



Małgorzata Wójcik-Dudek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

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

Opowieści (z) ziemi Możliwość polonistycznej edukacji terenowej

Stories (from/of) the Earth

The Possibility of Field-Based Polish Studies Education

Abstract: The article concerns field education based on a narrative that emerges from experiencing a place and combines natureculture narratives with cultural, historical, and environmental memory. In this cognitive practice, the experience of presence is crucial: moving, observing, listening, interpreting, smelling, and touching are understood as ways of participating in the world. In the field, the teacher may therefore be not only a researcher but also a storyteller who combines knowledge with their own experience of space. The author translates this way of thinking into the structure of the text, whose structure takes the form of stories inspired by moving around the Warsaw Uprising Mound. She draws on the methodologies of the new humanities, especially ecocriticism and environmental humanities, emphasizing the concepts such as biocommunity, place, humus, and environmental memory.

Keywords: environmental memory, historical memory, postmemory, biocommunity, humus

Abstrakt: Artykuł dotyczy edukacji terenowej opartej na opowieści wynikającej z doświadczania miejsca i łączącej narracje naturokulturowe, pamięć kulturową, historyczną oraz środowiskową. W takiej praktyce poznawczej kluczowe jest doświadczenie obecności: poruszanie się, obserwowanie, słuchanie, interpretowanie, wąchanie i dotykanie, rozumiane jako sposoby uczestnictwa w świecie. Nauczyciel w terenie może być więc nie tylko badaczem, lecz także opowiadaczem, łączącym wiedzę z własnym doświadczeniem przestrzeni. Autorka artykułu przekłada ten sposób myślenia na strukturę tekstu, którego kompozycja przyjmuje formę opowieści inspirowanych poruszaniem się po Kopcu Powstania Warszawskiego. Korzysta z metodologii nowej humanistyki, zwłaszcza ekokrytyki i humanistyki środowiskowej, akcentujących kategorie biowspólnoty, miejsca, humusu i pamięci środowiskowej.

Słowa kluczowe: pamięć środowiskowa, pamięć historyczna, postpamięć, biowspólnota, humus

Polonistka musi czasem wyjść w teren i spotkać się z miejscem: z jego powietrzem, zapachem, fakturą gleby. Polonistyczna edukacja terenowa rodzi się właśnie z takiej relacji, a także z przekonania, że opowieść wyrasta z drogi, patrzenia, chwilowego zatrzymania. Kompozycja tego tekstu jest skromną próbą oddania takiego sposobu myślenia – „wędrowania” po miejscu. Artykuł składa się z opowieści inspirowanych poruszaniem się po Kopcu Powstania Warszawskiego, miejsce staje się punktem wyjścia refleksji o pamięci, kulturze oraz sposobach bycia w przestrzeni i współdzielenia świata ze wszystkim, co istnieje. Krótko mówiąc, jest to przyczynek do tak rozumianej edukacji polonistycznej, która nie tylko zwraca uwagę na miejsce, lecz także, tworząc opowieści o przestrzeni, staje się częścią jej tkanki. Innymi słowy, chodzi o to, by lekcje języka polskiego mówiły o miejscu, ale też pozostawały z nim w żywej relacji.

Opowieść fotografii

Zacznę od fotografii zajmującej w polskim imaginariusz traum wysoką lokatę. Zdjęcie przedstawia dziewczynkę, która z dachu ocalałego budynku spogląda na morze ruin pozostałych po zniszczeniu Muranowa. Zostało wykonane 3 kwietnia 1946 roku. Nie wiemy, kim jest dziecko w za dużych, prawdopodobnie męskich butach, mamy natomiast informację, że autorem zdjęcia/obrazu jest Reginald Kenny, amerykański fotograf, który towarzyszył Herbertowi Hooverowi, byłemu prezydentowi USA, podczas jego wizyty w Warszawie. Ten ostatni przybył do Europy, aby zobaczyć skalę powojennych zniszczeń. Dach, z którego po horyzont rozciąga się pustynny pejzaż ruin, należał do budynku przy ulicy Stawki 5/7, mieszczącym komendę SS, a później studium nauczycielskie. Dziś gmach jest siedzibą Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Trudno nazwać zbiegiem okoliczności fakt, że w tym właśnie miejscu pracuje Michał Bilewicz, autor książki *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*, na której okładce znalazło się wspomniane zdjęcie. Książka, pisana niejako ze środka traumy, diagnozuje Polaków jako jedną z bardziej strauumatyzowanych nacji: „Pokolenie traumy pozostało po sobie zapisy swoich doświadczeń. Przekazało też historię swoim dzieciom i wnukom. Stworzyło literaturę i filmy, które kształtują mentalność, lęki i wrażliwość kolejnych pokoleń” (Bilewicz, 2024, s. 16).

Opowieść gruzu

Po żydowskim Muranowie nie ma dziś śladu; ten powojenny zbudowano na gruzach dawnego. Dość przypomnieć, że Witold Małcużyński w grudniu 1953 roku, podsumowując dotychczasowy bilans odbudowy stolicy, napisze,

że cała Warszawa leżała w gruzach, ale „w getcie nie było... nawet ruin” (Małcużyński, 1955, s. 241). Choć miejsce, jak przekonuje Jacek Leociak, ocalało, to tak bardzo zostało wydrążone i pozbawione treści (Leociak, 2024, s. 288), że charakter dzielnicy najlepiej jest oddany rytmem dywizów: miejsce-po-getcie (Leociak, 2024, s. 288). To przestrzeń widmowa. Prezydencki fotograf, próbując ją w jakiś sposób zaaranżować, uwiecznił na zdjęciu dziecko nietutejsze, „wypożyczone” z przedszkola, które Hoover odwiedził podczas wizyty w Warszawie. W fotograficznej narracji o miejscu-po-getcie dziewczynka odegrała rolę dziecięcego świadka erozji świata, a w bardziej optymistycznej wersji – figurę nadziei na jego odbudowę, choć biorąc pod uwagę nie tylko rozmiar zniszczeń żydowskiej dzielnicy dokonanych przez Niemców po powstaniu w getcie warszawskim, ale przede wszystkim skalę Zagłady, trudno taką interpretację przyjąć bezkrytycznie.

