



Małgorzata Wójcik-Dudek

<https://orcid.org/0000-0001-9032-8875>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Jak być ze świata?¹ Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole

How to be of the world? The geological turn
and Polish studies/fieldwork humanities at school

Abstract: This article is devoted to the issue of field humanities and the possibilities of its application in school education. The author, referring to the research conducted by Monika Bakke, argues for the necessity of rereading the canon of books not only in the context of engaged humanities, using ecocritical methodology, but, above all, relating well-known school set texts to the geological turn. Such a practice would make it possible to include geological reflection in the interpretation of literary texts, thanks to which Polish language lessons would open up to a new actant of plots hitherto poorly present in school Polish studies: rocks and earth. The readings of *the Moomins* series, Juliusz Słowacki's *Kordian* and Czesław Miłosz's *The Issa Valley*, as well as interpretative guidelines for other works proposed by the author of this article, show how geological reflection can 'disenchant' a text without the risk of losing its literariness.

The aim of proposing a reading of selected literary texts from the perspective of the geological turn is to enable the questioning of anthropocentric certainties and the development of new modes of perception. Moreover, such a way of reading would lead to uncovering the ideological sources of the layered and naturalised rules and conventions of literature, rarely subjected to critical scrutiny in school.

Keywords: field humanities, geological turn, school education, reading canon

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony zagadnieniu humanistyki terenowej oraz możliwościom jej zastosowania w edukacji szkolnej. Autorka, nawiązując do badań prowadzonych przez Monikę Bakke, przekonuje o konieczności ponownego odczytania kanonu lektur nie tylko w kontekście humanistyki zaangażowanej, korzystając z metodologii ekokrytycznej, ale przede wszystkim odnosząc znane tytuły szkolnych lektur do zwrotu geologicznego. Taka praktyka umożliwiłaby włączenie w interpretację tekstów literackich refleksji geologicznej, dzięki której lekcje języka polskiego otworzyłyby się na nowego, do tej pory słabo obecnego w szkolnej polonistyce aktanta fabuły: skały i ziemię. Zaproponowane przez autorkę odczytania cyklu o Muminkach,

¹ Tytuł inspirowany książką Moniki Rogowskiej-Stangret (2021).

Kordiana Juliusza Słowackiego, *Doliny Issy* Czesława Miłosa oraz wskazówki interpretacyjne dotyczące innych utworów pokazują, w jaki sposób refleksja geologiczna może „odczarować” tekst, bez ryzyka utraty jego literackości.

Celem propozycji lektury wybranych tekstów literackich z perspektywy zwrotu geologicznego jest umożliwienie podważenia antropocentrycznych pewników oraz wypracowania nowych sposobów percepcji. Ponadto taki sposób lektury prowadziłby do odstąpienia ideologicznych źródeł nawarstwionych oraz znaturalizowanych zasad i konwencji obowiązujących w literaturze, rzadko w szkole poddawanych krytycznemu oglądowi.

Słowa kluczowe: humanistyka terenowa, zwrot geologiczny, szkolna edukacja, kanon lektur

Już pobieżny przegląd podstaw programowych realizowanych w polskiej szkole pokazuje, że frekwencja czasowników: *poznaje, wie, umie*, jest bardzo wysoka. Tymczasem wydaje się, że najistotniejszym wyzwaniem dla współczesnej edukacji, szczególnie tej polonistycznej/humanistycznej, choć przecież dziś trudno myśleć o szkole w kategoriach ścisłego podziału na przedmioty czy dyscypliny, pozostaje namysł nie nad samym poznawaniem, ale poznawaniem sposobów widzenia.

Nie chodzi jedynie o to, aby ów namysł doprowadził do wypracowania nowych, niosących radykalną nadzieję (Lear, 2013) projektów przyszłości, przekraczających współczesne kryzysy, w tym klimatyczny, w dużym stopniu uzależnionych od optyki wglądu w przeszłość, o czym na gruncie polskim piszą Ewa Domańska, przywołując pojęcia historii ratowniczej (Domańska, 2014), humanistyki prewencyjnej (Domańska, 2022), czy Mateusz Borowski oraz Małgorzata Sugiera, odwołując się do prac Donny Haraway i Anny Tsing (Borowski, Sugiera, 2020: 268). To projekt jak na razie skomplikowany, choć nie niemożliwy. Wydaje się, że prawdziwą, ponieważ na dziś realną, stawką jest dekonstruowanie tradycyjnych sposobów widzenia i zaproponowanie nowych, choć oczywiście na tym praca się nie kończy. Jak pisze Sugiera:

Jeśli (...) chcemy podważyć antropocentryczne pewniki, potrzebujemy nie tylko nowych sposobów percepcji, nowych metodologii i idei. Musimy ponadto odsłonić ideologiczne źródła nawarstwionych i znaturalizowanych zasad i konwencji, zarówno w sztukach, jak i w naukach (Sugiera, 2019: 389).

Badaczka, nawiązując do prac amerykańskiego artysty Eduarda Kaca, upomina się o nowe przedstawienia biblijnego dnia szóstego, kiedy to

Bóg w ciągu tej samej doby stworzył większość zwierząt, roślin oraz Adama i Ewę, a następnie tym ostatnim dał nieograniczoną władzę nad resztą istnień. Sugiera uważa, że spekulacje na temat „szóstego dnia” powinny stawiać pod znakiem zapytania przyjęte dotychczas sposoby percepcji, szczególnie te dotyczące wytwarzania oraz konsumowania natury.

