



Tadeusz Sławek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-7148-5063>

Alicja wśród drzew Leśny dom wyobraźni*

Alice Among the Trees The Forest Home of Imagination

Abstract: Endorsing Gert Biesta's concept of pedagogy as “educative participation”, we understand it as participation that transforms the views and human conduct of all who participate in it. Therefore, this essay is an attempt at reading the second volume of Lewis Carroll's Alice books and Saint-Exupéry's *Le Petit Prince* as texts which can provide us with an illuminating insight into the ways of, first, critically observing and then, second, improving our perceptions of nature, swerving them toward cooperation with rather than a mere use of. Andrzej Nowak's term “ontological imagination” turns out helpful in understanding the world as an intricate and ever-growing network of human and non-human connections forming *oikos*, space which not only provides living conditions but is itself alive. Hence, we propose a *geo-logical* pedagogy, that serves *oikos*, overcoming the limitations of pedagogy based on a libidinal desire for domination, as well as that rooted in an equally libidinal desire for possession.

Keywords: nature, imagination, pedagogy, *oikos*, ephemerality

Jesteśmy w momencie, w którym w sposób bolesny zdaliśmy sobie sprawę, że relacje człowieka i, ujmijmy to bardzo szeroko, Ziemi są fundamentalne, absolutnie podstawowe. Słowo „fundamentalne” traktowałbym tu w sensie dosłownym, ponieważ „relacje fundamentalne” rozumiem jako te, które dają twarde oparcie.

* Tekst jest opracowaną wersją transkrypcji wystąpienia autora (Sławek, 2024) na konferencji *Mały antropocen. Rola literatury dla dzieci i młodzieży w zielonej edukacji humanistycznej*, która odbyła się 1 grudnia 2023 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Konferencję zorganizowało Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ. Autorki transkrypcji: Karolina Starnawska, Małgorzata Wójcik-Dudek.

Jak taka relacja wpływa na język, którym się porozumiewamy? Jak wpływa na literaturę, a w końcu na myślenie o Ziemi? Próbując odpowiedzieć na te pytania, będę się odwoływał do dwóch tytułów: *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra* i *Małego Księcia*, oraz do reprezentacji Ziemi wpisanej w tekst Antoine'a de Saint-Exupéry'ego. Warto już w tym miejscu przypomnieć, że Geograf zaprasza Księcia, żeby odwiedził on Ziemię, bo właśnie ta planeta cieszy się „dobrą reputacją” (tak można rozumieć słowa Geografa mówiącego o „dobrej sławie” Ziemi).

To dobry punkt wyjścia rozważań nad potrzebą stworzenia czegoś, co można by nazwać geologosem, czyli sposobem, w jaki Ziemia mówi. Nie mam na myśli sposobu, w jaki my mówimy o Ziemi czy do Ziemi, ale sposób, w jaki Ziemia do nas przemawia. To pokrewieństwo z geologią oczywiście nie jest bez znaczenia, zwłaszcza tu, na Śląsku, gdzie geologia tak często, a bywa że bardzo dramatycznie daje o sobie znać. Trzeba zdać sobie sprawę z tego, że poszukiwanie jakiegoś logosu, słowa, którym będziemy w nowych realiach mówić o Ziemi, to jest dopiero połowa zadania. Druga jego połowa wymaga zastanowienia się, w jaki sposób Ziemia do nas mówi i czy możemy to, co mówi, zrozumieć.

Gdybyśmy mieli prowadzić jakiś kurs na ten temat, to pewnie warto byłoby się odwołać do literatury *science fiction*, zmagającej się z tym zagadnieniem od dawna. Wspomnę chociażby *Trylogię marsjańską* Kima Stanleya Robinsona, w której wprost pada teza: Mars jest niezamieszkany, ale wszyscy mają wrażenie, że mówi do nas pejzażem. Zastanawiające jest więc to, jak te formacje skalne mówią oraz co mówią. Czy ich mowę można przetłumaczyć? Postawione pytania otwierają nas na problem tłumaczenia oraz rozmaitych praktyk translacyjnych, absolutnie dziś fundamentalny i dlatego też często powracający w różnych kontekstach.

