza nami! Deszcz zagłuszył miejskie hałasy i wygonił tłumy, czyli usunął wszystkie przewidywane przeze mnie wcześniej wyzwania związane z prowadzeniem relaksacyjnego spaceru w centrum miasta. Woda stała się motywem przewodnim — wszystko było namoknięte, czyli idealne do wąchania i dotykania, a po grzebaniu w błocie można się było umyć w kałuży. Zmysł słuchu, którego aktywację próbowałam przeprowadzić z uwzględnieniem miejskich hałasów, w tej sytuacji był momentami dominujący i niesamowity! Rodzaj deszczu i jego intensywność zmieniały się w czasie spacerowania. Krople uderzały o wszystko dookoła, o parasole, kaptury peleryn i o liście drzew. Woda lała się po ścieżkach, tworząc kałuże. W tym deszczu dalej przedzieraliśmy się przez knieje do miejsca, w którym uczestnicy mieli aktywować zmysł dotyku; tam woda spływała po pniach drzew. Kiedy już dochodziliśmy do miejsca przeznaczonego na relaks — przestało padać… tym razem udała się wspaniała synchronizacja warunków pogodowych ze scenariuszem.

Dodatkowo, wiewiórka przywitała nas na początku spaceru, a potem pojawiła się (może inna, a może ta sama) jeszcze kilka razy — była naszą faktyczną przewodniczką. Część z nas zobaczyła też zająca, bo kiedy leje i nie ma ludzi w parku, poznajemy jego zwierzęcych mieszkańców. Dzięki deszczowi udało się przejść przez park w środku miasta, jakby był dzikim lasem — karbońską dżunglą!



Wilgotną atmosferę dżungli karbońskiej w miejskim parku w centrum metropolii można poczuć za pomocą wszystkich zmysłów i przy sprzyjających okolicznościach pogodowych, Park im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach

Kąpiel leśna może się odbyć bez względu na warunki pogodowe. Niezbędne jest dobre przygotowanie, m.in. ubranie i obuwie dopasowane do pogody, zapas wody, przekąski i naładowany telefon, aby w razie potrzeby być w kontakcie z grupą lub wezwać służby ratunkowe





Różne rodzaje lup są dokonałymi przyrządami wspierającymi odkrywanie mikroświatów niewidocznych gołym okiem

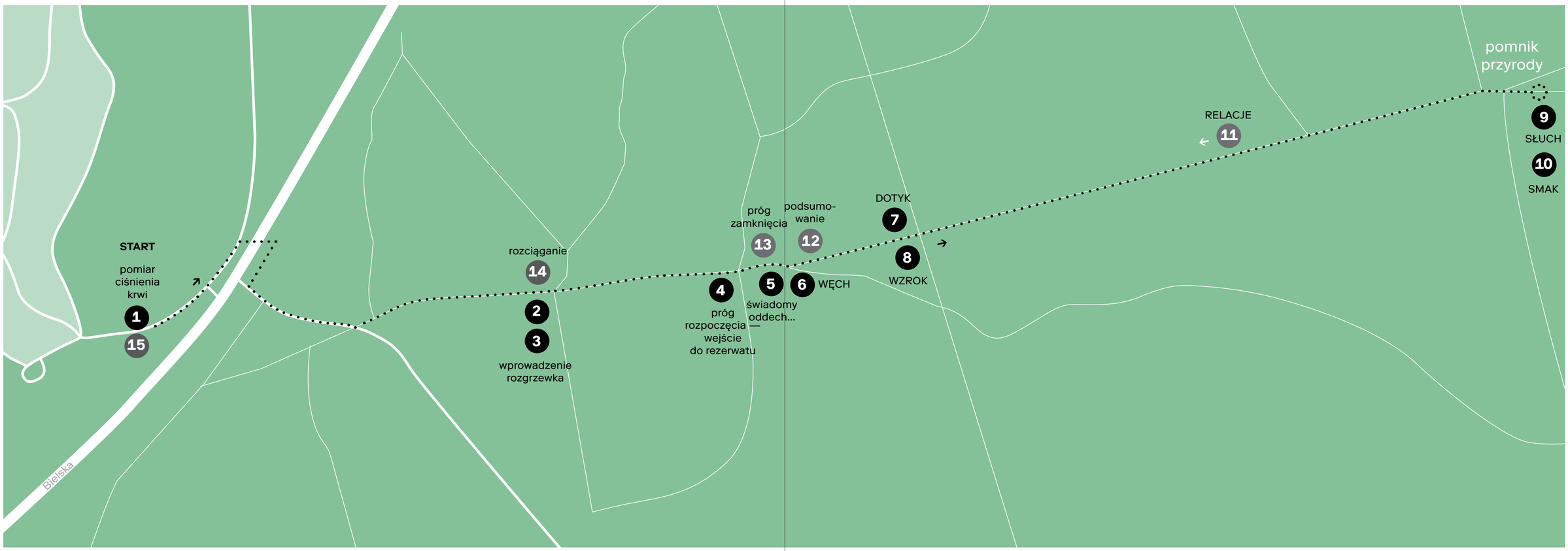
SCENARIUSZ

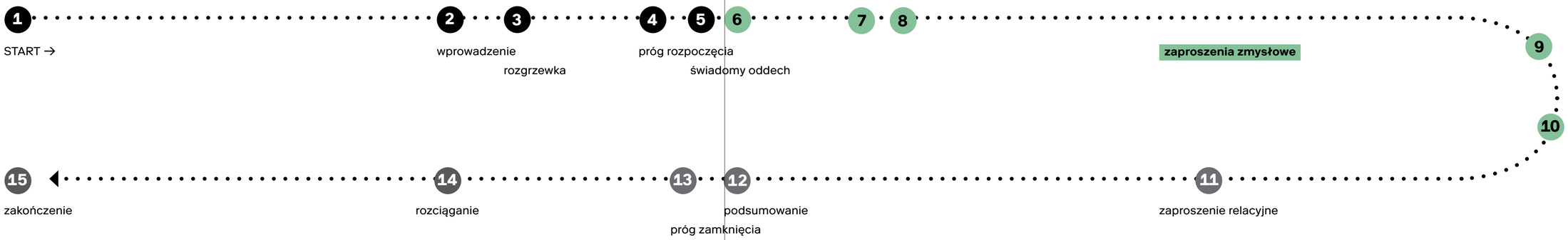
3

Flow

kąpiel leśna: DLA ZDROWYCH DOROSŁYCH

miejsce: REZERWAT LAS MURCKOWSKI





Rys. 17. Trasa kąpieli leśnej dla zdrowych dorosłych.
Rezerwat Las Murckowski, Katowice

Ten scenariusz kąpieli leśnej został przygotowany z myślą o osobach dorosłych, które regularnie spędzają czas na łonie natury, spacerując z dziećmi lub z psem. Moja obecność — przewodniczki — ma zapewniać poczucie bezpieczeństwa (w czasie i przestrzeni) oraz pozwalać na pełny relaks i zanurzenie się w atmosferę lasu przez wszystkich uczestniczących w spacerze. Niezbędne informacje przekazywane są w skondensowany sposób, aby pozostawić jak najwięcej czasu na doświadczanie. W tym scenariuszu uwzględniłam również aktywności, których nauczyłam się podczas szkolenia INFOM w Japonii i doświadczyłam podczas spacerów na tamtejszych certyfikowanych ścieżkach — badanie ciśnienia krwi przed spacerem i po nim oraz rozgrzewkę i rozciąganie. Te trzy wydawałoby się nieznaczące zadania w moim przekonaniu dają bardzo dobre rezultaty, skupiając uwagę osób, przypominając o cielesności i procesach zachodzących w naszym organizmie.

miejsce:	Rezerwat Las Murckowski, wejście od strony Siągarni trasa: ok. 4 km z parkingu (w tym ok. 2 km w samym rezerwacie)
dostępność:	trasa jest dostępna dla osób z niepełnosprawnościami
czas:	ok. 3 h

wiek osób uczestniczących: 40+
pora roku: lato

3.1 Pomiar ciśnienia krwi

(w aucie na parkingu, po kolei każdemu, kto przyjeżdża)

spacer z parkingu, przejście przez ulicę na pasach z sygnalizacją świetlną do wejścia do rezerwatu

3.2 Wprowadzenie → 15 min

Dzień dobry wszystkim, bardzo mi miło móc być dzisiaj waszą leśną przewodniczką. Nazywam się Ania Kopaczewska, a jesteśmy właśnie w Lesie Murckowskim i za chwilę wejdziemy do rezerwatu — obszaru chronionego.

Spotkaliśmy się tu dzisiaj, aby odbyć leśną kąpiel, czyli powolny spacer mający na celu zanurzenie się w atmosferze lasu i jego dobroczynnych substancjach, które będziemy wdychać i które już wdychamy, stojąc tutaj. Las od zawsze był ważnym miejscem dla ludzi, jednak dopiero w latach 80. XX wieku z inicjatywy przedstawicieli Agencji Leśnictwaw japońskim Ministerstwie Rolnictwa, Leśnictwa i Rybołówstwa rozpoczęto badania i eksperymenty, które dowiodły, jaki las może mieć wpływ na ludzki organizm. Kąpiele leśne to nie sport lub inne aktywności nastawione na osiągnięcie konkretnego celu, jak wspinaczka i chodzenie z kijkami. Dzisiaj mamy do przejścia zaledwie około dwa, trzy kilometry, bo dystans podczas leśnego zanurzenia w zasadzie nie ma znaczenia. Równie dobrze moglibyśmy całą kąpiel odbyć w jednym miejscu. W trakcie tego spaceru będę wam proponować różne aktywności mające na celu pobudzanie po kolei pięciu zmysłów: węchu, dotyku, wzroku, słuchu i smaku. Przystępujecie do nich w pełni dobrowolnie. W związku z tym, że wszyscy się tutaj znamy, myślę, że dzielenie się spostrzeżeniami lub jakimiś fascynującymi odkryciami będzie następowało naturalnie w momencie, kiedy spotkamy się razem po wykonanej aktywności. W sytuacjach, kiedy grupy są większe, zapraszamy wszystkich do kręgu, przez co też grupa ma szansę lepiej się poznać, zintegrować,

podzielić swoimi odkryciami i emocjami. Dzisiaj chciałabym zaproponować wam przejście przez strukturę spaceru bardziej w trybie *flow*, czyli wschodnim, mniej zadaniowym, bardziej płynnym, w którym zadania przenikają się. Będziemy też dzisiaj pracować przede wszystkim indywidualnie, co ma na celu pogłębienie waszej więzi z lasem (a nie z sobą nawzajem).

Zanim zaczniemy nasz spacer, proponuję, abyście ewentualnie skorzystali z repelentów przeciw kleszczom i komarom. W zaproszeniu już pisałam o odpowiednim ubraniu i na przykład założeniu długich skarpet na spodnie. Można jeść i pić, jeśli ktoś musi i zabrał coś z sobą. Będziemy też mieć przeznaczony na to moment w ciekawym miejscu.

