



DOROTA TAŁAJ

 <https://orcid.org/0000-0001-6443-2484>

Instytut Studiów Podyplomowych w Tychach

Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego

W ogrodzie, na śniegu, z piórem w dłoni Alternatywa wobec świata cyfrowego i jej dydaktyczne implikacje

**In the garden, in the snow, with a pen in my hand
An alternative to the digital world and its educational implications**

Abstract: The article indicates three analog activities (not related to the digital sphere), which are a source of existentially significant experiences and have a significant role in building human well-being. These are: the experience of creating a garden, the experience of a winter forest and writing with pen on paper. The article is based on the analysis of scientific experiments and literary and anthropological reflection. It also shows how the discussed issues can be related to the practices of humanities education.

Keywords: experience, analog activities, garden, winter, writing, humanities education

Abstrakt: W artykule wskazano trzy czynności analogowe (niezwiązane ze sferą cyfrową), które są źródłem doświadczeń istotnych egzystencjalnie i odgrywają znaczącą rolę w budowaniu dobra człowieka. Są to: doświadczenie tworzenia ogrodu, doświadczenie zimowego lasu i pisanie piórem na papierze. Artykuł opiera się na analizie eksperymentów naukowych oraz na refleksji literaturoznawczej i antropologicznej. Wskazuje także, jak omawianą problematykę można odnieść do praktyki dydaktycznej języka polskiego i edukacji humanistycznej.

Słowa kluczowe: doświadczenie, czynności analogowe, ogród, zima, pisanie, edukacja humanistyczna

Zamiast ubolewać nad ekspansją mediów i ich negatywnym wpływem na młodego człowieka, warto porzucić dualistyczne, konfrontujące spojrzenie i uznać, że rzeczywistość jest hybrydyczna: analogowo-cyfrowa. Praca pedagogiczna i andragogiczna powinna zatem zmierzać nie tylko do wprzężenia w proces dydaktyczny zdobyczy informatycznych, lecz także do wskazywania *aurea mediocritas*. W niniejszym artykule zarysuję wpływ na człowieka wybranych doświadczeń niezwiązanych ze sferą cyfrową, ich antropologiczny horyzont i rolę w budowaniu dobra osoby. Odniosę wymienione zagadnienia do praktyk edukacji humanistycznej.

Oscylacje

Najważniejszymi cechami świata cyfrowego wydają się: nielinearność, chaotyczność, powierzchowność, fragmentaryczność, logowizualność i łatwa do realizacji interaktywność (Tałaj, 2023). Obraz doskonałej mapy pokrywającej szczelnie obszar królestwa z opowiadania *O ścisłości w nauce* Jorge Borgesa, pod którą królestwo ostatecznie zniknęło (Borges, 1976), jest w refleksji o współlistnieniu świata analogowego i cyfrowego pożyteczną metaforą: to, co cyfrowe, nie tylko pokrywa, lecz także usuwa analogowe, przepisuje na swój język, zagarnia, zmienia. Nie chodzi tu wyłącznie o formę zapisu treści, z jakimi mamy do czynienia, i żałobę po słynnym zanikaniu zapachu farby drukarskiej, ale o nowe rozumienie człowieka, tj. percypowanie i rozumienie siebie i świata oraz stymulowanie określonych procesów psychicznych. Doświadczenia cało-psycho-cielesne związane z rzeczywistością wokół (analogową) wydają się bardziej niż doświadczenia cyfrowe kierować człowieka ku samoświadomości, osiągnięciu indywidualności, wrażliwości na innych i sprzyjają wytworzeniu się szczególnych umiejętności, nazwanych przez Michała Palucha „kompetencjami głębokimi”.

Kompetencje głębokie to rozwijane w cyklu całego życia **umiejętności świadomego przeżywania** i wyrażania własnego **działania** i dziania się, wynikające ze zdolności do toczenia refleksji [...] to zdolność do prowadzenia **dialogu** z samym sobą i z innymi na temat sensu(ów) istnienia i przemijania, **przebaczenia** i **pojednania**, towarzyszenia w narodzinach i **śmierci**, **doświadczenia cierpienia** i **radowania się**, życiowego umiaru, **współegzystowania** [...]. To **myślenie epitafialne** oraz **doświadczenie stawania się Nikim**. To pierwsze oznacza zdolność do „zreflektowania się nad tym, co pozostawiamy po sobie, nie tyle po śmierci, ile właśnie na bieżąco” [...]. Praktycznym przykładem

myślenia epitafialnego jest uważność na słowa. [...] Natomiast doświadczanie stawania się Nikim służy praktyce autogennego treningu redukowania w sobie presji stawania się kimś (w rozumieniu statusu społecznego i materialnego) (Paluch, 2023: 561).

Przytoczyłam tę definicję w tak rozbudowanej formie, ponieważ jest to nowa propozycja, jeszcze nieugruntowana w piśmiennictwie naukowym.

