



Katarzyna Górzyńska-Herbich

Korczak. Szkoła Podstawowa Montessori, Warszawa

 <https://orcid.org/0009-0002-5179-6945>

Gerta Biesta światocentryczna koncepcja edukacji a czytanie literatury w szkole podstawowej w epoce antropocenu

Gert Biesta's World-centred Education Idea and Reading Literature in Primary School in the Anthropocene Era

Abstract: The article is an attempt to look at the challenges of reading literature at school in the era of the Anthropocene from the perspective of philosophical assumptions about the subjectivity of the student and the teacher's actions that allow for the realization of this subjectivity, as well as a proposal to translate these theoretical assumptions into specific teaching solutions. In the introduction, the state of research on the activities undertaken within the teaching of Polish literature in the Anthropocene era is presented. In the next section, the author introduces the reader to the issues pertaining to this era and the related crisis of imagination. Then, she extensively discusses Gert Biesta's concept of world-centred education. In the last part, she presents a proposal for a cycle of lessons that makes these theoretical assumptions a reality.

Keywords: school reading of literature, Gert Biesta, world-centred education, subjectivity

Bez wątplenia kwestia antropocenu – epoki geologicznej, w której człowiek stał się główną siłą sprawczą w skali planety – stanowi jedną z osi rozważań w dzisiejszej debacie edukacyjnej, w tym tej poświęconej edukacji literackiej (Michalski, 2022). W obliczu wyzwań, jakie stawia przed nami pogłębiająca się antropogeniczna zmiana klimatu, i ze świadomością, że w obrębie edukacji jest to jedno z oblicz naszej skomplikowanej sytuacji (Mendel, Szkudlarek, 2013, s. 14–31; Michalski, 2022, s. 19–34), wiele badaczy i badaczek podejmuje refleksję, której cel stanowi wskazanie możliwych pól działania. Wierzą oni bowiem, że moment kryzysu, choć jest efektem zjawisk negatywnych, może być także okazją do dokonania korekty (Liptáková i in., 2021, s. 1–6).

W zakresie edukacji polonistycznej badacze proponują wiele działań, które pozwalają zaangażować się w pożądaną zmianę na różnych poziomach i uwzględniają odmienne możliwości wpływania na otaczającą nas rzeczywistość – poczynając od korekty odczytań klasycznych teksów szkolnych (Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017; Ochwat, 2020), przez lekturę pozycji pozwalających problematyzować kwestię katastrofy klimatycznej (Figura, 2021, s. 7–19), a kończąc na projektach mających wspierać głęboką zmianę w sposobie rozumienia tego, czym jest uczenie, w tym uczenie literatury (Bobiński, 2023). Wszystkie te działania są motywowane między innymi wprowadzeniem do szkoły elementów rzetelnej wiedzy naukowej na temat zmiany klimatycznej, a to – zwłaszcza w obliczu retoryki dezinformacji, która towarzyszy epoce człowieka (Bińczyk, 2018a, s. 193–220) – warunek konieczny prawidłowego rozpoznania naszego położenia i tworzenia wizji dających nadzieję na jego przezwycięzenie:

Żeby szukać innych sposobów organizowania sobie świata oraz myślenia o nim, trzeba mieć dobrą i prawdziwą wiedzę o tym, w czym tkwi problem. Inaczej ludzie będą stale coś kombinować wokół rzeczy, które są drugorzędne albo trzeciorzędne, albo nieważne. Dyskurs klimatyczny ukradły takie szczegóły jak samochody elektryczne czy plastikowe słomki. To rozwiązywanie problemów przez szukanie odpowiedzi na źle postawione pytania.

Budziszewska, Petryczkiewicz, 2024

Włączanie elementów wiedzy o zmianie klimatu do programów nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych byłoby więc wyrazem głębokiej odpowiedzialności za naszą sytuację i choć działania edukacyjne „wpływają na klimat tylko pośrednio, są nakierowane na doprowadzenie do transformacji systemowej, bez której zatrzymanie zmiany klimatu nie jest możliwe” (Budziszewska, Bohdanowicz, Świdorska, 2023, s. 289). Warto w tym miejscu dodać, że działania tego typu potrzebują systemowego wsparcia i nie powinny pozostawać jedynie na barkach zaangażowanych nauczycieli.

Pamiętając o tym, że rzetelna edukacja ekologiczna jest warunkiem koniecznym zmierzenia się z naszą sytuacją jako gatunku, chciałabym inaczej spojrzeć na wyzwania związane z uczeniem literatury w dobie antropocenu. Postaram się pokazać, że zaangażowanie w świat i chęć zmierzenia się z nim wymagają od nas i od naszych uczniów konkretnej postawy, a edukacja, która wyodrębnia czas i przestrzeń, by taka postawa mogła zaistnieć, na głębokim poziomie odnosi się do wyzwań współczesności.