Ekspertcy z Biura Odbudowy Stolicy obliczyli, że w styczniu 1945 roku w Warszawie zalegało około dwudziestu pięciu milionów metrów sześciennych gruzu. Jak twierdzi Leociak,

aby oczyścić całe miasto, w ciągu pięciu lat należałoby zaangażować dwadzieścia pięć tysięcy jednokonných furmanek lub siedem tysięcy samochodów o nośności trzech ton, nie mówiąc o wielkiej ilości ciężkiego sprzętu. Jeśli gruz miałaby wywozić kolej wąskotorowa, to aż trzydzieści niezależnych linii kolejki odgruzowywałyby miasto przez pięć lat, paraliżując przy tym całkowicie ruch uliczny.

Leociak, 2024, s. 212–213

Gruz stał się jednym z kluczowych toposów dziecięcej pamięci o wojnie, przeobraził miasto w nekropolię. Przykładu dostarcza znakomita książka dla młodych odbiorców *Krasnale i olbrzymy* Joanny Papuzińskiej, ostatnia część wojenno-okupacyjnej trylogii tej autorki. Narratorką autobiograficznej opowieści Papuzińskiej jest kilkuletnia Asia, która tak wspomina zrujnowaną stolicę:

Konie ciągnęły furmanki, na których mieszkańcy Warszawy wracali do miasta z wojennego wygnania. Niektórzy wprawdzie szli na piechotę, ale kto miał dzieci albo kogoś starszego w rodzinie – musiał jechać wozem. Wozy konne wywoziły też ze zburzonego miasta gruzu.

Papuzińska, 2015, s. 4

a my, dzieci, chodziliśmy na drugą stronę placu, gdzie na skraju Pola Mokotowskiego, przy starej kapliczce, był niewielki cmentarzyk powstańczy, gdzie zawsze składało się kwiaty.

Papuzińska, 2015, s. 8

Kiedy szliśmy taką oczyszczoną z gruzu i uprzątniętą ulicą, bardzo lubiliśmy zaglądać do bram [...].

Papuzińska, 2015, s. 10

Gruz zniszczonej stolicy, a może bardziej jego miażdżąca ilość, stał się nie tylko świadectwem przeszłości i trudnym do zatarcia śladem wojennej traumy. Wydaje się, że nawet dziś, po osiemdziesięciu latach od tamtych wydarzeń, obraz gruzowisk nie jest nam obojętny. Gruz nie tylko przypomina o przeszłości; tworząc przyszłą skamielinę, jest wprojektowany w to, co nadejdzie. Wpływa na sposób, w jaki zostaniemy zapamiętani. Krótko mówiąc, jest hiperobiektem. Tak właśnie amerykański filozof środowiskowy Timothy Morton określił rzeczy zupełnie nowego typu, które przetrwają ludzką skalę czasu i przestrzeni: „Hiperobiekty są tutaj, w tej oto przestrzeni społecznej i empirycznej. Jak twarze odciskające się na szybie, groźnie na mnie łypią” (Morton, 2018, s. 289). Gruz, podobnie jak beton czy plastik, stanowi metaforę wielkich obiektów, które, jak przekonuje Andrzej Marzec, „budzą w nas sporo emocji oraz dają poczucie misji, lecz problem w tym, że są zbyt duże, nieuchwytnie, abstrakcyjne [...] i trudno nawiązać z nimi kontakt” (Marzec, 2023, s. 52).

Skoro skala hiperobektów nas przytłacza i powoduje sprawczy paraliż, to może nadszedł czas, aby skoncentrować się na małych sprawach, właśnie w nie dać się wciągnąć i uwikłać? Morton proponuje „zstąpienie człowieka z humanistycznych niebios” – jego umniejszenie i rozmiłowanie w tym, co „przyziemne, mroczne oraz pachnące rozkładającą się materią organiczną” (Marzec, 2023, s. 53). Ludzka strategia pozostawania w przyziemiu prowadzi, według badacza, do bliskości realizującej się w dostrajaniu i wypracowywaniu wspólnego brzmienia człowieka z innymi istotami, pozbawionego jednak ludzkiej dominacji, a budowanego na ekologicznej intymności.

Morton w formułowaniu haseł bliskości nie jest sam. Do przyłgnięcia do tego, co problematyczne, namawia również Donna J. Haraway. Badaczka odwołuje się jednak do innej przestrzeni, nienacechowanej pejoratywnie jak hiperobiekty Mortona. Wybiera humus – ziemską materię organiczną, będącą domem heterogenicznej rodziny stworzeń zamieszkujących Ziemię. Stąd już blisko do sympojetycznej wizji świata, tworzonego przez wszystkich i dla wszystkich, oraz przekonania, że wszystkie żyjące istoty, wchodząc z sobą w złożone zależności, nie są dziećmi gwiazd, lecz kompostu (Haraway, 2016, s. 160).

Opowieść Kopca

Jak wiadomo, po wojnie gruzem ze zniszczonego miasta umacniano brzegi Wisły, a na ówczesnych przedmieściach Warszawy usypano sztuczne wzniesienia,

na których założono potem publiczne parki, jak te na Szczęśliwicach czy Moczydło. Na podobnym wzniesieniu zbudowano Stadion Dziesięciolecia.

Gruz aż do lat siedemdziesiątych XX wieku zwożono również na ulicę Bartocką, aby usypanemu w ten sposób wzgórzu pozwolić wkrótce pokryć się roślinnością ruderalną. W świadomości warszawiaków miejsce to funkcjonowało pod dwiema nazwami. Jedna z nich, „zwałka”, bezpośrednio odnosiła się do zmian w ukształtowaniu terenu spowodowanych nagromadzeniem antropogenu, czyli warstwy gruntu wytworzonej przez człowieka, na którą składał się gruz z odbudowywanej stolicy, a z czasem także przywożone w to miejsce śmieci. Natomiast druga nazwa, Kopiec Czerniakowski, nadawała miejscu wymiar symboliczny, odsyłała do znaczeń związanych z upamiętnianiem: „Kopiec – sztucznie usypany pagórek dla uzyskania miejsca widokowego (np. w ogrodach krajobrazowych XVIII i XIX wieku) albo upamiętnienia wielkich wydarzeń lub ludzi” (Kopaliński, 1987, s. 519; zob. Grzęda, 2018). W latach dziewięćdziesiątych z inicjatywy Eugeniusza Ajewskiego ps. „Kotwa”, architekta Biura Odbudowy Stolicy oraz uczestnika powstania warszawskiego, miejsce zyskało oficjalną nazwę: Kopiec Powstania Warszawskiego. Na jego szczycie usytuowano symboliczną kotwicę: znak Polski Walczącej. W ten sposób pagórek nie tylko wpisuje się w topografię pamięci o dramatycznej przeszłości miasta, lecz także spełnia inną funkcję przypisywaną kopcom – z jednej strony przez jakiś czas było popularnym wśród warszawiaków punktem widokowym, a z drugiej dominantą krajobrazową miasta, która w wyniku sukcesji roślin szybko stawała się coraz mniej wyraźna.