Warto w tym miejscu odwołać się do kanonicznego tekstu Wiktora Szklowskiego, na który powołuje się również Arkadiusz Półtorak, analizując film *Geological Evidences* Matthew C. Wilsona o krzyżowaniu się technologii, kultury i nauki (Półtorak, 2022). Przekonanie Szklowskiego, że „celem obrazu nie jest ułatwienie nam zrozumienia przedmiotu, ale wywołanie specyficznego sposobu percepcji owego przedmiotu, stworzenie jego widzenia, a nie poznania” (Szklowski, 2006: 105), w bliskim sąsiedztwie z propozycją Sugieri, aby podważyć antropocentryczne pewniki odbieranych obrazów, jest dla mnie punktem wyjścia do przemyślenia szkolnych praktyk czytania tekstów kultury. Mam wrażenie, że sojusz tych dwóch perspektyw oznaczałby edukację „odwidzenia” świata, procesu postulowanego przez Nicholasa Mirzoeffa. Badacz przekonuje jednak, że „gdy nauczymy się widzieć świat, wykonamy dopiero jeden z kroków do celu. Celem jest zmiana świata” (Mirzoeff, 2016: 306).

W oczekiwaniu na ósmy dzień stworzenia.

Zwrot geologiczny w szkolnej edukacji polonistycznej?

Postulatem koniecznym jest zatem stworzenie praktyki szkolnego czytania zakładającej inne możliwości opowiadania o świecie, o które wspomina się Ewa Bińczyk. Powołując się na niemieckiego dziennikarza Christiana Schwägerla, pisze: „Powiedzmy nie apokalipsie i zacznijmy tworzyć lepszą przyszłość; tylko taki antropocen ma sens – budowanie zrównoważonej, sprawiedliwej przyszłości jako nadzieja na uniknięcie apokalipsy” (Bińczyk, 2018: 139). Realizowanie „innych możliwości” podczas lekcji języka polskiego dostrzegam przede wszystkim w powrocie na Ziemię

i zwrocie ku ziemi. Oznacza to, że potrzebujemy takich propozycji interpretacyjnych, które pozwolą jeszcze raz przemyśleć sposoby współbycia z istotami stworzonymi, jak pisze Sugiera, „pracowitego dnia szóstego” (Sugiera, 2019: 365) tak, aby móc wypracować nowe sposoby refleksji oraz odczuwania ludzkich i nie-ludzkich połączeń, tym razem jednak z punktu widzenia immanentnej relacyjności i sieci współzależności.

W kontekście edukacji w czasach kryzysu klimatycznego niezwykle ważna staje się więc uwaga Haraway, która w *Manifestie gatunków stowarzyszonych* zapowiada, że jej celem jest

opowiadać historie o relacjach znaczącej inności, dzięki którym ich strony stają się tym, kim są – jako słowo i ciało. Historie o ewolucji, miłości, tresurze i rasach albo rodzajach pomagają (...) myśleć o tym, jak dobrze współlegzystować z zastępem gatunków, które współkonstytuują ludzi na tej planecie, w każdym wymiarze czasu, ciała i przestrzeni (Haraway, 2012: 258).

Monika Bakke w kontekście humanistyki środowiskowej proponuje rozszerzyć ideę „stowarzyszenia” o gatunki mineralne, które koewoluują przeciw z gatunkami biologicznymi, co w praktyce oznacza „sięganie ku materialności przedludzkich, a nawet przedbiologicznych środowisk ziemskich, ale też wykracza poza naszą planetę ku innym ciałom układu słonecznego, z którymi tworzymy materialną-mineralną wspólnotę” (Bakke, 2020: 167). Co ważne, takie ujęcie może zmienić tradycyjne postrzeganie mineralogiczne, skoncentrowane do tej pory na składzie chemicznym czy fizycznym badanych minerałów, teraz podkreślające historię mineralnych środowisk na Ziemi oraz innych skalistych planetach (Bakke przytacza również przykład powinowactwa minerałów „ziemskich” z wytworzonymi przez człowieka, np. kamienie nerkowe). Innymi słowy, trudno już dziś, myśląc o trosce o różnorodność gatunkową, ograniczać ją jedynie do refleksji nad bioróżnorodnością. Troską powinna być objęta także różnorodność mineralna.

Czy zasugerowany przez badaczkę zwrot geologiczny w humanistyce środowiskowej ma szanse powodzenia w szkolnej edukacji polonistycznej? Czy tego rodzaju wolta jest możliwa? Jak jej dokonać?

Może po prostu poddać krytycznej analizie sąd, że „zrodziła nas tektonika płyt” (Dartnell, 2018: 38), ponieważ jak dowodzi Lewis Dartnell, jeśli nałożymy na siebie mapę przedstawiającą granice płyt tektonicznych oraz mapę rozmieszczenia głównych starożytnych cywilizacji, to okaże się, że ludzkie skupiska sytuowały się blisko krawędzi płyt. Było to oczywiście uwarunkowane konsekwencjami ruchów tektonicznych: sąsiedztwem rzek oraz żyznymi glebami. A może lepiej rozważyć mineralną wspólnotę, o której pisze Bakke? Pretekstu do takiego sposobu myślenia dostarcza fragment powieści Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych*:

Nasza osada to kilka domów, które stoją na Płaskowyżu, z dala od reszty świata. Płaskowyż jest dalekim geologicznym krewnym Gór Stołowych, ich odległą zapowiedzią. Przed wojną nasza kolonia nazywała się Luftzug, czyli Przeciąg, dziś zostało z tego nieoficjalne Lufcug, bo oficjalnie nie mamy nazwy. Na mapie widać tylko drogę i kilka domów, żadnych liter (Tokarczuk, 2009: 30).

Skały jako „dalecy krewni”. Jak widać, opis miejsca zaproponowany przez narratorkę, Janinę Duszejko, włączono do sieci czułych połączeń i to nie tylko ludzkich (mapa), ale i geologicznych, bo uzmysławiających pokrewieństwo oraz „mineralne” połączenie odległych od siebie i tak różnych krajobrazów.