Podczas zbierania źródeł pozwoliłem sobie sięgnąć do książki, która zrobiła na mnie ostatnio duże wrażenie. To *Wyobraźnia ontologiczna* poznańskiego filozofa Andrzeja Nowaka. Tytułowe słowo „wyobraźnia” jest kluczowe podczas lektury tej publikacji:

Historyczny rozwój świata w tym ujęciu polega na całościowym traktowaniu ludzkich i pozaludzkich sieci, połączonych w jeden organizm – *oikos*. Historia pojmowana jest jako wzrost tych lokalnych systemów-światów oraz przechodzenie od polihistorii w wyniku łączenia się tych eko-socjosystemów w jeden globalny system.

Nowak, 2016, s. 70

Jeżeli pominiemy pewien żargon socjologiczny, to oczywiście zobaczymy, że lokalne systemy wartości, a także lokalne systemy, w których nasz stosunek do Ziemi odgrywa podstawową rolę, skupiają (sieciują) się w coraz większe systemy zgodnie z ideą globalności. I kolejna fraza: „To ostatnie stadium nazywane bywa

fazą globalizacji, antropocenu czy kapitałocenu” (Nowak, 2016, s. 70), która do naszych rozważań wprowadza element ekonomiczny i polityczny. To pierwsza teza.

Wydaje mi się, i to byłaby druga teza, że pedagogika, jak żadna inna dyscyplina, doskonale nadaje się do tego, by pokazać dramaturgię sieciowania się wspomnianych lokalnych systemów, które przecież dotyczą uczniów. Skoro edukacja obejmuje człowieka od najmłodszych lat, to powinna być tworzona z myślą o przyszłości, i to przyszłości wielu pokoleń, a nie jedynie tego dorastającego. Tak pomyślana pedagogika, jeżeli jest mądrze i głęboko uprawiana, to na pewno wymaga nie tylko filozoficznego zaplecza, ale w ogóle dialogu z filozofią, wszak sama jest praktyką pewnej filozofii. Warto przypomnieć słowa Janusza Korczaka, że myli się dramatycznie ten, kto uważa pedagogikę za naukę o dziecku. Pedagogika bowiem jest nauką o człowieku po prostu. I to bardzo ważną, ponieważ obejmuje człowieka od momentu jego narodzin właściwie aż do końca ludzkiego życia. Rację ma autor książki *Utopia i edukacja* – profesor Rafał Włodarczyk, kiedy pisze o pedagogice jako wspomnianej przeze mnie translacji:

Z racji swego potencjału i specyficznych uwarunkowań możemy zobaczyć w pedagogice model instytucji translacji, dyscypliny lokującej się na pograniczu nauk humanistycznych i społecznych, integrującej i badającej warunki transferu wiedzy dyscyplinarnej, inter- i transdyscyplinarnej oraz mogącej wytwarzać wiedzę potrzebną do kształcenia w zakresie inter- i transdyscyplinarnego przekładu.

Włodarczyk, 2021, s. 203

Jeżeli rzeczywiście tak jest, to znaczenie pedagogiki oraz jej obowiązki wobec społeczeństwa nie tylko nie będą malały, ale przeciwnie – będą rosły. Oczywiście należy mieć na uwadze, że pedagogika, przynajmniej w ostatnim czasie w naszym kraju, reprezentowała zupełnie inny model. To zresztą nic nowego. Polityka zawsze miała tendencje do przejmowania edukacji, na ogół z tragicznym skutkiem dla edukacji, a w konsekwencji dla polityki. Żeby nie być gołosłownym, zacytuję skargę na edukację z 1863 roku. Można ową skargę przeczytać w dziennikach braci Goncourtów, patronów znaczącej francuskiej nagrody literackiej. Juliusz Goncourt, komentując kolejną reformę nauczania wprowadzoną we francuskiej szkole w roku 1863, pisze:

Tylko to pozostawało do zrobienia rządowi: narzucić dzieciom katechizm historyczny, ukształtować dla cesarstwa wszystko, co przychodzi na świat, przechwycić poglądy polityczne jeszcze zanim się ustalą; wyprzedzić gazetę słowem nauczyciela, do formujących się mózgów wtłoczyć myśl, że dobre jest tylko to, co jest; zawładnąć tymi mózgami; poddaństwo wprowadzić do zadań szkolnych, niskie pochlebstwo do wykładu; skorzysać z bezkrytycznego wieku dzieci, by nauczyć

je historii z dzisiejszego „Moniteur”; słowem, uwieść młode dusze i nakłonić do apoteozy cesarzy w historii¹.