Antropocen i kryzys wyobraźni

Dane pokazujące skalę i zakres wpływu aktywności człowieka na planetę porażają, w ich obliczu zrozumiałe są wywoływane przez nie emocje i reakcje psychiczne (Budziszewska, 2023, s. 224–229). Tym natomiast, co zdecydowanie trudno zrozumieć, jest pomijanie od wielu dekad głosu naukowców: 1 grudnia 2017 roku w czasopiśmie „BioScience” ukazało się *Drugie ostrzeżenie naukowców świata dla ludzkości* podpisane przez ponad 15 tysięcy naukowców z blisko 190 krajów świata. Główną kwestią poruszaną w ostrzeżeniu jest konstatacja, że w ciągu ostatnich ponad 20 lat (od opublikowania *Pierwszego ostrzeżenia* w 1992 roku) ludzkość nie dokonała żadnych znaczących postępów, jeśli chodzi o walkę z kryzysem klimatycznym (Bińczyk, 2018b, s. 116).

I choć pojęcie antropocenu (zapropozowane w 2000 roku przez dwóch przyrodników – Paula Crutzena i Eugene’a Stoermera) powstało, by opisać skalę i zakres wpływu aktywności człowieka na planetę¹, a od tamtego czasu multiplikowane są dowody naukowe potwierdzające hypersprawczość człowieka względem planety, to – jak zauważa Ewa Bińczyk – epoce człowieka towarzyszy głęboki marazm. Różne są jego uwarunkowania: irracjonalizm systemu gospodarczego późnego kapitalizmu, który nie dostrzega kosztów środowiskowych, postpolityka jako sposób politycznego funkcjonowania wielu społeczeństw, nieadekwatność instytucjonalna czy wreszcie mechanizmy myślowe legitymizujące bezradność (Bińczyk, 2018a, s. 274–280). Wszystko to prowadzi nas do utraty przyszłości. Zagrożone jest znane nam z heliocenu istnienie – zarówno tego, co pozaludzkie, jak i nas samych – w wymiarze i jednostkowym, i zbiorowym, a więc świat istniejący w obecnym kształcie politycznym, gospodarczym i społecznym. Mimo to brakuje nam wyobraźni, by sięgnąć po inne rozwiązanie niż te zakładające dalszy wzrost gospodarczy i wzrost konsumpcji (Bińczyk, 2018b, s. 123).

Kryzys wyobraźni – który możemy rozumieć w klasyczny sposób, za Mannheimem, jako niezdolność do przekraczania zastanej ideologii, a więc tego, co odtworza, umacnia i podtrzymuje istniejący system – jest wyzwaniem wskazywanym często zarówno w kontekście antropocenu (Pobłocki, 2022) oraz kondycji humanistyki (Domańska, 2017), jak i w odniesieniu do pedagogiki (Szkudlarek, 2017). W artykule *Teoria jako ontologiczna retoryka: Rousseau i krystalizacja dyskursu pedagogicznego* Tomasz Szkudlarek (2017) analizuje polityczne znaczenie teorii pedagogicznych rozumianych jako specyficzny gatunek dyskursu publicznego (w ujęciu Ernesta Laclaua). Z jednej strony wskazuje na ich pracę „w obszarze

¹ „[L]udzkość dokonuje niebezpiecznych, równoczesnych modyfikacji wielu kluczowych parametrów systemów planetarnych. Świadczą o tym dane mówiące, że zostały przekroczone tzw. granice planetarne, szczególnie z uwagi na zmianę klimatyczną, degradację gleb, zakwaszenie oceanów, zaburzenie cykli biogeochemicznych Ziemi i tempo utraty bioróżnorodności” (Bińczyk, 2018a, s. 11–12).

konstruowania hegemonii, tworzenia i podtrzymywania określonych społecznych porządków, a także [w – K.G.H.] ochronie wynikających z tych porządków nierówności i przywilejów” (Szkudlarek, 2017, s. 77), z drugiej podkreśla istnienie w obrębie dyskursu pedagogicznego, zarówno w teoriach pedagogicznych, jak i w codziennej praktyce szkolnej, pustych znaczących – mówienia, które stanowi naddatek wobec ideologii multiplikującej znaczenia, co prowadzi do ich rozchwiania. Zdaniem Szkudlarka właśnie ta „semantyczna pustka jest miejscem, w którym pojawia się etyczność: negatywnością, która jest wiecznie pustym miejscem na nieosiągalną pełnię, która pozwala na krytyczny dystans do wszelkiej zaktualizowanej hegemonii” (Szkudlarek, 2017, s. 80). Jak podkreśla autor, właśnie ten typ wypowiedzi – choć nietrudno je przeoczyć czy odebrać im rolę i rangę – sprawia, że w dyskursie pedagogicznym współistnieją zasoby służące zarówno ideologiom legitymizującym *status quo*, jak i utopiom dążącym do zmiany zastanej rzeczywistości. Tomasz Szkudlarek, podobnie zresztą jak Ewa Domańska i Kacper Pobłocki, widzi możliwość zaistnienia utopii, co więcej, wskazuje sposoby, na jakie może zaistnieć ona w szkolnej praktyce nauczycielskiej.