„Kto nie dotknął ziemi ni razu,
Ten nigdy nie może być w niebie”.
O polonistyce/humanistyce terenowej

Pisząc o polonistyce czy humanistyce terenowej, w jakimś stopniu sprzężonych z koncepcją zwrotu geologicznego, nie myślę jedynie o zjawisku *outdoor education*, choć ma ono długą tradycję i jest w pedagogice niezłe opisane, ostatnio zresztą przez Bogusława Śliwerskiego

i Michała Palucha (Śliwerski, Paluch, 2021). Ten kierunek pedagogiczny, początkowo popularny w Niemczech, Norwegii, Wielkiej Brytanii czy USA, budzi coraz większe zaciekawienie również w Polsce. Znany także jako pedagogika przygody, zajęcia terenowe, zajęcia w plenerze, edukacja poza klasą czy edukacja na świeżym powietrzu „oznacza zazwyczaj zorganizowany proces uczenia się poprzez samodzielne doświadczenie oraz eksperymentowanie, najczęściej w ramach edukacji nieformalnej” (Godawa, 2021: 9). Warto zauważyć, że w historii polskiej edukacji idea zajęć w terenie była szczególnie ważna z uwagi na sytuację polityczną państwa. Zabory, a potem przyspieszona edukacja polskośći w dwudziestoleciu międzywojennym z pewnością miały wpływ na myślenie o dydaktyce geografii czy języka polskiego. Dość wspomnieć, że to właśnie Wincenty Pol, jeden z twórców polskiego krajoznawstwa i ojciec nowożytnej geografii, zainicjował w 1850 roku nową formę działalności dydaktycznej – wycieczki terenowe, których znaczenie podkreślano w ramach polonistycznej edukacji patriotycznej w międzywojniu. Dziś, w czasach „deficytu natury” (Louv, 2014), powracają do pedagogiki oraz dydaktyki z nowymi zadaniami.

Doceniając wagę wyjścia w teren podczas lekcji języka polskiego oraz uznając fundamentalną rolę tego typu działań, należy widzieć w nich symboliczne zerwanie z myśleniem o edukacji, także tej akademickiej, w kategoriach laboratorium czy pracowni (Pawlicka, 2017). Przykład Fausta przypomina, że uwolnienie z własnej pracowni może prowadzić do budowania wspólnoty, jak chciał Goethe, czy – bardziej naukowego – centrum (Pawlicka, 2017: 329), rozumianego jako struktura interdyscyplinarna, niehierarchiczna, zrzeszająca wszystkich zainteresowanych, nastawiona na popularyzację badań czy po prostu dzielenie się dobrymi praktykami. W moim odczuciu paradoksalnie „wyjście w teren” może odbywać się od czasu do czasu, choć być może ze szkodą dla atrakcyjności zajęć, również bez obowiązkowego dosłownego „wyjścia w teren”. Prace terenowe należałoby wtedy rozumieć jako praktykowanie odchodzenia od tekstocentryzmu w kierunku ucieleśnienia oraz konkretyzowania istotnych dla czytającego detali, co prowadziłoby do „odwidzenia” obrazów aplikowanych przez „szkolne”, inaczej:

przygotowujące do egzaminów, sposoby obchodzenia się z literaturą. I przede wszystkim takie ujęcie zaproponuję w niniejszym artykule.

Roboczo proponowałabym, aby zwrot geologiczny rozpisać na edukacyjne mikrodziałania, które realizowano by niekomplementarnie, ponieważ na razie w przeładowanej podstawie programowej języka polskiego nie widzę szansy na uspołnioną edukację klimatyczną, nie wspominając o takim jej składowym elemencie, jak humanistyczne ujęcia geologicznych zagadnień. W takich warunkach istotne jest, aby szkolna polonistyka/humanistyka terenowa była, po pierwsze, projektem eksperymentalnym, przez co rozumiem działanie niegotowe, procesualne, dyskutowane oraz modyfikowalne. Po drugie, tego rodzaju polonistyka opierałaby się na współpracy polonisty z nauczycielami innych przedmiotów oraz instytucjami, z którymi w ramach nauczania języka polskiego raczej się nie współpracowało (np. kopalnie przekształcone w muzea, muzea historii naturalnej), ale także z „tradycyjnymi” placówkami (muzea czy galerie sztuki współczesnej, teatry), których programy i repertuary wykraczałyby poza „kanoniczne” problemy podejmowane dotąd na lekcjach polskiego. Po trzecie, kolejną cechą tak pomyślanej geoedukacji byłaby jej lokalność, wszak to właśnie konkret, namacalność miejsca, możliwość haptycznego doświadczania ziemi pozwoliłaby na kształtowanie odpowiedzialności za Ziemię.

A oto propozycja czterech konkretnych działań w ramach humanistyki terenowej i zwrotu geologicznego.

Uziemienie literatury, czyli pochwała miejsca

Według Kennetha White’a czytanie ma się wiązać z autentyczną relacją z rzeczywistym miejscem. Badacz nazywa to zjawisko „uziemieniem” lub „zakorzeniem” literatury: „Oznacza ono powrót do ziemi i cielesności jako podstawy, źródła i zgromadzenia pierwotnych doświadczeń potrzebnych do stworzenia zakorzonej w świecie i trwałej kultury (...)” (Kronenberg, 2014: 305). Propozycję lektury opartej na

doświadczeniu konkretnego można uznać za godną rozważenia, szczególnie w kontekście ważnego pytania o potrzeby nowej humanistyki w zakresie jej metodologii. Domańska opowiada się za taką praktyką, która umożliwiłaby wyprowadzenie teorii z konkretnego przypadku, z analizy materiału badawczego (Domańska, 2012). Wydaje się więc, że humanistyka terenowa, której metodologia byłaby wywiedziona z analizy konkretnego oraz miałaby jasno doprecyzowany cel powtórnego ułożenia ludzi w ramach systemu ekologicznego oraz nie-ludzi, w tym minerały, w systemie etyki, jest atrakcyjną propozycją szkolnego oglądu kanonicznych tekstów literackich².