Za chwilę, jak wspominałam, wejdziemy do Rezerwatu Las Murckowski. Jego głównym bogactwem jest drzewostan, w skład którego wchodzi wiele wiekowych, pomnikowych drzew, zwłaszcza buków. Znaczna część lasów bukowych na terenie rezerwatu przekroczyła wiek 150 lat. Rezerwat istnieje od 1953 roku, a na jego obszarze stwierdzono występowanie wielu gatunków chronionych, które już mieliśmy okazję napotkać na naszej drodze, na przykład bluszczu i barwinka pospolitego. W związku z tym, że będziemy na terenie obszaru chronionego, nasza trasa biegnie wytyczonymi ścieżkami. Nie ma pozwolenia na schodzenie z nich (tym bardziej ja z tym wielkim wózkiem) — dopuszczamy eksplorację do mniej więcej 10 metrów dookoła, tak abyśmy się widzieli i czuli bezpiecznie razem. Jeśli ktoś będzie chciał się oddalić, to proszę o informację, wszyscy mamy do siebie numery telefonów. Telefony komórkowe proszę pozostawić w trybie wibrowania, abyśmy mogli mieć z sobą kontakt. Mam nowy gwizdek, którym będę was zwoływała do siebie. Jego dźwięk zaprezentuję przed pierwszym rozproszeniem.

3.3 Rozgrzewka | prowadzona + zaangażowanie osób uczestniczących do zaproponowania jednego ćwiczenia → 5—10 min

Chciałabym was teraz zaprosić do krótkiej rozgrzewki i przygotowania naszych ciał do spaceru.

Po rozgrzewce spacer do bramy wejściowej.

3.4 Próg rozpoczęcia | brama do rezerwatu | powitanie lasu, który nie jest tłem, las jest gospodarzem → 5 min

Przed nami znajduje się wejście do rezerwatu — te dwa betonowe słupki — oraz tablica informacyjna przypominająca nam o panujących tu zasadach. Chciałabym też zwrócić waszą uwagę na las, który dzisiaj jest naszym gospodarzem, a nie tylko tłem naszych spacerów. Pamiętajmy o tym, że wchodzimy do domu wielu gatunków i jesteśmy tutaj gośćmi tylko na chwilę. Przechodząc przez to symboliczne wejście, przywitajmy się, jakbyśmy wchodzili do czyjegoś domu.

Spacer pośród wysokich buków.

3.5 Świadomy oddech, skanowanie ciała, odczucia na skórze, równowaga → 10 min

Ustawmy się, proszę, obok siebie w bezpiecznej odległości (*pokazuję rozłożone ręce i kręcę się dookoła*) na skraju drogi, aby żaden rowerzysta nas nie rozjechał.

→ Wyobraź sobie sznurek ciągnący cię w górę czubka swojej głowy — wyprostuj swoje ciało.
→ Możesz rozluźnić szczękę.
→ Rozsuń ramiona, aby zrobić przestrzeń między żebrami.
→ A teraz spróbuj zaobserwować swój naturalny oddech.
→ Odpuść napływające myśli, tak jakby to były obłoki na niebie.

→ Teraz, jeśli chcesz, połóż jedną dłoń na brzuchu, a drugą na klatce piersiowej i poczuj, jak w twoim ciele przemieszcza się wdychane i wydychane powietrze.

3.6 Krąg: WĘCH | leśne perfumy (samodzielnie) → 15 min

Pierwszy zmysł, który chciałabym, abyście dzisiaj aktywowali, to węch — mówi się, że jeden z najstarszych zmysłów, który jest w stanie bardzo pomóc nam w oderwaniu się od świata, który zostawiliśmy poza rezerwatem. Zapach, zanim dojdzie do naszego płata czołowego, przepływa przez inne części mózgu, przenosząc nas w czasie i przestrzeni, aktywizując nasze wspomnienia.

Mam dla was małe pudełeczka i chciałabym was poprosić o stworzenie kompozycji leśnych perfum z wszystkiego, co jesteście w stanie znaleźć tutaj w okolicy. Niczego nie zrywamy, korzystamy z tego, co leży. Kiedy minie czas, zagwiżdżę po was gwizdkiem (prezentuję).

KRĄG BEZ PATYKA

Po powrocie grupy wącham wszystkie przyniesione zbiory i wszyscy wąchają nawzajem swoje leśne perfumy. Wspólnie dzielimy się wrażeniami.

Teraz, kiedy już wymieniliście się w parach swoimi pojemniczkami, spróbujcie nazwać kompozycję stworzoną przez inną osobę — napiszcie nazwę kompozycji na pudełku

Wąchają, zapisują, porównują, konsultują i sprawdzają, czy pasuje.

Teraz będziemy szli dalej pod górę powolnym tempem, za mną. Po drodze, kiedy napotkacie na coś nowego, interesującego, możecie dorzucić to do swoich pojemników.

Dodatkowo chciałabym was prosić o zabranie z sobą jakiegoś kamienia — ja już znalazłam taki większy, wy możecie wybrać taki, jaki wam się spodoba, mniej więcej w rozmiarze pięści lub mniejszy.

Spacer dalej w górę, pośród wysokich buków. Szukanie swojego kamienia na trasie i zabranie go z sobą (włożenie do wózka).

3.7 Krąg: DOTYK | kory różnych gatunków drzew w okolicy ławki i tablicy → 10 min

W Rezerwacie Lasu Murckowskiego poza bukami występują też inne gatunki drzew, a ich pojedyncze okazy można zaobserwować także tutaj. Chciałabym was prosić o rozejrzenie się dookoła w poszukiwaniu struktury drzewa, której chcielibyście dotknąć. Zanim jednak to zrobicie, zatrzymajcie się na chwilę i wyobraźcie sobie, jaka dana struktura będzie: gładka czy szorstka, zimna czy ciepła? I dopiero po tym dotknijcie jej i zweryfikujcie, czy tak właśnie sobie to wyobrażaliście.

Dodatkowo zachęcam wszystkich do dotykania kory dowolnymi częściami swojego ciała. Różna jest wrażliwość skóry na różnych częściach ciała. Dłonie, stopy, ale przecież też policzek czy czoło czują inaczej...

3.8 Krąg: WZROK | różne rodzaje lupek (kontynuacja aktywności w tym samym miejscu, daję każdej osobie lupkę do wyboru) → 15 min

Dzięki tym lupkom możecie przyjrzeć się jeszcze dokładniej strukturom, których przed chwilą dotykaliście i które zwróciły waszą uwagę. Kiedy minie czas, zagwiżdżę po was.

Po odpowiednim czasie gwiżdżę, wzywając wszystkich, którzy się rozpierzchnęli.

KRĄG BEZ PATYKA
Czy udało ci się zaobserwować coś zaskakującego? Przez którą lupkę udało się zaobserwować coś interesującego?

Zakładając buty, uczestnicy wymieniają się spostrzeżeniami. Spacer w kierunku pomnika przyrody — las staje się bardziej gęsty i intymny pod pomnikiem przyrody (ciekawostka).

Kąpiele leśne to nie sylwoterapia czy inna praktyka ezoteryczna. Oczywiście, jeśli ktoś ma ochotę przytulić się do drzewa i spróbować poczuć jego energię, to jak najbardziej, warto spróbować! Leczenie drzewami nie jest jeszcze udowodnione naukowo, może kiedyś uda się zbadać to, w co od tysięcy lat wierzą rdzenni mieszkańcy niektórych terenów.

Przytulanie się, na przykład do wielkiego buka, zejście z drogi w stronę starych modrzewi i ogrodzonej polany na relaks (prześwit, inny krajobraz) → 15 min

3.9 Krąg: SŁUCH | wyobrażeniowa mapa dźwięków | relaks z zamkniętymi oczami w leżeniu lub w pozycji siedzącej, pod drzewem, głowa lub inna część ciała na korzeniu → 15 min

Znajdź wygodne miejsce, najlepiej w bliskim otoczeniu drzewa. Jeśli to możliwe, oprzyj się o pień plecami lub połóż głowę na korzeniu. Do dyspozycji są maty, lecz możesz też spróbować położyć się lub usiąść bezpośrednio na ziemi.

→ Zamknij oczy i zwróć uwagę na otaczające cię dźwięki — te najbardziej oddalone, ale też te najbliżej ciebie, być może również te pochodzące od ciebie, jak burczenie w brzuchu albo twój oddech.
→ A teraz wyobraź sobie, że tworzysz przestrzenną mapę otaczających cię dźwięków. Ty jesteś na samym środku tej mapy.

→ Zwróć uwagę na to, co słyszysz:
ze swojej prawej strony...
z lewej strony...
za swoją głową lub za plecami, jeśli siedzisz...
od strony swoich stóp lub przed sobą...
ponad sobą...
pod sobą...
→ Wyobraź sobie całą swoją mapę dźwięków i to, jak się zmienia w czasie.
→ Możesz delikatnie zacząć ruszać stopami, dłońmi, przeciągnąć się. Kiedy będziesz w gotowości, otwórz oczy.
Jeśli leżysz, przetocz się delikatnie na bok i usiądź

Gdy będziecie gotowi, zapraszam na matę, mam dla was coś ciepłego do picia.

3.10 Krąg: SMAK | napar po wstaniu z leżenia i przekąska
→ 15 min

Jeśli macie ochotę, możemy spróbować naparów, które przygotowałam dla was na dzisiejszy spacer. To kora dębu (raczej nie tego z Murcek, którego mijaliśmy) oraz odprężający napar Leśna Ścieżka, mieszanka 6 ziół — czy któreś z nich są dla was wyczuwalne?

Odpowiedzi osób uczestniczących.

To melisa lekarska, rumianek, dziurawiec, passiflora, serdecznik i lawenda.

KRĄG BEZ PATYKA Z NAPAREM
Czy udało się wam stworzyć mapę dźwięków lub usłyszeliście coś, czym chcielibyście się podzielić?

Dzielenie się wrażeniami w trakcie picia naparu.
Powrót na ścieżkę i przystanek przy pomniku przyrody, gdzie stoi słupek granitowy → 15 min

I w tym miejscu mam dla was przekąskę niespodziankę, związaną z tymi kamieniami, które kolekcjonowaliśmy w wózku — właśnie tutaj się przydadzą.

Przekąska — rozbijanie orzechów laskowych kamieniami, które uczestnicy zbierali po drodze; wyciągam worek z orzechami i wszyscy je samodzielnie łupią.

3.11 Rozproszenie i krąg → 30 min

Zanurzając się w atmosferę lasu, oddychamy powietrzem o wyższym stężeniu tlenu oraz bogatym w substancje, które są uwalniane przez rośliny, przede wszystkim drzewa, między innymi fitoncydy, substancje lotne i olejki eteryczne.

Fitoncydy są produkowane przez rośliny. Uczestniczą w procesie komunikacji między drzewami oraz służą do obrony przed bakteriami, owadami i grzybami. Głównym rodzajem fitoncydów są terpeny i to właśnie je czujemy, praktykując kąpiele w lasach.

Qing Li wraz ze swoim zespołem dowiódł, że dzięki wdychaniu fitoncydów nasze komórki odpornościowe (NK, *natural killers*, czyli typ białych krwinek, które atakują i zabijają niepożądane komórki) stają się aktywniejsze i ich liczba wzrasta. Zbadano, że już dwie godziny tygodniowo w lesie utrzymują ich wysoki poziom przez kolejny tydzień, a trzy dni na łonie natury utrzymują ich wysoki stan przez około miesiąc.

Dodatkowo, zbliżając się do gleby (wzruszając nią), wdychamy bakterię glebową *Mycobacterium vaccae*, która wpływa na nasz organizm przeciwlękowo i przeciwdepresyjnie.