Edukacja światocentryczna

Gert Biesta, badacz o trudnej do podważenia pozycji w obrębie nauk pedagogicznych (zob. Bobiński, 2023, s. 55–56), jest w Polsce znany jako inicjator takiego myślenia o edukacji, w którym znaczącą rolę przywraca się ryzyku (Biesta, 2016), w kontrze do częstego wśród decydentów postulatu, by edukacja stała się silna, bezpieczna i przewidywalna. Zdaniem holenderskiego pedagoga poddanie rzeczywistości kontroli prowadzi do utraty kontaktu z nią, a także uniemożliwia zrealizowanie jednego z kluczowych – obok dostarczania kwalifikacji (rozumianych jako wiedza i umiejętności) oraz socjalizowania (skupionego wokół tradycji i praktyk danej wspólnoty) – celów edukacji, a więc subiektywizacji, upodmiotowienia ucznia. Już tutaj widać, że kontekstem myślenia Biesty jest krytyka racjonalności neoliberalnej, która rości sobie prawo do podporządkowania szkoły myśleniu charakterystycznemu dla wolnego rynku², ale również do funkcjonowania w logice natychmiastowej gratyfikacji. W tej logice porzuca się rozróżnienie na potrzeby i pragnienia, natomiast celem i warunkiem dalszego wzrostu czyni się kreowanie tego, czego jeszcze możemy pragnąć (Biesta, 2022, s. 20–21).

Swoją propozycję edukacji światocentrycznej (*world-centred education*) Biesta buduje w opozycji do dwóch dominujących sposobów myślenia o edukacji:

² Szerszy kontekst między innymi dla myślenia Biesty, ale także dla pedagogiki wydarzenia w postaci kryzysu „bezkryzysowości” i kryzysu krytyki przedstawia Karolina Starego (2017).

programo- (*curriculum*-) i uczniocentrycznego (*child-centred*)³. Ten pierwszy w centrum stawia konkretną wiedzę, wymagania programowe i cele dydaktyczne. Witold Bobiński nazywa ten model myślenia o edukacji egocentryzmem dyscypliny akademickiej skupionej na samej sobie i przekazaniu w edukacji powszechnej rezerwuaru pojęć, obrazów i faktograficznej wiedzy, jednocześnie wyabstrahowanej ze świata, pozbawionej refleksji o celu kształcenia i niepozostawiającej uczniowi miejsca na zaistnienie (Bobiński, 2021). Natomiast w modelu uczniocentrycznym, zdaniem Biesty, chodzi nie tyle o to, że praca nauczyciela koncentruje się na uczniu i jego uczeniu się, ile o to, że uczniowie są zobligowani do przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się. Wedle tego sposobu myślenia, wspieranego przez liberalne reformy pozycjonujące uczniów w roli klientów usług edukacyjnych, edukacja sprowadza się do dawania uczniom tego, o co proszą, podczas gdy jej zadanie powinno polegać na dawaniu im tego, o co nie proszą, bo nawet nie wiedzą, że mogliby o to prosić, ale również na angażowaniu ich we wspólne ustalanie, czego mogą potrzebować (Biesta, 2022, s. 70).

W kontrze do tych ujęć centralnym zagadnieniem światocentrycznego podejścia do edukacji jest pytanie o wymiarze egzystencjalnym – o to, w jaki sposób my, jako istoty ludzkie, istniejemy „w” świecie naturalnym i społecznym i „z” tym światem. W koncepcji Biesty kluczowa w rozumieniu podmiotowości jest właśnie relacyjność. Nie chodzi o skupienie wokół tożsamości rozumianej jako rozpoznanie samego siebie i tego, jak każdy z nas stał się taką, a nie inną jednostką, ale wokół tego, w jaki sposób istniejemy jako jednostki: jak prowadzimy własne życie, jakich wyborów dokonujemy, dlaczego niektórym możliwościom mówimy „tak”, a innym „nie”. Wobec tak zdefiniowanego celu edukacja, zdaniem Biesty, polega na wzbudzaniu w innym człowieku pragnienia istnienia w świecie i ze światem w sposób dorosły, czyli jako podmiot.

Próba istnienia w dorosły sposób to próba niekierowania się wyłącznie pragnieniami, ale zadawania sobie pytania, czy to, czego pragniemy lub doświadczamy jako pragnienie, jest tym, czego powinniśmy pragnąć w świetle dobrego życia z innymi, na planecie o ograniczonych możliwościach spełnienia wszystkich naszych pragnień.

