

Bogdan Ogrodnik

Pracownia Edukacji Żywej

Tytuł: Czy dzieci mogą (a jeśli tak czy powinny) tworzyć więź z Naturą?

W poszukiwaniu optymalnego środowiska edukacyjnego i integracyjnego.

Abstract

The purpose of this research was to examine whether the psychological category of attachment could be applied to describe a child's relationship with Nature that supports his developmental and integrative processes on the way to maturity. Then relationships of this kind could create an effective educational environment that complements the school or family environment (in home-schooling). The problem is set in the context of the processual, organic, and relational philosophy developed by Alfred North Whitehead to indicate its importance transcending psychological and pedagogical issues. Then the solution of the problem assumes the status of an exemplification of a broader conceptual i.e., philosophical system. The theoretical considerations are illustrated by a case study of a close, intimate relationship between a child and a tree during participation in the Forest Family Circle program. It is argued that this relationship is an attachment-like one. The article formulates the conditions for the construction of the child's developmental-integrative processes with an interwoven educational process mutually leading the child towards maturity. It also defines the competencies of the child's primary caregivers.

Słowa kluczowe: środowisko edukacyjne, natura, bezpieczna więź, filozofia procesu, integracja

Key words: educational environment, nature, secure attachment, process philosophy, integration

Wprowadzenie

Obecnie jako główny czynnik nie tylko ułatwiający ale wręcz umożliwiający dziecku rozwój, integrację i dojrzewanie wskazuje się tzw. bezpieczną więź (secure attachment)¹, jaką dziecko tworzy z tym (tymi), kto zapewnia mu zaspokojenie

¹ W dalszej części artykułu mówiąc o więzi będzie chodziło o więź bezpieczną. Ponieważ artykuł dotyczy optymalizacji procesów edukacyjnych więc więzi pozabezpieczne będą pojawiać się w tekście rzadko i wtedy będzie to wyraźnie zaznaczone.

potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji i orientacji w świecie (Scroufe i in., 2021). Najczęściej są to rodzice ale także, w miarę upływu lat, inni dorośli, z którymi dziecko ma regularny kontakt (dalsza rodzina, opiekunki, nauczycielki) a którzy właściwie odpowiadają na potrzeby rozwojowe dziecka. Wobec braku w otoczeniu dziecka odpowiednich dorosłych, taką rolę grają rówieśnicy, często hamując dojrzewanie dziecka (Neufeld, Mate 2016). Ponieważ edukacja jest procesem, który jest spleciony zarówno z procesami rozwojowymi, integracyjnymi jak i dojrzewaniem dziecka, więc wszystko to, co sprzyja optymalnemu przebiegowi powyższych procesów powinno też wspierać a nawet umożliwiać edukację (Neufeld, Mate, s. 3-44). Oczywiście może też być tak, że to procesy edukacyjne wspierają rozwój, integrację i dojrzewanie młodego człowieka. Wydaje się jednak, że obecnie powstał duży dystans między stanem wiedzy psychologii rozwojowej dziecka a niewielkimi możliwościami jej zastosowania w praktyce pedagogicznej, ciągle ograniczanej politycznymi i kulturowymi realiami.²

Mimo, że obecność i jakość więzi dziecka z odpowiadającymi na jego potrzeby dorosłymi jest kluczowa dla jego rozwoju, nie przekreśla to znaczenia więzi, jakie dziecko może zbudować z innymi wybranymi przez niego elementami otoczenia, w szczególności otaczającej go biosfery. W niniejszym artykule będę argumentował, że:

- 1) możliwa jest budowa przez dziecko więzi z niektórymi elementami przyrodniczego otoczenia (organizmami, miejscami, procesami, itd.),
- 2) powstała więź może wnieść nową jakość we wszystkie wspomniane procesy, stabilizując je i wzmacniając ich przebieg a nawet zastępując niektóre brakujące więzi,
- 3) odpowiednio przemyślana edukacja, prowadzona w otoczeniu przyrodniczym, może harmonizować z procesami integracji i dojrzewania dzieci (Ogrodnik, 2012). I odwrotnie - wspomaganie procesów rozwojowych i integracyjnych dzieci w ramach odpowiednio zaaranżowanej obecności pośród przyrody, może stanowić podstawę motywacyjną i rozwojową dla edukacji³.

² Nie chodzi tu o psychologizację pedagogiki czy inny rodzaj redukcji pedagogiki do którejś z nauk o człowieku ale o zestaw odpowiednich kompetencji nauczyciela i możliwości regularnej superwizji swojej pracy wychowawczej.

³ Taki charakter ma program tygodniowych wyjazdów dla rodzin z małymi dziećmi realizowany od 8 lat w Beskidzie Żywieckim. Opis jednego programu i jego realizacji w: Maja Głowacka, Bogdan Ogrodnik: Beskidzkie wędrówki Brzeginki. Opowieści o dojrzewaniu dzieci w czasach dawnych i nowych z komentarzami. (w przygotowaniu)

Założenia filozoficzne i antropologiczne

Zadając pytanie o implikacje pedagogiczne powstania więzi między dzieckiem a Naturą, dobrze jest je w pierw odnieść do jakiegoś szerszego kontekstu teoretycznego, który pozwoli na szersze rozumienie pojęć w nim występujących a wraz z tym i samego pytania. Kierując się hierarchią ogólności (albo hierarchią fundamentalności) pojęć zwrócić się musimy do antropologii filozoficznej czy jeszcze szerzej filozofii po prostu. Tu trzeba by wybrać którąś z opcji filozoficznych. Przy tego rodzaju wyborach (bez obszernych wyjaśnień, które zmieniłyby przedmiot pracy) nie sposób uniknąć zarzutu arbitralności. Trzeba jednak podjąć ryzyko i liczyć na to, że w trakcie procesu badawczego wyłonią się ważne przesłanki, pozwalające na uzasadnienie tego wyboru lub jego odrzucenie. Warto jednak przy wyborze uwzględnić to, czy wybrana opcja filozoficzna pozwala adekwatnie interpretować inne obszary naszej wiedzy o świecie. Wszak żyjemy w czasach zmiany paradygmatu cywilizacyjnego i nowy paradygmat, podobnie jak stary, powinien dostarczyć spójnego (na ile to możliwe) sposobu organizacji życia społecznego oraz zdrowych relacji ze światem ożywionym.⁴

Proponuję wybór filozofii procesu, zwanej też filozofią organizmu, sformułowanej przez Alfreda Northa Whiteheada w trzech głównych publikacjach (Whitehead 1987, Whitehead 2022a, Whitehead 2022b, Cobb, 2016⁵). Koncepcja ta doczekała się kilku zastosowań w pedagogice (np. Whitehead, 1927, Neville, 2013, Rieffert, 2005, Patalon, 2007, Śliwerski, 2017, Ogrodnik, 2016).