W 2019 roku ogłoszono konkurs architektoniczny na projekt Parku Akcji „Burza” na Kopcu Powstania Warszawskiego. Szybko się okazało, że miejsce, w którym ma powstać park, można uznać za anomalię. To bowiem przykład całkowicie antropogenicznego przekształcenia terenu, procesu, w wyniku którego powstało pokaźne wzniesienie w płaskim krajobrazie Mazowsza; ponadto podłoże nie cechuje się ciągłością – prowadzone odwierty ujawniają gruz, a bioróżnorodność terenu pozostawia wiele do życzenia.

Według Magdaleny Wnęk i Justyny Dziedziejko, które były zaangażowane w opracowanie zwycięskiego projektu Parku Akcji „Burza”, chodziło w nim o naturyzację przestrzeni. Ostatecznie tak się stało. Z jednej strony miejsce w wyniku pokrywania się roślinnością traciło swą wyjątkowość, z drugiej – właśnie ta zwyczajność paradoksalnie okazała się unikatowa. Wnęk i Dziedziejko wspominają, że projektując to miejsce, poszukiwały takiej strategii, na jaką przekształcana przestrzeń pozwala; reguła wyprowadzona z psychologii środowiskowej Jamesa Jerome’a Gibsona mówi bowiem, że „w każde środowisko wpisany jest zestaw możliwości działania” (Wnęk, Dziedziejko, 2024, s. 87).

Okazało się, że repertuar narzędzi wpisany we wzgórze powstałe z gruzu zrujnowanej stolicy ma ludyczną proveniencję. Jak twierdzą projektantki: „Pieńki, górkę, nachylenia stoków, tarasy ukryte w zaroślach i zmienność topografii

zainspirowały nas do opracowania strefy rekreacyjnej z placami zabaw. Podobnymi metodami skonkretyzowaliśmy sposoby poruszania się po terenie kopca” (Wnęk, Dziedzicko, 2024, s. 87). Realizując wspomnianą „ludyczną koncepcję”, nie można było zignorować jednak genezy tego miejsca ani jego macierzystego kontekstu. Kopiec nadal pozostawał dziedzictwem materialnym, miejscem pamięci nie tylko powstania warszawskiego, lecz także odbudowy stolicy. Zresztą artefakty będące świadectwem genezy tej przestrzeni zostały wyeksponowane w gabionach tworzących lapidarium u podnóża wzniesienia; również ściany oporowe składają się z antropogenicznych warstw gruzu do złudzenia przypominających przekrój geologiczny skały; w ściany wmontowano ślady dawnej przeszłości, na przykład znalezione wśród ruin stolicy metalowe tablice z nazwami warszawskich ulic.

Na szczyt Kopca wiodą – podkreślające specyfikę tego miejsca – dwie trasy. Jedna z nich prowadzi odnowionymi schodami na alei Godziny „W”, natomiast druga – wzdłuż tworzących wąwozy ścian, które przypominają o pochodzeniu budulca wzgórza. Pierwszą z tras można nazwać historyczną. Rozpoczyna się ona interesującą ekspozycją fotografii prezentujących zagadnienia związane z odbudową Warszawy; ekspozycja jest przygotowana w taki sposób, aby oglądający pozostawali w ciągłym ruchu – odwiedzający wystawę przemieszczają się między ogromnymi pojemnikami wypełnionymi gruzem. Taka koncepcja instalacji pomaga wyobrazić sobie i skalę zniszczeń, i ogrom pracy oraz zaangażowania mieszkańców w podniesienie Warszawy z ruin. Stąd można się dostać po schodach na sam szczyt wzgórza, mijając po drodze tablice informacyjne na temat wyeksponowanych artefaktów.

Druga trasa przypomina raczej ścieżkę przyrodniczą; wije się spiralnie (choć można zdecydować się na skrót) wokół Kopca. Wchodzi się na nią niekonwencjonalnie: od nieco „dziczalego” parku przy osiedlu do ścieżki prowadzą platformy zawieszone wśród drzew. Podesty wymuszają zupełnie inny rodzaj ruchu i uważności, wszak stan „pomiędzy” jest zaproszeniem do odmiennego trybu kontaktu z otoczeniem. Choć park ma charakter rekreacyjny, trudno temu miejscu odmówić również potencjału refleksyjnego, wręcz kontemplacyjnego. Być może jest to zasługa zlagodzenia prestiżu „centrum”, które tak mocno wybrzmiewa w narracji pierwszej, oficjalnej, historycznej ścieżki, wiodącej od podnóża wzniesienia aż do jego szczytu, skupionej na opowieści z przeszłości. Wiedząc, że „odległość to odległość od siebie” (Tuan, 2005, s. 167), jesteśmy w stanie określić drogę, jaką musimy pokonać, oraz oszacować siły, jakich wymaga realizacja tego zadania. Zresztą ścieżka historyczna jasno te wymagania określa – stojący u podnóża Kopca widzą jego szczyt.