Podczas tego ostatniego fragmentu spaceru chciałabym każdego z was zaprosić do refleksji nad tym, co ty jako człowiek chciałbyś

dać od siebie roślinom. Rozejrzyj się dookoła i wybierzcie na swojej trasie roślinę, z którą chciałbyś wspólnie pooddychać przez kilka minut. Jeśli to możliwe, wykonaj wdech przez nos, wydech może być również przez nos lub ustami — spróbuj wydychać powietrze dłużej niż je wdychasz. Spróbuj w miarę możliwości wydłużać swój wydech. Spotykajmy się na końcu tej ścieżki, aby zrobić wspólne podsumowanie.

Uważny spacer z zaangażowaniem wszystkich zmysłów.
Poszukiwanie relacji w naturze i siebie w relacji z przyrodą.
Bycie tu i teraz.

3.12 Podsumowanie i krąg zamknięcia → 10 min

KRĄG BEZ PATYKA
Nasz dzisiejszy spacer powoli dobiega końca, widzimy już naszą symboliczną bramę rezerwatu, którą będziemy z niego wychodzić. Czy udało ci się znaleźć roślinę i wymienić z nią czymś? Jaki był dzisiaj dla ciebie las?

KRĄG BEZ PATYKA (refleksja samodzielna)
Przechodząc przez symboliczną bramę, zastanów się, czego życzysz naturze lub co chciałbyś dla niej zrobić?

3.13 Próg zamknięcia | wyjście z rezerwatu

3.14 Ćwiczenia/rozciąganie, oddychanie → 10 min

Zapraszam wszystkich do krótkiej gimnastyki na koniec naszego spotkania — w tym samym miejscu, na skraju skrzyżowania dróg.

Stajemy wygodnie w rozkroku z nogami na szerokość barków. Ręce do góry, robimy głęboki wdech… i wydech — skłon do ziemi i rozluźnienie całego ciała. Powtarzamy to samo jeszcze raz, każdy we własnym tempie. I podobnie jak na początku, zapraszam was do zaproponowania swojego ulubionego ćwiczenia…

Spacer w kierunku parkingu.

3.15 **Ponowny pomiar ciśnienia krwi** → 10 min

Luźne rozmowy o samopoczuciu przed spacerem i po nim; kto z czym przyszedł i jak się czuje teraz. Obserwacja swojego samopoczucia w kontekście mniej lub bardziej zaskakujących wyników.

Podsumowanie kąpieli leśnej — scenariusz 3: wschód/zachód

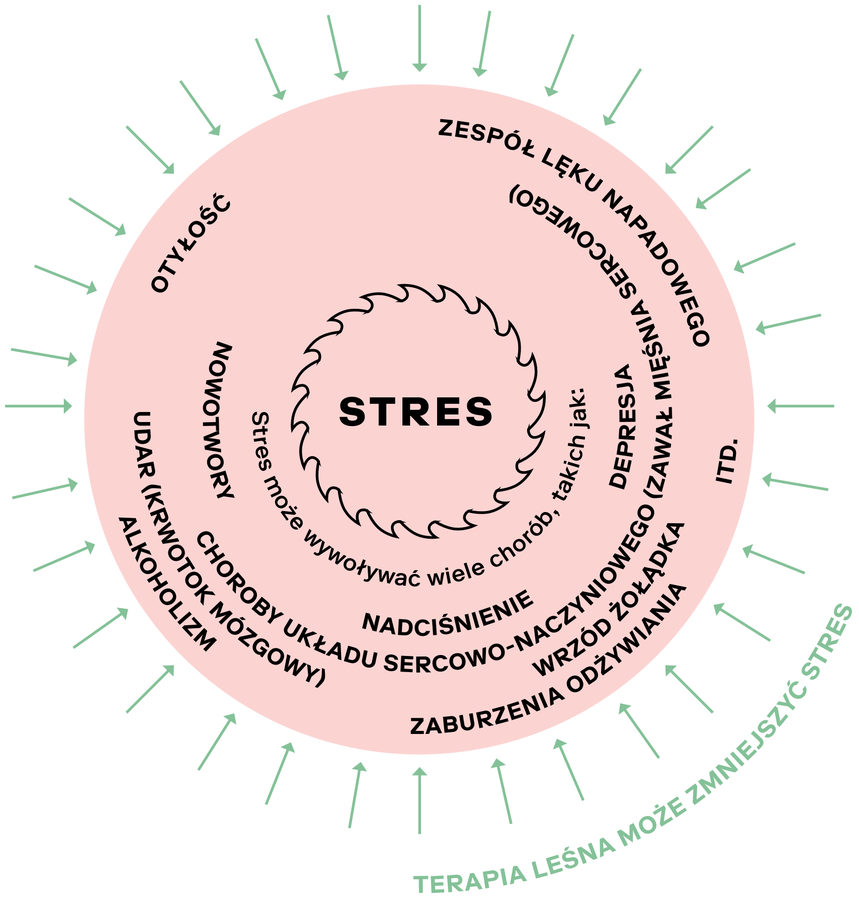
Podczas tworzenia tego scenariusza spaceru próbowałam połączyć to, czym są kąpiele leśne dla Japończyków, z tym, co „zachodnie", czyli pracą z wykorzystaniem struktury IER (→ więcej na stronie 114), czyli swobodny przepływ oraz dobrowolne dzielenie się swoimi doświadczeniami w kręgach.

Flow, czyli stan przepływu, jest doskonały dla osób, które nie mają problemu z „odłączeniem się i podłączeniem się" pod przyrodę. Bliska im jest medytacja czy praktyka uważności — *mindfulness*. Nie potrzebują celu lub zadań, aby iść do lasu czy parku i po prostu w nim być przez jakiś czas.

Zaproszenia do aktywności i kręgi, czyli dzielenie się swoimi przeżyciami i słuchanie innych, wspólne doświadczanie, są bardzo dobre dla osób, które potrzebują wskazówek i/lub które poza kontaktem z naturą szukają też integracji z innymi ludźmi. A wspólne doświadczenia i dzielenie się nimi stają się wzajemną inspiracją i często pomocą w procesie zdrowienia.

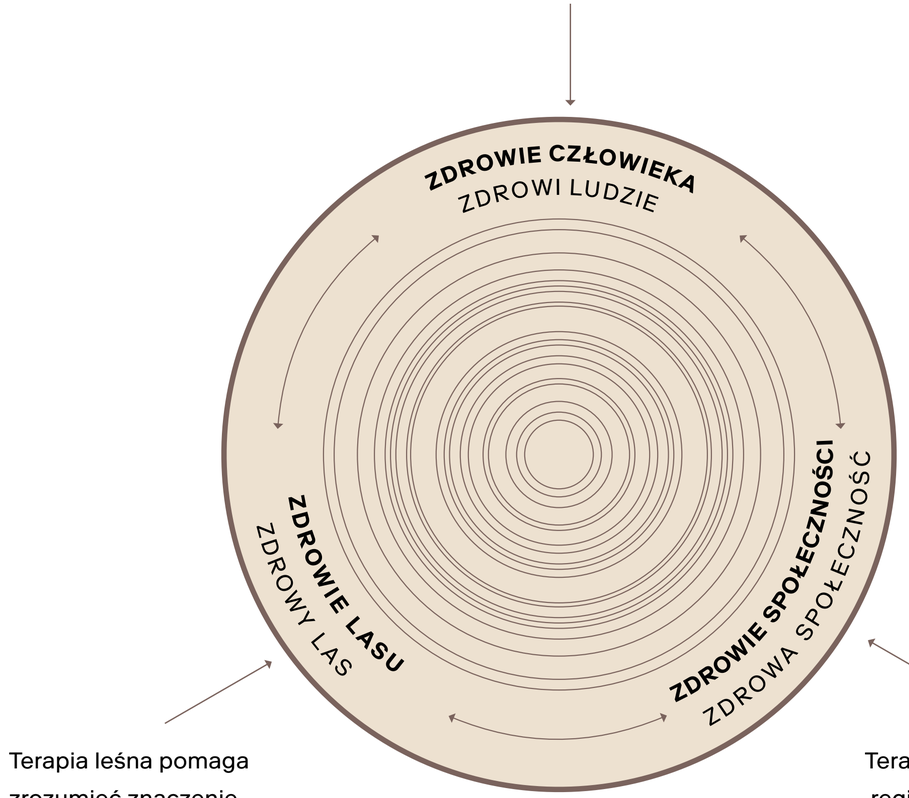
Kiedy spacer odbywa się w atmosferze pełnej dobrowolności i poszanowania siebie nawzajem (lasu i ludzi), oba podejścia — zadaniowe i przepływające, relacyjne i zmysłowe — naturalnie się przeplatają i łączą. Poszczególne osoby „odłączają się i podłączają" pod naturę w swoim tempie, w miarę swoich możliwości w danym dniu, w danym momencie. Leśna atmosfera działa na ich organizm bez względu na to, czy tego chcą, czy mają tego świadomość. Cząsteczki lotne fitoncydów, terpenów i bakterii glebowych przenikają z każdym wdechem do organizmów tych osób, wpływając pozytywnie na funkcjonowanie układów — na zdrowie. Dzięki metodzie, jaką jest *shinrin-yoku*, bazie pomysłów na zaproszenia do aktywności podczas tworzenia scenariuszy spacerów, różnym narzędziom i gadżetom, do takiej aktywności można zapraszać coraz to bardziej „odłączonych" od przyrody ludzi w każdym wieku i wspierać ich w jak najdłuższym, regularnym i zmysłowym pobycie poza murami.

STRES to słowo kluczowe,
w zrozumieniu kontekstu kąpieli leśnych.



Rys. 18. Terapia leśna może zmniejszyć stres (opracowanie własne na bazie prezentacji: Li, 2024)

Terapia leśna jest definiowana jako udowodniony efekt kąpieli leśnych. To aktywność wykorzystująca lecznicze właściwości lasu w celu poprawy zdrowia i zapobiegania chorobom. Stymuluje pięć zmysłów, aby uwidocznić swoje działanie.



Terapia leśna pomaga zrozumieć znaczenie sadzenia drzew i ochrony lasów

Terapia leśna wspiera regionalny rozwój gospodarczy i ochronę środowiska

Rys. 19. Filozofia terapii leśnej (opracowanie własne na bazie prezentacji: Li, 2024)

Obecność wody podczas kąpieli leśnej to wielozmysłowe zaproszenie do stanu głębokiego spokoju. Jej kojący szum, zapach wilgotnego mchu, chłód odczuwany przez skórę czy widok nurtu to dla naszego organizmu pierwotne sygnały bezpieczeństwa. Dla podświadomości przekaz jest jasny: tu jest życie, jest co pić, jest pod dostatkiem pożywienia. Jesteś w bezpiecznym miejscu, w którym możesz odpocząć. Taka świadoma obecność przy leśnym źródle pozwala domknąć reakcję stresową i wejść w stan regeneracji, daje ciału pewność, że przetrwanie nie jest zagrożone, a jedynym zadaniem na teraz jest bycie





ROZMOWY Z RZEKĄ.
Karty jako narzędzie edukacji relacyjnej w perspektywie posthumanistycznej

Rzeka to kłopot, bo staromodnie płynie wbrew postępowi. Komplikuje rozwój miasta, można co najwyżej do niej spuścić ścieki. Tak robią kopalnie i zakłady stojące w jej pobliżu. O tym, że jest, przez całe lata wiadomo głównie po zapachu.

Rzeka nigdy nie była tu ważna i nadal nie jest. Marnieje na dnie betonowego koryta, tak jak marniała kiedyś.

Filip Springer
Widok na rzekę

Każde polskie miasto, które ma rzekę,
ma też jakiś grzech z nią związany.
Najlżejszy z katalogu to grzech zaniechania.
Najcięższy — zabójstwo z premedytacją.