Założeniem o charakterze filozoficznym jest, że każdy proces (a więc w szczególności proces edukacyjny czy wychowawczy rozgrywający się w konkretnym dziecku) ma charakter organiczny tzn.:

1) proces ten składa się z kolejno pojawiających się dynamicznych, organicznych jednostek zwanych zdarzeniami lub okazjami (np. edukacyjnymi, wychowawczymi,

⁴ Trafnie dobrany kontekst filozoficzny, jak każdy kontekst teoretyczny, może służyć także jako przesłanka do stawiania hipotez naukowych, w tym przypadku pedagogicznych i dotyczących psychologii rozwojowej dziecka. Filozofia procesu od początku była budowana przez Whiteheada jako zbiór hipotez, wymagających szczególnego rodzaju weryfikacji. Zob. Ogrodnik (2011).

⁵ Ostatnia z wymienionych pozycji autorstwa J.B.Cobba zawiera przystępny słownik kluczowych pojęć filozofii Whiteheada, szczególnie i szczególnie przydatny jest w lekturze "Proces i Rzeczywistość" (Whitehead 2022b).

itd.) albo też organizmami (w sensie filozoficznym). Organiczność tych jednostek polega na tym, że:

- dziedziczą te wybrane aspekty przeszłości, które nadal są ważne w adaptacji organizmu do środowiska,
- adaptują się do ciągle zmieniającego się środowiska, co wymaga kreatywności i wprowadza w zastany świat nowość,
- rozwijają się, urzeczywistniając niektóre realne możliwości w sposób uwzględniający ich integrację,
- dojrzewają osiągając pełnię tego, co realnie możliwe i to, co jest celem stawania się organizmu,
- antycypują to, co może się okazać adaptacyjnie ważne dla następujących pokoleń organizmów.

2. "budulcem" każdej takiej organicznej jednostki są tzw. relacje wewnętrzne, a więc relacje, które przenoszą jakiś aspekty przeszłości (w tym otoczenia) właśnie stającego się zdarzenia/okazji i włączają go w nie. Sposób tego włączenia w zdarzenie i syntezy ww. relacji ze sobą określa charakter nowo powstającego zdarzenia, jego indywidualną istotę. Tego typu relacje wewnętrzne nazwano czuciami (feelings), gdyż analogiczne jak czucia w organizmie biologicznym (zmysły, receptory, kanały w błonach komórkowych, itd.) łączą organiczną jednostkę ze światem. Czucia⁶ są zarazem budulcem, z którego (po segregacji) powstaje i rozwija się nowy organizm.

W tej perspektywie filozoficznej być (stawać się) to znaczy czuć. Świat zbudowany jest z dynamicznych, czujących siebie nawzajem organizmów, tworzących procesy coraz to wyższego rzędu. To najszerszy kontekst teoretyczny, który pozwala na utrzymanie spójności prezentowanej tutaj perspektywy badawczej a jeśli trzeba, ułatwia redefiniowanie używanych pojęć i modyfikację metod.

Z jednej strony zastosowanie powyższego procesualistycznego, organicznego i relacyjnego języka do opisu procesu edukacyjnego i wychowawczego pozwala dostrzec - jako oczywiste - jego sprzężenie z innymi procesami: neurofizjologicznymi, psychicznymi ale i społecznymi. Innym natychmiastowym wnioskiem jest, że

⁶ Czucie - jako podstawowa relacja konstytuująca powstający organizm ma swój przedmiot (to, co jest odczuwane), podmiot czucia, którym jest stający się organizm i formę podmiotową a więc sposób (aspekt, perspektywę) w jaki podmiot czuje przedmiot. Wśród form podmiotowych (sposobów, modusów czucia) są np. energia, emocje, świadomość, wartościowanie.

zdarzenie edukacyjne/wychowawcze jako jednostka procesu edukacyjnego/wychowawczego to twór organiczny powstający z relacji interpersonalnych, jak również relacji każdej z osób do całego otaczającego je środowiska (dokładniej grup przedmiotów je budujących).

Jeżeli w zdarzeniu edukacyjnym dominuje aspekt poznawczy, to jego specyfika determinuje rozciągłość takiej procesowej jednostki (wyznaczoną na przykład zdolnością skupienia się na procesach intelektualnych). Ta zmienia się wraz z wiekiem młodego człowieka od (średnio) 15 minut w przedszkolu, 45 minut w "szkołach niższych" do 90 minut w "szkołach wyższych". Innymi słowy, w trakcie stawania się "jednostki lekcyjnej" (zajęciowej) musi dojść do realizacji potencjałów (na miarę możliwości zbiorowego relacyjnego podmiotu zdarzenia).

W tej perspektywie, w stawaniu się zdarzenia edukacyjnego (poznawczego) znaczenie nauczyciela jest pochodną jego wkładu w ukonstytuowanie się charakteru (relacyjnego) podmiotu poznawczego, który przesądza o tym, jak przedmioty wchodzące w relację poznawczą (teksty książek, okazy, doświadczenia, wypowiedzi, itp.) są ujmowane i przekształcane w trakcie stającego się zdarzenia edukacyjnego. Szczególnie ważne są tu ustalenia tzw. neurobiologii interpersonalnej, dla której umysł jest tworem relacyjnym (Siegel, 2009).

Opis zdarzenia edukacyjnego można bardzo rozbudować i widać, jak łatwo wpisują się w niego różne współczesne koncepcje edukacyjne, psychologiczne, socjologiczne, itp. o ile ich cechą jest podejście procesualne a nie substancjalne. W podejściu substancjalnym (w kartezjańskim tego słowa znaczeniu) dominującą pozycję zajmują rzeczy, ciała, umysły, które posiadają różne własności; relacje traktuje się jako pochodne względem rzeczy i ich własności.

Z drugiej jednakże strony, podejście procesualne i relacyjne, ze względu na olbrzymią liczbę relacji, które budują zdarzenie edukacyjne, może zniechęcać do prób jego zastosowania w praktyce edukacyjnej i wychowawczej. Ilość możliwych relacji między uczniami i nauczycielem w dwudziestoosobowej klasie jest dużo większy od 2 do potęgi 20 tej (tj. liczby wszystkich podzbiorów na zbiorze dwudziesto-elementowym). Byłoby to zniechęcające, gdyby nie fakt, iż powyższe zastrzeżenie dotyczy sytuacji, która interesuje filozofię a nie praktykę pedagogiczną. W perspektywie pedagogicznej istotne są tylko niektóre typy relacji. Sytuacja upraszcza się jeszcze bardziej, jeśli weźmiemy pod uwagę ustalenia psychologii dotyczące rozwoju intelektualnego dzieci, uwarunkowanego stopniem ich dojrzałości

emocjonalnej (Greenspan, 2000). Tylko niektóre relacje budujące zdarzenie edukacyjne są szczególnie ważne. Przydatne są tu badania nad znaczeniem więzi w dojrzewaniu, rozwoju i edukacji dzieci (Cozolino, 2013).