Biesta, 2022, s. 35

Raz jeszcze podkreślę, że choć sercem subiektywizacji jest wolność, nie jest to wolność neoliberalna, lecz wolność istnienia w fizycznym środowisku, które nie

³ Tu i dalej, o ile nie zaznaczono inaczej, cytaty anglojęzyczne w moim przekładzie. Pojęciem „edukacja światocentryczna” na oddanie terminu *world-centred education* posługuję się za książką *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji* Witolda Bobińskiego (2023, s. 71).

stanowi tła naszego życia, ale realną rzeczywistość naturalną i społeczną, która zarazem umożliwia nasze działania, jak i je ogranicza.

Warto wspomnieć także o tym, w jaki sposób Biesta rozumie samą instytucję szkoły, pokazuje on bowiem, że obok historii szkoły, która wyłoniła się w wyniku modernizacji społeczeństwa, a dokładniej jako część różnicowania dziedzin i funkcji społecznych, istnieje również starsza i nieco zapomniana historia tej instytucji – szkoła jako miejsce w połowie drogi między życiem prywatnym rodziny a życiem publicznym społeczeństwa; celem takiej szkoły jest stworzenie przestrzeni do praktykowania, próbowania różnych rzeczy, tak by przejście z rodziny do świata (z *oikos* do *polis*) było w ogóle możliwe. W tym ujęciu szkoła jest rozumiana jako czas wolny, niepodporządkowany wymaganiom społecznym, i umożliwia uczniom mierzenie się ze światem i z samymi sobą w drodze do upodmiotowienia (Biesta, 2022, s. 18–19)⁴.

Jakie zadania stawia Biesta przed nauczycielem? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba wcześniej poczynić dwa zastrzeżenia: po pierwsze, mimo że holenderski pedagog postuluje edukację jako dziedzinę słabą, o ograniczonych roszczeniach, choć z potencjałem wpływania na rzeczywistość, jednocześnie podkreśla rolę, jaką ma w edukacji do spełnienia nauczyciel. Po drugie, Biesta widzi edukację jako dojrzewanie – rozpoznawanie swojej własnej podmiotowości w relacji ze światem i z innymi ludźmi, nie ulega jednak pokusie, by takie upodmiotowienie uznać za zdobyte raz na zawsze lub związane z wiekiem: „Pamiętajmy, że nie jest to jedynie kwestia wieku. Nie chodzi o to, że młodzi ludzie nie są w stanie być w relacji ze swoimi pragnieniami, tak jak starsi ludzie. Wręcz przeciwnie, [...] »infantylność« prześladowuje nas przez całe życie” (Biesta, 2022, s. 22).

Biesta relację pomiędzy uczniem a nauczycielem określa jako „bycie nauczonym przez” i pokazuje, że prowadzi ona od świata do ucznia. „Bycie nauczonym przez” nie stawia ucznia w centrum rzeczywistości, ale w centrum uwagi nauczyciela, a głównym pytaniem, z którym nauczany musi się zmierzyć, staje się pytanie o to, czego żąda od nauczanego świat:

Napotkanie tego pytania jest subiektywizującym „momentem” lub „wydarzeniem”, ponieważ uświadamia mi, że jest to pytanie dla mnie, a nie dla kogoś innego, pytanie, które mnie wyróżnia. Jest to również subiektywizujące, ponieważ uświadamia

⁴ W tym kontekście, a także w kontekście głównego celu mojego namysłu warto przypomnieć rozważania Krystyny Koziołek, która oddzielenie kształcenia literackiego od żywego doświadczenia lektury łączy z tym, że „lektura to najbardziej czołowy, a zatem kosztochłonny składnik kształcenia, staje się zatem ofiarą typowych zabiegów kapitałowych – redukcji zbędnych kosztów lub outsourcingu” (Koziołek, 2017, s. 33), a więc takiego rozumienia czasu, w którym jest on całkowicie poddany logice rynku. Koziołek problematyzuje pojęcie lektury (praktyki czytania) zarówno w kontekście wolności niedostępnej w żadnym innym typie działania, jak i w odniesieniu do pojęcia czasu (Koziołek, 2017, s. 9–51).

mi i w pewnym sensie konfrontuje mnie z moją własną wolnością. Nie jest to wolność robienia tego, co chcę, ale wolność do odpowiedzi na pytanie, które napotykam, co oczywiście obejmuje możliwość, by to pytanie porzucić.