Przykładem tego rodzaju odczarowania literatury mogłaby być lektura fragmentu *Kordiana*, w którym tytułowy bohater, siedząc na skałach w Dover, czyta *Króla Leara*. Sugestywność tej sceny pomaga zwykle na lekcji polskiego podkreślić charakter wędrowni młodego romantyka, dzięki której może on skorygować swe przeświadczenia o świecie. Dotyczą one Anglii, Szekspira oraz konkretnego miejsca: kredowego wybrzeża Dover. Na lekcji warto oczywiście przeczytać fragment dramatu Szekspira cytowanego przez Kordiana oraz znaleźć podobieństwo między postacią stworzoną przez Słowackiego i protagonistą *Króla Leara*. Kordian siedzi i czyta utwór Szekspira w miejscu, gdzie rzucając się ze skał, samobójstwo miał popełnić Gloucester, jeden z bohaterów *Króla Leara*.

Fetysz konkretnego w tej mikropropozycji odczytania przywołanej sceny polegałby na tym, że uczniowie zostaliby zaznajomieni z kontekstem biograficznym. Dowiedzieliby się, że Słowacki podczas pobytu w Anglii odwiedził wspomniane miejsce, choć jego opis zapożyczył niejako ze znanych mu wspomnień podróży markiza de Custine'a, ogłoszonych w 1830 roku. Markiz tak zapamiętał tę przestrzeń: „Urwisko to, najwyższe w okolicy, stanowi krawędź utworzoną przez kredowe skały, wysokie na pięćset stóp, i spada prostopadłe na brzeg morski, a z tej wzniosłości łódzie rybackie, w dole pod nami wypływające na morze,

² Więcej na temat przykładów „uziemiania” krajobrazu pisałam w artykule *Inne możliwości. „Uziemianie” romantycznego pejzażu* (Wójcik-Dudek, 2020).

wydają się tak małe, jak mewy wśród fal” (Bizan, Hertz, 1972: 210). Innymi słowy, nie tylko Kordian nauczony jest postrzegać świat za pomocą Szekspirowskich klisz, ale nie jest od nich wolny również Słowacki.

Spróbujmy więc zaprosić uczniów do spekulacji na temat „scen widzenia” Kordiana. Z pewnością pomocna będzie mapa, dzięki której ukonkretnimy to, na co bohater patrzy, i jak to widzi. Czytając dramaty Szekspira, spogląda z kredowego klifu na kontynentalną Europę, ma ją niemal u swoich stóp – zresztą ten gest mówienia nad światem, nawet jeśli będzie miał ironiczną wymowę, zostanie niebawem powtórzony na Mont Blanc. Kordian, stojąc na kredowej skale, zajmuje miejsce fundamentalne. To tu zaczyna się Albion, a od bieli skały wzięła się przecież starożytna, synonimiczna nazwa Anglii (Albion – łac. *albi*, biały). Białe wybrzeże w Dover widzieli próbujący się dostać na wyspę od południa.

Kordian stoi więc w miejscu krzyżowania się dwóch potężnych żywiołów: geologii (kredowa skała) i kultury (dzieła Szekspira), choć przecież ten podział wydaje się już mocno anachroniczny. Z tej pozycji spogląda na kontynent, ucząc się go odwiedzić. Jak to robi? Opowiada się za konkretem, jego powagą w rozpoznawaniu i odczarowywaniu miejsca. Zetknięcie ze skałą oraz jej skalą nie ludzką, ale geologiczną, jest być może doświadczeniem pozajęzykowym, stąd Szekspir, mimo geniuszu, jest już dla Kordiana niewystarczający. Prawdziwym archiwum pamięci o ludzkości paradoksalnie może być nie literatura, a skała, przechowująca, jak przekonuje Domańska, *vestigia* – ślady budzącej grozę obecności człowieka (Domańska, 2017a: 268), ale przecież nie jedynie jego. Dlatego przekonującym dopełnieniem takiego trybu lektury *Kordiana* byłoby zaprezentowanie na lekcji piosenki *White Chalk* PJ Harvey, w której autorka tekstu i wokalistka odwołuje się do pejzażu kredowych klifów hrabstwa Dorset, dostrzegając w nich cmentarzyska pamięci o ludzkich i nie-ludzkich historiach³.

³ Pomysł zapożyczam od Profesora Tadeusza Sławka, który w wykładzie *Genius loci. Człowiek, miejsce, przestrzeń* odwołał się do tej piosenki. Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=B9cTnRYHbHU> [dostęp: 01.12.2022]. Utwór pochodzi z albumu *White Chalk* z 2007 roku.

Fetysz detalu (ratunkiem dla lektur niedoczytanych)

W ramach zwrotu geologicznego w zupełnie nowej odsłonie mogłyby się pojawić zagadnienia związane z węglem, minerałem budzącym dziś skrajne emocje. Projekt humanistyki węglowej zakłada, że istnienie głównego podmiotu, którym jest nie tylko człowiek, ale przede wszystkim paliwo kopalne, uwrażliwia na jego „wieloaspektowe istnienie (...), jego historię w powiązaniu z ludźmi, oddziaływaniem na przyrodę, a przede wszystkim (...) perspektywy wszystkich tych relacji, przez długi czas ograniczane do wyznaczania węglowi roli jedynie w przemyśle” (Tomczok, 2022: 22). Nietrudno sobie wyobrazić, jakie możliwości interpretacyjne niesie takie ujęcie relacji ludzko-mineralnych. Wydaje się, że na nowe odczytanie oczekuje więc zapomniana dziś przez szkołę proza Gustawa Morcinka, która dzięki węglowym narracjom przeżyłaby przypisywane jej tradycyjne klisze recepcyjne, czyniące z niej literaturę anachroniczną i lokalną⁴, przede wszystkim mityzującą ciężką pracę górnika.