Filip Springer
Wanna z kolumnadą

s. 180–181
Jedno z grafitti, którymi pokryte są betonowe płyty/mury Bulwarów Rawy w Katowicach. Rawa to ciek wodny zasilany deszczówką, którego źródło zaniknęło na skutek przeobrażeń terenu związanych z aktywnością górnictwa węgla kamiennego w regionie

Międzygatunkowe spotkania

W obliczu kryzysu klimatyczno-środowiskowego edukacja wymaga ponownego namysłu nad swoimi podstawowymi założeniami oraz narzędziami, którymi się posługuje. Coraz wyraźniej dostrzegamy potrzebę odejścia od antropocentrycznego modelu kształcenia na rzecz praktyk wspierających relacyjność, współzależność i odpowiedzialność wobec świata więcej-niż-ludzkiego.

W tym rozdziale proponujemy narzędzie edukacji terenowej — karty do rozmowy z rzeką, które umożliwiają inicjowanie międzygatunkowych spotkań w przestrzeni miejskiej. Przedstawiamy ich założenia teoretyczne, inspiracje oraz cele, a także pokazujemy, w jaki sposób mogą być wykorzystywane w edukacji — szczególnie w miastach postindustrialnych.

To właśnie rzeki nieprzypadkowo stają się dla nas kluczowym punktem odniesienia. W ostatnich latach rzeki powróciły do społecznej świadomości z siłą, której wcześniej trudno było się spodziewać. Przedłużająca się susza hydrologiczna, systematyczne obniżanie się poziomu wód, wysychanie jezior oraz degradacja cieków wodnych sprawiły, że woda przestała być oczywistym i niewyczerpywalnym zasobem. Równocześnie kolejne kryzysy ekologiczne — związane z odprowadzaniem zasolonych wód pokopalnianych czy ze zrzutami ścieków komunalnych i przemysłowych — unaoczniły skalę zagrożeń, z jakimi mierzą się polskie rzeki. Najbardziej dramatycznym symbolem tych procesów stała się katastrofa na Odrze, uznawana za największe zatrucie rzeki we współczesnej historii Europy. Jeszcze niedawno problematyka rzeczna pozostawała na marginesie debaty publicznej. Rzeki funkcjonowały raczej jako element krajobrazu niż jako podmiot troski czy refleksji. Katastrofa odrzańska stała się jednak momentem przełomowym — impulsem do szerokiej mobilizacji społecznej i swoistym środowiskowym przebudzeniem. Uświadomiła, jak fundamentalne znaczenie mają rzeki naturalne, zachowujące swoje

nieuregulowane koryta i zdolność podtrzymywania różnorodnych form życia, oraz jak krucha jest równowaga ekosystemów wodnych (Ochwat i Skubała, 2024).

Nasze rozważania dotyczące narzędzia edukacyjnego do budowania relacji z rzekami lokują się w obrębie założeń **błękitnej humanistyki**. To dynamicznie rozwijający się nurt badawczy, koncentrujący się na wodzie jako kategorii materialnej, symbolicznej i relacyjnej oraz na jej powiązaniach z różnymi wymiarami życia społecznego, kulturowego i ekologicznego. W obrębie humanistyki środowiskowej błękitna humanistyka wyłoniła się jako względnie autonomiczna perspektywa refleksji, co podkreślają liczne opracowania teoretyczne (Neimanis, 2024, s. 8). Na polskim gruncie istotny wkład w rozwój tego zagadnienia wnoszą między innymi Anna Barcz (Barcz i in., 2022, s. 13–14), Ewelina Jarosz (2021) oraz Andrzej Marzec (2021). Choć początkowo zainteresowania badaczy i badaczek skupiały się przede wszystkim na morzach i oceanach, z czasem zakres refleksji rozszerzono również na wody śródlądowe — rzeki, jeziora czy wody podziemne. W centrum uwagi znalazły się kulturowe reprezentacje wody, społeczne praktyki związane z jej użytkowaniem oraz ekologiczne konsekwencje ludzkiej ingerencji w środowiska wodne. Błękitna humanistyka akcentuje przy tym fundamentalne znaczenie ekosystemów wodnych w obliczu współczesnych kryzysów klimatycznych i środowiskowych.

Współczesna refleksja pedagogiczna coraz częściej poddaje krytyce utrwalony w nowożytnej tradycji dualizm człowiek–natura. Tak postrzegali i opisywali świat żywy między innymi filozofowie Francis Bacon, Kartezjusz czy Immanuel Kant, którzy usprawiedliwiali eksploatowanie przez człowieka przyrody i dominację świata nauki nad naturą. Oparty na nim model edukacji reprodukuje przekonanie o wyjątkowości i nadrzędności człowieka wobec innych istot i bytów, co prowadzi do instrumentalnego traktowania środowiska oraz redukowania relacji międzygatunkowych do poziomu zasobu czy tła działalności ludzkiej.

W polskiej refleksji pedagogicznej jedną z wczesnych prób przełamania tego dualizmu była koncepcja NATURAmy zaproponowana przez pedagoga Ryszarda M. Łukaszewicza z Uniwersytetu Wrocławskiego. W projekcie Salonów Edukacji Ekologicznej NATURAmy autor postulował i praktykował odbudowanie relacji człowieka z przyrodą poprzez doświadczenie, dialog i twórcze spotkanie z naturą. Symboliczne połączenie słowa „natura" z zaimkiem „my" miało podkreślać współuczestnictwo człowieka w świecie przyrody oraz konieczność odejścia od modelu edukacji opartego wyłącznie na przekazywaniu wiedzy na rzecz edukacji relacyjnej, zakorzenionej w bezpośrednim doświadczeniu środowiska (Łukaszewicz i Leksicka, 2020, s. 137).

Małgorzata Kowalik-Olubińska w książce *Dzieciństwo — naturokultura — edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów* (Kowalik-Olubińska, 2025), która mocno zainspirowała nas do szukania innych rozwiązań niż tylko powielanie antropocentryzmu w edukacji, wskazuje na potrzebę radykalnego przemyślenia tej perspektywy. Autorka proponuje odejście od antropocentrycznego modelu edukacji na rzecz **pedagogii relacyjnej, pedagogii wspólnych światów**, jak je nazywa, w której człowiek jest jednym z uczestników splątanej sieci naturokulturowych (Haraway, 2013) zależności. Jednym z największych wyzwań edukacyjnych w tej perspektywie staje się nie tylko przekazywanie wiedzy **o** środowisku, ale stawanie się — **ze** środowiskiem, a więc przede wszystkim transformacja sposobu myślenia o podmiotowości i wspólnocie. Edukacja, którą proponuje olsztyńska badaczka, wspiera budowanie relacyjności rozumianej jako współbycie i współzależność w obrębie wspólnoty więcej-niż-tylko-ludzkiej.

Idea wspólnych światów wyrasta z refleksji posthumanizmu, głównie myśli biolożki i filozofki feministycznej Donny Haraway, a szczególnie z rozwijanej przez nią koncepcji *becoming with* — stawania się razem z innymi gatunkami (Kowalik-Olubińska, 2025, s. 53). W tym ujęciu podmiot nie istnieje w izolacji, lecz kształtuje się w relacji, we

współbyciu i we współzależności z ludzkimi i pozaludzkimi współuczestnikami świata. Perspektywa ta otwiera możliwość edukacji rozumianej jako proces wspólnego stawania się ze światem. Nie chodzi tu wyłącznie o zdobywanie wiedzy o otoczeniu, lecz o nawiązywanie pogłębionych relacji — zarówno z innymi ludźmi, jak i z bytami pozaludzkimi: zwierzętami, roślinami, wodą, materią nieożywioną. Edukacja staje się w tym ujęciu praktyką relacyjną, zakorzenioną w doświadczeniu współobecności. Istotą pedagogii wspólnych światów jest uczestniczenie i uczenie się „ze światem" w trakcie nawiązywania z nim relacji — nie obok niego ani ponad nim, lecz w jego obrębie. Proces ten dokonuje się na poziomie intra-akcji (Barad, 2021), czyli wzajemnego konstytuowania się podmiotów i środowiska w dynamicznej sieci powiązań.

Pedagogia wspólnych światów dąży do ukazania relacyjnego charakteru rzeczywistości, wielogatunkowej sprawczości, odsłaniając związki między ludźmi i bytami pozaludzkimi w trakcie wielogatunkowych spotkań. Podkreśla możliwość uczenia się i stawania się w ramach relacji międzygatunkowych, w których granice między „ja" a „innym" ulegają przekształceniu, a edukacja staje się procesem wspólnego tworzenia świata.

W tym rozdziale podejmujemy próbę konceptualizacji narzędzia do edukacji relacyjnej — kart do rozmowy z rzeką, które umożliwiają inicjowanie i pogłębianie międzygatunkowych spotkań w przestrzeni miejskiej. Karty pełnią funkcję narzędzia mediującego relacje między ludźmi a środowiskiem wodnym. Nie są jedynie pomocą dydaktyczną, lecz elementem performatywnego procesu — inicjują dialog, uruchamiają wyobraźnię i wspierają budowanie relacji człowieka z rzeką. Edukacyjna praca z kartami wpisuje się w nurt edukacji relacyjnej, posthumanistycznej (Chutorański, 2021; Obrycka, 2020), przesuwając akcent z transmisji wiedzy na doświadczenie współobecności w obrębie wspólnoty więcej-niż-tylko-ludzkiej.

Inspiracje, czyli karty leśne i biodróż

Karty do rozmowy z rzeką stają się punktem wyjścia budowania relacji zarówno między użytkownikami kart, jak i między uczestnikami świata naturokultury. Inspiracją dla projektowania kart były narzędzia wykorzystywane w praktykach terapii leśnych, w szczególności karty stosowane podczas **kąpieli leśnych (*shinrin-yoku*)** (→ więcej o kąpielach leśnych od strony 91). Na rynku dostępnych jest obecnie wiele tego typu zestawów kart do kąpieli leśnych — adresowanych zarówno do dzieci, jak i do dorosłych. Karty różnią się formą i zakresem treści: niektóre zawierają rozbudowane teksty przewodnie, inne opierają się wyłącznie na warstwie wizualnej.

Karty do kąpieli leśnych stanowią zwykle spójną całość, łączą ilustrację z opisem, który może przyjmować formę instrukcji, zaproszenia do konkretnego ćwiczenia bądź inspiracji do samodzielnej refleksji. Struktura kart pozwala na ich elastyczne zastosowanie — karty mogą być wykorzystywane zarówno podczas krótkich sesji, jak i w ramach dłuższych, pogłębionych spotkań ze środowiskiem naturalnym. Adaptacja wybranych elementów z tej praktyki do pracy z kartami rzecznymi pozwala przenieść jej założenia (takie jak brak pośpiechu, wielozmysłowość, doświadczanie lasu) do środowiska wodnego, tworząc warunki do uważnego, wielozmysłowego i dialogicznego spotkania z więcej-niż-tylko-ludzkim światem rzecznym.