Biesta, 2022, s. 91

Takie ujęcie relacji między uczniem a nauczycielem pozostawia uczniowi wolność przyjęcia tego, co może on otrzymać od nauczyciela, ale sprawia również, że to, co może dać nauczyciel, ma nieredukowalną wartość. Biesta używa poetyckiego, metaforycznego języka i pojęcia daru, by opisać trzy wymiary pracy nauczyciela, które sprawiają, że może ona stać się ważna dla ucznia. Te dary to: otrzymanie tego, o co się nie prosiło (a więc tego, co przekracza wszelkie uświadomione potrzeby, ale również prowadzi do wspólnego ustalenia, czego uczniowie mogą potrzebować), podwójne dawanie prawdy (nie dostarczanie wiedzy, ale stworzenie warunków, w których wiedza nabiera dla ucznia sensu, może być przez niego włączana w obręb tego, co dotychczas uczeń rozumiał, choć początkowo ten horyzont przekraczała) oraz dawanie wolności (które Biesta rozumie jako dawanie dzieciom i młodzieży szansy na wejście w relacje ze światem zewnętrznym i przyjrzenie się pragnieniom, które on oferuje, oraz możliwości nawiązania relacji z samymi sobą i rozpoznania samych siebie).

Tak rozumiane nauczanie ma przyjąć formę wskazywania, ponieważ ma ono „podwójną orientację, jest zawsze skierowane na coś: »Spójrz tam!«, i jednocześnie zorientowane na kogoś: »Ty spójrz tam!«” (Biesta, 2022, s. 87). Wskazywanie więc jednocześnie pozwala na skupienie uwagi uczniów na świecie postrzeganym jako wszystko, co zewnątrz wobec nich, i pozwala im być przy nich samych, wzywa ich do zwrócenia uwagi na świat.

Światocentryczne czytanie literatury w szkole podstawowej

Sposób myślenia o edukacji zaproponowany przez autora *Beautiful Risk of Education* prowadzi nas do refleksji nad kluczowym pytaniem dotyczącym tego, w jaki sposób być z uczniami w szkole, by mieli oni w sobie gotowość i wolę stawienia czoła wyzwaniom współczesnego świata. Magdalena Ochwat zauważa:

Imperatyw odpowiedzialności powinien podjąć każdy człowiek, ale przede wszystkim powinny mu podlegać nauka i edukacja humanistyczna, które dzięki kulturze, w tym literaturze, dysponują odpowiednimi narzędziami do wykształcenia nowego typu podmiotowości.

Ochwat, 2020, s. 34

Bez wątpienia Biesta proponuje refleksję o szkole, w której możliwe jest zaistnienie takiego nowego typu podmiotowości, co więcej – umieszcza ją w centrum zainteresowania, co sprawia, że wachlarz nauczycielskich możliwości wspierania uczniów w ich zmaganiach o własną podmiotowość znacząco się rozszerza: nie chodzi już tylko o proponowane treści czy metody i techniki nauczania, ale o pewne nastawienie nauczyciela, które pozwala uspołnić wszystkie te elementy:

W edukacji uczniowie uczą się nie tylko na podstawie tego, czego im dostarczamy i czego od nich wymagamy – w skrócie: programu i metod nauczania oraz ocenia. Uczą się również na podstawie tego, w jaki sposób się wspólnie angażujemy, a uczniowie są naprawdę dobrzy w dostrzeganiu sprzeczności między „co” i „jak”. W edukacji „jak” ma takie samo znaczenie jak „co”, dlatego nigdy nie powinniśmy myśleć o nauczaniu jako o neutralnej „interwencji”.

Biesta, 2022, s. 17

Wielu teoretyków i praktyków edukacji polonistycznej wskazuje na to, że z jednej strony mamy problem z przeładowaną podstawą programową, wieloma wyzwaniami współczesnego świata, które dopominają się obecności na lekcjach, czy wreszcie z chęcią wprowadzenia na lekcje treści ważnych dla uczniów (Michalski, 2022), ale z drugiej – z takim prowadzeniem lekcji, które jest albo transmisją wiedzy (Bobiński, 2021), albo skupieniem na metodach bez odpowiedzi na pytanie, do czego one prowadzą (Szczukowski, 2019, s. 33–34). Wydaje się, że propozycja holenderskiego pedagoga pozwala przemyśleć te wyzwania, zdystansować się od naszej sytuacji i podjąć próbę wprowadzenia pewnych zmian.

Jednocześnie Biesta jako filozof edukacji przedstawia nam tylko pewne ogólne założenia, nie znajdziemy w tym projekcie konkretnych wskazówek i rozwiązań metodycznych, propozycji metod i technik nauczania czy sugestii dotyczących prowadzenia lekcji. Jak jednak zauważa Bobiński:

Tak pojmowane nauczanie jest jednym z tych wątków w edukacyjnej refleksji Gerta Biesty, które stosunkowo najmocniej domagają się prób przekładu na propozycje dydaktyczne. W przeciwnym razie mogą [...] wywołać wrażenie piękno-
duchowskich rozważań o nauczaniu przejawiającym się w sposobach mistycznego oddziaływania nauczyciela (a przy jego pomocy – także świata) na młodzież.

Bobiński, 2023, s. 71

Podążając za tym ostrzeżeniem, chciałabym zastanowić się, jakie działania podejmowane na lekcjach języka polskiego pozostaną spójne z rozumieniem edukacji, jakie proponuje Biesta.