Goncourt, 1988, s. 212

Jak widać, dylematy pedagogiki rozumianej politycznie, czyli doraźnie, i tak, jak chcemy ją rozumieć, czyli głęboko, geologicznie, to dwa odrębne światy. Chodziłoby więc o to, aby ten drugi model pedagogiki, czyli model geologiczny, miał w edukacji coraz większe znaczenie. Na czym miałyby – w największym skrócie – polegać?

Pewnie na wypracowaniu takiej praktyki, która pozwoliłaby na stapianie wiedzy z działaniem. Oznaczałoby to przejście z poziomu, powiedzmy, nowicjusza, adepta na poziom, który jest absolutnie zasadniczy dla mądrego funkcjonowania społeczeństwa, to znaczy na poziom kogoś, kto umiejętnie angażuje się w świat. Chodziłoby więc o angażowanie się w świat, a nie o zdobywanie informacji, co pozostaje oczywiście ważną kwestią jako rodzaj istotnego zaplecza intelektualnego.

W tym miejscu warto jeszcze raz sięgnąć do książki Nowaka, który cytuje Agatę Bielik-Robson upominającą się o rozumne zaangażowanie:

To rozum, który nie przebywa, jak to krytycznie określił Adorno, w „lodowych krainach abstrakcji”, lecz uczestniczy w świecie, w strumieniu bieżących wydarzeń, zawsze zainteresowany, podekscytowany, zaangażowany. To rozum, który w pełni realizuje się w nowoczesnej „konwersacji ludzkości” – w przeciwieństwie do tego, który wybiera dumne „milczenie systemu”.

A. Bielik-Robson – cyt. za: Nowak, 2016, s. 349

Ta ostatnia fraza wydaje się szczególnie interesująca. Chodzi w niej o edukację, w której krystalizuje się mądra konwersacja ludzi. „Konwersacja ludzkości” brzmi nieco bardziej patetycznie, ale gdy alternatywą jest „dumne milczenie systemu”, które właściwie polega na monologizowaniu władzy i na tym wszystkim, o czym w tej krótkiej krytyce systemu edukacji francuskiej była mowa, nie tego rodzaju patosu należy się obawiać.

W zasadzie o edukację jako mądrą konwersację upomina się Krzysztof Maliszewski, gdy zgłasza postulat odejścia od pedagogiki posłuszeństwa oraz chciwości:

Zbigniew Kwieciński wskazuje, że intelektualiści pedagogiczni uwnioślają zwykle dwie główne zasady działania: posłuszeństwa oraz chciwości. W ten sposób w dys-

¹ Komentarz dotyczy programu nauczania historii najnowszej w gimnazjach ogłoszonego przez ministra oświaty Victora Duruy.

kursie edukacyjnym dominują dwa odmienne języki i zespoły praktyk: pedagogia wdrażania do przemocy i posłuszeństwa (wsparta na libidinalnej żądzy dominacji), charakterystyczna dla nurtów konserwatywnych, oraz pedagogia indywidualnej pomyślności (wsparta na libidinalnej żądzy posiadania), za którą optują nurty liberalno-postępowe.

Maliszewski, 2021, s. 19

Zwrot krytyczny zaproponowany przez Maliszewskiego jest wymierzony właśnie nie przeciwko tego rodzaju pedagogice. Intuicja podpowiada mi, że to, co nazywamy tutaj „pedagogiką geologiczną” – choć oczywiście to jest termin bardzo roboczy i trochę mylący – miałoby do wykonania podobne zadanie.

Gdybyśmy chcieli znaleźć jakieś źródła filozoficzne tego rodzaju koncepcji, to pewnie musielibyśmy sięgnąć do myśliciela, który zresztą w kręgach ekologicznych poważnie zainteresowanych filozoficznymi źródłami ekologii jest uważnie czytany. Mam na myśli siedemnastowiecznego filozofa Barucha Spinozę. Nie tylko dlatego, że przecież w stworzonym przez siebie systemie zwróconym w stronę pan-teizmu filozof wygłosił słynną tezę: *Deus sive natura*, czyli Bóg to natura *de facto*. Przede wszystkim chodzi o trzy inne kwestie, o których warto tutaj powiedzieć, a które czerpię z nieukończonego traktatu politycznego Spinozy. Pokazuje on, że my, patrząc na naturę, nie rozumiemy jej i w związku z tym mamy jej różne rzeczy za złe: „Jeżeli więc coś w naturze wydaje się nam śmiesznym, niedorzecznym lub złym, to pochodzi to stąd, że poznajemy rzeczy tylko częściowo, nie znając w większej części porządku i zespolenia całej natury” (Spinoza, 2000, s. 341).