Na szansę lektury w warunkach nowej humanistyki (Nycz, 2017), humanistyki zaangażowanej (Domańska, 2017b) czy służebnej (Tabaszewska, 2022) zasługują również *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego, powieść od dawna dość ironicznie traktowana przez szkołę, ostatecznie skreślona z listy lektur. Wielka szkoda, ponieważ to właśnie w kontekście zaangażowania, aktywizmu, sprawczości, haseł przeciwdziałających współczesnym kryzysom można by złagodzić raczej złe wrażenie, jakie na czytelniku wywierał Tomasz Judym: bohater zmierzający „od klęski do klęski”. Być może taką kreacją głównego bohatera utrwaliły szkolne bryki czy po prostu niedoczytanie, ale wszystkie te mielizny

⁴ Udało się to twórcom spektaklu *Łysek z pokładu Idy* ze Śląskiego Teatru Lalki i Aktora ATENEUM w Katowicach. Przedstawienie adresowane do młodego widza rozszczelniło fabułę opowiadania, umożliwiając wybrzmieć tematowi, o których wspominałam.

interpretacyjne byłyby niezwykle przydatne podczas włączania Judyma w rytm historycznoliteracki (bohater o proweniencji pozytywistycznej) lub dyskusję o życiowych wyborach, poświęceniu czy heroizmie moralnym. Tymczasem właśnie dziś ta postać mogłaby przecież pobudzać dyskusję o formach zaangażowania oraz jego granicach, odwadze formułowania nowych idei oraz sposobach ich realizacji, wszak to właśnie *Ludzie bezdomni* uchodzili niegdyś za książkę-czyn (Maciejewska, 1987). Możliwości tej powieści jednak na tym się nie wyczerpują.

Losy Judyma mogłyby być pretekstem do sygnalizowania mineralnej oraz ludzko-mineralnej wspólnoty. Warto choćby jeszcze raz przyjrzeć się „jałowej ziemi” Zagłębia, podziemnemu kosmosowi kopalni, do którego zjeżdża bohater, ale też fragmentowi powieści poprzedzającemu pobyt Judyma w Sosnowcu. Mam na myśli scenę w Cisach, w której Tomasz i Joasia wyznają sobie miłość. Kochankowie mają bliski kontakt z ziemią (Tomczok, 2018: 672):

Część tego pola, jakby wzgardzona przez ludzi, była zasiana. Obok ciągnęła się niwa zorana i zawleczone, co było widokiem niezwykłym o tej porze roku. Ta ziemia była jeszcze ciepła, pulchna i miękka. Nie więziła nóg jak piasek na wydmie, lecz je ogrzewała delikatną głębią swoją. Stopy panny Joanny, obute w pantofle, zupełnie ginęły w roli. Obydwoje nie zwracali na ten szczegół uwagi, ale o nim dobrze wiedzieli (Żeromski, 1987: 306–307).

W przytoczonym fragmencie ziemia daje obietnicę domu, zakorzenienia, które wkrótce okaże się jedynie fantazmatem. Warto scenę w Cisach zestawić z fragmentem przedstawiającym rozstanie Judyma i Joasi. Opis zagłębiowskiej ziemi nie pozostawia złudzeń, a scenografia industrialnej schadzki Laury i Filona początku XX wieku wygląda tak: „Grunt tam był bagnisty. Dookoła stały mokre pastwiska, na których czarnym dnie ropiała zohydzona woda. Nieco wyżej ciągnęły się glinianki napełnione wodą deszczową” (Żeromski, 1987: 398). Co więcej, można powiedzieć, że „jałowa ziemia” nie daje szans tej miłości: „Joasia wstała. (...) Za chwilę stracił ją z oczu. Odeszła szosą w stronę miasta, w stronę dworca kolei... (...) Kiedy znowu rzucił oczyma na drogę, nie

było już widać nikogo. Wiatr tylko porwał z niej kurz wapienny, miotał go w górę jak plewy. Kurz wapienny, naśmiewający się...” (Żeromski, 1987: 404).

W zdeastrowanej przestrzeni zakorzenienie nie jest możliwe, ponieważ to, co jedynie udaje podłoże, jest nienaturalne, a więc sztuczne, nie daje poczucia stabilizacji, a przynosi tylko zaciemnienie obrazu: „kurz wapienny” nosi wszak znamiona Mortonowskiego hiperobiektu z jego naczelną cechą – lepkością (Morton, 2018).

Sygnalizowanie tego typu detali nie jest zapewne żadną nowością, wszak obecność na lekcjach polskiego motywiki związanej z ziemią nie kojarzy się z jakąkolwiek innowacją. To, co inne, wynika przede wszystkim z tego, że ziemia czy konkretne minerały albo wytworzone przez człowieka substancje udające naturalne są ważnymi aktantami opowieści. Wyobrażam sobie, że odbywająca się na lekcji dyskusja nad wyborem życiowej drogi Judyma mogłaby oscylować wokół przedstawień ziemi: w Cisach (ziemia uprawna) i w Zagłębiu Dąbrowskim (wapienny kurz). Wskazane obrazy uprawniałyby do rozmowy na temat tego, co determinuje wybory życiowe w antropocenie (oczywiście powinniśmy uwzględnić rozległość tego okresu), jeśli weźmie się pod uwagę zarówno, wydawałoby się, te najprostsze determinanty (miejsce zamieszkania, wykonywana praca), jak i te najbardziej skomplikowane, dotyczące najtrudniejszych wyborów moralnych.

Być może okaże się, że w świecie zorientowanym na zysk „wapienny kurz” – w powieści Żeromskiego metonimia industrializacji i wycieńczającej pracy – odbiera nie tylko możliwość głębokiego oddechu (a Judym jest przecież lekarzem) i zdroworoządkowej oceny sytuacji (zacieśra kontury), ale wdzierając się w usta, skutecznie ogranicza jakikolwiek protest. Staje się właśnie lepkiem hiperobiektem – na tyle potężnym, że z czasem niezauważalnym, ale przecież bezpowrotnie zmieniającym życiowe praktyki. Tomasz Judym oraz jemu podobni, choćby inżynier Korzecki, nie tylko biją na alarm, ale i przeciwstawiają się takiemu stanowi rzeczy. Korzecki popełnia samobójstwo, ponieważ nie widzi dla siebie miejsca w odhumanizowanym świecie, a Judym postanawia żyć dalej, biorąc winę na siebie. Dotąd opowiadaliśmy sobie na lekcji, że chce

spłacić „przekłęty dług”, ale być może jego społeczne zadłużenie można dziś odczytywać jako zadłużenie planetarne. Choć przejście od skali społecznej do planetarnej może wydawać się przesadą, to da się wytłumaczyć, wszak interpretacja „planetarna” nie wyklucza „społecznej”, przeciwnie – obie są ze sobą sprzężone. Judym nie zadaje sobie przecież pytania o indywidualną winę – czuje, że jako przedstawiciel ludzkości/ społeczeństwa powinien być odpowiedzialny za kształt świata/planety. Innymi słowy, „wapienny kurz” – antropoceniczny hiperobiekt – jest też jego dziełem, więc bohater czuje się wezwany do odpowiedzi na pytanie o przyszłość.