Doświadczenie ogrodu

Powszechne doświadczenie wskazuje, że ekspozycja na środowisko naturalne wywołuje pozytywną reakcję afektywną. Marlena Kilian i Michał Paluch analizują przebywanie człowieka w ogrodzie jako formę autoterapii – na płaszczyźnie fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i duchowej (Kilian, Paluch, 2023). Przebywanie w ogrodzie w charakterze kontemplatora przyrody relaksuje, poprawia koncentrację, a wrażenia estetyczne podnoszą poziom zadowolenia. Praca w ogrodzie wpływa w sposób pogłębiony na wymienione procesy, a ponadto pozwala człowiekowi na wejście w istotną rolę: gospodarza – twórcy. Wówczas aktywność człowieka – gospodarza staje się czynnością transcendentálną: „Ogród staje się medium w uczestnictwie człowieka we własnym człowieczeństwie, mierzonym jego uwagą, czułością i troską, a jednocześnie pośredniczy w doświadczeniu wszechświata”¹ (Kilian, Paluch, 2023: 16). Tworzenie ogrodu można postrzegać jako synekdochę kreowania własnej egzystencji, a także jako doświadczenie bycia (s)tworzonym. Autorzy artykułu widzą to jako „wydarzanie się” człowieka: „To »zdarzenie się« człowieka ma miejsce w akcie transcendencji – przekraczaniu istniejących granic samego siebie – w kierunku identyfikacji autotelicznych wartości: wolności, dobra i piękna” (Kilian, Paluch, 2023: 11). W istotnej dziś refleksji ekologicznej hortikuloterapia jest performatywną, zaangażowaną etycznie czynnością, która pozwala doświadczyć siebie jako twórcy miejsca do życia dla świata poza-ludzkiego.

Doświadczenia związane z naturą i pracą w ogrodzie służą odzyskiwaniu wewnętrznej jedności ciała i duszy, egzystencjalnemu otwarciu i budowaniu poczucia własnej wartości, które dokonuje się przez kształtowanie kolejnych kompetencji. Mam na myśli kompetencje związane z biografią duchową, doświadczaniem istnienia, umiejętnością bycia obecnym w świecie takim, jaki on jest (Wais, 2007: 48–49).

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytowane fragmenty podaję we własnym przekładzie.

Bycie gospodarzem w ogrodzie to praktyka osławiania miejsca ze sobą i siebie z miejscem – forma zadomowienia. Używam tego słowa w sensie „oikologicznym”, nadanym mu przez nową refleksję humanistyczną o domu (Kadłubek, Kunce, Sławek, 2013; Kunce, Sławek, 2020): to w ogrodzie w sposób czytelny człowiek nie tylko chwilowo „zamieszkuje”, ale i „jest zamieszkiwany” – jak widzi dom Tadeusz Sławek (2011: 2). W ogrodzie dokonuje się to „naturalnie” przez wchodzenie człowieka w związki z obecnymi tam przedstawicielami flory i fauny, a także z głębą i siłami natury. Bycie gospodarzem w ogrodzie czyni człowieka odpowiedzialnym. Stanowi zadanie do wypełnienia, wymaga więc postawy troski, a to nadaje sens życiu. W sposób empiryczny pozwala doświadczyć korzeni i kłączy, ciemnych źródeł życia. Jest doświadczeniem bycia jeszcze bardziej na uboczu niż bycie w domu. To peryferium ubocza, jakim jest przydomowy ogród, stanowi kolejny stopień oddalania się od centrum: nie tylko od światowej propagandy, od narzucanych narracji – lecz również od domu z jego ramami, w których lokuje się nasze życie. Człowiek w ogrodzie może doświadczyć zdystansowania wobec skonstruowanej przez dom i jego swojskość tożsamości lub opresji, ze względu na możliwość bycia z tym, co poza-ludzkie, bliskie, odkrywane w akcie prywatnym i intymnym. Mam tu na myśli samotność, która nie izoluje, a oczyszcza i przywraca człowieka samemu sobie. Tadeusz Sławek inspirująco pisze o takiej samotności jako warunku zadomowienia i zakorzenienia (Sławek, 2011: 17). To odzyskiwanie kontaktu z własną głębią i własnym cierpieniem, które odkrywamy jako ponadjednostkowe i odwieczne, przywracające nas temu, co prawdziwe.

Ważne jest dla mnie, aby przedstawione tu doświadczenie przebywania w ogrodzie i hortikuloterapia nie zamknęły się w ramach pastoralnego (sielankowego) ujmowania tej przestrzeni. Jeśli doświadczenia są prawdziwe, to obejmują zetknięcie się z dzikością natury, jej nieokiełznaniem, bezradność człowieka wobec sił przyrody, gorzkie porażki, upokarzające momenty działania ironicznie kapryśnej pogody, rozpacz, poczucie syzyfowej pracy, złość na agresję szkodników, doświadczenie utraty, zniszczenia, naturalnego przemijania, chwilowości istnienia danych postaci, zamierania... To wszystko jednak nie niweluje przedstawionych refleksji – co więcej, o ile wytrąci człowieka z pychy, arogancji i władzy, czyni opisane doświadczenia głębszymi i zbliża ku obiektywnemu poznaniu.

Z perspektywy edukacji polonistycznej

Przedstawione zagadnienia pozwala otworzyć przed uczniami lektura *Tajemniczego ogrodu* Frances Hodgson Burnett (1981). To powieść o całkowitej przemianie dwoj-