To ważny dla naszych rozważań cytat, ponieważ uświadamia nam, że Spinoza w XVII wieku dostrzega to, na co my współcześnie jesteśmy często ślepi: zespolenie natury. Dlatego, i o tym Spinoza też pisze, wykorzystujemy naturę wyłącznie doraźnie; więc albo ją eksploatujemy, albo „oskarżamy”, obwiniając o różne nieczne rzeczy typu trzęsienia ziemi czy powodzie. Otóż Spinoza wyraźnie zaznacza: znamy naturę tylko częściowo. Mówi więc o zespoleniu. Dziś powiedzielibyśmy: o usieciovieniu. Nawet nie zdajemy sobie sprawy z usieciovienia wszystkich zjawisk natury, które się z sobą głęboko łączą. I niezrozumienie tego jest powodem naszego dramatycznego niezrozumienia natury. To jest pierwsza zasada Spinozy.

Druga zasada głoszona przez filozofa wymaga szacunku dla wszystkiego, co żyje. *Perseverare conatur*, czyli każdy byt chce się utrzymać przy życiu – zdanie to przeszło do filozofii jako nieomal równorzędne z *cogito ergo sum*: „Nikt nie może zaprzeczyć, że człowiek, tak samo jak inne byty, dąży wedle możliwości do zachowania swego bytu” (Spinoza, 2000, s. 340). Zatem zasada zachowania istnienia i szacunku, jaki każdy byt ma dla swojego trwania, implikuje tezę o konieczności zachowania podobnego poszanowania dla istnień innych niż ja sam.

I wreszcie trzecia zasada, która mogłaby nam współcześnie przyświecać w myśleniu o edukacji, to jest słynne zdanie: „Ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie oplakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć” (Spinoza, 2000, s. 336).

Czytanie Spinozy jako inspiracji do namysłu nad edukacją w zasadzie zgadza się z wypowiedziami Nowaka, który proponuje we wspomnianej książce, aby do edukacji wprowadzać wątki mądrościowe (Nowak, 2016, s. 378). Inaczej edukacja sprowadzona jedynie do przekazu informacji nie spełni swojego zadania i w dłuższej perspektywie przyniesie efekt odwrotny do spodziewanego.

Ze względu na ograniczenia, jakie nakłada tekst, nie będę specjalnie rozbudowywać wątku związanego z lasem, choć trzeba wspomnieć, że las był przeżywany jako zjawisko ekscytujące, źródło dywagacji na temat stosunku człowieka do świata i do życia w ogóle. Mówią nam o tym Henry David Thoreau oraz jego wędrowni po lesie, *Baroni drzewołaż* Itala Calvina czy nawet wspaniała *Harfa traw* Trumana Capote, w której domek na drzewie jest właściwie miejscem akademickim. Posługuję się więc słowem „las”, sięgając jedynie do przygód bohaterki *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra* Lewisa Carrolla. Robię to tylko z jednej, konkretnej przyczyny.

W trzecim rozdziale książki Carrolla, zatytułowanym *Lustrzane owady*, Alicja doświadcza różnych przygód. Podczas jednej z nich wchodzi do gęstego lasu. Poza gęstwiną charakteryzuje się on tym, że jest to miejsce bez języka. Dziewczynka przekonuje się o tym, kiedy wkracza w las: „W każdym razie, to bardzo przyjemne – powiedziała, wchodząc pomiędzy drzewa – gdy z takiego upału przechodzi się do... do... *dokąd?* – i urwała zdumiona tym, że nie przychodzi jej na myśl odpowiednie słowo” (Carroll, 1972, s. 47–48). Doświadczenie będące udziałem Alicji jest przeżyciem granicznym. Jego liminalność polega na tym, że znajdujemy się w miejscu bez języka, a to oznacza, że zaczynamy myśleć świat na nowo.