Sam Bobiński w refleksji na temat działań nauczyciela (przede wszystkim nauczyciela języka polskiego) wskazuje te oto: takie organizowanie spotkań z tek-

stami, by jak najbardziej przekonująco przemówiły one do uczniów, nieustępliwe podejmowanie trudnych pytań i niewygodnych prawd na drodze przygotowującej do rozróżniania tego, co pożądane, i tego, co pożądania godne, organizowanie materiału w taki sposób, by lekcja była raczej apelem do inteligencji uczniów niż próbą transmisyjnego przekazania wiedzy (Bobiński, 2023, s. 67–69). Pisze:

koncepcję nauczania autora edukacji sprzeciwu rozumiem jako angażowanie doświadczeń, które na różne sposoby uczą żyć z innymi i pośród innych, które nie tylko inicjują i pogłębiają rozumienie świata, ale także prowadzą do jego odczuwania, oceniania i zmieniania.

Bobiński, 2023, s. 71

Uwagi krakowskiego badacza chciałbym wzbogacić o kilka propozycji działań nauczyciela wypływających z osadzonego w filozofii Biesty rozumienia szkoły.

Cykl lekcji wokół fraszki Jana Kochanowskiego *Na lipę*

Fraszka Jana Kochanowskiego *Na lipę* jest jednym z utworów tego poety chętnie omawianych w szkole podstawowej, ponieważ – mimo bariery językowej i kulturowej – w warstwie treściowej jest dosyć zrozumiała dla uczniów. Dodatkowo w tekście została poruszona ważna dla nas problematyka relacji między człowiekiem a przyrodą w jeden ze sposobów na stałe obecnych w kulturze europejskiej. Pracę z tym tekstem proponuję rozbudować do cyklu czterech lekcji, ujętych w różne formy nauczania. Głównym celem zajęć będzie udzielenie odpowiedzi na pytanie o sposoby przedstawiania relacji między naturą a człowiekiem w sztuce i konsekwencje wyboru określonej konwencji.

Pierwsza lekcja rozpoczyna się od pracy z fragmentem grafiki *Pandora* Sorie Kim – współczesnej graficzki i ilustratorki, która próbuje wyjść poza perspektywę antropocentryczną. Pytanie otwierające rozmowę brzmi: kogo uczniowie widzą na grafice? Odpowiedź można omówić na podstawie zgłoszeń chętnych uczniów, kluczowe bowiem jest kolejne pytanie: w jaki sposób postaci zostały przedstawione na grafice? Ważne jest to, by uczniowie mieli czas na dokładne przyjrzenie się grafice, spokojną refleksję i wymianę opinii, na przykład w parach (2 minuty). Po odsłuchaniu i skomentowaniu różnych propozycji przedstawionych przez uczniów nauczyciel zadaje kolejne pytanie: jak myślicie, dlaczego fauna i flora zostały przedstawione na grafice w taki sposób? Uczniowie znów pracują w parach przez 2 minuty, a potem następuje odsłuchanie. Ważne na tym etapie jest nie tyle wartościowanie propozycji uczniów jako poprawnych/niepoprawnych, ile wskazywanie tkwiącego w tych propozycjach potencjału, ujmowanie ich w taki sposób, by uczniowie mogli zapoznać się z modelowymi odpowiedziami. Po tym zadaniu

wprowadzającym (mającym służyć zainteresowaniu uczniów tematem cyklu, pogłębieniu ich refleksji i modelowaniu działań, które później będą oni wykonywać samodzielnie) nauczyciel określa cel cyklu lekcji.

Samą fraszkę *Na lipę* proponuję omówić z wykorzystaniem przekładu intersemiotycznego: po przeczytaniu utworu i wyjaśnieniu niejasnych słów, fragmentów, a także wspólnym rozważeniu podstawowych zagadnień (udzieleniu odpowiedzi na pytania: kto mówi?, do kogo?, jakie obrazy poetyckie przywołuje?, jaki jest cel osoby mówiącej?)⁵ zadaniem uczniów będzie stworzenie rysunku, który przedstawi sytuację poetycką razem ze wszystkimi omówionymi jej aspektami⁶. Przekład intersemiotyczny ma prowadzić uczniów do kluczowego pytania lekcji – w czym imieniu mówi lipa? (lub: czy lipa mówi we własnym imieniu?, a jeśli nie w swoim imieniu, to w czym?, co o tym świadczy?)⁷. W przypadku tego ćwiczenia również warto zaproponować uczniom pracę w parach, która poprzedzi odsłuchanie odpowiedzi na forum.