Jak rozumiana jest więź w psychologii rozwojowej

Pojęcie więzi opracowane zostało przez Johna Bowlbiego w teorii przywiązania (Bowlby, 2022). Teoria ta powstała w latach 60-tych XX wieku i rozwijana jest do dzisiaj. Teoria przywiązania jest godna uwagi także dlatego, że wraz z upływem lat zarówno badania podłużne jak i dane z badań neurobiologicznych coraz lepiej potwierdzają jej założenia i wnioski (Siegel, 2009, Cassidy, Shaver, 2016).

Więź jest taką relacją wewnętrzną dziecka z opiekunem, która w sensie biologicznym zapewnia mu przetrwanie a w sensie psychologicznym daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i opieki. Gdy figura przywiązania jest nieobecna lub niedostępna emocjonalnie, małe dziecko reaguje niepokojem, gniewem, smutkiem i rozpaczą, odrętwieniem, a gdy ten rodzaj stresu utrzymuje się dłużej - może się przerodzić w traumę separacyjną. Zachowania i emocje dziecka związane z dążeniem do bliskości z figurą przywiązania wtedy, gdy się boją, są dezorientowane lub niepewne, mają zawsze charakter adaptacyjny, chociaż dla opiekunki/opiekuna mogą być uciążliwe i nie do zaakceptowania.

Bezpieczna więź jest taką relacją dziecka z figurą przywiązania, dzięki której czuje się ono akceptowane, zauważone i bezpieczne. Wtedy dziecko kieruje na figurę przywiązania swoją uwagę, a bliskość i współpraca z główną opiekunką/opiekunem mają największy priorytet.

Warto zauważyć, że pojęcie więzi jest dobrą egzemplifikacją filozoficznej kategorii relacji wewnętrznej czy czucia. Dziecko potrzebuje do swego istnienia i rozwoju zdrowej relacji z figurą przywiązania, która zaspokaja jego podstawowe potrzeby życiowe i rozwojowe (bezpieczeństwo, odpowiednią opiekę, itd.). Innymi słowy dziecko przyjmuje od matki to, co zaspokaja jego potrzeby ale równie ważny jest sposób, w jaki je zaspokaja. To właśnie ten nacechowany emocjami sposób jest dla dziecka sygnałem do budowy z matką więzi i to zarazem staje się tworzywem, z którego stopniowo buduje obraz siebie, relacji z innymi i światem. Od drugiego/trzeciego miesiąca życia dziecko buduje więź, dzięki której żyje i rozwija się. Raz utworzona więź, w optymalnych warunkach rozwoju (w nieobecności traum separacyjnych i innych) utrzymuje się przez całe życie ale jej znaczenie dla rozwoju

dziecka przestaje być tak widoczne jak to miało w pierwszych dwóch latach życia, chociaż jest nadal podstawowe.

Odpowiedź na, wydawałoby się, banalne pytanie: na czym polega odpowiednia opieka nad dzieckiem dwuletnim i starszym, przestała być oczywista wraz z zakwestionowaniem autorytarnych modeli wychowawczych przeszłości oraz permissywnych postaw wychowawczych jako reakcji na te pierwsze. Stopniowo z badań wyłonił się nowy model rozwoju człowieka, którego centralnym pojęciem jest utrzymanie aż do dojrzałości bezpiecznej więzi między dzieckiem (później nastolatkiem) i figurą (figurami) przywiązania. Model ten doczekał się licznych zastosowań w psychologii klinicznej dziecka, w psychoterapii a także w literaturze parentingowej pod postacią tzw. rodzicielstwa bliskości (Sears, Sears, 2022).

W perspektywie teorii przywiązania (ale i biologii) podstawowym celem rozwoju dziecka jest osiągnięcie dojrzałości psychofizycznej, która umożliwi podjęcie zadań i obowiązków związanych z założeniem i utrzymaniem swojej rodziny. Nie byłoby to możliwe, gdyby młody organizm nie zaadaptował się skutecznie do świata, w którym przyszło mu żyć, nie zintegrował różnych swoich linii rozwojowych. Obecny kształt świata, z którym styka się młody organizm już od pierwszych dni życia, nie jest jednak tym środowiskiem do którego przygotowała go ewolucja i głębsze pokłady “pamięci epigenetyczne”.⁷ Spójrzmy na przybliżoną linię czasu gatunku *Homo sapiens*:

- Od mniej więcej 2,5 miliona lat aż do okresu sprzed 10 tysięcy lat 100 tysięcy pokoleń ludzi adaptowało się do środowiska przyrodniczego i kultury plemiennego (epoka łowiecko-zbieracka),
- Przez około 10 tysięcy lat 400 pokoleń adaptowało się do środowiska rolniczego;
- Od zaledwie 10 pokoleń adaptujemy się do środowiska przemysłowego, technicznego;
- W trakcie jednego pokolenia jesteśmy zmuszeni do adaptacji do środowiska cyfrowego, wirtualnego.

⁷ Sformułowanie “pamięć epigenetyczna” odnosi się do tych ustaleń współczesnych nurtów badań biologii molekularnej, etologii, psychologii rozwojowej itp., które dotyczą pozagenetycznych mechanizmów międzypokoleniowego przekazu informacji biologicznej. Jedno wydaje się być dobrze ustalone: mechanizmy te znacznie zwiększają zdolności adaptacyjne młodych organizmów do szybkich zmian w środowisku, w którym się rozwijają (szybkich w porównaniu ze skalą czasu niezbędną do zmian genetycznych). Sformułowanie “głębsze pokłady ‘pamięci epigenetycznej’” nawiązuje do hipotez o wrodzonych dyspozycjach, które posiada ludzka psychika w postaci “archetypów” w rozumieniu C.G. Junga (2016) czy “poziomów świadomości” w rozumieniu Jeana Gebsera (1986) oraz innych charakterystyk psychiki.