Wydaje mi się, że przywołany epizod jest niezwykle pomocny w opisie tego, co dzieje się w „edukacji geologicznej”. Oto my musimy odmyśleć pewne słowa oraz ich znaczenie. W tym, co się przydarza Alicji, można widzieć dramatyczną przygodę odmyślenia. Ona niby wie, gdzie jest, ale w istocie nie potrafi tego miejsca nazwać. Znajduje się w „momencie pedagogicznym”, a dobitność tej chwili zostaje jeszcze mocniej uwypuklona, jeśli przypomnimy sobie, w jakiej sytuacji nieco wcześniej znajdowała się Alicja.

Otóż kilka stron wcześniej Alicja jedzie pociągiem. Spotyka w nim ludzi, którzy bez przerwy wydają jej polecenia albo mówią, jaka powinna być i w jaki sposób ma się zachowywać, na przykład tłumaczą jej, że dziecko powinno mieć bilet, że powinno być grzeczne, że powinno mieć na sobie etykietę z napisem „Ostrożnie przetaczać”. Czy ów model nie przypomina sytuacji pedagogicznej dziecka w antropocenie, a ściślej, dziecka wpisanego w model edukacji skrytykowany przez Goncourta?

Warto zwrócić uwagę jeszcze na drugi element sceny w pociągu. Mianowicie, cokolwiek Alicja powie, jest karcona. Powodem niezadowolenia dorosłych jest marnowanie czasu, który przecież sporo kosztuje. Kiedy Alicja ma okazać bilet do kontroli, pozostali pasażerowie mówią dziewczynce: „Nie każ mu czekać, dziecko! Przecież każda minuta jego czasu ma wartość tysiąca funtów!” (Carroll, 1972, s. 39). W innym miejscu w tej samej scenie: „Każde słowo ma wartość tysiąca funtów!” (Carroll, 1972, s. 40). Nawet o lokomotywie twierdzą, że: „Przecież każdy kłęb dymu z niej ma wartość tysiąca funtów!” (Carroll, 1972, s. 39). Te proste frazy kierują nas w stronę kapitałocenu. Alicja – czytaj: dziecko – jest musztrowana z jednej strony przez antropocentryczny system edukacji przystosowawczej, a z drugiej – przez kapitałocen, opisujący świat przez pryzmat zysku. To do nich jest przyuczana, bo dziewczynka ma nie tylko wejść w tak skonstruowany świat, ale także musi go współtworzyć. Tymczasem doświadczenie lasu jako miejsca bez języka, jako miejsca w związku z tym pewnego dramatycznie nowego namysłu, podaje w wątpliwość te dwie podstawowe narracje.

Należałoby przypomnieć i to, o czym pisze Hans Blumenberg – że człowiek to istota, która zwleka, co rekompensowane jest bogactwem jego doznań; dlatego też możliwa jest kultura ornamentu, a zwłoka rozumiana jako chwilowa bezczynność ma potencjał wytworzenia pewnego stanu doświadczenia świata. Edukacja geologiczna byłaby więc próbą wytworzenia pewnego stanu doświadczania świata, namysłu odmyślającego nas od rutynowych znaczeń świata, które, przynajmniej tak nam się wydaje, bardzo dobrze znamy. Byłby to jednocześnie moment wycofywania się z języka, moment odmyślania się od pewnych znaczeń. Taki kod miałby moc tworzenia przestrzeni, w której mogą się spotkać ludzie myślący o pewnych sprawach i o pojęciach inaczej, w związku z czym albo są przez władze marginalizowani, albo bywają nazywani zdrajcami (ten repertuar wykluczeń jest bardzo bogaty), albo w ogóle muszą milczeć. Postulowany moment oznacza solidaryzowanie się wszystkiego, co żyje.

Znakomicie ukazuje to Carroll w przywołanej już scenie, kiedy namawia nas do odmyślenia nad stanem świata, bo istnieje potrzeba przededefiniowania go na nowo, zastanowienia się nad tym, co znaczą pojęcia. Mało tego, należy się zastanowić nad tym, kim my sami w tej sytuacji jesteśmy. Zresztą to się przydarza Alicji. Kiedy dziewczynka się orientuje, że nawet nie wie, jak się nazywa miejsce, w którym się znajduje, mówi: „W takim razie, kimże ja jestem? *Muszę* sobie przypomnieć, jeżeli potrafię! Postanawiam, że tak uczynię!” (Carroll, 1972, s. 48).