Kolejną lekcję proponuję poświęcić na omówienie utworu, który reprezentuje inny sposób ujmowania natury. Po krótkim przypomnieniu tego, co udało się ustalić na poprzedniej lekcji, odczytany zostaje wiersz Juliana Tuwima *W lesie*. Wydaje się, że ten wiersz może w pierwszej lekturze stawiać pewien opór, dlatego przed przejściem do głównego zadania uczniowie mogą podjąć pracę z materiałem graficznym – na przykład ośmioma zdjęciami przedstawiającymi faunę i florę. Warto, by zdjęcia te łączyły się treściowo z poszczególnymi strofami wiersza, ale by nie stanowiły ilustracji w najprostszym rozumieniu tego słowa, a pozostawiały margines na pracę interpretacyjną uczniów. Ich zadaniem będzie dopasowanie fotografii do każdej zwrotki i ustne uzasadnienie swojego wyboru. Celem jest pomoc w ujęciu obrazów poetyckich, które pojawiają się w utworze. Proponuję, by kluczowe ćwiczenie zostało wykonane w grupach. Każda z grup powinna znaleźć w wierszu fragmenty odnoszące się do konkretnego zmysłu: węchu, słuchu, dotyku (tego, co możemy odczuć ciałem), smaku i wzroku (nauczyciel wskazuje, nad którym zmysłem pracuje grupa). Uczniowie pracują z tekstem oznaczony czas, a następnie prezentują wyniki pracy na forum (warto, żeby prezentacji towarzyszyło na przykład uzupełnianie notatki graficznej). Zanim samodzielnie odpowiedzą w formie notatki na pytanie podsumowujące: jak natura została ujęta w wierszu Tuwima *W lesie*?, proponuję wrócić do grafiki *Pandora* Sorie Kim i poprosić o wskazanie podobieństw i różnic między tymi wizjami natury.

Cykl lekcji sugeruję zakończyć pracą twórczą nawiązującą do utworu Jana Kochanowskiego, a więc monologiem wygłoszonym przez człowieka / drzewo / inny

⁵ Te osadzone w strukturalistycznym podejściu pytania stanowią dla uczniów nieocenioną pomoc we wstępnym rozeznaniu się w tekście, zwłaszcza jeśli zrozumienie go stanowi dla nich wyzwanie.

⁶ Zadanie to można dostosować do pracy indywidualnej lub grupowej.

⁷ Pytania można modyfikować w zależności od umiejętności interpretacyjnych uczniów.

element przyrody (na którym ogniskowały się omawiane przez nas utwory) na temat relacji między człowiekiem a naturą. Polecenie do tego zadania może brzmieć w sposób następujący (pomijam wyznaczniki ilościowe)⁸:

Napisz monolog poświęcony naturze lub relacjom człowieka i natury, przyjmując perspektywę drzewa / człowieka / innego elementu przyrody.

- Zdecyduj, czyją perspektywę wybierzesz. Czy wpłynie ona na Twój sposób mówienia?
- Zastanów się, do kogo skierujesz swój monolog. Postaraj się rozpocząć od apostrofy.
- Jaki będzie temat Twojego monologu? Czy będziesz mówił/mówiła o sobie? A może o relacjach między ludźmi a naturą?
- Jaki będzie cel monologu? Przedstawienie refleksji? Wpłyńcie na odbiorcę?

W pracy tej chodzi o wykorzystanie obserwacji poczynionych na poprzednich lekcjach odnośnie do możliwych sposobów opisywania natury i relacji między człowiekiem a naturą, uwrażliwienie uczniów na możliwe perspektywy odtwarzania tych relacji, a wreszcie – na usytuowanie człowieka wobec przyrody.

Zakładany cel edukacyjny zaproponowanego cyklu lekcji, jakim jest odpowiedź na pytanie o sposoby przedstawiania relacji między naturą a człowiekiem w sztuce i konsekwencje określonych konwencji, zostanie osiągnięty przez zestawienie utworów. Ten sposób pracy pozwoli uczniom na swobodę w obcowaniu z tekstami, możliwość samodzielnego wyciągania wniosków i zadawania pytań czy sposobność do innego rozkładania akcentów niż zostało to zamierzone przez nauczyciela. Omawiane teksty mogą stanowić wyzwanie dla uczniów, ważne są więc techniki, które pozwolą młodym ludziom uchwycić to, co trudne: praca została zaplanowana tak, byśmy przechodzili od obserwacji do pytań z wyższych poziomów taksonomicznych, a proces rozumienia jest wspierany przez metody odwołujące się do różnych elementów doświadczenia. Wreszcie, cykl lekcji został pomyślany tak, by uczniowie mieli czas na refleksję nad kluczowymi zagadnieniami, co widać w ograniczeniu pytań do tych niezbędnych z punktu widzenia celu i stopniowego pogłębiania refleksji, w zaplanowaniu czasu na przemyślenie odpowiedzi na zadawane pytania, w wyborze do analizy jednego utworu Kochanowskiego i włączeniu fraszki w cykl zajęć zaplanowany na co najmniej cztery godziny lekcyjne.