Zupełnie inaczej przestrzeń „gra” na ścieżce przyrodniczej „naturalnej”. Jak pisze Tuan, „odległość oznacza stopień dostępności, a także stopień zainteresowania. Istoty interesują się innymi ludźmi oraz przedmiotami o istotnym znaczeniu dla ich życia” (Tuan, 2005, s. 166). Spiralność drogi, wynikająca z ukształtowania Kopca, wędrowanie antropogenicznymi wąwozami ograniczającymi pole

widzenia, przesłonięcie horyzontu drzewami zdecydowanie utrudniają orientację w przestrzeni oraz myślenie odległością w paradygmacie Tuana. Jednym słowem, przebycie tej drogi wymaga od nas szeroko rozumianego usytuowania: bycia tu i teraz – w ekosystemie Kopca.

Działą tu „czwarta przyroda”, czyli nieużytki (zob. Jakubowski, 2019, s. 25), bezpośrednio nawiązująca do krajobrazu zrujnowanej Warszawy. Należy pamiętać, że olbrzymich rozmiarów gruzowiska miasta stworzyły nowe warunki do nieplanowanego i gwałtownego rozwoju przyrody. Choć na początku wśród rumowisk pojawiły się rośliny o małych wymaganiach, to później przyszedł czas na wyższą roślinność, która szybko anektowała teren, a kosmos, popłochy, osty, dziewanna, wierzbówka ze względu na ich popularność i wrastanie w krajobraz można było w tamtych warunkach nazwać „warszawiankami”. Żywotność roślin znakomicie uchwyciły zdjęcia warszawskich ruin. Analizująca ten archiwalny materiał fotograficzny Urszula Zajączkowska („Góra cegieł, zgłiszcz, potoki światła i młode liście” – Zajączkowska, 2019, s. 72) docenia przede wszystkim moc korzeni, choć żałuje, że „nie w nich szuka się wyrazu czasu, w jaki sposób ludzie i bliskie im rośliny przeżywali” (Zajączkowska, 2019, s. 66). Żywotność korzeni kieruje również ku myśleniu spekulatywnemu: gwałtowny rozrost zieleni sprawiłby, że pozostawione „w spokoju” miasto zostałoby porośnięte ogromnym, naturalnym lasem pamięci¹.

Jeśli damy się poprowadzić ścieżce przyrodniczej, to na Kopcu zobaczymy namiastkę sukcesji roślinnej, przyrody kolonizującej powojenny pejzaż miasta. Choć Kopiec wygląda „naturalnie”, to warto wiedzieć, że został obsadzony siedemdziesięcioma tysiącami roślin, stworzono z nasion łąki i posadzono mikrolasy, a większość prac przeprowadzono w warunkach permakulturowych. Co ważne, w tak zaprojektowanej przestrzeni od początku mile widziane były chwasty. Wędrując na szczyt Kopca, uczestniczymy w opowieści o zarastaniu i dziczeniu, a także o tym, że jedyną stałą jest zmiana. Nie jest przesadą twierdzenie, że mocny i nierozzerwalny związek roślinności z ruinami i gruzem stanowi o *genius loci* tego miejsca, choć nie na tym widocznym splocie naturokultury sens opisywanego terenu się wyczerpuje.

Opowieść placu zabaw

W splocie historyczno-przyrodniczym Kopca znalazło się miejsce nie tylko na oficjalne praktyki upamiętnienia przeszłości (pomnik, krzyże, gruzy) czy

¹ Profesor Roman Kobendza był zwolennikiem koncepcji nieodbudowywania stolicy, a oddania jej naturze, która w tym miejscu stworzyłaby wielki las pamięci i historii. Wkład uczonego w *urban ecology* trudno zresztą przecenić. Z jego inicjatywy utworzono pierścień rezerwatów leśnych okalający Warszawę.

rekreacyjną ścieżkę edukacyjną, lecz także na plac zabaw znajdujący się na około dwóch trzecich wysokości wzniesienia. Jak przekonuje Marek Siwicki, „choć jest ich [placów zabaw – M.W.D.] niewiele, silnie konstytuują dzieciństwo, są determinantami biografii” (Siwicki, 2021, s. 23). Figura wspólnego podwórka jest mocno zakorzeniona w tekstach kultury, ale i w naszych osobistych historiach.

Współcześnie, z wielu przyczyn, więzi podwórkowej wspólnoty zostały rozszczelnione. Z pewnością trudno dziś o bandy z jednego podwórka, a chłopcom z placu Broni, bohaterom książki, która wciąż jest szkolną lekturą, współczesne dziecko może pozazdrościć doświadczania siły grupy z „naszego placu” oraz związku z miejscem.

Przypomnę ostatnią scenę powieści Molnára, w której Janosz Boka dowiaduje się, że miejsce, o które tak dzielnie walczone, zostanie chłopcom odebrane:

Boka zachwiał się na nogach. Łzy napłynęły mu do oczu. Teraz biegł jak najprędzej do furtki. Uciekał stąd, od tego niewiernego skrawka ziemi, którego oni bronili z takim męstwem i z taką miłością, a który ich teraz tak haniebnie zdradza, aby po wieczne czasy dźwigać na swym grzbiecie wielką czynszową kamienicę.

Molnár, 1982, s. 144

Według Boki krótka żałoba po niedocenianym przyjacielu nie oddaje wielkości straty, a świat zbyt szybko przepracowuje jego odejście: koledzy zaczynają martwić się zadaniami domowymi, rozmawiają o kolacji, a Jano – dozorca tartaku na placu Broni – w ogóle zmarłego nie kojarzy:

– Tak, tak – odpowiedział cicho Boka.

Przystanął przed Słowakiem, chwilę milczał, potem rzekł:

– Czy wiecie, Jano, co się stało?

– A co?

– Nemeczek umarł.

Jano szeroko otworzył oczy. Wyjął fajkę z ust.

– Który to był Nemeczek? – spytał.

– Ten mały, z jasnymi włosami.

– Aha! – kiwnął głową Jano i wsunął z powrotem fajkę między zęby. – Biedactwo!