Oczywiście nie chodzi o to, żeby sobie przypomnieć, bardziej o to, aby wrócić do świata po wyjściu z lasu. Ale ten świat po doświadczeniu miejsca bez języka musi być już inny niż ten, z którego przyszliśmy. W takim kontekście możliwy będzie moment solidarności wszystkich istot. W opowieści Carrolla ilustruje go

scena spotkania Alicji i Jelonka, który doznaje uczucia podobnego do tego, jakiego doświadczyła dziewczynka. On też nie wie, kogo spotyka:

Ruszyli więc razem przez las, Alicja otoczyła miłośnie ramieniem gładką szyję Jelonka, aż wreszcie wyszli na inną polanę i tu Jelonek podskoczył nagle i strząsnął z szyi ramiona Alicji.

– Jestem Jelonkiem! – zawołał rozradowanym głosem. – A ty, mój Boże, jesteś ludzkim dzieckiem! – Nagły niepokój pojawił się w jego pięknych, piwnych oczach i w następnej chwili odbiegł jak strzała.

Carroll, 1972, s. 48–49

Przerażenie bytu innego-niż-ludzki na widok człowieka można by oczywiście szeroko komentować. Jesteśmy, jak nam się wydaje, dobroczynni i piękni. Po zmianie perspektywy rzecz ma się zupełnie inaczej. Ale to temat poboczny, choć łączy się trochę z pytaniem: kim ja jestem?, które Alicja sobie zadaje.

Chodzi więc jak gdyby o dwie rzeczy. *Summa summarum* chodzi o resygnifikację świata, czyli o nazwanie świata na nowo. Tak, my zachowamy te słowa, oczywiście, bo nie możemy wyjść poza język, jakkolwiek byśmy się starali. Ale chodzi o to, żeby te słowa wagi podstawowej przededefiniować po doświadczeniu uniwersalnego namysłu-odmysłu po to, aby nie było tak, jak jest. Aby świat zaczął wyglądać inaczej, żebyśmy my w nim również mogli inaczej wyglądać.

To jest pierwszy duży problem. Drugi wiąże się z naszą efemerycznością. Przyzwyczajeni do wiary w trwałość tego, co jest, zapominamy, że jesteśmy szalenie efemeryczni. Warto pamiętać, że „efemeryda” etymologicznie oznacza byt jednodniowy; Grecy używali tego terminu na określenie zapisków dotyczących jednego dnia, codziennych notatek.

Problem efemeryczności jest bardzo wyraźnie zarysowany w *Małym Księciu*. Kiedy tytułowy bohater odwiedza Geografa, który zajmuje się jedynie tym, co stałe, na przykład oceanami, górami, proponuje mu rozmowę o Róży. Uczony reaguje niechęcią, a potem stwierdza, że kwiaty go nie interesują, ponieważ są efemeryczne (Saint-Exupéry, 1996, s. 48). Słowo „efemeryczny” jest chyba słowem bardzo ważnym, więc powinniśmy odczytać je na nowo.

Oczywiście każdy z nas może sięgnąć do Księgi Koheleta, z której da się wyczytać podobną diagnozę. Według Kaznodziei oprócz przyjęcia swej efemeryczności mamy obowiązek przyjrzeć się swojej pracy, czyli swojemu językowi, a więc dokonać aktu resygnifikacji. To niezwykle, że mamy do czynienia z przesłaniem sprzed kilku tysięcy lat, które mogłoby być nauką wypływającą z geologicznej pedagogiki.

Chciałbym jednak wrócić do *Małego Księcia* i przypomnieć rozmowę z Lisem, która być może posłuży jako konkluzja. Lis, żegnając się z chłopcem, mówi: „A oto

mój sekret. Jest bardzo prosty: dobrze widzi się tylko sercem. Najważniejsze jest niewidoczne dla oczu” (Saint-Exupéry, 1996, s. 65).