Warto przypomnieć, że sztandarowym hiperobiektom naszych czasów jest plastik (niektórzy wskazują również beton). Jak twierdzi Bakke, geologiczna siła plastiku tkwi w jego zdolności z jednej strony do łączenia się z innymi elementami w hybrydyczną masę skalną, z drugiej – do tworzenia dryfujących po ocenach śmieciowych wysp (Bakke, 2020: 182). Materiał naszych czasów – skalno-plastikowa hybryda powstała z połączenia muszli, szczątków ryb, drewna z plastikiem – doczekał się już nazwy. Jak się okazuje, plastiglomerat jako swoisty marker antropocenu, obecny w jego narracjach, jest jednak wciąż jeszcze zbyt egzotyczny dla szkolnych lektur. W zasadzie w żadnej z nich nie pojawia się nawet jego przodek – plastik – co najlepiej świadczyłoby o zapóźnieniu listy obowiązkowych tytułów w stosunku do współczesnych problemów. Książki czytane w szkole umożliwiają podejmowanie zagadnień z zakresu tzw. drugiej rewolucji przemysłowej XIX wieku (np. *Lalka, Ludzie bezdomni*), ale na próżno na krótkiej liście tekstów współczesnych szukać choćby niewielkiej wzmianki na temat plastiku. Może ewentualnie pojawić się – ale jedynie w domyśle i przy dobrej woli czytających – opowiadanie *Edek górą!* Marka Nowakowskiego. W kontekście tego tekstu plastik nie jest jednak flagowym produktem współczesnego antropocenu, lecz synonimem kiczu – estetyki obowiązującej w czasach transformacji systemowej w latach 80. XX wieku⁵.

⁵ Tę niszę wypełniłaby lekcja poświęcona pracom Diany Lelonek. Jej *Atlas śmieciorslin* prezentuje swoisty zielnik antropocenu. Kolekcja pochodzi z eksplorowanych przez

Interdyscyplinarność jako metoda odczarowania literatury

Sugeruję, aby interdyscyplinarność była normą w edukacji klimatycznej. Z uwagi na moje zainteresowanie humanistyką terenową chciałabym odwołać się jedynie do interesujących pomysłów humanizowania geografii zaproponowanych przez dydaktyków tego przedmiotu. Wydaje się, że mają one ogromny potencjał również na lekcjach polskiego.

Jeden z konceptów polegał na takim odczytaniu *Doliny Issy* Czesława Miłosza, aby ukształtowanie terenu charakterystyczne dla tej rzeki było aktantem powieści, wpływającym na charakter oraz wybory jej bohaterów:

Issa to niewielka rzeka równinna, leniwie meandrująca. Ale ta powolność, spokój, i wydawałoby się, przewidywalność to tylko pozór. Nurt przerzuca się od brzegu do brzegu, na przemian erodując i nanosząc materiał skalny. (...) W podłożu, po którym płynie Issa, prekambryjskie skały pokazują anomalie magnetyczne (...) (Sadoń-Osowiecka, 2019: 28).

Interesujących przykładów tego typu związków dostarcza cykl o Muminkach. Geograficzne i geologiczne uwarunkowania Finlandii znajdują przełożenie nie tylko na podejmowane przez bohaterów wybory, ale także na ich temperament: Hatifnaty żeglują od jednej skalistej wyspy do drugiej, ponieważ taką linię brzegową ma skierowe wybrzeże Finlandii, a zima Muminków jest długa i bardzo ciemna, bo umieszczenie miejsca akcji na dalekiej Północy skutkuje opisem nocy polarnej (Sadoń-Osowiecka, 2019: 28).

Zauważyłam, że ujęcie zaproponowane przez geografów niespodziewanie wnosi nową jakość do muminkologii. Wbrew temu, co zwykle się sądzić, Dolina Muminków przestaje być mityczną przestrzenią bez-

artystkę wysypisk i hałd poprzemysłowych. Śmieciorośliny to nowa kategoria flory, hybryda złożona z plastiku, innych odpadów i kolonizujących je roślin (Lelonek, 2021).

pieczeństwa, jest przecież nawiedzana nie tylko przez Bukę – personifikację strachu, ale również przez zjawiska pogodowe niosące wręcz apokaliptyczne zniszczenie. Trąby powietrzne, powodzie, trzęsienia ziemi, ulewy, mrozy, komety tworzą pejzaż lokalny tej „idyllicznej” doliny, choćby po to, aby uczynić z niej „realnego”, oczywiście na ile to możliwe w książce dla dzieci, aktanta fabuły, dookreślającego naturę Finlandii. Co ważne, Tove Jansson opisy niszczących kataklizmów zderza z kruchością konkretnych przedmiotów należących do poszczególnych postaci: szcztoteczka do zębów Muminka znika w szczelinie powstałej w wyniku trzęsienia ziemi, porcelanowa figurka Filifionki zostaje zniszczona podczas nadejścia trąby powietrznej, a kuchnia należąca do Mamy Muminka tonie podczas powodzi.