Z powyższego zestawienia jasno widać, że obecnie i przez następne setki lat dzieci będą dążyć do psychofizycznej adaptacji do świata, w którym człowiek spędził najwięcej czasu tj. do środowiska kultur łowiecko-zbierackich: lasów, stepów, krain o tundrowej roślinności, itd. i najlepiej będą się rozwijały w małej społeczności przypominającej strukturę plemienną. Co to jednak konkretnie oznacza? Między innymi to, że kontakt dzieci z naturą jest niezbędny tak długo, dopóki organizm i psychika nie dojrzeją, a więc będą w stanie samodzielnie lub we współpracy podołać trudom życia, założenia i utrzymania rodziny, itd. Muszą się odpowiednio rozwinąć i poznać świat, w którym żyją. Mają na to kilkanaście lat.⁸

Dla młodego organizmu brak naturalnego środowiska i bodźców, które powinny aktywować oczekiwaną sekwencję procesów rozwojowych powoduje rozstrój, dezorientację, stany alarmowe i wtedy włączają się mechanizmy kompensujące. Dotyczy to zarówno aspektu fizycznego jak i psychicznego. Jeżeli dziecko nie jest w stanie wytworzyć bezpiecznej więzi z żadnym dorosłym opiekunem, to tworzy z nimi tzw. więzi pozabezpieczne (lękowe, unikowe, ambiwalentne lub zdezorganizowane), które podtrzymują życiodajną więź z dorosłym ale kosztem zaburzeń rozwojowych.

Powstaje pytanie: czy współczesna edukacja uwzględnia rzeczywiste tj. wynikające z historii naszego gatunku potrzeby adaptacyjne młodego organizmu? Czy wzmacnia ich dojrzwianie czy tylko rozwija niektóre sfery (np. intelektualną, wybrane partie mięśni związane z uprawianym sportem) nie harmonizując ich z pozostałymi? W 2014 roku w dużym badaniu stwierdzono, że w USA obecnie ok. 40% populacji dzieci w wieku 13 lat ma ze swoimi rodzicami zbudowaną więź pozabezpieczną (Moullin, Waldfogel, Washbrook, 2015). Richard Louv opisał szerokie spektrum problemów zdrowotnych i rozwojowych dzieci, związanych z radykalnym zmniejszeniem czasu ich przebywania w szeroko rozumianym środowisku przyrodniczym i nazwał ten cywilizacyjny trend „Syndromem Deficytu Natury” (Louv, 2016). Jako remedium zaleca odbudowę kontaktu dzieci z przyrodą, w którą zaangażowani powinni być rodzice, organizacje pozarządowe, instytucje opiekuńcze i edukacyjne, itd. To oczywiście dobry kierunek, ale w ostatnich dekadach narasta

⁸ Peter Gray w książce *Wolne dzieci* opisując ustrój szkoły demokratycznej w Sudbury Valley powołuje się na badania antropologów nad rozwojem i „edukacją” dzieci w plemionach kultur zbieracko-łowieckich. (Gray, 2015)

zjawisko tzw. więzi rówieśniczej⁹, które utrudnia lub w skrajnych przypadkach uniemożliwia podążanie dzieci za dorosłymi i dojrzałymi opiekunami (rodzicami, nauczycielkami, edukatorkami, itd.). Dlatego obecnie nie wystarczy dobra wola, chętni dorośli, sprzyjające instytucje jeśli nie towarzyszy temu praca nad odbudowaniem więzi dzieci z dorosłymi opiekunami zarówno pośród przyrody, gdzie to zachodzi szybko i naturalnie, jak i w każdym innym otoczeniu.¹⁰

Czy dziecko może zbudować więź z (wybranymi) podmiotami zamieszkującymi przyrodę?

Aby to pytanie można postawić, trzeba wpieryw pokazać, że pojęcie więzi nie jest tu użyte w sposób metaforyczny ale rzeczowy. Kluczowe jest tu założenie o podmiotowym charakterze relacji wewnętrznych zachodzących między dzieckiem a jakimiś elementami otaczającej go przyrody (ten oto dąb, to miejsce w lesie, konkretny wykrot, żyjące w pobliżu jelenie, mrowisko, gniazdujące na skraju lasu jastrzębie, kępa paproci, rosnące na łące dziewięcisy, konstelacja Oriona, itd.). Więż jest pochodną zarówno wrodzonych dyspozycji i potrzeb dziecka jak i ma element kulturowy, wnoszony przez sposób reagowania matki (figury przywiązania) na te potrzeby. W związku z tym więź z naturą może mieć podobny charakter, być może z przewagą składowych bazujących na nabytych kulturowych schematach interpretacyjnych przekazywanych dziecku w bezpośrednim ale wspólnym z dorosłym doświadczaniem przyrody, opowieściami o niej i o relacji człowieka z mieszkańcami lasu, itp. Aby jednak wyjść poza intelektualną analizę możliwości powstania więzi między dzieckiem a jakimś elementem przyrody zobaczymy, jaki był efekt udziału mamy z dziewięcioletnią córką w tygodniowym programie Kręgu Leśnych Rodzin, którego celem jest właśnie pomoc w budowie bliskich, intymnych relacji dzieci z konkretnymi elementami przyrody. Sprawdźmy czy zbudowana relacja miała cechy relacji więziowej.

Opis przypadku

W poniższym rozwinięciu użyję przykładu opartego na programie Kręgu Leśnych Rodzin realizowanym latem 2020 r. w trakcie tygodniowego wyjazdu dla rodzin z

⁹ Zob. Przyp.4.

¹⁰ Przykładem kompetentnego opracowania propozycji odbudowy kontaktu dzieci z Naturą jest opublikowany niedawno doktorat Joanny Godawy, w którym odwołuje się od innych głównych inspiracji niż zawarte w tym artykule ale i jest w nim wiele ciekawych punktów zbieżnych (Godawa 2021).

małymi dziećmi (3-9 lat) do Sopotni Wielkiej w Beskidzie Żywieckim. Każdy dzień rozpoczynał się poranną "Opowieścią z dawnych czasów". Opowieść z "dawnych czasów" to osadzona w lokalnych realiach historia rodziny, w której głównymi bohaterami są dzieci. Historie dotyczą różnych trudnych sytuacji, z którymi stykają się rodziny ale dotknięte nimi są także dzieci. Próbują odnaleźć się w tych trudnościach poszukując sposobów na ich rozwiązanie. Ich poszukiwania mają formę nawiązującą do campbellowskiej koncepcji podróży bohatera (Campbell, 2013).