Molnár, 1982, s. 140–141

Chciałabym tę scenę wpisać w szerszy kontekst masowej niepamięci o wspólności, o której pisze Maria Mendel (2017, s. 64). Trudno o tego rodzaju amnezję obwiniać najmłodszych, którzy przecież dopiero są wyposażani w pamięć o przeszłości lub bardziej – postpamięć, odrobienie tego zadania ciąży bowiem na dorosłych, przede wszystkim tych odpowiedzialnych za edukację. Badacze bliska jest Arystotelesowska myśl o mieście – wielkim nauczycielu cnoty i najwyższego dobra

(Mendel, 2017, s. 68); idea ta znalazła swe odbicie w koncepcji „miasta pedagogicznego”. Krzysztof Nawratek zauważa, że nie jest ono bytem pasywnym, lecz aktywnym, działającym i wytwarzającym określone wartości, maszyną zmieniającą ludzi, przekształcającą „pojedynczości we wspólne narracje” (Nawratek, 2017, s. 72).

Wydaje się, że lokalizacja placu zabaw na Kopcu Powstania Warszawskiego spełnia warunki stawiane przestrzeni o mocy transformacyjnej, choćby dlatego, że owa przestrzeń tworzy „miejsce”. Jak pisze Tadeusz Sławek, jest ono wynikiem „»zapuszczania się pomiędzy rzeczy«, które wtedy nie tylko istnieją jako przedmioty mojej uwagi i zainteresowania (jako instrumentalnie pomocne, objętne lub stanowiące przeszkodę), lecz *współ-istnieją*. To zaś oznacza *wzajemność*” (Sławek, 2020, s. 110–111). W tym oikologicznym kontekście niezwykle użyteczna będzie kategoria pamięciomiejsca proponowana przez wspomnianą już Mendel i Wiesława Theissa, wyrażająca związek pamięci i miejsca. Jak pisze Siwicki, pamięciomiejsce lokuje się pomiędzy tym, co społeczne – więziotwórcze, konstruowane między ludźmi, oraz tym, co edukacyjne (Siwicki, 2021, s. 73). Pamięciomiejsce, według Mendel i Theissa, „prowadzi do konstruowania, przebudowy i budowy indywidualnego i społecznego »świata życia«” (Mendel, Theiss, 2019, s. 16).

Współczesny sojusz nauk, który w imię transdyscyplinowych badań zawiązuje się na naszych oczach, sprawia, że konieczna jest spora glosa do rozumienia pojęcia społecznego świata życia, które to pojęcie przestało oznaczać jedynie to, co ludzkie. Ewa Domańska, pisząc o humanistyce ekologicznej, podkreśla, że karmi się ona

ideami symbiotycznych relacji, opartych na wzajemnych zależnościach wspólnot ludzkich i nie-ludzkich person. Jest to utopia, w której wyjaśniające proces historyczny teorie konfliktu zastępowane są teoriami współpracy, współbycia i kolaboracji; a dotychczas wszechpanujące pojęcie traumy, jako podstawy tworzenia się jednostkowej i wspólnotowej tożsamości, zastępowane jest pojęciem empatii i zdolnego do adaptacji, rewitalizacji i autoregeneracji podmiotu.

Domańska, 2013, s. 31

W tym kontekście wspomniany świat życia obejmuje rzeczywistość poza ludzkimi granicami, w przestrzeń pamięciomiejsca zamieszkiwaną dotąd jedynie przez człowieka włączane są istoty nie-ludzkie, co podkreśla współlistnienie naszego gatunku z innymi bytami, o które upomina się Sławek.

Nietrudno wyobrazić sobie symbiotyczne lekcje na placu zabaw zlokalizowanym na warszawskim Kopcu. Splot tego, co tu i teraz, czyli zabawy, spontaniczności i bez troski, z dramatyczną przeszłością, ale i z biologiczną siłą przetrwania tego, co odradza się na nowo, nieustannie zarasta, nową warstwą pokrywając zbocza wzniesienia, musi nieść nową jakość. Wszystkie te siły łączą się bowiem w jedną materię – humus.

Opowieść piaskownicy i humusu

Materialna postać ziemi, gleby od zawsze budziła i fascynację, i niepokój, a awersja do podziemnych krain przetrwała w języku. Przypomnijmy, że „katastrofa” dosłownie oznacza zwrot ku dołowi, a „kataklizm” – przemoc skierowaną w dół (Macfarlane, 2020, s. 21). Do tej listy kryzysowych pojęć należy dodać *katabasis*, czyli zejście do podziemnego świata, które – jak nas nauczył przykład Orfeusza – zwykle nie kończy się dobrze. Należałoby też wspomnieć o czasie. Z jednej strony ziemia, kojarzona z pochówkiem, przypomina o kruchości ludzkiego istnienia, z drugiej – to właśnie „głęboki czas” jest miarą podziemnych krain. Epoki geologiczne i eony, których rytmowi poddają się skały, lód, płyty tektoniczne, stanowią onieśmielającą skalę dla miar czasu przyjętych przez człowieka i stosowanych wobec jego egzystencji. Nie dziwi zatem fakt, że piasek i piaskownica, toposy związane z dziecięcą zabawą, mogą budzić skojarzenia funeralne, głęboko zakorzenione w doświadczeniach z dzieciństwa. Kto z nas nie uczestniczył w pogrzebie ukochanego „zwierzątka”: kanarka czy chomika...²

Inicjacja jako pierwsze zetknięcie dziecka ze śmiercią jest tematem wiersza Dariusza Suski *Przysyp ją piaseczkiem, zbudujemy zamek*; zresztą po analizie zawartości tomiku poetyckiego *Cała w piachu*, z którego tekst pochodzi, można dojść do wniosku, że sprawy ostateczne pozostają kluczowe dla całości zbioru:

Przysyp ją piaseczkiem, zbudujemy zamek,
pa pa już zrobiłaś nieżywej biedronce,
jeszcze pošlij całus (rano sobie wstanie),
my tymczasem wznosmy tamę ponad końcem

murka a drabinką (gdyby desant bąków
chciał się nagle przedrzeć do butli z Kubusiem,
to napotka próżnię – miejsca nad biedronką
znaczone rumiankiem), zaraz światło uśnie,

zaraz go nie będzie (jak je zapalimy?,
w niewidzialnej ścianie czy jest jakiś kontakt?),
o coś, czego nie ma, główką uderzymy,
z czymś, co nie istnieje, musimy się spotkać.