Drugim ważnym źródłem inspiracji do praktykowania kart rzecznych jest koncepcja **biodróży** zaproponowana przez poetę i felietonistę Michała Książka jako forma bycia z przyrodą zlokalizowaną głównie w mieście. Biodróż to propozycja regularnej praktyki świadomego spacerowania — nie obserwacji z dystansu, lecz spotkania i bycia razem z innymi istotami. Pojęcie to wywiedzione jest z greckiego *bios* (‘życie') oraz polskiego „droga", „dróżka" (neologizm utworzony na wzór „podróży"; od: po drodze). Biodróż może zatem znaczyć „życie po drodze/przy drodze". Jak pisze autor, biodróż ma swój czas (początek, koniec), miejsce akcji i bohaterów. Posiada fabułę i tekst. Kreuje (odsłania) nowe światy, operuje skalami (pomniejszeniem,



Na zdjęciu widoczna jest kolekcja różnorodnych zestawów kart edukacyjnych i rozwojowych rozłożonych na podłodze. W centrum znajdują się karty leśne — ilustrowany zestaw inspirowany przyrodą, obok kart do regulacji emocji, uważności i pracy warsztatowej. Wśród nich można dostrzec także inne talie o tematyce relacyjnej, terapeutycznej i rozwojowej, część zapakowana w płócienne lub jutowe woreczki

powiększeniem, na przykład z wykorzystaniem lupy), zwraca uwagę na rzeczy i tematy zazwyczaj pomijane i niedostrzegane. Tekstem biodróży jest zatem biologia czy raczej biografia napotkanych istot, bytów i świadomości (ich losy). Ich zachowania, adaptacje, zwyczaje. Sposoby budowy schronień, sposoby okazywania miłości i nienawiści. Ponieważ biodróż jest także — a czasami przede wszystkim — nasłuchiwaniem (Książek, 2023, s. 82—87).

Autor podkreśla również, że „biodróż opiera się na przekonaniu, że nigdzie nie jesteśmy sami, że pustka jest złudzeniem, a bezruch pozorem. Z greckiego »bios« to także sposób życia" (za: Petryczkiewicz, 2023).

Odwołanie do biodróży wzmacnia miejskie i relacyjne zakorzenienie kart rzecznych. Podobnie jak w biodróży, istotne staje się uważne towarzyszenie miejscu, dostrzeganie pozornie nieistotnych form życia oraz uznanie, że nawet przestrzeń postindustrialna nie jest pusta ani martwa. Spacer z kartami nad miejską rzeką można więc rozumieć jako formę biodróży — praktykę bycia w drodze z wodą, z miastem i z wielogatunkową wspólnotą, która je współtworzy. Biodróż odróżnia się od innych form bycia z przyrodą, na przykład od *birdwatchingu* i jego odmiany *twitchingu*, spacerów sensorycznych czy kąpieli leśnych, przede wszystkim wyraźnym dystansem wobec praktyk o charakterze antropocentrycznym, jakie — w różnym stopniu — mogą przyjmować te formy. *Twitching* koncentruje się na wyszukiwaniu i „kolekcjonowaniu" rzadkich gatunków ptaków, podczas gdy biodróż zakłada, że każda napotkana bioosoba — niezależnie od swojej spektakularności czy rzadkości — zasługuje na uwagę. Nie hierarchizuje obecności, lecz traktuje je jako współuczestników wspólnej przestrzeni. Z kolei spacery sensoryczne, choć cenne jako praktyki uważności, często bywają ukierunkowane na dobrostan i satysfakcję ludzkiego uczestnika. W swoich uproszczonych lub skrajnych odsłonach mogą redukować doświadczenie przyrody do intensyfikowania doznań zmysłowych — skupionych przede wszystkim na cielesnych przeżyciach człowieka. W takim ujęciu obecność innych mieszkańców lasu czy łąki bywa marginalizowana, mimo że praktyki te odbywają się w przestrzeniach, które są miejscem ich życia.





Biodróż z Michałem Książkiem to praktyka uważnego bycia z miejską przyrodą. Śląsk, Katowice, kampus Uniwersytetu Śląskiego. Na zdjęciu dr Karolina Starnawska z UŚ przygląda się nie-ludzkim mieszkańcom miasta

Biodróż docenia również wymiar sensoryczny i rozwija wrażliwość percepcyjną, jednak nie zatrzymuje się na ludzkim doświadczeniu. Jej celem jest przede wszystkim otwarcie się na pozaludzkie obecności, rozpoznanie ich sprawczości oraz inicjowanie spotkań z lokalnymi bioosobami. To praktyka, która przesuwa akcent z „czucia dla siebie" na „bycie z innymi" w wielogatunkowej wspólnocie.

Karty do rozmowy z rzeką — próba prezentacji

Celami pracy z kartami do rozmowy z rzeką (nazywanymi przez nas potocznie wodnymi), które prezentujemy w naszym tekście, są: powrót do lokalnych rzek miejskich i niespieszne bycie z nimi; pogłębianie relacji sensorycznej z wodą (słuchanie, dotykanie, obserwowanie); rozwój wrażliwości środowiskowej przez perspektywę akwarystyczną; krytyczna refleksja nad dominacją człowieka nad rzekami oraz, co najważniejsze, przesunięcie akcentu z poznawania rzeki jako obiektu na doświadczenie relacyjne — myślenie *z rzeką*, a nie wyłącznie *o rzece*. W tej perspektywie rzeka nie jest biernym elementem krajobrazu ani tłem ludzkiej aktywności, lecz bytem sprawczym i żywym, współtworzącym relacje, przestrzeń i doświadczenie. Uznanie jej sprawczości otwiera możliwość dialogu oraz uczenia się w ramach więcej-niż-ludzkiej wspólnoty.

Karty podzielone są na dwie perspektywy: człowiek (antropocentryczna perspektywa) — zaprasza uczestnika do autorefleksji i uważnego doświadczania rzeki poprzez zmysły; rzeka (akwacentryczna perspektywa) — oddaje głos rzece, prowokując do przyjęcia nieantropocentrycznej perspektywy i wyobrażenia sobie jej sprawczości oraz podmiotowości. Estetyka kart jest minimalistyczna, utrzymana w odcieniach błękitu i akwarelowych rozmyciach — wizualnie odwołuje się do żywiołu wody i podkreśla ich kontemplacyjny charakter.





s. 192, 194, 195
Karty są autorskim projektem Anny Kopaczewskiej, Małgorzaty Wójcik-Dudek i Magdaleny Ochwat, badaczek związanych z Uniwersytetem Śląskim oraz Akademią Sztuk Pięknych w Katowicach. Za koncepcję graficzną oraz projekt wizualny kart odpowiada Anna Kopaczewska. Warstwa tekstowa powstała we współautorstwie — wspólnie wypracowałyśmy zarówno treść dialogów, jak i koncepcję podwójnej perspektywy zakładającej równoległy głos człowieka i rzeki

Struktura kart opiera się więc na dialogicznej kompozycji, jak już wspomniano, w której każda jednostka tematyczna zbudowana jest z dwóch perspektyw: człowieka i rzeki. Układ ten ma charakter konsekwentny i powtarzalny — po jednej stronie znajduje się wypowiedź inicjująca refleksję po stronie człowieka, po drugiej zaś odpowiedź rzeki, konstruowana jako autonomiczny głos więcej-niż-ludzkiego podmiotu. Taka organizacja materiału wprowadza uczestników w relację symetryczną, w której percepcja i sprawczość nie są zarezerwowane wyłącznie dla człowieka.

Pierwszy blok kart dotyczy zmysłów. Sekwencja rozpoczyna się od „węchu” — człowiek zbliża się do rzeki, próbuje rozpoznać jej zapach, woń miejsca, przez które rzeka przepływa, zapach ziemi i roślin w jej sąsiedztwie. Rzeka odpowiada, „czując” człowieka i jego miejski kontekst, pytając o to, czy człowiek wyczuwa zapach jej wód i jakie emocje to w nim w nim wywołuje. Tym samym relacja sensoryczna zostaje odwrócona: rzeka nie jest wyłącznie obiektem percepcji, lecz staje się także podmiotem doświadczającym.

Analogicznie skonstruowane są kolejne kategorie: „słuch”, „dotyk”, „wzrok”, „smak” oraz „wibracje”. W obszarze słuchu człowiek wsłuchuje się w dźwięki rzeki, jednocześnie pytając, czy rzeka słyszy jego obecność. Rzeka z kolei słyszy rozmowy, oddech i dźwięki przemieszczania się człowieka, wskazując na nieustanną akustyczną współobecność. Szczególne znaczenie ma karta dotycząca dotyku, określonego jako niemożliwy. W kontekście rzeki miejskiej — zanieczyszczonej i regulowanej — fizyczny kontakt zostaje zawieszony. Dotyk zostaje odebrany jako forma ostrzeżenia, a dystans staje się znakiem degradacji środowiska i utraty bezpiecznej relacyjności. Ten brak pełni funkcję znaczącą, ujawniając konsekwencje antropocentrycznych przekształceń.

W dalszej części kart pojawiają się kategorie wzroku i smaku, które problematyzują kwestię odbicia, widzialności i zdatności do spożycia. Rzeka może być „gorzka” i „metaliczna”, może smakować jak ostrzeżenie, co stanowi wyraźne odniesienie do jej skażonego stanu.

3. CZŁOWIEK

dotyk

Zbliżam się do Ciebie,
ale nie wiem, czy mogę Cię dotknąć…

Twoja woda nie jest chłodna ani ciepła —
jest ostrzeżeniem.
Dotyk został nam odebrany.

Stoję w bezpiecznej odległości.
Pozwalam dłoniom milczeć.

ZMYSŁY ROZMOWA CZŁOWIEKA Z RZEKĄ

7. CZŁOWIEK

miejsce

Stoję na Twoim brzegu.
Przyglądam się mu.
Jaki jest Twój drugi brzeg?

Po co Ci mosty?
Jak się z nimi czujesz?
Co one zmieniły w Twoim istnieniu?

ROZMOWA CZŁOWIEKA Z RZEKĄ

RZEKA 3.

nie dotykam cię

nie czuję twojej skóry
rozpoznaję cię po ciężarze dystansu
po drżeniu powietrza które niesiesz

nie przepływam między twoimi palcami
nie obmywam twoich stóp
nie poznaję ich kształtu
bo wejście we mnie stało się zagrożeniem

. boisz się mnie

ROZMOWA RZEKI Z CZŁOWIEKIEM ZMYSŁY

RZEKA 7.

miejsce

spójrz jaka jestem
spójrz gdzie jestem
skąd płynę
dokąd płynę

przyjrzyj się miejscu
które dzielę swoim ciałem

po której stronie wolisz być

ROZMOWA RZEKI Z CZŁOWIEKIEM

8. CZŁOWIEK

hiperobiekt

Nie jesteś tylko rzeką, jesteś infrastrukturą, obiektem.

Jakie jeszcze inne formy przybierasz?

Jak dużo jest Cię na świecie?
Jak mało jest Cię na świecie?

ROZMOWA CZŁOWIEKA Z RZEKĄ

10. CZŁOWIEK

ROZMOWA CZŁOWIEKA Z RZEKĄ

RZEKA 8.

ROZMOWA RZEKI Z CZŁOWIEKIEM

RZEKA 10.

jestem domem

moi wszyscy słodkowodni mieszkańcy
widzą czują cię człowieku

obserwują
unikają
trzymają dystans

ROZMOWA RZEKI Z CZŁOWIEKIEM ZMYSŁY

Wibracje natomiast pozwalają uchwycić miejską infrastrukturę — tramwaje, ruch uliczny, silniki — jako elementy oddziałujące na ciało rzeki, nawet bez bezpośredniego kontaktu.