ga dzieci, Mary i Colina, która dokonuje się dzięki odkryciu ogrodu i fizycznej pracy włożonej w jego odrodzenie. Przemianie podlega też ojciec Colina, który, uciekając od domu i syna, izolując się i zamykając przed najbliższymi, trwał w żałobie po stracie żony. Książka pokazuje, jak można przeżywać doświadczenie cierpienia, utraty, choroby, poczucia winy, wstydu, odrzucenia i samotności. Złość, pogarda dla innych, izolacja od świata i beczynność lub, w przypadku dorosłego, ucieczka oraz oddanie się temu, co „policalne”, i „rynkowi pociechy” (Sławek, 2011: 12) prowadzą do destrukcji osoby. Ale przebywanie w parku, odkrycie ogrodu, a potem podjęcie się roli gospodarza w nim – lokuje Mary po raz pierwszy w świecie. Wygląda to tak, jakby ogród zakorzenił się w bohaterce, udzielając jej miejsca do życia i powodując obustronny rozkwit (swoj i Mary). Odkrycie ogrodu opisane przez Burnett jest, jak dzisiaj byśmy powiedzieli, zapisem hortikuloterapeutycznego doświadczenia: dostrzeżeniem całego świata wokół, ludzi z ich historiami, zwierząt i rzeczy oraz faktycznym zadomowieniem się dziewczynki w dostojnej rezydencji wuja. Dla Colina ogród stanie się źródłem odzyskania zdrowia fizycznego, ale najpierw zmieni się jego mentalność. Tożsamość bezradnego, oczekującego śmierci, krzyczącego nocami i obarczonego poczuciem tragicznej winy dziecka zostaje zastąpiona tożsamością tego, kto kreuje miejsce – i wówczas jego życiu zostaje nadany sens, a potem przychodzi doświadczenie uzdrowienia. Ojciec chłopca dozna przemiany w środku słonecznego, rozkwitłego, przywróconego do życia ogrodu, w momencie dostrzeżenia w nim przywróconego do zdrowia syna. Relacje między bohaterami a ogrodem są bliskie, zwierciadlane, współzależne – ekokrytyka określa to słowem „splątanie” (Fiedorcuk, Beltrán, 2020: 36). Wydobycie tych splątań, powiązań i wzajemnych oddziaływań jest mało popularnym tropem dydaktycznym. Propozycje metodyczne przeznaczone do pracy z *Tajemniczym ogrodem* obejmują często leksykalne analizy nazw kwiatów i kolorów pojawiających się w opisie ogrodu, intersemiotyczny przekład na rysunek, przemianę wyglądu i charakteru Mary, lekcję o przyjaźni dzieci oraz analizę postaci Dicka wzorowanej na św. Franciszku. To wartościowe propozycje, jednak za bardzo skoncentrowane na sielankowym, czysto estetycznym pięknie ogrodu i obrazie sukcesu scen finałowych. Bogatszą perspektywę, egzystencjalną, zawierają prace Elżbiety Szudek i Krzysztofa Wiatra z książki *„Tajemniczy ogród” czyli w poszukiwaniu utraconego raju* (Rauch i in., 2001). Z kolei Karolina Starnawska wprowadza perspektywę ekologiczną i pedagogiczną, inspirująco pisząc o potrzebie prowadzenia lekcji w kontakcie z naturą i przeniesienia uwagi na obserwacje przyrodnicze (Starnawska, 2019).

Tymczasem narracja Burnett zawiera symetrycznie się układające przedstawienia natury, rezydencji i zamieszkujących w niej ludzi. Z antropologicznego punktu widzenia najbardziej interesująca jest linia przecięcia się obu rzeczywistości, kreska wykonana w zeszycie, oddzielająca „Mary w Indiach” od „Mary w ogrodzie”.

Warto zwrócić uwagę na to, co nieuchwytnie, a stanowi głębię duchowego doświadczenia, na przechodzenie od psychicznej śmierci do otwarcia się na świat i odrodzenie. Warto również zastanowić się nad tym, co w tym procesie prowadzi bohaterów, czego doświadczają, co im pomaga w poczuciu bezradności i co nadaje kierunek ku zmianie. Jeśli nie otworzymy lektury szkolnej na egzystencjalny wymiar przedstawianych w niej historii, nie wykażemy, jak bliskie są prawdziwemu życiu, gdzie jest miejsce na różne rodzaje bólu, na okresy „zamierania” przenicowujące człowieka na drugą stronę, zmieniające i jego, i miejsce, w którym się znajduje – utracimy nie tylko apetyt na literaturę kolejnego pokolenia uczniów (*nihil novi*), lecz także szansę nauczania identyfikacji ważnych egzystencjalnie sytuacji życiowych, sposobu przejścia przez nie, otwierania się na duchową przemianę i relacje z innymi oraz światem. Słowem: nie nauczymy przeżywania własnego życia. Warto byłoby zaprosić uczniów do eksperymentu z bodaj jednym dniem fizycznej i twórczej pracy w ogrodzie lub do zadania projektowego związanego z założeniem ogrodu, choćby w doniczkowej wersji. Skłaniając potem młodych ludzi do wypowiedzi na temat doświadczeń związanych z pielęgnowaniem go, trzeba pamiętać, że nie wszystkie wrażenia i przeżycia da się zwerbalizować. Dostrzeżenie tego faktu przez uczniów byłoby poznawczo istotne.

Doświadczenie zimowego krajobrazu lasu

Ruch na świeżym powietrzu w zimowej scenerii, percypowanie jej walorów estetycznych i doświadczanie fizycznych właściwości śniegu są innymi nieprzepisywalnymi cyfrowo czynnościami. Śnieg jest dla dzieci atrakcyjny, „magiczny”, ponieważ ćwiczy elastyczność wyobraźni, wywołuje radość, uczy korzystania prędko z tego, co przynosi dzień. Ale ważne są także surowa estetyka zimowego pejzażu oraz doświadczenie zimna, szczypania w policzki, niewygody wielowarstwowych ubrań, przemoknięcia, zmarznięcia. Wszystko to uczy bycia w świecie.

By przywołać interesujące dane naukowe, odniosę się do polsko-angielsko-malezyjskiej grupy, która wykonała badania dotyczące skutków przebywania w zimowej aurze (Czepczor-Bernat i in., 2022). Eksperyment został przeprowadzony w roku 2021 na grupie 87 osób, które odbywały spacer w pokrytym śniegiem Cygańskim Lesie w Bielsku-Białej. Z pozyskanych danych wynika, że ekspozycja na naturę wiąże się z bardziej pozytywnym wizerunkiem własnego ciała. Konkretnie są to: docenienie ciała, akceptacja ciała i postawa ochrony ciała. Ponadto, „Zmiana poziomu docenienia ciała była znacząco i proporcjonalnie związana ze współ-

czuciem dla samego siebie [self-compassion]” (Czepczor-Bernat i in., 2022). Użyte tu słowo *self-compassion* oznacza umiejętność współczującego traktowania samego siebie, co jest ważne w sytuacjach trudnych emocjonalnie, doświadczaniu porażek i rozczarowań. To takie podejście do samego siebie, które będzie kojące, nie oceniające i agresywne, lecz właśnie – czułe i troskliwe. Wymaga to zaakceptowania różnego rodzaju cierpienia jako elementu ludzkiego życia i uważnego, świadomego przeżywania emocji.