Suska, 2024, s. 7

² Warto przypomnieć wpis Janusza Korczaka poczyniony w warszawskim getcie. Stary Doktor w dramatycznych okolicznościach wspomina swego „bliskiego i kochanego” kanarka złożonego w blaszanym pudełku po landrynkach i pochowanego pod kasztanem rosnącym na podwórku (Korczak, 1986, s. 323), które staje się pierwszym cmentarzem w topografii Warszawy Korczaka dziecka.

Długo można by pisać o ciszy, która jako towarzysząca niepewności i niewiedzy zapada w obliczu spotkania ze śmiercią. Choć nie od razu. Ojciec, odwołując się do znanych mu praktyk funeralnych, podąża za instrukcją dotyczącą nie tyle grzebania zwłok, ile odwracania uwagi od śmierci: nieżywą biedronkę należy pochować, ale zaraz po tej czynności, aby nie dopuścić do siebie niepokojących myśli, warto zająć się zupełnie czymś innym. Wymyślanie kolejnej zabawy, infantylizacja językowa ważnych problemów („piaseczek” czy „pa pa”) oraz kłamstwo, że śmierć jest tymczasowa, tylko pozornie odsuwają tematy ostateczne. Kiedy bowiem opuścimy bezpieczną piaskownicę, w której mimo kontroli wydarzają się takie ekscesy jak śmierć, sami musimy się zmierzyć z tym, co nieodgadnione.

Namawiam do intelektualnego i edukacyjnego eksperymentu, w którym martwy owad nie budzi jedynie tego rodzaju konotacji. Czytanie wiersza w terenie (to też część eksperymentu, przynajmniej na użytek tego artykułu), będącego swoim węzłem śladów historii, kolonizującej ich natury oraz beztroskiej zabawy kolejnego pokolenia, nieco mnie ośmiela do podjęcia tej próby. W takim sztafetu nieżywa biedronka nie jest tylko dojmującym *memento*, ale skutecznie przypomina, że żyjemy na humicznych fundamentach żywych światów (Domańska, 2017, s. 49), które mogą, lecz wcale nie muszą być odczytywane w kategoriach ostatecznych.

W kontekście ekologicznym, reprezentowanym przez pierwsze prawo ekologii, które głosi, że wszystko łączy się ze wszystkim, można w tym (mikro)dramacie biedronki dostrzec wymiar witalistyczny. W ziemi koniec spotyka się z początkiem, a istnienie i śmierć są elementami cyklu życia. Ta reguła dotyczy wszystkich istot „niezależnie od gatunku i bez względu na granice między osobnikami, bez konturów i hierarchii, [to – M.W.D.] życie w relacjach, które nigdy się nie kończy, lecz zawsze się zmienia” (Rosińska, Szydłowska, 2020, s. 36). Stąd już blisko do nowego animizmu, a ten, jak pisze Domańska,

pozwała na promowanie podejść relacyjnych, które zachęcają, by widzieć świat i życie na Ziemi [...] w kategoriach kohabitacji i współzależności między ludzki-
mi i nie-ludzkimi formami życia rozumianego nie tylko w sensie organicznym,
lecz także w sensie zdolności do zmian i przekształceń.

Domańska, 2017, s. 56

To z kolei przypomina – o czym przekonuje Suska – że prędzej czy później „o coś, czego nie ma, główką uderzymy”, zapomniawszy wcześniej, że przecież „je-
steśmy ze świata, a nie w świecie. Być ze świata oznacza, że między nami a światem
nie ma jakościowej różnicy, którą musimy zakopać, by móc określić własną teorię
jako antro-po-de-centralizującą” (Rogowska-Stangret, 2021, s. 27).

Z kolei być ze świata to, według Haraway, pozostawać w bliskości z jego kłopotami, o czym wymownie świadczy tytuł jej książki *Staying with the Trouble*,

zakończoną rozdziałem *The Camille Stories: Children of Compost* [Historie Camille. Dzieci kompostu]. Jest on efektem warsztatów pisania, których uczestnicy wymyślali spekulatywne historie o fikcyjnym dziecku oraz jego potomstwie reprezentowanym przez pięć kolejnych pokoleń. Zadaniem piszących było wyobrażenie sobie wszystkich możliwych scenariuszy biografii swych bohaterów, przy czym autorzy historii mogli czynić dowolne założenia epistemologiczne i ontologiczne dotyczące wyimaginowanych postaci oraz światów. Tytułowa Camille współtworzyła swą tożsamość z innymi istotami; z jednej strony zawdzięczała im istnienie, z drugiej – wspierała istnienia innych. Camille oraz jej potomkinie i potomkowie, wyrastając z innych, oddawali innym siebie. Nietrudno dostrzec, że historia ta oddaje praktyki kompostu.

Opowieść uziemiająca, czyli polonistyka terenowa

Jaki związek z placem zabaw zlokalizowanym na zboczu warszawskiego Kopca ma kompost? Mam wrażenie, że ów plac jest swoistym ekotonem, czyli strefą przejściową między dwoma ekosystemami – edukacją historyczną i edukacją przyrodniczą, realizowanymi przez nasze państwo. Jak się okazuje, choć obie ciągną ku ziemi, rozumianej bądź jako pomnik przeszłości, bądź jako lekcje roślinnej sukcesji, to mają różne cele. Pomniki mają trwać, rośliny mają je zarastać. Oznacza to, że potrzebujemy nowego pojęcia historii, której poszerzony zakres obejmowałby świat więcej-niż-ludzki (Tamm, Simon, 2022).

To wizja zmiany radykalnej. Warto przy tym pamiętać, że przymiotnik „radykalny” pochodzi od łacińskiego *radix* oznaczającego ‘korzeń’. Łacińska etymologia przypomina, że zawsze jesteśmy zakorzenieni w jakimś miejscu, które nas określa, ale które również współkształtujemy naszymi aktywnościami. Jesteśmy przecież istotami uwikłanymi w kontekst: „Czerpiąc z jakiegoś miejsca różnorodne zasoby pozwalające nam żyć, stajemy się od tego miejsca zależni i jesteśmy przez nie określani – tak w szansach przetrwania, jak i tożsamościowo” (Krajewski, 2020, s. 118). Skoro miejsce nas definiuje, dookreśla, to powinniśmy zainteresować się stanem przestrzeni, od której pozostajemy zależni, ale też która jest częścią nas. Tę relację znakomicie może podkreślić edukacja. Jak piszą Renata Michalak i Teresa Parczewska zainspirowane pracami Davida Orra,

Pedagogika miejsca uczy dzieci i młodzież dobrego życia tam, gdzie przebywają, uwarściwia na konieczność dostrzegania różnic pomiędzy zamieszkiwaniem a rezydowaniem. Rezydentem jest efemeryczny najemca, który nie zapuszcza korzeni, nie troszczy się o miejsce tymczasowego pobytu, a niewiele o nim wiedząc, zwykle je zaniedbuje.