Tego lata opowieść dotyczyła plemiennej grupy rodzin wędrujących przez Puszcze Karpacką w poszukiwaniu nowego miejsca, w którym mogliby się osiedlić. Opowieść nawiązuje do historii Sopotni Wielkiej, która założona została przez wędrujący łukiem Karpat pasterski lud Wałasów. Zadomowienie się w nowym miejscu, zgodnie z (wymyślonym na potrzeby opowieści) obyczajem polegało na tym, że każda z rodzin musiała znaleźć w puszczy drzewo zasiedlone przez legendarną postać Drzewinii (wzorowaną na nimfach leśnych). To jej zgoda decydowała, czy rodzina mogła osiedlić się w jej pobliżu czy też musiała wędrować dalej. Drzewinie należały do starożytnego plemienia istot zamieszkujących niektóre drzewa. Plemię to pochodziło od swojego przodka - Drzewa Świata, które rosło w samym jego środku i było skarbnicą całej wiedzy i wszelkiej mądrości. A mogło być takie, bo różne istoty znosiły do niego wiadomości o tym, co się w świecie działo. Drzewinie jako potomkinie Drzewa Świata służyły swoją mądrością potrzebującym.

Kolejne pięć części opowiada o trudnym procesie nawiązywania przez rodzinę bliskiego kontaktu z tą tajemniczą postacią i ważny w tym jest udział dzieci, ze względu na cechującą je wrażliwość. W końcu udaje się rodzinie uzyskać zgodę na zadomowienie się w sąsiedztwie Drzewinii i powstaje między nimi bliski związek opiekuńczy. Drzewinia będąc starożytną, mądrą istotą opiekuje się rodziną, a najlepszy kontakt z nią mają właśnie dzieci. Zgoda Drzewinii, którą uzyskuje rodzina jest wyinterpretowana z niezwykłych wydarzeń towarzyszących poszukiwaniu przez dzieci kontaktu z Nią i ma charakter symboliczny.

Na początku pobytu w Sopotni, Leśny Przewodnik (osoba prowadząca program) "przedstawił" każdej z rodzin uczestniczących w turnusie przypisaną im Drzewinię zamieszkującą konkretne drzewo. Rodzina ta przez kolejne dni zadomawiała się wokół tego drzewa budując zadaszenie (z płachty biwakowej), wyznaczając granice domostwa gałęziami, wyposażając to miejsce w proste udogodnienia np. huśtawki, miejsce zabaw z patyków itp., wykorzystując materiały

znalezione w lesie. Proces zadomowienia się w tak niezwykłym miejscu zamieszkałym przez drzewną istotę wymagał od dzieci poznania natury i zwyczajów tej istoty i drzewa, które zamieszkuje, a od dorosłych - wsparcia dzieci w tym procesie. Poznanie to rozłożone było na kilka dni i inspirowały je kolejne opowieści o Drzewiniach oraz konkretne działania, zadania, których wykonanie pomagało dziecku zbliżyć się do nich i zbudować z nimi bliską, intymną relację.

Codziennie po porannej opowieści cała grupa/plemię 6-9 rodzin wyruszało na wędrowkę śladami opowieści. Uczestnicy za każdym razem byli informowani, że nie chcemy naśladować opowieści, udawać, że jesteśmy w dawnych czasach ale jedynie będziemy podążać za opowieścią kierując się nielicznymi wskazówkami w postaci śladów, które pozostały po tej historii i są rozproszone po okolicznych lasach i odnalezione przez nas - Leśnych Przewodników. W ten sposób – wyjaśnialiśmy - stopniowo powstanie opowieść o każdej rodzinie i jej przygodach. W wędrowkach towarzyszyła nam postać, której nie spotykaliśmy wprost, a która dyskretnie pomagała dzieciom pokonać przeszkody na drodze do celu analogicznego do celu wędrowek dzieci z Opowieści. W tej serii wypraw celem dzieci/rodzin było przekonanie Drzewinii zamieszkującej drzewo, koło którego założyli tymczasowe domostwo do dania znaku akceptującego intymny związek dziecka/rodziny z nią. Ten znak przyjaźni był zarazem „przepustką” do nawiązywania bliskich relacji z innymi istotami z plemienia Drzewinii rozproszonych po wszystkich lasach świata, ale szczególnie ważne było to, że drzewinie mieszkają także w lasach, które rosły blisko miejsca zamieszkania rodziny i już czekały aż dzieci je odnajdą.

Po zakończeniu turnusu u większości dzieci powstała podmiotowa, bliska relacja z konkretnymi drzewami-Drzewiniami. Przejawiało się to w spontanicznych zachowaniach dzieci np. codziennych powitaniach i pożegnaniach, w posługiwaniu się odkrytym (a nie nadanym) imieniem Drzewinii, w żywym zainteresowaniu historią drzewa zapisaną w jego kształcie a mającą związek z historią Drzewinii, w odwiedzaniu drzewa-Drzewinii w wolnym czasie, itd. Dzieci, które uczestniczyły w cyklu opowieści o Drzewiniach i przyjeżdżały w kolejnym roku, swój pobyt zaczynały od czułego przywitania się z „ich” drzewem-Drzewinią. Czy była to jednak relacja więziowa, w powyżej określonym tego słowa znaczeniu?

Zosia (imię zmienione), lat 9

Oto fragmenty wypowiedzi mamy Zosi, która uczestniczyła córką oraz kuzynką Zosi w tygodniowym spotkaniu wraz z innymi 8 rodzinami. Po każdym fragmencie wypowiedzi zamieszczony jest komentarz, korzystający z wprowadzonego w pierwszej części artykułu aparatu pojęciowego.

(...) największe wrażenie na Zosi zrobiła Wasza opowieść o Drzewiniach i najczęściej to one i drzewa są naszymi towarzyszami leśnych i górskich spacerów, zwłaszcza, jak jesteśmy w nowym lesie, to dziewczyny szukają nowych drzew i podchodzą, przytulają i nasłuchują, czy w drzewie mieszka Drzewinia – i często ją spotykają i nawet coś do nich mówi, nie potrafię przytoczyć, ale to były raczej pozdrowienia.

Mama Zosi opisuje tutaj efekt tygodniowego budowania podmiotowej relacji między dzieckiem a drzewem. W obrazie świata Zosi drzewa uzyskały dodatkowy wymiar wniesiony zarówno przez intensywne i bogate doświadczanie razem z mamą kontaktu zmysłowego i ogólniej poznawczego z tym oto drzewem, jak i poprzez przekaz kulturowy. W tym przypadku była to opowieść o Drzewinii wzbogacona w rozmowach mamy z córką i jej kuzynką. Zbudowanie relacji podmiotowej z Drzewinią zamieszkującą drzewo było warunkiem zadomowienia się w tym miejscu. Ale zbudowanie relacji podmiotowej dziecka z drzewem-Drzewinią to jeszcze nie więź. Więź jest asymetryczna tzn. dziecko poszukuje figury przywiązania, która zaspokoi jego podstawowe potrzeby. Te najważniejsze to potrzeba bezpieczeństwa, ochrony i bliskości z kimś, kto może je zapewnić.