Wracając do wyników badania: autentyczny kontakt z naturą pozwala poprzez ciało nawiązać kontakt z własnym wnętrzem i odważyć się mu się przyjrzeć. Jest to również zmiana z estetycznego paradygmatu traktowania cielesności na podejście funkcjonalne i etyczne. Świadomość ciała, uważność na jego sygnały i akceptacja jego niedoskonałości rodzą się z pojmowania go według wzorca innego niż „światowy”, tj. luksusowy i narcystyczny, skierowany na efekt, wysoką samoocenę i doskonałość. Według danych przywołanych w artykule ekspozycja na naturę podnosi koncentrację, a zatem przywraca uwagę, pozwala się zdystansować wobec problemów, powoduje uspokojenie rytmu serca, redukuje stres, jest źródłem pozytywnych afektów.

Biel naturalnie występuje w świecie i fizyczny kontakt z nią ma szczególne znaczenie dla ludzkich przeżyć egzystencjalnych. Dostrzeżenie bieli w sztuce jako ich metafory lub sygnału jest efektem refleksji antropologicznej. Dariusz Czaja swoją książkę o najważniejszych, przełomowych wydarzeniach w życiu człowieka tytułuje *Gramatyka bieli. Antropologia doświadczeń granicznych* (Czaja, 2018), choć nie jest to przecież traktat o białym kolorze. Biel dla autora ma znaczenie pewnego limesu: punktu granicznego poznania, horyzontu zdarzeń, sfery zakazu w przestrzeni moralnej. „Tego rodzaju granica sygnalizuje kres ludzkiego porządku. Dlatego też odczucie granicy łączy się inherentnie z doświadczeniem *sacrum*, to znaczy z – nie zawsze wprost werbalizowanym – przekonaniem o przynależności do pewnej przekraczającej nas całości, której istota nie jest w pełni dostępna naszemu poznaniu” (Czaja, 2018: 8). Biel jest ważnym elementem poezji Tadeusza Różewicza. W interpretowanym przez Annę Węgrzyniak wierszu [*** *biel się nie smuci*] oślepia, jest znakiem zamierania zmysłów, wygaszania emocji, milczenia, doskonałej nicości i doskonałej niewiedzy. „To coś bez nazwy, czego znakiem jest biel i tylko biel – to oczywiście śmierć” – pisze literaturoznawczyni (Węgrzyniak, 2013: 165). Innym nasuwającym się przykładem ujmowania tego koloru jako sumy egzystencjalnie istotnych doświadczeń, przez które kształtują się kompetencje głębokie, są wiersze o bieli Stanisława Barańczaka. Dopiero umiejętność przeżywania cierpliwie trudu codziennego życia i ludzi wokół sprawia, że „można znieść ten ból puszysty / tę biel przeszywającą, ten zbyt czysty śnieg” (30.01.80: *Śnieg IV*; Barańczak, 2006: 248). W kulturze chrześcijańskiej i religijnej poezji (na przykład Tadeusza Nowaka) ta

barwa jest symbolem czystości, a błyski bieli, jaskrawa światłość są znakami cierpienia i oczyszczenia. Białą sferą jest widziana z zewnątrz katedra na planecie Róg z opowiadania Jacka Dukaja, które zmusza do refleksji o poznaniu mistycznym (Dukaj, 2000). Fizycznie rzecz ujmując, biel stanowi kolor nierozszczepionego światła, mieszaninę fal świetlnych o różnych długościach i częstotliwościach – dlatego „jako kolor, który jeszcze wszystko w sobie zawiera, jest także symbolem początku, otwartych możliwości, nowego” (Forstner, 1990: 116), a i Królik, za którym podążyła Alicja do Krainy Czarów, był biały. Na temat bieli mówił też inspirująco Tadeusz Sławek w wykładzie „Alicja wśród drzew. Leśny dom wyobraźni” podczas konferencji „Mały antropocen” 1 grudnia 2023 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Podobnie więc jak ogród otwiera pracującego w nim i dla niego gospodarza na szereg wrażeń mogących stać się ważnym wydarzeniem poznawczym i transcendentnym, tak doświadczana zmysłowo biel zimowej scenerii może stać się miejscem przeżyć egzystencjalnych i nabywania kompetencji głębokich.

W stronę edukacji polonistycznej

Białe połacie narnijskiego lasu, zamrożona rzeka, grube futra na ciałach dzieci, niecierpliwe wyczekiwanie dojmująco nieobecnego Aslana i stopniowe, ledwo dostrzegalne topnienie śniegu... Lodowato okrutna Biała Czarownica i jej pełen ostrych krawędzi, ogromny pałac... Fałszywe ciepło kominka u fauny Tumnusa... Bogactwo opisanych przez Clive'a Staplesa Lewisa w *Opowieściach z Narnii...* (Lewis, 2018) doświadczeń sensualnych, zmysłowe i somatyczne przeżycia bohaterów oparte na uważnym słuchaniu przyrody i wrażeniu bycia przez nią dotykanych korelują z duchowymi wtajemniczeniami: odkupieniem winy, duchową wędrówką, przebaczeniem, ofiarą, uwolnieniem, pokusą, zdradą, nadzieją... „Niebywała wyobraźnia i niezwykła kultura literacka, a przede wszystkim sfera przekonań moralnych Lewisa upoważniają do odczytania *Opowieści z Narnii* jako podróży w głąb świata, w głąb mrocznej ludzkiej natury, w głąb samego siebie” – pisze Wiesława Żuchowska (2002: 8). W takiej podróży rodzą się kompetencje głębokie, istotne egzystencjalnie rozpoznania, jak opowieść Tumnusa, który przyznaje się do szpiegostwa na rzecz Czarownicy i do zdrady.