Michalak, Parczewska, 2019, s. 95

Warto w tym kontekście przywołać fotografie ziemi/Ziemi, tym razem nie przedstawiające ruin warszawskiego getta. *Earthrise* i *Blue Marble* to dwa bardzo popularne zdjęcia Ziemi wykonane z kosmosu, pierwsze – w 1968 roku, drugie – cztery lata później. Lubimy je, bo są niezwykle poręczne w budowaniu narracji o przełomie, w jakim miały udział. Otóż dzięki tym fotografiom ludzkość odkryła, że mamy tylko jeden, wspólny świat, co miało wstrząsnąć naszą wyobraźnią; doprowadziło też do sformułowania przez Williama Irwina Thompsona idei społeczeństwa planetarnego. Wydaje się, że dziś, kiedy obie fotografie należą do najczęściej reprodukowanych zdjęć na świecie, warto pomyśleć o innej perspektywie, tym bardziej że wzniosłe przekonanie o jednym, wspólnym świecie w praktyce przybrało formy mniej patetyczne: globalizacji, rosnących podziałów między Pierwszym a Trzecim Światem, niszczenia naturalnych zasobów planety.

Może zadaniem na dziś powinien być „powrót z gwiazd” na Ziemię i do ziemi po odkrycie jej zmysłowego doświadczania? Może w ramach „uziemiań” (Wójcik-Dudek, 2020) czas na nową edukację patriotyczną, nową edukację regionalną, które mogłyby się wywodzić z przywiązania do miejsca określanego przez środowisko naturalne oraz doświadczania wspólnoty zarówno tej ludzkiej, jak i nie-ludzkiej?

Jak to zrobić, podpowiada nam dobrze opisana w polskiej literaturze edukacja terenowa (zob. Michalak, Parczewska, 2019; Godawa, 2023), ale też wzorce ze świata, choćby popularny Place-Based Learning (PBL) (zob. Sobel, 2004). Ta ostatnia koncepcja ujmuje między innymi prostotą idei edukowania w miejscu, o miejscu, dla miejsca i przez miejsce. Wszystko powinno zacząć się od „tu”: jestem na Kopcu. Będąc tu, opowiadam o miejscu. Opowiadając, kieruję się troską o miejsce zamieszkiwane przez ludzi i istoty nie-ludzkie. Obejmując opowieścią miejsce, skaluję jego znaczenie i przez miejsce docieram do makrozagadnień. Tego rodzaju działania nie tylko prowadzą do nawiązania osobistej relacji z miejscem, budowanej na wiedzy o nim, głębokim jego doświadczaniu i przeżywaniu, lecz także stwarzają szanse na zaangażowanie się w realne problemy lokalne oraz wejście w dialog z miejscową społecznością.

Wydaje się, że ramy PBL możemy już dziś przekraczać, by tworzyć rozleglejszą mapę myśli oraz spraw do załatwienia, spraw podyktowanych dynamiką współczesności. Przyda nam się do tego humanistyka. Nie tylko ze względu na to, że jest dobrze ćwiczona w opowieściach, więc wie, jak w spójną narrację i język emocji ubrać bezduszne wykresy, tabele i statystyki. Jak opowiadać, aby inni opowieścią mogli się przejąć...³ Humanistyka może zająć zupełnie inne pozycje⁴, bo – jak pisze Judith Butler –

³ O tym, w jaki sposób humanistyka może opowiadać o wspólnocie ludzko-nie-ludzkiej i jak te narracje przekładają się na szkolną edukację, pisze Magdalena Ochwat – zob. Ochwat, 2024.

⁴ Wydaje się, że o inną pozycję pedagogiki upomina się również Michał Paluch: „Pedagogika lasu na ten moment jest intelektualną orientacją, która – jak postaram się wykazać w niniejszym artykule – posiada potencjał rozwojowy i może być w przyszłości, przy wsparciu innych dziedzin, rozważana jako współzależna subdyscyplina pedagogiczna” (Paluch, 2022).

Aby uniknąć utrwalenia podrzędnego i odtwórczego statusu nauk humanistycznych, kluczowe jest wykazanie, że wszystkie inne dziedziny również potrzebują nauk humanistycznych. Jeśli będziemy jedynie wykazywać, jak możemy się przydać kierunkom ścisłym i innym dochodowym dyscyplinom, będziemy realizować strategię akceptowania hierarchii wartości uznającej nauki humanistyczne za drugorzędne i odtwórcze.

Butler, 2025, s. 262

Może to czas, aby humanistyka nie była tylko lektorką do wynajęcia, by do edukacji terenowej (Wójcik-Dudek, 2020, 2023) włączyła również swój głos, lecz tym razem silniej reprezentowany niż jedynie przez narrację historyczną. Może więc polonistyka terenowa? Jej starsza wersja, praktykowana do tej pory, sprowadzała się głównie do odwiedzania muzeów literackich, przemierzania literackich szlaków; jeśli Kraków – to koniecznie szlak Wyspiańskiego. W żadnym razie nie namawiam do odcinania się od tradycji, zachęcam jedynie do poszerzenia spektrum polonistycznych przestrzeni.

Może nadszedł czas, aby literaturę i sztukę wyprowadzić poza szkolne mury, zbudować z pomocą tych dziedzin alternatywne szlaki, poszukać dla literatury i sztuki / humanistyki nieoczywistych kontekstów, podjąć ryzyko dialogu z miejscem, a tym samym przeżyć i literaturę, i miejsce na inne sposoby. Obecność tekstów literackich, innych tekstów kultury czy działań artystycznych prowadzonych **w miejscu, o miejscu, dla miejsca i przez miejsce** w otulinie pedagogiki oraz innych nauk może wspierać wypracowanie nowego podejścia do edukacji terenowej, zaproponowanie alternatywnego spojrzenia na miejsce jako żywą relację z otoczeniem, pamięcią środowiskową i historyczną.