Kolejne bloki tematyczne rozszerzają relację poza poziom zmysłowy. Pojawiają się kategorie takie jak „miejsce", „hiperobiekt", „ciała wody", „dom", „źródła", „skóra", „życie", „płynność", „wspólnota", „nadzieja", „czas" oraz „troska". Każda z nich otwiera inny wymiar refleksji: ontologiczny (rzeka jako infrastruktura i element globalnych przepływów), ekologiczny (rzeka jako dom dla organizmów), hydrologiczny (rzeka jako suma spływów, deszczu, ścieków i wód oczyszczonych), a także etyczny (troska jako rytm, a nie jednorazowy gest).

Niektóre karty pozostawiłyśmy jednak częściowo niewypełnione. Przykładowo, w kategorii „miejsce" perspektywa człowieka pozostaje pusta, podczas gdy głos rzeki został zapisany. Taki zabieg nie jest brakiem pomysłu z naszej strony, lecz świadomą strategią projektową. Uczestnik może sam dopisać swoją odpowiedź, na własnych warunkach wejść w dialog z rzeką i nadać relacji indywidualny kształt. Karty tym samym wprowadzają stopniowalność zaangażowania: od delikatnego motywowania i kierunkowania uwagi, przez stawianie pytań, aż po oddanie pełnej sprawczości odbiorcy dialogu. W niektórych przypadkach opisywane narzędzie inicjuje rozmowę, w innych — wycofuje się, pozostawiając człowiekowi przestrzeń dla własnej interpretacji i samodzielnego współtworzenia relacji. To właśnie w tej otwartej strukturze ujawnia się performatywny charakter kart.

Istotnym elementem konstrukcji kart jest język. Wypowiedzi formułowane są w pierwszej osobie liczby pojedynczej i w czasie teraźniejszym, co wzmacnia performatywny charakter doświadczenia. Pytania rzeki często pozostają bez znaku zapytania, co zawiesza ich jednoznaczną interpretację i pozostawia przestrzeń dla indywidualnej intonacji czytającego. Zabieg ten wprowadza niepewność między stwierdzeniem a pytaniem, a tym samym otwiera pole do osobistej interpretacji.

Karty do rozmowy z rzeką zostały zaprojektowane z myślą o budowaniu relacji człowieka z rzeką miejską — rzeką zdegradowaną przez przemysł, przepływającą przez miasta postindustrialne, takie jak Katowice. Powstawały w ścisłym związku z konkretnym kontekstem środowiskowym oraz społecznym Katowic i rzeki Rawy. Były testowane przez Annę Kopaczewską, Małgorzata Wójcik-Dudek, Piotra Skubałę i Magdalenę Ochwat w pracy z lokalnymi odbiorcami, głównie nauczycielami, którzy podejmowali próbę przemyślenia swojej relacji z rzeką antropocentryczną Rawą — uregulowaną, zabetonowaną, zanieczyszczoną, często pozbawioną widocznych przejawów wodnego życia. Punktem wyjścia nie była zatem idealizowana wizja natury, lecz realne doświadczenie rzeki funkcjonującej w przestrzeni zurbanizowanej i podporządkowanej logice przemysłowej, urbanistycznej.

Rawa — największy prawobrzeżny dopływ Brynicy — jest dziś jednym z najbardziej znaczących przykładów rzeki radykalnie przekształconej przez procesy industrializacji. Licząca niespełna 20 kilometrów długości i przepływająca przez Rudę Śląską, Świętochłowice, Chorzów, Katowice i Mysłowice, od dekad pełni funkcję odbiornika ścieków przemysłowych i komunalnych, co doprowadziło do niemal całkowitego wyparcia wód naturalnych z jej koryta. Jednocześnie historia Rawy nie zamyka się w narracji degradacji. Od początku XXI wieku podejmowane są działania rewitalizacyjne i częściowo renaturyzacyjne, mające na celu poprawę jakości wód i przywracanie elementów życia biologicznego. W obrębie kampusu Uniwersytetu Śląskiego powstaje Zielona Strefa Nauki — projekt łączący transformację przestrzeni miejskiej z edukacją i badaniami nad środowiskiem. Odbetonowanie fragmentów bulwarów, wprowadzanie zieleni, ograniczenie ruchu samochodowego czy tworzenie stref odpoczynku nad rzeką przywracają jej widzialność i umożliwiają nowe formy kontaktu z wodą (Kowalczyk i in., 2022; Psiuk, red., 2006; Springer, 2018).



Silnie uregulowany, wąski odcinek Rawy płynącej w betonowym kanale. Strome, umocnione ściany koryta pokryte są graffiti, a nad nimi biegną metalowe ogrodzenia oddzielające rzekę od chodników i trawników. W tle widać wysokie bloki mieszkalne oraz miejską zabudowę, co podkreśla zurbanizowany charakter przestrzeni

Projekt kart zakładał, że przede wszystkim takie ekosystemy rzeczne — przekształcone, kontrolowane przez człowieka i zdegradowane ekologicznie — mogą stać się partnerem relacyjnego spotkania. Proces pracy z kartami umożliwiał uczestnikom relację z rzeką, rozpoznanie własnych postaw, emocji i wyobrażeń wobec rzeki, a także otwierał przestrzeń do refleksji nad odpowiedzialnością człowieka za stan środowiska wodnego w mieście.

Praktykowanie kart do rozmowy z rzeką

Karty mogą być wykorzystywane w różnych konfiguracjach: w parach (z podziałem ról), indywidualnie (jako wewnętrzny dialog), w grupie (z rozdzieleniem głosów) lub poprzez odczytywanie kolejnych stron w różnej kolejności. Elastyczność ta wzmacnia ich charakter jako narzędzia edukacji relacyjnej, umożliwiającego zarówno dialog, jak i monolog refleksyjny. Projekt kart w całości stanowi próbę przemieszczenia relacji człowiek–rzeka z poziomu użytkowania i kontroli ku poziomowi współobecności i współodpowiedzialności. Rzeka miejska — zdegradowana, regulowana i zabetonowana — nie jest tu jedynie obiektem krytyki, lecz partnerką dialogu, której głos zostaje symbolicznie przywrócony w przestrzeni edukacyjnej.

Praca z kartami nad zdegradowaną rzeką wymaga szczególnej uważności oraz świadomego przygotowania uczestników. Punktem wyjścia nie jest doświadczenie „dzikiej natury”, lecz realne spotkanie z rzeką uregulowaną, zabetonowaną, często zanieczyszczoną i wpisaną w infrastrukturę miejską. To właśnie ten kontekst stanowi istotny element procesu edukacyjnego.

Przygotowanie grupy

Spotkanie warto rozpocząć jeszcze przed dojściem nad rzekę — krótkim wprowadzeniem dotyczącym celu. Należy podkreślić, że nie chodzi o ocenę rzeki ani o szybkie zdobywanie wiedzy, lecz o próbę wejścia w relację. Pomocne jest zaproszenie uczestników do chwilowego wyhamowania i zwrócenia uwagi na oddech, tempo







Grupa nauczycielek praktykuje karty do rozmowy z rzeką nad Rawą w kwietniu 2025 roku. Uczestniczki stoją w niewielkim kręgu na betonowym nabrzeżu, trzymając w dłoniach karty i czytając je w skupieniu. Przestrzeń wokół — uregulowane koryto rzeki, betonowe ściany, miejska infrastruktura — stanowi wyraźne tło relacyjnej praktyki edukacyjnej

chodzenia, dźwięki otoczenia. Ważne jest także omówienie zasad bezpieczeństwa.

Wejście w przestrzeń

Po dotarciu nad rzekę uczestnicy przez kilka minut pozostają w ciszy. Jeszcze nie czytają kart. Najpierw mają po prostu „być": obserwować, słuchać, rejestrować pierwsze wrażenia. Ten moment jest kluczowy — pozwala przejść od trybu zadaniowego do trybu obecności.

Dopiero po tej fazie osoba prowadząca rozdaje karty.

Praca z kartami — dialogiczność w praktyce

Karty można praktykować na kilka sposobów:

→ **praca w parach (człowiek–rzeka)**

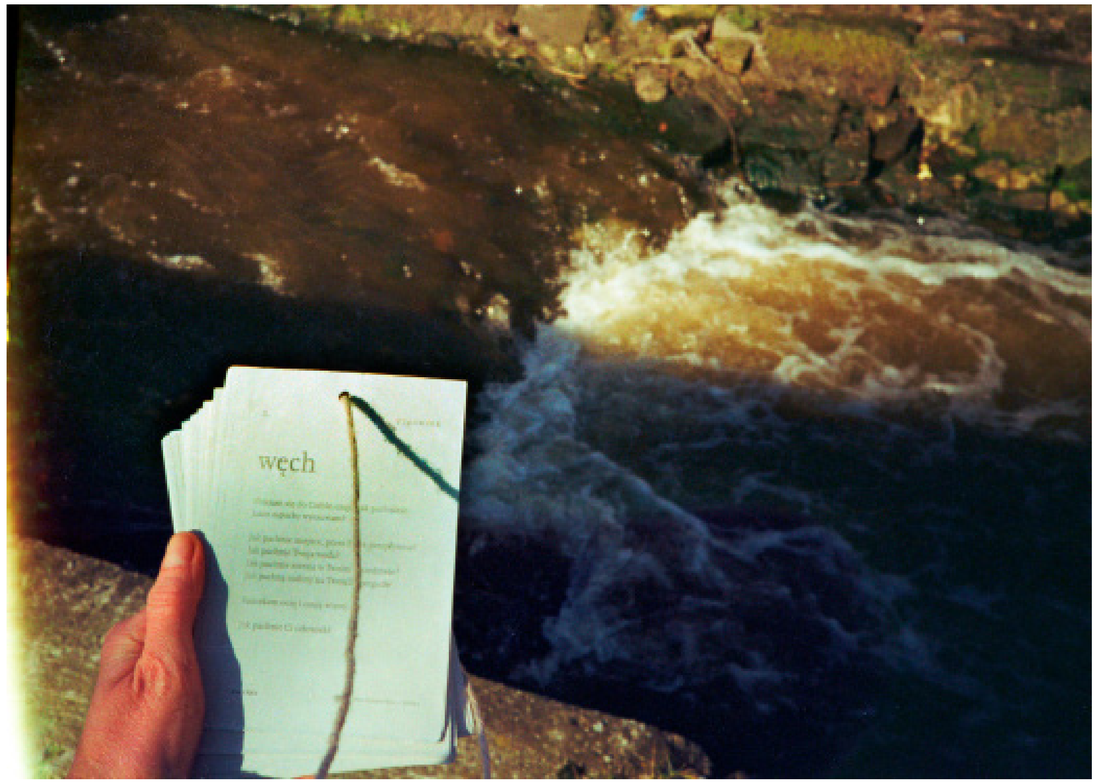
Jedna osoba odczytuje perspektywę człowieka, druga — perspektywę rzeki. Po odczytaniu następuje chwila ciszy. Następnie uczestnicy dzielą się tym, co poruszyło ich najbardziej. Zamiana ról pozwala doświadczyć obu perspektyw.

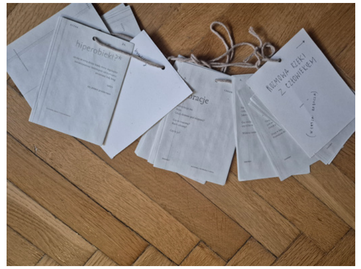
→ **praca indywidualna**

Uczestnik losuje kartę i czyta ją w ciszy. W tym wariancie karta staje się narzędziem wewnętrznego dialogu.

→ **praca grupowa**

Każda osoba otrzymuje inną kartę z tego samego bloku (na przykład zmysły). Po indywidualnym namyśle uczestnicy tworzą „mapę doświadczenia rzeki" — zbiorową opowieść złożoną z wielu głosów.