Przywołuję tutaj tę książkę ze względu na metafizyczne wartości przypisywane bieli i na wcześniej wspomniane somatyczne doświadczenia pierwotne, związane z byciem blisko natury: wędrowania w milczeniu, odczucia głodu, konieczności tropienia śladów, uważnego słuchania – którym Lewis nadaje wymiar transcenden-

talny. Wejście do krainy było możliwe dlatego, że zdaniem Łucji „nie było nic milszego niż zapach i dotyk futer” (Lewis, 2018: 13). Spotkanie z żywym Aslanem po rytualnym mordzie dokonany na Lwie jest przepełnione szczęściem, które autor oddaje somatycznie, cało-psycho-cieleśnie: skokami, podskokami, zanurzaniem dłoni dziewczynek w jego grzywę, pomrukami, śmiechem. Smak ptasiego mleczka w ustach Edmunda stanie się dla niego wkrótce sygnałem zwiedzenia i wykorzystania, posiłek w domu Bobrów momentem przełomowym. Znowu nasuwa się refleksja oikologiczna (Kadłubek, Kunce, Sławek, 2013; Kunce, Sławek, 2020): dom Bobrów jest nim dlatego, że zaprasza do działania – dziewczynki przygotowują posiłek wspólnie z gospodynią, i to od podstaw. W tym miejscu Bóbr opowiada o wydarzeniach w Narnii i to stamtąd Edmund, w roli szpiega, ucieka do Białej Czarownicy, pozyskawszy niezbędne informacje. Potem trzeba dom szybko opuszczać, już na zawsze. Te napięcia i rozłamy w wyobrażeniu domu jako bezpiecznej przystani uprzedza jednak narrator, konstruując taki opis dojścia do niego: „Tama okazała się wystarczająco szeroka, aby po niej iść, chociaż dla ludzi nie było to zbyt przyjemne ze względu na lód, który ją pokrywał. Z jednej strony zamrożone rozlewisko górnej rzeki równało się poziomem ze szczytem tamy, a z drugiej strony ziała niebezpieczna przepaść, na której dnie bieleły się lodowe fale dolnej rzeki” (Lewis, 2018: 74). Komentarz oikologiczny niech zamknie się w słowach: „Głębia przyzywa głębię hukem wodospadów” (Ps 42,8).

Zima w Narnii nie jest czasem biernego wyczekiwania, ale polem istotnych egzystencjalnie doświadczeń: zdrady, opuszczenia, kłamstwa, strachu, klęski, pokonania własnej słabości, walki, zwycięstwa. Przeżycie tego świadomie sprawia, że każde z dzieci poznaje siebie i uzyskuje świadomość swej (królewskiej) godności.

W pracy z tą lekturą warto więc uwrażliwić młodych czytelników na obraz bieli. Bywa ona przestrzenią, na której ciemna figurka człowieka rysuje się szczególnie intensywnie. Uczniowską pracę intelektualną wesprze i umocni doświadczenie lasu oraz zimowej aury.

Tu niezbędne wydaje się zwrócenie uwagi nauczyciela na nurt pedagogiki lasu, kierunek odmienny od poznawczych i antropocentrycznych koncepcji „leśnej edukacji”. Wskazuje, że las jest środowiskiem wychowawczym człowieka oraz miejscem doświadczenia misterium przyrody. Kontemplacja osobistej relacji z nim to stan egzystencjalny, w którego centrum znajduje się pytanie: „kim się staję wobec lasu?” (Paluch, 2022: 26). Kazimierz Rykowski pisze o czwartym wymiarze lasu, którym jest jego transcendentalny charakter. Wiąże go z urodą, bogactwem i swoistym ładem, ponieważ „częścią tego, co nazywamy duchowością przyrody/lasu, jest piękno” (Rykowski, 2022: 38). Kategorie estetyczne odsyłają do metafizycznych: „[...] określamy w nich funkcję lasu podobną do funkcji dzieł sztuki – transcendujemy, przeżywamy głębię istnienia, poczucie sensu, poczucie zatroskania, poczucie

przemijania i odpowiedzialności za świat” (Rykowski, 2022: 40). Pedagogika lasu jest zatem propozycją wskazującą, że sposobem istnienia człowieka w lesie jest „poszukiwanie siebie, swoich śladów w istnieniu innego życia” (Rykowski, 2022: 40), a dobrem, które to rodzi, jest „ostrzeżenie przed utratą samostanowienia o własnym życiu i jego jakości w społeczeństwie” (Śliwerski, 2022: 58). Wtajemniczenie dzieci z Narnii w tamten las jest typem takiego rozpoznania siebie i swojej roli w świecie. To może stanowić probierz dla innowacyjnych działań edukacyjnych. Ich sens oscylowałby wokół następujących kategorii: dwoistości, *versus* (jako bycia „wobec”), od-uczania się, kompetencji głębokich oraz pedagogiki akuologicznej, związanej ze słuchaniem i słyszeniem (Paluch, 2022).