W tym sensie polonistyczna edukacja terenowa byłaby nie tylko odpowiedzią na deficyt natury dotyczący młodych, stałaby się też aplikatywną praktyką uczestnictwa w świecie, sztuką czytania miejsca oraz uczenia się przez obecność. U podstaw tak pomyślanej edukacji leżałaby jedna zmiana – akcent należałoby przesunąć z uczenia **o** świecie na uczenie **z** całym światem (Kowalik-Olubińska, 2025, s. 176).

Literatura

- Bilewicz M., 2024, *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*, Mando, Kraków.
- Butler J., 2025, *Przyszłość nauk humanistycznych w sferze publicznej*, tłum. A.M. Grzybowska, Z. Mazzol, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 256–274, <https://doi.org/10.18318/td.2025.3.16>.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Domańska E., 2017, *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Godawa J., 2023, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Grzęda E., 2018, *Kurhany i mogiły w polskiej tradycji funeralnej*, w: *Dialog z tradycją*, t. 7, *Dawna i współczesna kultura funeralna*, red. I. Steczko, R. Dźwigoł, Wydawnictwo Collegium Columbium, Kraków, s. 41–53.
- Haraway D.J., 2016, *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press Book, Durham–London, <https://doi.org/10.1215/9780822373780>.
- Jakubowski K., 2019, *Czwarta przyroda w mieście*, „Autoportret. Pismo o dobrej przestrzeni”, nr 3, s. 24–31, <https://www.autoportret.pl/artykuly/czwarta-przyroda-w-miescie/> [dostęp: 10.12.2025].
- Kopaliński W., 1987, *Słownik mitów i tradycji kultury*, [wyd. 2], Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Korczak J., 1986, *Pamiętnik*, w: tenże, *Pisma wybrane*, t. 4, wybór A. Lewin, Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 319–402.
- Kowalik-Ołubińska M., 2025, *Dzieciństwo – naturokultura – edukacja. W stronę posthumanistycznej pedagogii wspólnych światów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Krajewski M., 2020, *Rośliny/Miasto. O tożsamości życia*, w: *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką*, wątki zaplotły M. Gurowska, M. Rosińska, A. Szydłowska, wyd. 2, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa, s. 107–118.
- Leociak J., 2024, *Podziemny Muranów. Z fotografiami Artura Żmijewskiego*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Macfarlane R., 2020, *Podziemia. W głąb czasu*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Małcużyński K., 1955, *Szkice warszawskie*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Marzec A., 2023, *Wspólnota spod ciemnej gwiazdy – wpłątani w grząski, ekologiczny półświatek*, w: T. Morton, *Mroczna ekologia. Ku logice przyszłego współistnienia*, tłum. A. Barcz, Oficyna Związek Otwarty, Warszawa, s. 5–74.
- Mendel M., 2017, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mendel M., Theiss W., 2019, *Pamięć i miejsce. Perspektywa społeczno-edukacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Michalak R., Parczewska T., 2019, *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Molnár F., 1982, *Chłopcy z Placu Broni*, tłum. J. Mortkowiczowa, ilustr. L. Janecka, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Morton T., 2018, *Lepkość*, tłum. A. Barcz, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 284–295.
- Nawrotek K., 2012, *Dziury w całym. Wstęp do miejskich rewolucji*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Ochwat M., 2024, *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, nr 22, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>.
- Papuzińska J., 2015, *Krasnale i olbrzymy*, ilustr. M. Szymanowicz, Wydawnictwo Literatura, Łódź.
- Rogowska-Stangret M., 2021, *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, wstęp M. Środa, ilustr. M. Skrzeczkowska, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
- Rosińska M., Szydłowska A., 2020, *Słowniczek ZOEpolis*, w: *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką*, wątki zaplotły M. Gurowska, M. Rosińska, A. Szydłowska, wyd. 2, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa, s. 33–52.
- Siwicki M., 2021, *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Sławek T., 2020, *Miasto bez miejsca, czyli Marcovaldo. Próby oikologiczne*, w: T. Sławek, A. Kunce, *Oikologia. Powrót*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 9–130.
- Sobel D., 2004, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, 2nd. ed., The Orion Society, Great Barrington.
- Suska D., 2004, *Przysyp ją piaseczkiem, zbudujemy zamek*, w: tenże, *Cała w piachu*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec, s. 7.
- Tamm M., Simon Z.B., 2022, *Historia więcej-niż-ludzka. Filozofia historii w czasie antropocenu*, przeł. P. Kowalewski Jahromi, „Historyka. Studia Metodologiczne”, t. 52, s. 261–287, <https://doi.org/10.24425/hsm.2022.142728>.
- Tuan Y.F., 2005, *Ciało, relacje międzyludzkie i wartości przestrzenne*, w: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*, oprac. G. Godlewski i in., wstęp i red. A. Mencwel, wyd. 4, zm., rozszerz. i uzupełn., Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 158–168.
- Wnęk M., Dziedziejko J., 2024, *Złożone więzi*, „Autoportret. Pismo o dobrej przestrzeni”, nr 4, s. 87–88.
- Wójcik-Dudek M., 2020, *Inne możliwości. „Uziemianie” romantycznego krajobrazu*, w: *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Klimas, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich, Siedlce, s. 293–312.
- Wójcik-Dudek M., 2023, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne”, t. 31, s. 1–21, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03.
- Zajączkowska U., 2019, *Patyki, badyle*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.

Małgorzata Wójcik-Dudek – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Polonistka, literaturoznawczyni zatrudniona w Instytucie Polonistyki UŚ, dyrektorka Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (ICBEH) na Uniwersytecie Śląskim. Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży, ekokrytyka, dydaktyka literatury, humanistyka wobec zmiany klimatycznej. Autorka

książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016), *Reading (in) the Holocaust. Post-memory Practices in Contemporary Polish Literature for Children and Youth* (Berlin 2020), *Po lekcjach* (Katowice 2021), oraz wielu artykułów naukowych. Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w liceum ogólnokształcącym.

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