Inna ważna nauka, która wypływa ze spotkania z Lisem, bierze się ze słów: „Oswój mnie”. To kontrowersyjny fragment opowieści, ponieważ Lis twierdzi, że jeśli oswoimy siebie nawzajem, to będziemy się potrzebować. Zostawiam więc dyalemat osvajania, który w wykładni Saint-Exupéry’ego ma walor przyjacielskości, ale dobrze wiemy, że wcale nie musi. Dwuznaczność słowa „osvajanie” w *Małym Księciu* wydaje się niebezpieczna: kiedy lis mówi o oswojeniu, ma na myśli to, że istota „oswojona” stanie się przewidywalna, niejako poddana władzy tego, kto ją oswoił. Gdy się spóźnisz, to będę miał do ciebie pretensje. Powinieneś przyjść o tej porze, bo jestem oswojony. Na marginesie: dla nas słowo „osvajanie” jest jeszcze bardziej dramatyczne z powodu tego, co zrobiliśmy z naturą...

Na zakończenie chciałbym zacytować czterowiersz z książki *The Geranium on the Windowsill Just Died But Teacher You Went Right On* [Geranium na parapiecie umarło, a ty, nauczycielu, dalej truć] Alberta Culluma wydanej w 1971 roku. Cullum był inspektorem szkół w Waszyngtonie, więc wiedział dobrze, jak wygląda system edukacji. Książka okazała się bestsellerem. A oto zapowiadany czterowiersz:

Zrobiło się ciemno jak w nocy, lecz ty, o nauczycielu, lecz ty zapaliłeś
po prostu w klasie światła.
Wiatr zerwał się i zwiewał nam z ławek zeszyty, lecz ty po prostu zamknąłeś okno.
Drzewa wymachiwały gałęziami, jakby coś do nas wołały.
„Otwórzcie książki na stronie 67” – powiedziałeś.

Cullum, 1971, s. 30, tłum. – T.S.

Literatura

- Carroll L., 1972, *O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra*, przeł. M. Słomczyński, Czytelnik, Warszawa.
- Cullum A., 1971, *The Geranium on the Windowsill Just Died But Teacher You Went Right On*, Harlin Quist Books, New York.
- Goncourt E. i J. de, 1988, *Dziennik. Pamiętniki z życia literackiego*, przeł. J. Guze, PIW, Warszawa.
- Maliszewski K., 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Nowak W., 2016, *Wyobrażenia ontologiczne. Filozoficzna (re)konstrukcja fronetycznych nauk społecznych*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa.
- Saint-Exupéry A. de, 1996, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa.

- Sławek T., 2024, *Mały antropocen: Alicja wśród drzew. Leśny dom wyobraźni* [wykład otwierający konferencję naukową *Mały antropocen. Rola literatury dla dzieci i młodzieży w zielonej edukacji humanistycznej*, 1.12.2023], YouTube, Uniwersytet Śląski, 6.02.2024, <https://www.youtube.com/watch?v=EmvK3Vs9fl4&list=PLlhOYvtSn-ftN6ThNb-F6xLwZeHnWotb7Q&index=1> [dostęp: 15.12.2024].
- Spinoza B., 2000, *Traktat polityczny*, w: tenże, *Traktaty*, przeł. I. Halpern-Mysłicki, Wydawnictwo Antyk, Kęty, s. 330–423.
- Włodarczyk R., 2021, *Utopia i edukacja. Studia z filozofii, teorii edukacji i pedagogiki azylu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Tadeusz Sławek – urodzony w 1946 roku w Katowicach, absolwent filologii polskiej i angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Związany z Uniwersytetem Śląskim nieprzerwanie od 1971 roku, rektor Uniwersytetu w latach 1996–2002. Interpretator literatury, tłumacz, pisarz i publicysta. Wraz z kontrabasistą Bogdanem Mizerskim i sopranistką Joanną Kściuczyk-Jędrusik autor i wykonawca esejów na głos i kontrabas. W ostatnim czasie ukazały się jego książki: *Nie bez reszty. O potrzebie niekompletności* (2018), *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć* (2019), *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie* (2020), *Umysł rozstrojony. Próby o trylogii książkowej Jerzego Żuławskiego* (2020), *A jeśli nie trzeba się uczyć...* (2021), *Furia i szlachetniejszy rozum. Próby o „Burzy” Williama Szekspira* (2022), *–U–* (2024).