Głosy geograficzne dopisane na marginesach utworów mogą skutecznie „odczarować” literackość fabuły, nie czyniąc jej jednak większej szkody, a jedynie zakorzeniając ją w konkretnie – ziemi, sprowadzając ją na Ziemię, dowodząc, jak bardzo nasz los jest spleciony z miejscem oraz jego uwarunkowaniami geologicznymi i geograficznymi. Co ważne, taki splot polonistyki oraz geografii prowadziłyby nie tylko do umiejscowienia oraz ucieleśnienia przeżycia i wiedzy, ale także do przekonania, że właśnie owo ukorzenie daje siłę do przetrwania. W takim trybie może być kształtowana rezyliencja – kompetencja pozwalająca na dostrzeżenie pożyteczności niemal każdej katastrofy, mobilizującej i łączącej, będącej początkiem pozytywnych zmian (Wojnowski, 2016: 22).

Skąd jesteś?

Oral natural history

Pytanie: Skąd jesteś?, nie ma charakteru dzielącego. Jego zadaniem jest uwrażliwianie na miejsce, przypominanie, że szczególnie dziś coraz trudniej mówić nam o wiedzy obiektywnej czy kolektywnym doświadczeniu. Pojawiająca się na lekcjach języka polskiego refleksja nad miejscem może mieć charakter outdoorowy (o innych możliwościach

uprawiania zwrotu geologicznego „bez terenu” już wspominałam), ponieważ najczęściej zostaje uruchomiona po opuszczeniu klasy⁶. Wiemy, że dobrze przeprowadzone zajęcia terenowe spełniają kryteria uczenia, takie jak m.in. pogłębienie, wielozmysłowe poznanie, kształcenie wielostronne, dostępność czy samodzielność. Przyzwyczajają do obserwacji, uważności, syntetyzowania spostrzeżeń, przygotowywania dokumentacji w postaci notatek, zdjęć, filmów, nagrań dźwięków itd.

Inaczej niż w klasie wybrzmiewają czytane w terenie „geologiczne” wiersze Urszuli Zajączkowskiej (tomik poetycki *Piach* czy eseje ze zbioru *Patyki, badyle*), Małgorzaty Lebdy (*Sprawy ziemi* czy *Mer de Glace*), Forresta Gandera (poety i, co ważne, także geologa – *Bądź blisko*) czy Alice Oswald (*Monument. Wykopaliska z „Iliady”*), inaczej znaczą fragmenty literatury *non fiction* – reportaże o wspomnianym już Zagłębiu Dąbrowskim czy Śląsku (np. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* Zbigniewa Rokity czy *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia* Michała Jędryki). Lektura terenowa, nawet jeśli bezpośrednio nie dotyczy miejsca bliskiego uczniowi, to pokazuje inne sposoby postrzegania przestrzeni. Takie praktykowanie miejsca może skutkować jego przemyśleniem.

Przykładem podobnego działania jest projekt prototypowania przestrzeni nad Rawą – katowicką rzeką, w dużej swej części zabetonowaną i ukrytą pod powierzchnią miasta. Aktywność wokół Rawy zapoczątkowana przez Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach opierała się na emocjach, afekcie, relacjach między ludźmi i nie-ludźmi, materiążywioną i nieożywioną. Te dziwne, do niedawna jeszcze „nienaukowe”, narzędzia miały przypomnieć mieszkańcom Katowic o istnieniu rzeki, innymi słowy – ich celem było odwiedzenie pejzażu i nowe spojrzenie na Rawę. Efektem projektu będzie z jednej strony częściowa renaturyzacja rzeki, a z drugiej – stworzenie przestrzeni otwartej na mieszkańca miasta, który w kampusie uniwersyteckim na bulwarach odpomnianej Rawy będzie mógł uczestniczyć w dostępnych dla każdego laboratoriach zaprojektowanych w salach lub zajęciach prowadzonych na terenach

⁶ Literatura na temat edukacji terenowej jest niezwykle bogata i ze względu na ograniczenia artykułu pozwolę sobie ją pominąć.

przyległych do kampusu uniwersyteckiego, powstałych w ramach sieciowania rzeki (natura) i nauki.

Wydaje się, że lekcje polskiego potrzebują wspomnianych emocji, afektów i relacji, a przecież humanistyka terenowa, osadzona w konkretności, umiejscowiona oraz ucieleśniona, upomina się o polonistów i uczniów wchodzących w rolę etnografów. Ale najciekawiej bywa wtedy, gdy do miejsca dobrze rozpoznanego trafia ktoś z zewnątrz, zmieniając jego rolę. Obcy obserwuje teren, zadając pytania. Jako nauczycielka doświadczyłam takich sytuacji. Ucząc w szkole, w której przed wojną mieściło się gimnazjum żydowskie, wraz z uczniami miałam okazję uczestniczyć w spotkaniu z jedną z ostatnich żyjących przedwojennych absolwentek tej placówki. Nasz gość wszedł w rolę (eko)etnografa prowadzącego badania terenowe. Szybko okazało się, że to nie wspomnienia o Zagładzie czy wymordowaniu niemal całej ludności żydowskiej miasta będą głównym tematem spotkania, ale odpamiętywanie miejsc, które Helena Karmon jako dziecko i nastolatka odwiedzała. Co ciekawe, wspomnienia dotyczyły „naturalnych” przestrzeni (rzeka, spływ kajakowy, park) i budziły niemałe emocje, ponieważ dzięki spotkaniu uczniowie dowiedzieli się, że nieopodal szkoły płynie rzeka, a Karmon – że nie miała pojęcia o istnieniu jezior w sąsiednim mieście, niezwykle dziś popularnym miejscu wypoczynku mieszkańców Zagłębia. Okazało się, że akwen powstał po zalaniu przemysłowych wyrobisk piasku podsadzkowego, co nastąpiło już po opuszczeniu Polski przez Karmon. Spotkanie było więc okazją do wzajemnych zdziwień i negocjowania znaczeń miejsc, ale nie historycznych i kulturowych, tylko przyrodniczych. Czy to zjawisko można nazwać *oral natural history*? Wyobrażam sobie i taką odsonę polonistyki/humanistyki terenowej, która otwiera lekcję polskiego na opowieść o historii naturalnej miejsc bliskich uczniom, zadaje im pytania w stylu tego, które usłyszeli od Karmon: „Czym dla was jest dziś to miejsce?”