Czasem też z Zosią rozmawiamy o tym, jak sobie wyobrażamy Drzewinię i wg Zosi to jest coś jakby lalka, taka bardzo namacalna, ukrywająca się w koronie drzewa.

Poszukując odpowiedniego dla siebie wyobrażenia Drzewinii Zosia wymyśliła postać ożywionej lalki. Lalka jest wytworem kultury, ale dopiero wyobraźnia dziecka może ją ożywić i nadać podmiotowość. Tak jak dla dorosłego opowieść o Drzewiniach może być pomocna w drodze do uznania podmiotowości drzew (duch, dusza drzewa) tak wyobrażenie ożywionej lalki może być pomocne dziecku.

Koło naszego domu jest taka opuszczona łąka, a na drugim jej końcu rośnie kilka drzew i jedno z nich Zosia wybrała jako jej – to piękna olsza, i Zosia czasem tam biegnie przywitać się z Drzewinią, też mówi o niej „moja”. W styczniu, jak byliśmy na przymusowej kwarantannie i już nie mogliśmy wytrzymać, to w nocy, jak już nikogo

nie było na ulicach, wykradałyśmy się do tej olszy, Zosia się do niej przytulała i mówiła, że już jej lepiej.

Widać tu, że w relacji Zosi z "jej" Drzewinią pojawia się nowy, kluczowy aspekt: olsza została włączona do kręgu rodzinnego Zosi. Drzewinia realnie pomaga Zosi, otacza ją opieką, a w czasie pandemicznych zakazów dziewczynka czuje się przy Niej bezpieczna. Można by ten epizod interpretować jako mający charakter więziowy.

Kiedy pytałam Zosię, jak ona uważa, co najbardziej dały jej wyjazdy z Wami, to mówiła, że uważność i motywację do odkrywania nowych gatunków, czasami zabiera ze sobą do lasu mały notes i szkicuje liście, kwiaty. No i lubi robić zdjęcia przyrody, wklejam poniżej kilka z tych, które najbardziej mi się podobają. (...)

Bardzo często rodzice, przy okazji kolejnych spotkań, mówią nam o radykalnej zmianie uważności dzieci na to, jakie istoty żywe je otaczają i pojawia się w nich niczym nie ograniczona ciekawość, chęć eksploracji świata przyrody. Tak się dzieje wtedy, kiedy dziecko czuje się bezpiecznie i może funkcjonować w normalnym dla siebie trybie, w tzw. kręgu zaufania czy bezpieczeństwa. Rozbudzonej ciekawości towarzyszy naturalna motywacja i są to dwie składowe zaspokajania potrzeby eksploracji świata.

Zosia zapamiętała też magię bzu czarnego i robią teraz z dziadkiem różdżkę (taką jak miał Harry Potter oczywiście!), ale właśnie z gałęzi bzu czarnego. No i Zosia uwielbia kamienie, które od Was dostała po różnych przygodach, ten księżycowy, słoneczny i to skamieniałe drzewo, jak byliśmy przy Wezuwiuszu, to koniecznie chciała mieć kawałek lawy do kolekcji i mówiła, że musi mieć wszystkie żywioły. No i niezmiennie pamiętamy i pijemy herbatki z liści leśnych, ale też ogrodowych.

Przytoczone pozostałe uwagi mamy Zosi mówią o obecności Natury w życiu dziecka na różnych poziomach. Obecności, w której spójnie łączą się poziomy: racjonalny (obserwacje, poznawanie), mityczny (podmiotowość drzew przekazana w opowieściach z dawnych czasów) i magiczny (regulacja emocji przez kontakt z drzewem, elementy rytuału w kontakcie z drzewami, wspólne picie herbatki ziołowych z własnoręcznie zebranych roślin, itd.). Widoczne też jest zaspokojenie potrzeby spójności w obrazie świata zbudowanym na zmitologizowanej koncepcji czterech (?) żywiołów reprezentowanych przez zbierane kamienie.

Analiza

Opisany przypadek wpływu tygodniowego, zaaranżowanego spotkania dziecka z przyrodą, uwzględniającego różne aspekty jego rozwoju i dojrzewania, pokazuje realność budowy więzi dziecka z wybranymi istotami ożywionymi z jego otoczenia i wpływ, jaki ma tego rodzaju związek na dalszy rozwój dziecka. Ważne w tym procesie jest wsparcie rodziców, którzy pomagają dziecku "być dzieckiem" (jeśli to jest potrzebne) ale z drugiej wspierają go w tych momentach, które wymagają ruchu w stronę większej dojrzałości na miarę wieku rozwojowego (np. wytrwałości w podążaniu do celu wędrówki, skupienia na tym dzieje się tu i teraz, radzenie sobie z ambiwalencją emocjonalną, itd.). "Bycie dzieckiem" to skrót myślowy oznaczający dziecko bezpiecznie przywiązane do rodzica i gotowe na (odpowiednie do wieku rozwojowego) poszerzanie zakresu strefy bezpieczeństwa o nowe bezpieczne osoby i to, co pozaludzkie (np. konkretne drzewa, miejsca w lesie, oswojone zwierzęta domowe, niedostępne, ale bliskie emocjonalnie dzikie zwierzęta, np. wilki, dziki).

W literaturze można znaleźć różne wykazy zachowań, czy cech dorosłych opiekunów, które sprzyjają zbudowaniu przez dziecko tzw. bezpiecznej więzi z figurą przywiązania. Poniżej przedstawiam listę cech zebraną z kilku źródeł (Cori 2020). Warto sprawdzić czy istnieje taka perspektywa, z której dziecko może odczuć obecność i działanie jakiegoś elementu Natury jako odpowiadające na jego potrzebę więzi, tak jakby tą figurą przywiązania był człowiek.