⁸ Tworzenie wypowiedzi przez uczniów można poprzedzić pracą ze zdjęciami z cyklu *Chrzęsty nocne Wołomina* Urszuli Zajączkowskiej (z tomu *Patyki, badyle* – Zajączkowska, 2019). Cykl ten zbiera zdjęcia elementów przyrody, która trwa w miejscu podporządkowanym sobie przez człowieka, i może być dobrym punktem wyjścia rozmowy.

Może się wydawać, że zaproponowany przeze mnie sposób pracy nie ma w sobie nic odkrywczego – na lekcjach sugeruję zestawić różne teksty, żeby ustalić, co mogą nam one pokazać na temat sposobów mówienia o naturze. Z mojego punktu widzenia równie ważne co cel dydaktyczny jest jednak to, jak jest zorganizowane spotkanie z uczniami – czy w czasie lekcji będą oni konfrontowani z innymi i ze światem, czy będą mogli zastanowić się nad tym, o czym mówimy, czy usłyszą własny głos. Utopijny potencjał edukacji może skrywać się w jej bardzo trywialnych elementach – takich jak intensywność produkowania niedefiniowalnych wartości. Wydaje mi się, że w propozycji Biesty potencjał ten jest obecny w koncentracji na tu i teraz bycia z uczniami w klasie i na tym, jak ten czas zostanie wykorzystany.

Literatura

- Biesta G., 2016, *Ryzykując wolność innych istot ludzkich: o pięknym ryzyku edukacji*, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 17–37.
- Biesta G., 2022, *World-centred Education. A View for the Present*, Routledge, London–New York.
- Bińczyk E., 2018a, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm epoki antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bińczyk E., 2018b, *Utrata przyszłości w epoce antropocenu*, „Stan Rzeczy”, nr 1 (14), s. 109–134, <https://doi.org/10.51196/srz.14.6>.
- Bobiński W., 2021, *Nie „ego”, lecz „eko” – język polski jako lekcje podmiotowości*, w: *Lekcja POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis i in., T. 1: *Narracje tożsamościowe w edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 401–411.
- Bobiński W., 2023, *Uczyć po ludzku. Literatura w świetle ekologii edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Budziszewska M., 2023, *Psychologiczne konsekwencje zmiany klimatu*, w: *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*, red. M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 220–223.
- Budziszewska M., Bohdanowicz Z., Świdorska A., 2023, *Co mogę zrobić dla klimatu?*, w: *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*, red. M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 287–294.
- Budziszewska M., Petryczkiewicz D., 2024, *W imię ekologii robimy rzeczy, które są kompletnie bezsensowne*, Krytyka Polityczna, 16.01.2024, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/>

- budziszewska-w-imie-ekologii-robimy-rzeczy-ktore-sa-kompletnie-bezsensowne/ [dostęp: 12.03.2024].
- Czapliński P., Bednarek J., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Domańska E., 2017, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 41–59, <https://doi.org/10.18318/td.2017.1.3>.
- Figura M., 2021, *Literatura dziecięca i młodzieżowa w obliczu katastrofy klimatycznej. Nadzieje i możliwości szerzenia postawy proekologicznej za pomocą tekstów literackich*, „Paidia i Literatura”, nr 3, s. 1–19, <https://doi.org/10.31261/PiL.2021.03.02>.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Liptáková L. i in., 2021, *Wstęp*, „Paidia i Literatura” 2021, nr 3, s. 1–6, <http://doi.org/10.31261/PiL.2021.03.01>.
- Mendel M., Szkudlarek T., 2013, *Kryzys jako dyskurs i narracja. Konteksty edukacyjne*, „Forum Oświatowe”, nr 3 (50), s. 13–34.
- Michalski M., 2022, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Ochwat M., 2020, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–52, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Pobłocki K., 2022, *Niewidzialny imperializm: kapitalizm a geneza antropocenu*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 108–126, <https://doi.org/10.18318/td.2022.3.6>.
- Starego K., 2017, *Ryzyko nieoczekiwanego. W stronę pedagogiki wydarzenia*, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 107–134.
- Szczukowski D., 2019, *Praktykowanie lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szkudlarek T., 2017, *Teoria jako ontologiczna retoryka: Rousseau i krystalizacja dyskursu pedagogicznego*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja”, nr 3, s. 55–82, <https://doi.org/10.14746/kse.2017.12.3>.
- Zajączkowska U., 2019, *Patyki, badyle*, Marginesy, Warszawa.

Katarzyna Górzyńska-Herbich – magister filologii polskiej, absolwentka studiów na Uniwersytecie Warszawskim, a także rocznych dziennych podyplomowych studiów dla nauczycieli w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, współpracująca z tą instytucją między innymi jako mentorka studentów i trenerka metody Myślącej Klasy dla polonistów. Nauczycielka języka polskiego w jednej z warszawskich szkół podstawowych, redaktorka językowa. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki polonistycznej.

e-mail: gorzynska.ka@gmail.com