Z piórem w rękę

Biolodzy z Norweskiego Uniwersytetu Nauki i Technologii podjęli się badań nad funkcjonowaniem mózgów dzieci oraz dorosłych w trakcie pisania i odkryli, że jest to czas uruchamiania się bardziej złożonych połączeń nerwowych. „Gdy używamy papieru i pióra, nasz mózg odbiera dużo więcej sygnałów, z którymi może połączyć wspomnienia. Ręczne pisanie aktywuje czuciowo-ruchowe rejony mózgu, angażuje więcej zmysłów, wzrok, słuch, dotyk, to pozwala otworzyć się na to, czego mamy się nauczyć, zapamiętujemy lepiej i pamiętamy lepiej” – konkluduje Audrey van der Meer (Ose Askvik, Weel, Meer, 2020). W eksperymencie naukowców z japońskiego NTT Data Institute of Management Consulting (Umejima i in., 2021) ochotnicy mogli posłużyć się wybraną, cyfrową lub analogową, formą zapisu. Na podstawie przeczytanego fragmentu dialogu, w którym postaci rozmawiają na temat swoich planów na najbliższe dwa miesiące, uczestnicy mieli z pamięci odtworzyć harmonogram ich zajęć. Przez cały czas osoby z obu grup: piszących na kartce i piszących na klawiaturze, były poddawane rejestrowaniu fal mózgowych przez rezonans magnetyczny. Wynik z badania jest następujący: grupa, która wybrała pisanie odręczne, wykonała zadanie precyzyjniej i dokładniej. Wykazała się lepszą pamięcią, wyższą koncentracją oraz większymi zdolnościami manualnymi i estetycznymi.

W raporcie *Neuronauka i edukacja...* (Howard-Jones, 2014) przywołano badanie Gerardo Ramireza i Siana L. Beilocka (Ramirez, Beilock, 2011). Z grupy uczniów charakteryzujących się lękiem przed matematyką ci, którzy mieli okazję opisać swój lęk, poradzili sobie na sprawdzianie istotnie lepiej niż uczniowie, którzy pisali na inny temat. Ponadto, poziom wykonania testu przez tych pierwszych był zbliżony

do poziomu uzyskanego przez grupę o niskim lęku przed matematyką. W licznych analizach danych pozyskanych przez Ramireza i Beilocka podkreśla się katartyczny wpływ ekspresywnego pisanie, warto jednak pamiętać przy tym, że eksperyment był wykonywany w formie pisma odręcznego. Badanie wykazało, że wodzenie narzędziem pisarskim po kartce papieru i pisanie na temat lęku mogą być jednymi ze sposobów trenowania kontroli tych emocji, co ma wpływ na dobrostan psychiczny i poprawia funkcje intelektualne.

Pisanie uczy dystansu, umieszcza się między osobą a jej emocjami, przekształcając je w uczucia, które można obserwować i nimi zarządzać. Człowiek piszący, schylony nad kartką, spleciony z własną ręką wykonującą drobne, posuwiste ruchy, w określonym linearnie porządku, który narzuca tempo – zaczyna je odkrywać jako tempo osobiste i właściwe. „Pismo, oddzielając poznającego od poznawanego, umożliwia wzrost artykulacji introspekcji; jak nigdy wcześniej otwiera psyche nie tylko na zewnętrzny świat obiektywny, [...] lecz także na wewnętrzne ja” (Ong, 2011: 166). Tradycyjne pisanie utrzuca koncepcję podmiotu refleksyjnego, świadomego swej refleksyjności i podmiotowości – ponieważ pisanie pomaga dopełnić myślenie i formuje jego proces (Olson, 2010). To oczywiście dokonuje się także w momencie korzystania z technologii i pisma na cyfrowych nośnikach. Chodzi tu jednak o refleksję linearną, narracyjną, kształtującą się w czasie, niezmultiplikowaną i nierozbitą na drobne części, mogące prawem hiperlinku wchodzić w niezliczoną ilość powiązań z innymi refleksjami. Empiryczny wymiar kartki i ołówka jest jej strażnikiem.

W stronę edukacji polonistycznej

Mam przed oczyma obraz Winstona z *Roku 1984* George’a Orwella (1993). Gnany jakimś wewnętrznym pragnieniem wykorzystał wyjątkową sytuację posiadania mieszkania z niewielką wnęką, której nie obejmuje oko śledzącej wszystko kamery – i zaczął pisać. Było to dla Winstona praktykowaniem wolności. Pięknie splatają się w opisie narratora aspekty cielesne bohatera i cechy fizyczne narzędzi pisarskich. Podkreśla się postawę szacunku Winstona do czynności, którą zamierza wykonać, wywołaną nie czym innym, jak wrażeniami dotykowymi.

[...] jeśli go nakryją, dostanie karę śmierci [...]. Włożył do obsadki stalówkę i posłał przez chwilę, aby ją oczyścić. Pióra, archaicznego narzędzia, rzadko używano nawet do składania podpisów, ale zdobył je – potajemnie i z pew-

nym trudem – ponieważ uznał, że piękny kremowy papier zasługuje na coś lepszego niż drapanie kopiowym ołówkiem. Prawdę mówiąc, nie nawykł do ręcznego pisania. Poza krótkimi notatkami na ogół dyktowało się wszystko do mowopisu. [...] Najdziwniejsze było to, że nie tylko utracił zdolność formowania myśli, lecz wręcz zapomniał, co zamierzał napisać (Orwell, 1993: 10).