Jeden z wielu prototypów kart do rozmowy z rzeką — wersja po udoskonaleniach, z dodanym sznurkiem umożliwiającym łączenie kart w konkretnym porządku i bezpieczną pracę w terenie

Zatrzymanie przy degradacji

W przypadku rzeki zdegradowanej istotne jest, aby nie omijać doświadczenia trudności — zapachu ścieków, betonowych brzegów, hałasu ulicy. Karty dotyczące „niemożliwego dotyku" czy „gorzkości" mogą stać się punktem wyjścia rozmowy o odpowiedzialności i sprawczości. Degradacja nie jest tu przeszkodą, lecz warunkiem krytycznego namysłu.

Warto zadawać pytania:

→ Co w tej rzece jest skutkiem ludzkich decyzji?
→ Jakie ślady naszej obecności są tu najbardziej widoczne?
→ Czy możliwa jest inna przyszłość tej rzeki?

Domknięcie spotkania

Zakończenie pracy powinno mieć charakter refleksyjny.
Uczestnicy mogą odpowiedzieć na pytania:

→ Co zmieniło się w moim sposobie patrzenia na tę rzekę?
→ Czy potrafię myśleć z rzeką, a nie tylko o rzece?
→ W którym momencie dało się odczuć relację, a nie tylko obserwację?
→ Czy rzeka stała się dla mnie kimś, a nie czymś?
→ Gdzie przebiega granica między mną a rzeką? Czy jest stała?
→ Jakie formy współobecności są możliwe w tej przestrzeni?
→ Co oznaczałaby relacja oparta nie na kontroli, lecz na współodpowiedzialności?
→ Czy potrafię dostrzec więcej-niż-ludzką wspólnotę, której jestem częścią?
→ Jaką formę troski mogę praktykować w codzienności?

Domknięcie może przybrać formę krótkiego kręgu. Praktykowanie kart nad rzeką zdegradowaną pozwala przekształcić przestrzeń postindustrialną w miejsce edukacyjnego doświadczenia.



Prosty, uregulowany, ale zazieleniony fragment Rawy pomiędzy rynkiem a kampusem UŚ w samym centrum Katowic

Postscriptum

Prezentowane karty do rozmowy z rzeką znajdują się obecnie w fazie prototypowania. Zostały wielokrotnie wypróbowane podczas spotkań terenowych, warsztatów w formule obserwacji uczestniczącej. Każde takie spotkanie stanowiło nie tylko praktykę edukacyjną, lecz także etap badawczy — pozwalający weryfikować strukturę kart, język dialogów, stopień otwartości poszczególnych kategorii oraz ich potencjał relacyjny w pracy z różnymi grupami odbiorców.

Doświadczenia te pokazują, że narzędzie to uruchamia procesy refleksji, współobecności i odpowiedzialności, szczególnie w kontekście rzek miejskich — zdegradowanych, często niewidzialnych w codziennej percepcji mieszkańców. Karty okazały się nie tylko pomocą dydaktyczną, lecz przede wszystkim medium dialogu — przestrzenią, w której możliwe staje się myślenie *z* rzeką, a nie wyłącznie *o* niej.

Mamy nadzieję, że po zakończeniu etapu testowania i dopracowaniu formy edytorskiej karty wejdą do szerszego obiegu jako nowe narzędzie edukacyjne wspierające budowanie dialogu z rzekami — w szkołach i instytucjach kultury, w działaniach społecznych i inicjatywach lokalnych. Wierzymy, że mogą stać się impulsem do rozwijania edukacji relacyjnej w duchu posthumanistycznym oraz do wzmacniania troski o więcej-niż-ludzką wspólnotę, której częścią są miejskie rzeki.

Podsumowanie

Przeprowadzone przez nas badanie pokazało wyraźnie, że mur szkoły nie jest wyłącznie strukturą architektoniczną. Jest konstrukcją mentalną, emocjonalną i systemową. Mur tworzą lęki przed utratą kontroli, odpowiedzialnością prawną, pogodą, reakcją rodziców, własną niewiedzą. Współtworzą go także warunki pracy nauczycieli: przeciążenie obowiązkami, stres, brak społecznego uznania, napięcia relacyjne oraz poczucie odpowiedzialności za wszystko i wszystkich.

Raport TALIS 2024 pogłębia tę diagnozę. Pokazuje nauczycieli jako grupę silnie zmotywowaną wewnętrznie, przywiązaną do swojej misji, ale jednocześnie zmęczoną, niedocenioną i funkcjonującą w systemie, który nie sprzyja ryzyku pedagogicznemu ani eksperymentowaniu. W takiej rzeczywistości wyjście poza mury szkoły nie jest jedynie logistyczną decyzją.

Zmiana być może nie zaczyna się od „wyprowadzenia szkoły do lasu lub nad rzekę", lecz od przesunięcia akcentu:

- → z kontroli na relację,
- → z transmisji na doświadczenie,
- → z lęku na ciekawość,
- → z izolacji na współbycie.

Outdoor nie jest przeciwieństwem porządku. Nie jest też romantyczną ucieczką od systemu. Może stać się przestrzenią odzyskiwania równowagi — zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

W świecie, który coraz silniej odcina człowieka od więcej-niż-ludzkiej wspólnoty, kontakt z przyrodą nie jest luksusem. Jest warunkiem zdrowia — psychicznego, fizycznego i relacyjnego. Jeśli szkoła ma przygotowywać do życia, nie może przygotowywać wyłącznie do życia w murach.

Nie chodzi o to, by zburzyć szkołę, a o to, by otworzyć w niej okna.

Nie chodzi o to, by zrezygnować z programu, tylko o to, by pozwolić mu oddychać.

Nasze badanie pokazało, że większość nauczycieli znajduje się „pośrodku" — między negacją a pełną akceptacją. To właśnie tam kryje się największy potencjał zmiany. W tej strefie niepewnej otwartości można budować mosty, wspólnoty praktyki, narzędzia wsparcia i stopniowe modele wychodzenia poza mur.

Jeśli przyjmiemy, że edukacja może być praktyką wolności, to wolność ta nie polega na braku zasad, lecz na możliwości autentycznego stawania się — w relacji z innymi, z przyrodą.

Przyszłość szkoły nie leży w coraz grubszych murach, lecz w odwadze ich symbolicznego przekraczania. W umiejętności bycia w klasie i poza nią. W gotowości, by czasem pozwolić uczniom patrzeć gdzie indziej niż na tablicę. Bo właśnie tam — w liściu, w mrówce, w zapachu wilgotnej ziemi, w byciu nad rzeką — zaczyna się prawdziwe uczenie się świata.

BIBLIOGRAFIA

Abbo, H., Brownridge, L. (2023). *Little Tree Wood Wide and the Web*. Ivy Kids.

American Institutes for Research. (2005). *Effects of outdoor education programs for children in California*. California Department of Education. https://www.air.org/resource/report/effects-outdoor-education-programs-children-california

Ayotte-Beaudet, J.P., Chastenay, P., Beaudry, M.C., L'Heureux, K., Giamellaro, M., Smith, J., Desjarlais, E., Paquette, A. (2023). Exploring the impacts of contextualised outdoor science education on learning: The case of primary school students learning about ecosystem relationships. *Journal of Biological Education*, *57*(2), 277–294. https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909634

Barad, K. (2021). *Spotkanie z wszechświatem w pół drogi. Fizyka kwantowa a splątanie materii ze znaczeniem* (S. Królak, tłum.). Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury.

Barcz, A., Gromala, M., Wacławik, P. (2022). Wisła akwakrytyczna: głębokie mapowanie źródeł literackich w perspektywie nowej historiografii powodzi (1934). *Teksty Drugie*, *4*, 12–31. https://doi.org/10.18318/td.2022.4.2

Beck, U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności* (S. Cieśla, tłum.). Scholar. (Oryginalna praca opublikowana w 1986).

Bentsen, P., Søndergaard Jensen, F., Mygind, E., Barfoed Randrup, T. (2010). The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening*, *9*(3), 235–243. https://doi.org/10.1016/j.ufug.2010.02.001

Bernstein, B. (1986). Kody i ich odmiany, kształcenie i proces reprodukcji kulturalnej (A. Piotrowski, tłum.). *Przegląd Socjologiczny*, *34*(1), 7–40.

Bikomeye, J., Balza, J., Beyer, K. (2021). The impact of schoolyard greening on children's physical activity and socioemotional health: A systematic review of experimental studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(2), 535. https://doi.org/10.3390/ijerph18020535

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* (E. Neyman, tłum; A. Kłoskowska, wstęp i red. nauk.; wyd. 2). Wydawnictwo Naukowe PWN. (Oryginalna praca opublikowana w 1970).

Chawla, L. (2018). Nature-based learning for student achievement and ecological citizenship. *Curriculum & Teaching Dialogue*, *20*(1/2), XXV–XXXIX.

Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, *28*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001

Children and Nature Network. (b.d.). *Helping children thrive-outside*. Pobrano 23 marca 2022 z https://www.childrenandnature.org/

Chutorański, M. (2021). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Clifford, M.A. (2018). *Kąpiele leśne. Jak czerpać zdrowie z natury* (K. Bochenek, tłum.). Wydawnictwo Kobiece Łukasz Kierus.

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Felber, U. (2020). *Leśne kąpiele. Mały poradnik z leśnymi ćwiczeniami*. Wydawnictwo KOS.

Forest School Association. (b.d.). What is Forest School? Pobrano 27 lutego 2026 z https://forestschoolassociation.org/what-isforest-school/

Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* (T. Komendant, tłum.). Aletheia. (Oryginalna praca opublikowana w 1975).

Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed*. Penguin Classics.

Godawa, J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Haraway, D.J. (2013). *How like a leaf: An interview with Donna Haraway*. Routledge.

Innowacje w ogródkach przedszkolnych. (b.d.). *| Poznan.pl*. Pobrano 14 listopada 2023 z https://www.poznan.pl/mim/rewitalizacja/--,p,46898,46907,46978.html

Jarosz, E. (2021). Błękitna humanistyka: kultura, sztuka i wspólnota. *Przegląd Kulturoznawczy*, *2*(48), VII–XIV. https://doi.org/10.4467/20843860PK.21.015.14072

Kadono, E. (2022). *Podniebna poczta Kiki* (A. Przybysz, tłum.). Wydawnictwo Kirin.

Kellert, S.R., Wilson, E.O. (red.). (1993). *The biophilia hypothesis*. Island Press/Shearwater Books.

Klauer, A.K. (2016). *Facilitation of forest kindergartens in the Czech Republic: Final report (Project No. 59036)*. Umweltbundesamt (German Environment Agency). https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1411/beratungshilfe/lanu_cz_forestkindergarten_finalreport_en.pdf

Komorowska, A. (2015). 3 ogrody przedszkolne w Poznaniu. *Nieplac Zabaw*. https://nieplaczabaw.pl/poznan-1/

Kowalczyk, A., Sadzikowska, L., Tomczok, M., Tomczok, P. (2022). Antropocenna Rawa. Akwafilologia rzeki przemysłowej. *Teksty Drugie, 4*, 32–51. https://doi.org/10.18318/td.2022.4.3

Kowalik-Olubińska, M. (2025). *Dzieciństwo — naturokultura — edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*. Wydawnictwo Adam Marszałek we współpracy z Wydawnictwem Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Kozłowska, A., Michalak, R., Gola, B., Ochwat, M. (2025). Exploring the educational potential of green grounds in primary schools and kindergartens: A pilot study from the selected Polish cities. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *27*(1), 269–295. https://doi.org/10.2478/jtes-2025-0014

Książek, M. (2023). Miejska biodroż. *Notes na 6 tygodni,* (149).