W zasadzie to pytanie można by potraktować jako główny problem do rozważenia na lekcjach polskiego inspirowanych humanistyką terenową. Odpowiedź na nie wymagałaby więcej trudu niż praktyki wokół miejsca w ramach geopoetyki, skrojonej do możliwości szkolnych oraz potrzeb

uczniów, zajmującej się wieloaspektową analizą interakcji pomiędzy przestrzenią geograficzną a twórczością literacką (Rybicka, 2019). Polonistyka terenowa angażująca zarówno ucznia, jak i nauczyciela to przede wszystkim doświadczanie tego, że wszyscy: ludzie, nie-ludzie, materia nieożywiona, ale i żywi, i martwi, jesteśmy (byliśmy) „z tego świata” (Rogowska-Stangret, 2021).

Literatura

- Bakke M., 2020, *Gdy stawka jest większa niż życie. Sztuka wobec mineralno-biologicznych wspólnot*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1, s. 165–185.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bizan M., Hertz P., 1972, *Głosy do „Kordiana”*, w: J. Słowacki, *Kordian*; M. Bizan, P. Hertz, *Głosy do „Kordiana”*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 111–366.
- Borowski M., Sugiera M., 2020, *Pożytki z kontr[f]aktualności*, w: *Performanse pamięci w literaturach i sztukach*, red. M. Borowski i in., Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 263–283.
- Dartnell L., 2018, *Początki. Opowieść o tym, jak Ziemia nas stworzyła*, przeł. J. Dzierzowski, Wydawnictwo ZYSK i S-KA, Poznań.
- Domańska E., 2012, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domańska E., 2014, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5, s. 12–26.
- Domańska E., 2017a, *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domańska E., 2017b, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, w: *Nowa Humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czaplinski i in., Wydawnictwo IBL, Warszawa, s. 51–70.
- Domańska E., 2022, *Wiedza historyczna jako wiedza antycypacyjna*, w: *Humanistyka prewencyjna*, red. Resilience Academic Team (RAT), Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań, s. 25–39.

- Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Haraway D., 2012, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 241–260.
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lear J., 2013, *Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego*, przeł. M. Rychter, wstęp P. Nowak, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa.
- Lelonek D., 2021, *Wasteplants Atlas / Atlas śmiecioroślin*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań.
- Louv R., 2014, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, Wydawnictwo Relacja, Warszawa.
- Maciejewska I., 1987, *Wstęp*, w: S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. XVIII–XXXI.
- Mirzoeff N., 2016, *Jak zobaczyć świat*, przeł. Ł. Zaremba, Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa.
- Morton T., 2018, *Lepkość*, przeł. A. Barcz, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 2, s. 284–295.
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniunktur, refutacji*, w: *Nowa Humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Wydawnictwo IBL, Warszawa, s. 23–48.
- Pawlicka U., 2017, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1, s. 314–333.
- Półtorak A., 2022, *Światotwórstwo w podczerwieni. Obrazowanie technologiczne i poetyka uniezwyklenia w filmie Geological Evidences Matthew C. Wilsona*, „Czas Kultury”, nr 4 (215), s. 165–193.
- Rogowska-Stangret M., 2021, *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, wstęp M. Środa, ilustr. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Rybicka E., 2019, *Geopoetyka – miejsce wspólne geografii i literatury*, w: *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Angiel, E. Szkurląt, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 51–63.
- Sadoń-Osowiecka T., 2019, *Dydaktyczne możliwości humanistycznych ujęć geograficznych*, w: *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Angiel, E. Szkurląt, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 23–31.

- Sławek T., *Genius loci. Człowiek, miejsce, przestrzeń*, <https://www.youtube.com/watch?v=B9cTnRYHbHU> [dostęp: 01.12.2022].
- Sugiera M., 2019, *Natura instant. Spekulatywne rajskie ogrody*, w: *Niespodziewane alianse. Sztuki performatywne jutra*, red. M. Borowski, M. Chaberski, M. Sugiera, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 357–389.
- Szklowski W., 2006, *Sztuka jako chwyt*, przeł. R. Łużny, w: *Teoria literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 95–111.
- Śliwerski B., Paluch M., 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Tabaszewska J., 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Wydawnictwo IBL, Warszawa.
- Tokarczuk O., 2009, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Tomczok M., 2022, *Humanistyka węglowa w kręgu energii kontrindustrialnych*, „Porównania”, nr 1 (31), s. 21–37.
- Tomczok P., 2018, *Literacki kapitalizm. Obrazy abstrakcji ekonomicznych w literaturze polskiej drugiej połowy XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wojnowski K., 2016, *Pożyteczne katastrofy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Wójcik-Dudek M., 2020, *Inne możliwości. „Uziemianie” romantycznego pejzażu*, w: *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Raszewska-Klimas, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego, Siedlce, s. 293–312.
- Żeromski S., 1987, *Ludzie bezdomni*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK – associate professor, Institute of Literary Studies, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Research interests: literature for children and young people and didactics of literature. Author of the books: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka [(Over)Lasting Around Myth. The Functions of Mythicisation in Tadeusz Nowak's Poetry]* (Katowice 2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpa-*

mięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży [*Reading the Holocaust. Practices of Post-memory in 21st Century Polish Literature for Children and Young People*] (Katowice 2016), *Po lekcjach* [*After School*] (Katowice 2021), and many scientific articles; co-editor of publications in the field of literature for non-adults. Editor-in-chief of the electronic journal "Paidia i Literatura" ["Paidia and Literature"] dedicated to literature addressed to children and young people.

Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży oraz dydaktyka literatury. Autorka książek *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016), *Po lekcjach* (Katowice 2021) oraz wielu artykułów naukowych; współredaktorka publikacji z zakresu literatury dla niedorosłych. Redaktor naczelna elektronicznego czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze adresowanej do dzieci i młodzieży.

E-mail: malgorzata.wojcik-dudek@us.edu.pl