Ssanie stalówki to obraz wymowny. Doświadczenie pierwotne, jakim jest ssanie, oraz animistyczny obraz czerpania pokarmu i pragnienia życia tu przeniesione zostały na relację człowiek – pióro. To jest niezwykle splecenie przedmiotu i człowieka: w archetypicznej figurze pióra jako matki i bezbronnego, nieświadomego, niezdolnego do samodzielnej egzystencji dziecka. Z niego, z pisania, Winston za chwilę wyssie pokarm potrzebny do życia i wzrostu. Wnikając w to doświadczenie, autor kreśli kruchą kondycję piszącego, obraz wirowania myśli, w końcu – wyłanianie się pojęć i towarzyszący temu intelektualny niepokój. Intencją bohatera jest nazwanie osobistych przeżyć, uporządkowanie chaosu noszonego w głowie. Jest nią także utrwalenie doświadczeń – właśnie, paradoksalnie, w zeszycie. Orwell pokazuje, że za pismem odręcznym przemawia jego niezależność od technologii. Zaskakuje, jak ta myśl jest aktualna.

Już po opisanu – jak przystało na dziennik – tego, co widział w kronice filmowej (makabryczne sceny na morzu z udziałem służb i imigrantów), Winston przypomniał sobie, co było dla niego tego dnia naprawdę ważne, i to też zapisał, w sposób automatyczny. Zmienił się charakter jego pisma: z krzywego, ściśniętego, w duże, zgrabne litery stawiane lekko, piórem zmysłowo ślizgającym się po papierze. Dokołała się katartyczna funkcja pisania, ważny etap i moment duchowego docierania do istotnych egzystencjalnie spraw, odkrycie tego, co najgłębiej w człowieku, i uzyskanie samoświadomości. Bohater napisał: „PRECZ Z WIELKIM BRATEM”, a potem doświadczył śmiertelnej trwogi przed Policją Myśli. Więc „zaczął czym prędzej pokrywać kartkę niechlujnymi bazgrołami: *zastrzelą mnie co z tego strzelą mi w tył głowy co z tego precz z wielkim bratem zawsze strzelają w tył głowy co z tego precz z wielkim bratem...*” (Orwell, 1993: 23), a gdy zaraz potem usłyszał pukanie do drzwi, nie zamknął wcale zeszytu, lecz zostawił go na wierzchu – po to, by ochronić strony przed poplamieniem przez niewyschnięty jeszcze atrament! Pisanie dziennika, które rozpoczął Winston, dało mu doświadczenie zrzucenia więzów, wolność wewnętrzną, zabrało lęk. Artystycznie wyraża to tutaj Orwell w pozornie absurdalnej trosce o niepoplamienie zeszytu. Dostrzeżenie czegoś tak drobnego to świadectwo uważności, delikatności, wrażliwości estetycznej, która jest sygnałem i przeczu- ciem Piękna.

Myśląc „piękno” i myśląc „pisanie” – w obszarze edukacji humanistycznej – mam też przed oczyma Julka, bohatera opowiadania *Mały pisarczyk z Florencji* Edmon-

do de Amicisa (1990: 59–66). Realia świata przedstawionego to wiek XIX. Chcąc pomóc w wyżywieniu licznej rodziny, chłopak późną nocą, gdy ojciec idzie już na spoczynek, zaczyna skradać się do jego biurka i wypisywać adresy abonentów dla wydawnictwa. Ma bardzo ładne pismo, zupełnie podobne do ojcowskiego. To niezwykle splecenie w figurze pisania bliskiej i trudnej relacji ojca z synem. W coraz wyższych stosikach zapisanych opasek widać narastanie złożonych uczuć i coraz większego ciężaru noszonego przez chłopca. To ujęcie pisania jako pracy oraz jako czynu moralnie dobrego, który z czasem staje się czynem heroicznym.

Warto więc zwrócić uczniom w różnych przestrzeniach edukacji uwagę na hermeneutyczny wymiar analogowego pisania, jego unikalną zmysłowość, walory neurologiczne i potencjał otwierania człowieka na samego siebie. A w końcu: jego wymiar performatywny, etyczny, wyzwalający. Doświadczenie prowadzenia dziennika można zaaranżować dzięki wygospodarowaniu na którejś z lekcji przez pewien okres, codziennie, choćby niedługiego czasu dla uczniów na osobiste pisanie. Niektórzy z nich będą to kontynuować w warunkach domowych, kierowani przekonaniem, że jest to dla nich pożyteczne i dobre. Wydaje się, że warto zainwestować w taki wymiar edukacji.

Zakończenie

Podejmowana w artykule problematyka częściowo odpowiada na pedagogiczne pytania: „Jak osoba, która spędza kilka godzin dziennie przed ekranem telewizyjnym bądź komputerowym, może nabrać dystansu do tego, co robi i czuje? Jaki ma kontakt z samym sobą? Kiedy ma czas na myślenie [...]?” (Nowakowski, 2005: 392). Wskazano wartość doświadczeń somatycznych i wpływu przestrzeni w budowaniu tego dystansu, kształtowania się postawy refleksyjnej oraz psychofizycznego dobra osoby i pozyskiwania kompetencji głębokich.

Na koniec myślenia o doświadczeniach analogowych i cyfrowych przychodzi refleksja o literackich świadectwach splątania ludzkiego z nie-ludzkim i transcendentnym. To nieuchwytność, *pneuma*, wolność, nieprzewidywalność, energia, twórczość oraz – nieskończona otwartość. Wobec tego świat cyfrowy wydaje się zapisaną w algorytmach konstrukcją, formą zamknięcia identyfikowaną twardością zapisu.