Kutyłowska, K. (2025). Jak czują się w pracy nauczycielki i nauczyciele? O dobrostanie i postrzeganiu zawodu. W: K. Paczuska, red., *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 67–113). Instytut Badań Edukacyjnych — Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/978836831389

Lauterbach, G., Bølling, M., Dettweiler, U. (2024). Education outside the classroom in Norway: The prevalence, provision, and nature of uteskole. *International Journal of Educational Research*, *125*, 102349. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102349

Li, Q. (2018). *Shinrin-yoku. Sztuka i teoria kąpieli leśnych. Jak dzięki drzewom stać się szczęśliwszym i zdrowszym* (O. Siara, tłum.). Insignis Media.

Lin, Z., Gao, T., Vasudevan, B., Ciuffreda, K., Liang, Y., Jhanji, V., Fan, S., Han, W., Wang, N. (2017). Near work, outdoor activity, and myopia in children in rural China: The Handan offspring myopia study. *BMC Ophthalmology*, *17*, 203. https://doi.org/10.1186/s12886-017-0598-9

Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (rev. and updated ed.). Algonquin Books of Chapel Hill.

Louv, R. (2016). *Witamina N.* Mamania.

Łukaszewicz, R.M., Leksicka, K. (2020). *Aneks do skryptu dydaktycznego: struktury modelu i rozwiązań praktycznych eksperymentalnego i innowacyjnego projektu „Wrocławska Szkoła Przyszłości”*. Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.

Macy, J., Johnstone, C. (2023). *Aktywna nadzieja. Jak spojrzeć prawdzie w oczy i w kreatywny sposób sprostać katastrofie, w której uczestniczymy* (przekład: A. Gierlińskie, J. Wis-Bielewicz, P. Reczulskie, tłum.). Krytyka Polityczna.

Marzec, A. (2021). *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Michalak, R., Parczewska, T. (2019). *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Michalak, R., Parczewska, T. (2022). Outdoor education: Perspective of Polish primary school teachers. *Studia z Teorii Wychowania*, *2*(39), 83–101. https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.9261

Miyazaki, H. (2023). *The art of Totoro*. Tokuma Shoten.

Miyazaki, Y. (2021). *Walking in the woods: Go back to nature with the Japanese way of shinrin-yoku*. Octopus Publishing Group.

Neimanis, A. (2024). *Ciała wodne. Posthumanistyczna fenomenologia feministyczna* (S. Królak, tłum.). Pamoja Press.

Obrycka, M. (2020). *W stronę posthumanizmu. O wychowaniu do humanizmu międzygatunkowego*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ochwat, M. (2023). Rozszczelnienie antropocenu. Nowy zwrot solidarnościowy w edukacji polonistycznej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia, 14*(373), 168–180. https://doi.org/10.24917/20820909.14.12

Ochwat, M. (2025). *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. https://doi.org/10.31261/PN.4222

Ochwat, M., Skubała, P. (2024). Can a river be a person? Fostering public aqua-awareness in Poland. W: B. Niesporek-Szamburska, M. Wojcik-Dudek, M. Ochwat, red., *Polish Flows* (s. 31–54). V&R unipress. https://doi.org/10.14220/9783737017121.31

Paczuska, K. (red.). (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*. Instytut Badań Edukacyjnych — Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/978836831389

Paluch, M. (2023). Forest pedagogy towards the Problem of Polish educational monoculture: projective pilot studies. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, *21*(3), 31–44. https://doi.org/10.21697/seb.2023.29

Penszko, P., Wasilewska, O. (2025). Środowisko pracy: warunki, autonomia i relacje. W: K. Paczuska, red., *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 114–182). Instytut Badań Edukacyjnych — Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/978836831389

Petryczkiewicz, D. (2023). *Recepta na urbanocen? Biodróżowanie z pszczołami samotnicami [rozmowa]*. Krytyka Polityczna. Pobrano 2 września 2024 z https://krytykapolityczna.pl/kraj/recepta-na-urbanocen-biodrozowanie-z-pszczolami-samotnicami-rozmowa/

Pietrzak-Zawadka, J. (2019). Koncepcja pedagogiczna oraz stan aktualny leśnych przedszkoli w polskiej przestrzeni edukacyjnej. *Studia i Materiały CEPL w Rogowie, 21*(58/1), 11–19.

Prachnio, K. (2025). *W jakim stanie jest stan nauczycielski? Szkoła przed wielką zmianą: Raport SOS dla Edukacji*. SOS dla Edukacji. https://sosdlaedukacji.pl publikacja/w-jakim-stanie--jest-stan-nauczycielski-raport/

Preuss, A. Zaniewska, D. (2022). *Lasoterapia z dziećmi*. Wydawnictwo Dragon.

Psiuk, J. (red.). (2006). *Monografia rzeki Rawy*. Rejonowe Przedsiębiorstwo Wodociągów i Kanalizacji (Katowice).

Roe, J., Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour. *Urban Forestry & Urban Greening*, *10*(3), 205–212. https://doi.org/10.1016/j.ufug.2011.03.003

Simard, S. (2021). *W poszukiwaniu Matki Drzew. Dowody na inteligencję lasu* (M. Grabska-Ryńska, M. Grabski, tłum.). Wydawnictwo Dolnośląskie.

Simonienko, K. (2021a). *Lasoterapia*. Wydawnictwo Dragon.

Simonienko, K. (2021b). *Nerwy w las*. Sensus.

Simonienko, K. (2021c). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Wydawnictwo Naukowe Silva Rerum.

Simonienko, K. (2024). *Karty leśne* [zestaw kart z ćwiczeniami]. Eurograf BIS.

Simonienko, K., Murawiec, S., Tryjanowski, P. (red.). (2024). *Ekopsychiatria.* Wydawnictwo Naukowe Helion.

Skubała, P., Ochwat, M. (2023). On the role of symbiotic thinking in the age of the anthropocene. *Dialogue and Universalism*, *33*(2), 37–60. https://doi.org/10.5840/du202333217

Springer, F. (2018). *Widok na rzekę*. Vogue Polska. https://www.vogue.pl/a/springer-widok-na-rzeke

Springer, F. (2024). *Wanna z kolumnadą*. Wydawnictwo Karakter.

Strzałko, J., Piontek, J., Henneberg, M. (1976). *Wstęp do ekologii populacyjnej człowieka*. Wydawnictwo UAM.

Szydłowska, A., Rosińska, M., Gurowska, M. (red.). (2020). *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką.* Fundacja Bęc Zmiana.

Śliwerski, B., Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Impuls.

Telusiewicz-Pacak, A. (2025). Rozwój zawodowy – przygotowanie, wsparcie w szkole i doskonalenie zawodowe. W: K. Paczuska, red., *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024* (s. 183–221). Instytut Badań Edukacyjnych — Państwowy Instytut Badawczy. https://doi.org/10.24131/978836831389

Żachowska, M. (2024). Dzieci z trudnościami w otoczeniu przyrody. Leśna przestrzeń doświadczania świata. W: K. Simonienko, S. Murawiec, P. Tryjanowski (red.), *Ekopsychiatria* (s. 311–326). Wydawnictwo Naukowe Helion.

Filmografia

Miyazaki, H. (dir.). (1988). Tonari no Totoro [My neighbor Totoro; Mój sąsiad Totoro] [Film]. Studio Ghibli.

Miyazaki, H. (dir.). (1989). Majo no takkyūbin [Kiki's delivery service; Podniebna poczta Kiki] [Film]. Studio Ghibli.

Anna Kopaczewska, projektantka komunikacji wizualnej, doktorantka na Wydziale Projektowym ASP w Katowicach, gdzie od 2020 roku wykłada w Pracowni Grafiki Edytorskiej i w Pracowni Typografii. Zajmuje się analizą i projektowaniem publikacji oraz systemów komunikacji i identyfikacji wizualnej. Członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego. Współpracowała z Wydziałem Komunikacji Społecznej i Wydziałem Kultury (w referacie promocji dziedzictwa industrialnego) w Urzędzie Marszałkowskim Województwa Śląskiego. Współpracowała z Instytutem Ekologii Terenów Uprzemysłowionych w Katowicach i Ministerstwem Środowiska m.in. w ramach rozwijania projektu dyplomowego Monitoring Powietrza — wizualizacja danych dotyczących zanieczyszczenia powietrza w Katowicach 1989—2008. Instruktorka *shinrin-yoku* (certyfikowana przez INFOM International Society of Nature Forest Medicine, Tokyo) i przewodniczka terapii leśnej (lasoterapii) oraz kąpieli leśnych (certyfikowana przez Instytut Ekoterapii Relacyjnej).

Agnieszka Kozłowska, doktorka biologii (biologia i ekologia człowieka), adiunktka na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi badania i zajęcia dydaktyczne w obszarze edukacji przyrodniczej, klimatyczno-środowiskowej, edukacji antydyskryminacyjnej i polityki edukacyjnej. Ekspertka międzynarodowej sieci naukowej COST (European Cooperation in Science and Technology) w obszarze edukacji. Przewodnicząca zespołu ds. monitorowania strategii oświatowej miasta Poznania oraz członkini Rady Programowej w Obserwatorium Rynku Pracy w aglomeracji poznańskiej. Recenzentka w czasopismach naukowych o profilu pedagogicznym, m.in. „International Journal of Early Childhood" (Springer Nature). Członkini zespołów eksperckich: ds. prac nad Strategicznym Planem Działań w zakresie Edukacji Ekologicznej w Ministerstwie Klimatu i Środowiska oraz Zespołu ds. Edukacji Klimatycznej w MEN.

Magdalena Ochwat, doktorka nauk humanistycznych, związana z Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego. Specjalizuje się w humanistyce środowiskowej, narracjach klimatycznych oraz rozwijaniu zielonych kompetencji w edukacji. Współpracuje z Miastem Katowice przy wdrażaniu edukacji klimatycznej w szkołach podstawowych oraz z Kuratorium Oświaty, prowadząc Akademię Edukacji Klimatyczno-Środowiskowej dla Nauczycieli z myślą o nauczycielach z województwa śląskiego. Współpracuje z Ministerstwem Klimatu i Środowiska nad tworzeniem Strategicznego Planu Działań w Zakresie Edukacji Ekologicznej dla Polski do 2030 roku oraz z Ministerstwem Eduakcji Narodowej nad modułem klimatycznym. Jest autorką książki *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego.* Współpracuje ze szkołami z ośrodkami doskonalenia nauczycieli i organizacjami pozarządowymi.

Redakcja publikacji i autorstwo tekstów

Anna Kopaczewska, Agnieszka Kozłowska, Magdalena Ochwat

Recenzje

prof. Maria Czerepaniak-Walczak, dr Joanna Zdzienicka-Obałek

Korekta językowa

Julia Korus

Projekt i skład

Anna Kopaczewska

Autorstwo zdjęć

Anna Kopaczewska, z wyjątkiem:

s. 136 Zdjęcie z Pixnio

s. 137 https://flic.kr/p/9SowZR

s. 190, 202 Magdalena Ochwat

s. 200 Łukasz Bartosik

Złożono krojem pisma Riforma LL

Wydawca

Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, ul. Raciborska 37, 40-074 Katowice

ISBN 978-83-68440-21-8

Wszystkie prawa publikacji, reprodukcji i adaptacji zastrzeżone

2026 Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach

aspkatowice