Co sprzyja budowaniu więzi dziecka z figurą przywiązania:

1. dostępność fizyczna i emocjonalna,
2. przewidywalność reakcji na zgłaszane przez dziecko potrzeby,
3. responsywność na potrzeby dziecka (szybka, adekwatne, empatyczna),
4. dawanie uwagi, uważna obecność,
5. „dostrajanie się” do dziecka (a równocześnie dziecko dostraja się do opiekunki),
6. bycie „bezpieczną bazą” umożliwiającą eksplorację świata przez dziecko,
7. bycie „bezpieczną przystanią” czyli regulowanie emocji dziecka wracającego z eksploracji świata,
8. proaktywność polegająca na aranżowaniu przez opiekunkę sytuacji wyzwalających w dziecku zachowania więziowe ale i inicjowaniu werbalnych i pozawerbalnych przekazów kulturowych poprzez opowieści, rozmowy,

czytanie, itd., którym wagę nadaje osoba obdarzona pełnym zaufaniem i wybrana przez dziecko jako ta, która jest jego przewodniczką,

9. mentalizowanie, jako pomoc dziecku w wyobrażaniu sobie i rozpoznawaniu, co się kryje w jego umyśle ale i w umyśle opiekunki i innych ludzi.

Poniżej podaję przykład interpretacji „zachowania” elementu Natury, z którym dziecko tworzy więź. Interpretacja ta odwołuje się zarówno do rzeczywistych (fizycznych, fizjologicznych, psychicznych) reakcji dziecka na kontakt z tym elementem, ale ma także silną składową kulturową, wprowadzaną/przekazywaną przez opowieści i wzmacnianą przez rodziców, czy innych członków „plemienia”. Przykłady będą nawiązywać do przedstawionego wcześniej programu, którego celem było zbudowanie przez dziecko pozytywnej relacji o charakterze więziowym z wybranym drzewem.

Gdy do opiekunów dziecka dołącza drzewo, nie zwykłe, pierwsze z brzegu drzewo ale to, które zostało dziecku wskazane przez rodziców, plemię dorosłych czy też zastało samodzielnie przez dziecko odnalezione poprzez jakiś rytuał, opowieść, itp. - dziecko stopniowo odkrywa (z pomocą dorosłych przewodników) różne rodzaje i poziomy oddziaływania na siebie tej niezwyklej istoty. Poznaje z czasem, jak ważna jest dla niego stałość bycia opiekuńczym drzewem, bycia zawsze dostępnym dla niego. Dziecko doświadcza wagi obecności istoty, która go chroni przez samą swą obecność ale także jest stale dostępna fizycznie (można się przytulić, usiąść wśród jego gałęzi, schronić się w nich przed niebezpieczeństwem), emocjonalnie (można jej bezpiecznie powierzyć swoje radości i kłopoty, bez oceny, czy komentarzy). Drzewo daje możliwość odpoczynku w jego cieniu, utulenia emocji przez jego szum czy schronienia się przed deszczem. Z czasem dziecko dowiaduje się, że szum liści może być szeptem. A światłocień obrazem. Bycie blisko opiekuńczego drzewa może być także czasem narodzin nowych idei, pomysłów poznawania świata (choćby poprzez zabawę), początkiem wypraw w nieznanne i zarazem miejscem, gdzie można odpocząć i ochłoniąć po powrocie. Znajomość natury drzewnej opiekunki jest dla dziecka wtedy równie ważna, jak znajomość charakterów członków plemienia. I znów - rolą dorosłego jest wprowadzenie dziecka w wewnętrzne światy umysłów ludzi i innych istot, w sposób dostosowany do wieku dziecka.

Powyższy opis pokazuje, jak dużo ze składowych pro-więziowych „zachowań” figury przywiązania wobec dziecka można odnaleźć w relacji, jaką dziecko może zbudować z opiekuńczym drzewem. Ponadto warto wziąć pod uwagę, że drzewo nie żyje w izolacji. Wprost przeciwnie, jest otoczone życiem innych istot przyjaznych mu, wrogich lub mu obojętnych. Ten mały skrawek świata może być stopniowo dostępny dziecku, co otwiera szerokie możliwości dalszego i głębszego poznawania wielkiego świata.

Podsumowując: widać, jak pomoc dziecku w zbudowaniu więzi z odpowiednio dobranymi elementami natury może powiększyć jego krąg bezpiecznego rozwoju i stanowić dodatkowy bufor przed niekorzystnymi doświadczeniami, które przynosi życie we współczesnym świecie. I nie chodzi tu o chronienie dziecka przed nimi, ale o wzmocnienie jego wewnętrznej odporności i elastyczności (rezyliencja) oraz zbudowanie środowiska osób i przyjaznych elementów natury, które pomogą dziecku poradzić sobie z dystresem.

Dyskusja

Przedstawiona propozycja wpisuje się w procesualny nurt myślenia, który obecnie nie jest już rzadkością ale nie jest jeszcze na tyle powszechny, żeby opisując rozwój, integrację i dojrzewanie dzieci nie spotykać się z opisem poprzez cechy i w oderwaniu od sieci relacji, które wnoszą różną wartość w życie dziecka. Procesualność jest jednak kategorią, która obecnie ma różne już mniej oczywiste rozwinięcia. Jednym z nich jest fazowość inną kumulatywność. Jeszcze do niedawna odrzucano istnienie w rozwoju człowieka faz, które różnią się jakościowo, chociaż jedna w drugą może przechodzić niezauważenie. Znowu zaczęto brać pod uwagę rytuały inicjacyjne, które ułatwiają określenie fazy rozwoju, punkty, po przekroczeniu których nie ma już powrotu do fazy wcześniejszej. Kumulatywność jest jeszcze mniej oczywistą charakterystyką niektórych organicznych procesów. Mówi ona, że nowa faza nadbudowuje się na starej i transformuje to, co nagromadziło się w nową jakość. A więc pojawia się tutaj możliwość emergencji. Wszystkie te charakterystyki bazują jednak na klasycznej koncepcji procesu, w której proces opisuje się poprzez ciągłość realizującą się w różny sposób w fazach, kumulatywnie, emergentnie, itd. Zupełnie nowy sposób opisu procesu pojawia się, kiedy punktem wyjścia jest wyodrębnienie w nim organicznych całości, które opisałem wcześniej. Wtedy każdą z powyższych charakterystyk procesu można zrekonstruować poprzez jakąś specyfikę stawania się

organizmów i ich ciągów. Przykładem nieciągłego procesu, który jest fazowy, kumulatywny i emergentny jest życie i jego ciągłość, która realizuje się tylko i wyłącznie następujących po sobie kolejnych pokoleniach żywych organizmów.¹¹