Bibliografia

- Amicis E., 1990, *Serce*, przeł. M. Konopnicka, Somix, Bydgoszcz.
- Barańczak S., 2006, *Wiersze zebrane*, Wydawnictwo a5, Kraków.
- Borges J., 1976, *Powszechna historia nikczemności*, przeł. S. Zembrzusi, A. Sobol-Jurczykowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Burnett F.H., 1981, *Tajemniczy ogród*, przeł. J. Włodarkiewiczowa, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Czaja D., 2018, *Gramatyka bieli. Antropologia doświadczeń granicznych*, Pasaże, Kraków.
- Czepczor-Bernat K. i in., 2022, *The impact of a woodland walk on body image: A field experiment and an assessment of dispositional and environmental determinants*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", vol. 19, issue 21, 14548, <https://doi.org/10.3390/ijerph192114548>.
- Dukaj J., 2000, *W kraju niewiernych*, Supernowa, Warszawa.
- Fiedorczuk J., Beltrán G., 2020, *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego i Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa.
- Forstner D., 1990, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przeł. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Howard-Jones P., 2014, *Neuronauka i edukacja: przegląd interwencji i podejść edukacyjnych korzystających z osiągnięć neuronauki. Pełen raport i podsumowanie*, przeł. K. Cipora i in., 14.12.2020, <https://www.ibe.edu.pl/pl/aktualnosci/1241-neuronauka-i-edukacja-przeglad-interwencji-i-podejsc-edukacyjnych-korzystajacych-z-osiagniec-neuronauki> [dostęp: 04.01.2021].
- Kadłubek Z., Kunce A., Sławek T., 2013, *Oikologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kilian M., Paluch M., 2023, *Human self-experience in the garden: Horticultotherapy from an ontological-axiological perspective*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, vol. 21, no. 3, s. 7–18, <https://doi.org/10.21697/seb.2023.26>.
- Kunce A., Sławek T., 2020, *Oikologia. Powrót*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Lewis C.S., 2018, *Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa*, przeł. A. Polkowski, Media Rodzina, Poznań.
- Nowakowski P.T., 2005, *Rodzina w społeczeństwie informacyjnym – integracja czy dezintegracja?*, „Ethos”, t. 18, nr 1–2 (69–70), s. 378–392.
- Olson D.R., 2010, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przeł. M. Rakoczy, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Ong W.J., 2011, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

- Orwell G., 1993, *Rok 1984*, przeł. T. Mirkowicz, Wydawnictwo Da Capo, Warszawa.
- Ose Askvik E., Weel F.R. van der, Meer A.L.H. van der, 2020, *The importance of cursive handwriting over typewriting for learning in the classroom: a high-density EEG study of 12-year-old children and young adults*, "Frontiers in Psychology", vol. 11, 1810, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>.
- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych conceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>.
- Paluch M., 2023, *Kompetencje głębokie*, w: *Słownik wyrazów ratujących życie*, red. M. Paluch, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa, s. 561–564.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, 2008, oprac. Zespół Biblistów Polskich z inicjatywy Towarzystwa Świętego Pawła, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa.
- Ramirez G., Beilock S.L., 2011, *Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom*, "Science", vol. 331, issue 6014, s. 211–213, <https://doi.org/10.1126/science.1199427>.
- Rauch M. i in., 2001, „*Tajemniczy ogród*” czyli w poszukiwaniu utraconego raju, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Rykowski K., 2022, *Pytania o las jako medium pedagogiczne*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 31–46, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.03>.
- Sławek T., 2011, *Gdzie? Rozważania oikologiczne*, „Anthropos?”, nr 16–17, s. 1–22, <https://open.icm.edu.pl/server/api/core/bitstreams/2aa45f18-4074-4f5a-87ad-c8bb6707ddad/content> [dostęp: 19.12.2024].
- Starnawska K., 2019, *Wrócić do tajemniczego ogrodu. O potrzebie wyjścia ze szkolnej ławki*, „Konteksty Kultury”, t. 16, z. 4, s. 541–554, <https://doi.org/10.4467/23531991KK.19.048.11967>.
- Śliwerski B., 2022, „*Pedagogika lasu*” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 47–60, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.04>.
- Tałał D., 2023, *Poznanie fragmentaryczne*, w: *Współczesne problemy wychowania*, t. 2: *Młodość w świecie myślenia i poznania*, red. T. Peciakowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 133–135, https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Wspolczesne%20problemy%20wychowania/Tom_2_www.pdf [dostęp: 19.12.2024].
- Umejima K. i in., 2021, *Paper notebooks vs. mobile devices: brain activation differences during memory retrieval*, "Frontiers in Behavioural Neuroscience", vol. 15, 634158, <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.634158>.
- Wais J., 2007, *Ścieżki baśni*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.
- Węgrzyniak A., 2013, *Biel staje się bielsza. O „Wyjściu”*, „Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze”, nr 2, s. 163–172.
- Żuchowska W., 2002, *„Opowieści z Narni” czyli wielka podróż*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.

Dorota Tałaj – dr, wykładowca dydaktyki literatury i języka polskiego oraz literatury dziecięcej i młodzieżowej, metodyk języka polskiego, posiada wieloletnie doświadczenie w pracy w szkole. Pracę magisterską napisała na temat poezji Mickiewicza i Norwida, doktorat z twórczości „skamandrytów mniejszych”. Jest autorką kilku interpretacji poezji Różewicza, prac na temat etyki interpretacji i przeobrażeń toposu macierzyństwa w dwudziestoleciu międzywojennym. Obecnie jej zainteresowania naukowe krążą wokół doświadczenia lektury, poezji dziecięcej, sposobów jej odbioru i nauczania oraz dydaktyki zwróconej w stronę zagadnień antropologicznych i egzystencjalnych.

Dorota Tałaj – PhD in humanities, is a lecturer in didactics of Polish literature and language as well as children's and youth literature, a Polish language methodologist and has many years of experience working at schools. She wrote her master's thesis on the poetry of Mickiewicz and Norwid, and her PhD thesis on the works of the “lesser skamandrites”. She is the author of several interpretations of Różewicz's poetry, works on the ethics of interpretation and transformations of the topos of motherhood in the interwar period. Currently, her scientific interests revolve around the experience of reading, children's poetry, ways of receiving and teaching it, and didactics focused on existential issues.