Podsumowanie

Przedstawiona propozycja rozszerzenia zakresu psychologicznego pojęcia więzi na wybrane elementy świata pozaludzkiego (zwierzęta, rośliny, miejsca, procesy) jest próbą ponownego powiązania rozwoju i dojrzewania dziecka z Naturą. Rozumienie „Natury” jest tutaj szersze niż tylko „przyroda”, gdyż związane jest z perspektywą rozwoju dziecka, perspektywą wyznaczoną przez podstawową potrzebę więzi, która utrwaliła się w człowieku na poziomie genetycznym, epigenetycznym i do niedawna (tj. ok. 400 pokoleń wstecz) była spójna z dominującą przez 100 tysięcy pokoleń kulturą zbieracko-łowiecką. Tak więc z punktu widzenia rozwoju dziecka, Naturą dla niego jest wprawdzie Matka/Ojciec czyli pierwszy, najważniejszy opiekun a następnie powiększający się krąg osób (plemię) oraz Przyroda, z którymi dziecko buduje bliskie relacje, z częścią z nich o charakterze więziowym.¹²

Jeżeli proces edukacyjno-wychowawczy jest jednym z procesów rozwojowych, jest wpleciony w procesy integracyjne i może sprzyjać dojrzewaniu dziecka, to z powyższych rozważań i opisu przypadku wyłania się następująca możliwość: wprowadzenie do instytucji żłobków, edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej podejścia bazującego na teorii przywiązania połączonego z zaaranżowanym przez przygotowanych do tego dorosłych przewodników pobytem dzieci w terenach zielonych, może stanowić ważne uzupełnienie i wzmocnienie a nieraz jedyną dostępną dla dziecka możliwość harmonizacji swojego rozwoju i dojrzewania w obecności istot, które to wspierają. Obecnie jesteśmy pewni nie tylko możliwości ale i konieczności obecności przyrody w procesie adaptacji młodego człowieka do świata Natury - jedynego świata, jakiego oczekuje cały kształtujący się młody (od narodzin do nastoletniości) organizm i jego psychika.

¹¹ Czy podobnie jest z świadomością, której ciągłość jest tak dominujących i powszechnym doświadczeniem? Odpowiedzią, którą dała filozofia procesu jest koncepcja mikrogenetyczna, w której ciągłość świadomości jest efektem następstwa następujących po sobie organicznych jednostek mentalnych, ich mikrogenety (Brown, 2015).

¹² Bogdan Ogrodnik: Renaturalizacja psychologicznego pojęcia więzi. Więź dziecka z Matką czy z trzema kręgami Natury: Matką, Plemieniem i Przyrodą? (artykuł w przygotowaniu)

Powyższa konkluzja nie pociąga za sobą wniosku, że niezbędne jest - mówiąc obrazowo - przeniesienie klas do lasu – ale regularny aranżowany (także edukacyjnie) pobyt w lesie prowadzony przez osoby, z którymi dzieci zbudowały więź i które mogą być ich przewodnikami.

Obecnie największe wsparcie uzyskuje adaptacja dzieci do świata kultury, nauki i techniki a w pełni zaangażowana w to jest zarówno edukacja formalna, pozaformalna jak i nieformalna (media!). Najwyższy czas, aby przywrócić równowagę i zacząć równie silnie wspierać adaptację dzieci do Natury (w powyższym rozumieniu tego słowa).

Podziękowania: dziękuję dr Mikołajowi Ogrodnikowi za zwrócenie mi uwagi na kilka ważnych dla tematyki rozdziału kwestii związanych z: obecnością filozofii w dyskursie naukowym, zasadnością powoływania się na historię gatunku *Homo sapiens* w związku z współczesnymi poszukiwaniami rozwojowych podstaw pedagogiki, zakresem stosowanie pojęcia więzi do pozaludzkich “figur przywiązania”.

Bibliografia:

- Bowlby J. (2022). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brown J. (2015) *Microgenetic Theory and Process Thought*. Imprint Academic.
- Campbell J. (2013) *Bohater o tysiącu twarzy*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Cassidy J., Shaver P.R. (2016) *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Application*. The Guilford Press.
- Cobb, J.B. Junior (2016): *Słownik pojęć Whiteheada*. Kraków: Copernicus Center.
- Cozolino L. (2013). *The Social Neuroscience of Education: Optimizing Attachment and Learning in the Classroom*. W. Norton & Company.
- Daniel J. Siegel D.J. (2009) *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gebser J. (1986) *The Ever Present Origin*. Ohio University Press.
- Godawa J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Gray Peter: Wolne dzieci. Podkowa Leśna: Mind 2015.
- Lee Cori J.L. (2020) Matka niedostępna emocjonalnie. Jak rozpoznać i wyleczyć niewidzialne skutki zaniedbania w dzieciństwie. Warszawa 2020.
- Louv R., Ostatnie dziecko lasu. Warszawa: Mamina 2016.
- Moullin S., Waldfoegel J., Washbrook E. (2014). Baby Bonds, Parenting, Attachment and a Secure Base for Children. Raport by The Sutton Trust.
- Neufeld G., Mate Gabor M. (2016). Więż. Dlaczego rodzice powinni być ważniejsi od kolegów, Łódź: Galaktyka.
- Neville B. (2013): Educating psyche: imagination, emotion and the unconscious in learning. Melbourne: David Lovell Publishing Australia.
- Ogrodnik Bogdan (2011) How can we verify metaphysical hypotheses? On necessary connections between meta-physics, ontology and science. W: Petrov V. (red.) Ontological Landscapes: Recent Thought on Conceptual Interfaces Between Science and Philosophy. Ontos Verlag. De Gruyter.
- Ogrodnik B. (2012) Pozaszkolna edukacja ekologiczna jako ścieżka rozwojowa dzieci i młodzieży. W: Nalaskowski A., Przyborowska B. (red.), Wokół udanych inicjatyw edukacyjnych. (s. 89-108). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ogrodnik B. (2016): A Model of an Educational Event. W: Lamża Ł., Dziadkowiec K. (red.) Recent Advances in the Creation of a Process-Based Worldview: Human Life in Process. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Patalon M. (2007): Pedagogika ekumenizmu: procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Riffert F. (2005): Alfred North Whitehead on Learning and Education: Theory and Application. Cambridge Scholars Publishing.
- Sears M. Sears W. (2022): Księga Rodzicielstwa Bliskości. Mamina
- Śliwerski B. (2017): Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce. W: Przegląd Badań Edukacyjnych nr 25 (2/2017), s. 39–58.
- Sroufe A., Byron E., Carlson E., Collins W. A. (2021) Rozwój osoby. Ryzyko i adaptacja od narodzin do dorosłości. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stanley I. Greenspan S.I. (2000): Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Whitehead A.N. (1929). The Aims of Education and Other Essays. The Macmillan Company.
- Whitehead A.N. (1987). Nauka i świat nowożytny. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Whitehead A.N. (2022a). Przygody idei. Warszawa: Dom Wydawniczy PWN.
- Whitehead A.N.: (2022b). Proces i rzeczywistość. Esej kosmologiczny. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki.