

PAIDIA

6/2024

i LITERATURA



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

PAIDIA i LITERATURA

2024, nr 6

Redakcja naukowa numeru

Ivana Dobrotová, Małgorzata Wójcik-Dudek

Redaktor naczelny

Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Zastępca redaktora naczelnego

Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Sekretarze redakcji

Anna Guzy, Karolina Starnawska

Rada Redakcyjna

Iwona Gralewicz-Wolny (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Anna Guzy (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Karolina Jędrych (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Danuta Krzyżyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Beata Mytych-Forajter (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Ewa Ogłóża (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Katarzyna Tałuć (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

Rada Naukowa

Zofia Adamczykowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Alicja Baluch (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Zofia Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Małgorzata Chrobak (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Anna Czabanowska-Wróbel (Uniwersytet Jagielloński), Katarina Dudová (Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja), Hanna Dymel-Trzebiatowska (Uniwersytet Gdański), Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Renáta Hlavatá (Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowacja), Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski), Sylvia Liseling-Nilsson (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia), Jolanta Ługowska (Uniwersytet Wrocławski), Dorota Michułka (Uniwersytet Wrocławski), Bożena Olszewska (Uniwersytet Opolski), Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Alicja Ungeheuer-Gołąb (Uniwersytet Rzeszowski), Ryszard Waksmund (Uniwersytet Wrocławski), Dorota Walczak-Delanois (l'Université Libre de Bruxelles, Belgia), Katarzyna Wądołny-Tatar (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), Maria Wtorkowska (Uniwersytet w Lublanie, Słowenia), Krystyna Zabawa (Akademia „Ignatianum” w Krakowie)

Spis treści

Dlaczego Mały antropocen? Wstęp (Ivana Dobrotová, Małgorzata Wójcik-Dudek)

ROZPRAWY MAŁY ANTROPOCEN

Tadeusz Sławek

Alicja wśród drzew. Leśny dom wyobraźni

Katarzyna Górzyńska-Herbich

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

Alicja Ungeheuer-Gołąb

Literackie obrazy antropocenu jako wezwanie do ratowania świata przez dziecko

Alicja Mazan-Mazurkiewicz

Słabość istot żywych. *Ewolucja według Calpurnii Tate* Jacqueline Kelly

Karolina Starnawska

Jak ocalić drzewa? Osobista więź z drzewem w opowiadaniu *Cud kwitnących sadów* Wandy Osuchowskiej-Orłowskiej oraz powieściach *Ostatnie drzewo na Ziemi* Małgorzaty Kur i *A kiedy zniknie pustynia* Marie Pavlenko

Anna Podemska-Kałuża

Jak żyć na Ziemi? Uczniowie antropocenu czytają *Bajki filozoficzne* Michela Piquemala

Kacper Mika

Współczesne *silva rerum* – ekologiczne inklinacje J.R.R. Tolkiena jako element dydaktyki polonistycznej

Michał Paluch

Sadzonki myśli i płomyki nadziei – rozwijanie kompetencji głębokich w procesie rodzinnej autoterapii

VARIA

Kinga Matuszko

Kopciuszek idzie na wojnę? Fallocentryzm a pseudofeminizm w baśniowej dystopii (na przykładzie *Cinderella Is Dead* Kalynn Bayron)

Anna Maria Warzocha

(Bez) tabu w literaturze (nie)osobnej. O przekraczaniu granic w tekstach Davida Walliamsa

Agata Klichowska, Maciej Skowera

Pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – komunikat z badań

Contents

Why *A Minor Anthropocene*? Introduction (*Ivana Dobrotová, Małgorzata Wójcik-Dudek*)

ARTICLES

A MINOR ANTHROPOCENE

Tadeusz Sławek

Alice Among the Trees. The Forest Home of Imagination

Katarzyna Górzyńska-Herbich

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

Alicja Ungeheuer-Gołąb

Literary Images of the Anthropocene as a Call for a Child to Save the World

Alicja Mazan-Mazurkiewicz

The Vulnerability of Living Beings: *The Evolution of Calpurnia Tate* by Jacqueline Kelly

Karolina Starnawska

How to Save Trees? A Personal Bond with a Tree in the Story *Cud kwitnących sadów* by Wanda Osuchowska-Orłowska and the Novels *Ostatnie drzewo na Ziemi* by Małgorzata Kur and *A kiedy zniknie pustynia* by Marie Pavlenko

Anna Podemska-Kałuża

How to Live on Earth? Anthropocene Students Read *Philosophical Tales* by Michel Piquemal

Kacper Mika

Contemporary *silva rerum* – Ecological Inclinations of J.R.R. Tolkien as an Element of Polish Language Teaching

Michał Paluch

Seedlings of Thought and Flames of Hope – Developing Deep Competence in the Process of Family Self-therapy

VARIA

Kinga Matuszko

Cinderella Goes to War? Phallocentrism and Pseudo-feminism in a Fairy Tale Dystopia
(Based on the Example of *Cinderella Is Dead* by Kalynn Bayron)

Anna Maria Warzocha

(No) Taboo in Literature (No) Separate: On Crossing Boundaries in David's Walliams Texts

Agata Klichowska, Maciej Skowera

Soundscapes in Children's and Young Adult Literature – A Research Report



Dlaczego *Mały antropocen*?

Wstęp

Antropocen to jedno z tych pojęć, które jeszcze niedawno odmieniano przez wszystkie przypadki; dziś wydaje się ono mocno wyeksploatowane i słabo odpowiadające na potrzebę nazywania wyników kolejnych diagnoz współczesności. Zainicjowało długą listę określeń zawierających częstkę *-cen*, powstających w reakcji na rzeczywistość, by ukazać jej skomplikowanie. Paradoksalnie mnożenie terminów zakończonych na *-cen* nie przybliżyło nas do postulowanego przez Ewę Bińczyk przekroczenia marazmu antropocenu, ale uzmysłowiło, że próby, które podejmujemy, choć szczerze i często heroiczne, wciąż natrafiają na opór.

Może winę za tę blokadę ponosi sufiks *-cen*? Jak zauważa Colin Sterling, „częstka *-cen*, czyli *kainos*, starogreckie słowo oznaczające »nowy«, jest w refleksji uznawana za mniej toksyczną, jak gdyby nieustający pęd do nowości sam nie był również atrybutem systemu kapitalistycznego” (Sterling, 2023, s. 178). Sufiks doklejony do takich segmentów jak *plantacjo-*, *neko-* czy *kapitało-*, mimo że one same wyrażają zróżnicowane zjawiska oraz ich oceny, przypomina o krótkim okresie przydatności tych pojęć do opisu współczesnego świata.

Intencją przyłożenia do antropocenu przymiotnika „mały” nie było umniejszanie wagi epoki człowieka czy czynienie z niej zjawiska lokalnego, sprowadzonego do kryzysu zamkniętego w konkretnej czasoprzestrzeni. Miałyśmy na myśli raczej zjawiska towarzyszące współczesnemu dzieciństwu i wczesnej młodości, będące efektem kryzysu klimatyczno-środowiskowego oraz zmiany klimatycznej wynikającej z nadaktywności człowieka. Jesteśmy przekonane, że żarliwe dyskusje wokół tych zjawisk oraz aktywistyczne postawy nie tylko wnoszą nową jakość do polityk poszczególnych krajów czy kontynentów, systemów edukacji, lecz także mają wpływ na konkretne wybory życiowe, jednym słowem, dotyczą konkretnych osób. Żyjemy w czasie przesuwania się płyt tektonicznych naszych wyobrażeń na temat świata, a tym samym formowania się nowego porządku. W epoce wielkiej rzeźby warto przyrzeć się bliżej nowym zjawiskom w literaturze, tendencjom w edukacji, które pewnie na kolejne lata zorganizują nam nowe opowieści, kanony estetyczne czy podstawy programowe. W tym sensie „mały antropocen” jest odbiciem swego większego brata, choć chcemy wierzyć, że przede wszystkim przekraczanie ograniczeń tej epoki znajdzie się w centrum uwagi jej „mniejszej” wersji.

Kiedy piszemy ten tekst, spoglądamy na okładkę „Przekroju” z 10 lutego 1980 roku. Zajmuje ją wielka fotografia przedstawiająca troje bawiących się na śniegu dzieci na tle szarego blokowiska. Takich zim już dzisiaj nie ma, a jeśli się zdarzają, to trwają kilkanaście godzin, w porywach do kilku dni. Wesoła gromadka brnie w śniegu, przy niemałym mrozie, który nie pozwala śniegowi topnieć i przemoczyć dziecięcych skafandrów. Widać, że sztuczne, czerwone futerko, w które ubrana jest dziewczynka, i ortalionowe kurtki chłopców są suche, mimo że gdzieś tam pokryte białym puchem. Śnieg się nie topi, mimo iż zachodzące słońce wydaje się świecić dość mocno. O porze dnia świadczą długie cienie dzieci, mimo popołudniowych godzin wciąż zmuszonych mrużyć oczy. Ten odruch warunkowy jest reakcją na uciążliwe światło słoneczne, spotęgowane bielą śniegu. Fotografii towarzyszy tytuł: *O ich przyszłym dniu mówi VIII Zjazd*.

Z naszej perspektywy interesujące wydaje się to, o czym pisze się na 3. stronie czasopisma w artykule *U progu XXI wieku*: „Wiele znaków na niebie i ziemi wskazuje, że w roku 2000 nauką ścisłą stanie się meteorologia, która nie poprzestanie na rejestrowaniu nieuchronnych zdarzeń, ale pozwoli człowiekowi oddziaływać na klimat” (*U progu XXI wieku*, 1980, s. 3). Anonimowy autor tekstu szybko się jednak reflektuje i formułuje wniosek, że działania człowieka już mają wpływ na klimat, a w przyszłości chodziłoby raczej o to, aby oddziaływanie ludzi mogło mieć charakter naprawczy:

Bo oto ciągle bicie rekordów, zwiększanie tempa i mocy sprawiły, że daliśmy się wciągnąć w wyścig gigantomanii, nad którym nie bardzo już możemy panować. W swym uporczywym dążeniu do eliminowania przeszkód tworzonych przez naturę, postęp wyrządził poważne szkody ziemi, wodzie i powietrzu, którym oddychamy.

U progu XXI wieku, 1980, s. 3

Dzieci z fotografii urodzone w końcówce lat sześćdziesiątych lub w latach siedemdziesiątych XX wieku reprezentują Pokolenie X, generację wychowywaną w PRL-u, ale budującą swe dorosłe życie w wolnej Polsce, pamiętającą koszty politycznej i gospodarczej transformacji kraju. Dzisiejsi dorośli tego pokolenia wciąż są grupą czynną zawodowo, mającą wpływ na tzw. kształt świata, także w jego wymiarze edukacyjnym i artystycznym. Czy ówczesne dzieci miały świadomość, że o ich przyszłości debatowano podczas VIII Zjazdu PZPR?

Ci pamiętający niegdysiejsze śniegi, ale przecież nie tylko oni, bo głos w kwestiach klimatycznych zabierają również przedstawiciele kolejnych generacji, Pokolenia Y i Pokolenia Z, mają swoją opowieść o dzieciństwie oraz o tym, w jaki sposób je im wymyślano. Coraz częściej to młodzi przyjmują postawy aktywistyczne i włączają się do dyskusji na temat swej przyszłości, nie zgadzając się na ustalenia wprowadzane „ponad ich głowami”. Kolejne dekady pokażą, na ile zgoda na obecność młodych podczas ustalania nowych znaczeń rzeczywiście wynika z przeko-

nania o konieczności partycypacji tej grupy w rozstrzygnięciu kwestii istotnych dla przyszłości planety, a na ile jest efektem wyrachowanej kalkulacji spod znaku politycznej poprawności i w istocie niewiele znaczy.

Warto dzisiaj przyrzeć się starym oraz nowym narracjom, które organizowały i organizują dzieciństwo oraz wczesną młodość. Myślenie tropami małego antropocenu kieruje naszą uwagę w stronę kodów zarezerwowanych dla niedorośli, aby wprowadzić ich w problematykę czasów, w których żyją, ale, co równie ważne, wyposażać ich w umiejętności przekraczania kryzysów, przynajmniej tych możliwych do przezwyciężenia. Jedną z takich kompetencji jest aktywna nadzieja.

W najnowszym numerze „Paidii i Literatury” przyglądamy się sposobom uruchamiania nadziei nie tylko w narracjach adresowanych do młodych czytelników, lecz także w myśli pedagogicznej i edukacji. Inspiracją do przyjęcia tego rodzaju perspektywy była konferencja *Mały antropocen. Rola literatury dla dzieci i młodzieży w zielonej edukacji humanistycznej* zorganizowana przez dr Karolinę Starnawską, dr hab. Małgorzatę Wójcik-Dudek i prof. dr hab. Bernadetę Niesporek-Szamburską z Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego. Konferencja odbyła się 1 grudnia 2023 roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach.

Ogromnym wsparciem podczas opracowywania tego numeru była współpraca, jaką podjęły piszące te słowa w ramach stażu naukowego Małgorzaty Wójcik-Dudek na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Współpraca umożliwiła wymianę doświadczeń badawczych oraz praktyk edukacyjnych zdobytych na rodzimych uczelniach, pracę w międzynarodowym zespole nauczycieli akademickich, a także prowadzenie zajęć z zakresu edukacji klimatyczno-środowiskowej dla czeskich studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Efektem aktywności podjętych podczas stażu jest koncepcja numeru oraz wspólna redakcja zamieszczonych w nim artykułów.

Numer o „małych” antropocenijskich opowieściach jest inicjowany tekstem Tadeusza Sławka *Alicja wśród drzew. Leśny dom wyobraźni*. Ten katowicki badacz, który zgadza się z Gertem Biestą, że pedagogika to zasadniczo partycypacja w procesie edukacyjnym wszystkich wciągniętych w ten proces, tak by w jego efekcie zmieniały się poglądy i zachowania, podejmuje próbę odczytania przygód Alicji Lewisa Carrolla oraz *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego. Teksty te, według Sławka, umożliwiają przede wszystkim krytyczną obserwację świata, a w jej konsekwencji – zmianę w sposobie postrzegania i traktowania natury. Badacz odwołuje się do pojęcia „wyobraźnia ontologiczna”, wprowadzonego przez Andrzeja Nowaka, które pozwala zrozumieć świat jako wciąż komplikujący się i rozwijający się system połączeń między aktorami ludzkimi i nie-ludzkimi. Tworzy on *oikos*, przestrzeń, która nie tylko wyznacza ramy naszego życia, lecz także sama żyje. Sławek proponuje namysł nad „pedagogiką geo-logiczną”, służącą *oikos*, ale też po-

konującą ograniczenia zarówno pedagogiki opartej na libidinalnej żądzy dominacji, jak i pedagogiki wyrastającej z równie libidinalnej żądzy posiadania.

Tekst Katarzyny Górzyńskiej-Herbich *Światocentryczna koncepcja edukacji Gerta Biesty a czytanie literatury w szkole podstawowej w epoce antropocenu* za sprawą patronującego mu pedagoga jest znakomitym dydaktycznym komentarzem do ustaleń poczynionych przez Sławka. Górzyńska-Herbich proponuje spojrzenie na wyzwania związane ze szkolnym czytaniem literatury w dobie antropocenu z perspektywy filozoficznych założeń dotyczących podmiotowości ucznia i działań nauczyciela. Autorka, obszernie omawiając koncepcję światocentrycznej edukacji Gerta Biesty, brawurowo wpisuje ją w ramy szkoły w dobie antropocenu.

Z kolei Alicja Ungeheuer-Gołąb w *Literackich obrazach antropocenu jako wezwaniu do ratowania świata przez dziecko* przygląda się problematyce współczesnej literatury dziecięcej w kontekście zawartych w niej obrazów antropocenu oraz zjawisk ekologicznych, a także potrzeby włączenia dzieci jako społeczności współpracującej ze środowiskiem dorosłych w projektowanie wizji przyszłości świata. W tym duchu badaczka odczytuje *Drzewo do samego nieba* Marii Terlikowskiej, książkę z kanonu literatury dla niedorosłych, czy *Śrubka i tajemnice Maszyny* Jana Bliźniaka, publikację sprzed czterech lat docenioną Ogólnopolską Nagrodą Literacką im. Kornela Makuszyńskiego.

Podobną procedurę interpretacyjną uruchamia Alicja Mazan-Mazurkiewicz w artykule *Słabość istot żywych. „Ewolucja według Calpurnii Tate” Jacqueline Kelly*. Zaproponowane ujęcie zawiera analizę powieści w kontekście twórczości pisarki oraz szerszym – nurtu młodzieżowych powieści retro. Badaczka, odwołując się do konstytutywnego dla tragedii greckiej pojęcia *katharsis*, interpretuje *Ewolucję według Calpurnii Tate* jako utwór oferujący współczucie, smutek i nadzieję, czyli „słabą” wersję *katharsis*, dostosowaną do wrażliwości małoletniego czytelnika, a zarazem niefałszującą trudnej prawdy o świecie. Mazan-Mazurkiewicz, korzystając z ekokrytyki i krytyki feministycznej, eksponuje przede wszystkim kategorię słabości, wspólną ludziom oraz innym żywym istotom.

W artykule Karoliny Starnawskiej *Jak ocalić drzewa? Osobista więź z drzewem w opowiadaniu „Cud kwitnących sadów” Wandy Osuchowskiej-Orłowskiej oraz powieściach „Ostatnie drzewo na Ziemi” Małgorzaty Kur i „A kiedy zniknie pustynia” Marie Pavlenko* wybrzmiewa postulat naprawiania przyszłości dzięki nowym opowieściom. Zaproponowane lektury niosą nadzieję na to, że nawet zniszczone ekosystemy da się odbudować, a kluczem do tego jest osobiste zaangażowanie w ratowanie drzew – zaangażowanie nie tylko naukowców, ale przede wszystkim bohaterów dziecięcych.

Podobne założenie dotyczące nowych opowieści przynoszących nadzieję wiadać w artykule Anny Podemskiej-Kałuży zatytułowanym *Jak żyć na Ziemi? Uczniowie antropocenu czytają „Bajki filozoficzne” Michela Piquemala*. Uwaga badaczki skupia się na trzeciej części cyklu, dotyczącej relacji człowiek – przyroda – planeta,

relacji przypominającej o potrzebie harmonii ludzi z naturą oraz odpowiedzialności ekologicznej współczesnych społeczeństw. Podemska-Kałuża przekonuje, że *Bajki filozoficzne* stwarzają znakomitą szansę na dobrą edukację ekologiczną oraz stanowią inspirację do działań na rzecz ochrony środowiska.

Z kolei Kacper Mika w tekście *Współczesne „silva rerum” – ekologiczne inklinacje J.R.R. Tolkiena jako element dydaktyki polonistycznej* prezentuje próbę odczytania *Władcy Pierścieni* w kontekście idei zwrotu ekologicznego. Autor poddaje namysłowi wprowadzanie motywów związanych z ochroną środowiska na różnych poziomach utworu literackiego; nawiązuje do typologii Grzegorza Trębickiego: od ontologii i eschatologii świata wtórnego, przez uwikłanie w mity, toposy i tradycję literacką, na tropach poetyckich i kreacji bohaterów skończywszy. Wychodząc od koncepcji czulego narratora (Tokarczuk), poszukuje przede wszystkim figur empatii (jak prozopopeja, uppersonifikacja). Dopełnieniem tematów deforestacji oraz zagrożeń płynących z agresywnego rozwoju kopalnictwa jest propozycja ćwiczeń dydaktycznych dla uczniów szkoły ponadpodstawowej. Nawiązując do praktyk awangardowych (Raymonda Queneau), autor artykułu proponuje uczniom zabawę z sylwiznością, intertekstualnością oraz transmedialnością literatury – stworzenie kolażu literackiego z wierszy Tolkiena i polskich poetów oraz z tekstów mediów masowych.

Korpus tekstów poświęconych małemu antropocenowi zamyka artykuł Michała Palucha zatytułowany *Sadzonki myśli i płomyki nadziei – rozwijanie kompetencji głębokich w procesie rodzinnej autoterapii*. Autor tekstu poszukuje funkcji języka, która mogłaby wzbogacić repertuar sposobów wyrażania się człowieka, „uprawiającego i pielęgnującego” pole doświadczania samego siebie i tego, co wokół, i odnajduje „milczenie na głos” – dowód w sprawie głębokiego zamyślenia się. W artykule pada odpowiedź na pytanie o las jako medium pedagogiczne, pozwalające z jednej strony na prowadzenie dialogu terapeutycznego, inicjującego proces przepracowywania wielopokoleniowej traumy przez starszych członków rodziny, a z drugiej – na oddalenie się od rytuałów zwyczajnej, współczesnej codzienności.

Część *Varia* rozpoczyna się artykułem *Kopciuszek idzie na wojnę? Fallocentryzm a pseudofeminizm w baśniowej dystopii (na przykładzie „Cinderella Is Dead” Kalynn Bayron)* Kingi Matuszko. Autorka tekstu przeanalizowała pseudofeministyczne sposoby kreacji postaci kobiecych oraz świata przedstawionego w powieści *Cinderella Is Dead* Kalynn Bayron, utworze będącym reinterpretacją Kopciuszka. Przekształcając znaną historię, pisarka chce uczestniczyć w dyskursach postulujących inkluzywność, a także równorzędność światopoglądów. W tym celu wprowadza różnorakie refrakcje: podkreśla sprawczość kobiet i ich dążenie do samostanowienia, zmienia kolor skóry protagonistki i jej orientację seksualną. Akcentuje cechy potocznie kojarzone z feminizmem, co niejednokrotnie wywołuje efekt przeciwny do zamierzonego, a sam utwór można interpretować jako pseudofeministyczny.

Z kolei Anna Maria Warzocha w artykule *(Bez) tabu w literaturze (nie)osobnej. O przekraczaniu granic w tekstach Davida Walliamsa* przekonuje, że autorzy najnowszej literatury dla dzieci są nie tylko wnikliwymi obserwatorami współczesnego świata, lecz także coraz częściej przyjmują rolę komentatorów oraz tłumaczy społecznych i kulturowych zjawisk, również tych kontrowersyjnych, określanych w społeczeństwie jako tabu. W taką tendencję wpisuje się twórczość brytyjskiego pisarza Davida Walliamsa, którego teksty łamią bariery językowe, mentalne, naracyjne i gatunkowe, wprowadzając tym samym nowe możliwości w sztuce słowa kierowanego do niedorosłego odbiorcy. Pojęcie przekraczania granic w analizowanych lekturach jest w prezentowanym szkicu rozpatrywane w odniesieniu do zdefiniowanego przez Zenona Leszczyńskiego tabu językowego oraz tabu kulturowego w rozumieniu Sigmunda Freuda. Celem analiz jest próba określenia zakresu aktualnych zmian w literackim sposobie mówienia z dzieckiem o człowieku w świecie rzeczywistym i wyobrażonym.

Numer szósty „Paidii i Literatury” kończy się tekstem zatytułowanym *Pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – komunikat z badań* Agaty Klichowskiej i Macieja Skowery. Warszawscy badacze relacjonują efekt dotychczasowych badań w ramach projektu *Dawne i współczesne pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – ekokrytyczne analizy i interpretacje w świetle ekologii akustycznej i edukacji ekologicznej*, finansowanego w obrębie działania „Zielony Uniwersytet Warszawski – II edycja” (IV.3.1) ze środków programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (2020–2026)”. W niniejszym tekście prezentują projekt: jego podstawę metodologiczną, założenia, planowane działania, dotychczasowe wyniki. W pierwszej kolejności, odwołując się do refleksji teoretycznej, przedstawiają ekokrytykę jako tło rozważań oraz definiują kluczowe dla projektu pojęcie pejzażu dźwiękowego w odniesieniu do ekologii akustycznej i studiów nad dźwiękiem. Następnie opisują elementy projektu, a także skrótowo omawiają pierwsze efekty przeprowadzonych badań.

Redaktorki numeru składają podziękowania wszystkim Autorkom i Autorom, a także nieocenionym członkiniom Redakcji czasopisma: zastępczyni redaktor naczelnej Pani prof. dr hab. Bernadecie Niesporek-Szamburskiej, a także sekretarzom „Paidii” – Pani dr Annie Guzy oraz Pani dr Karolinie Starnawskiej.

Zapraszamy do lektury *Małego antropocenu*.

Ivana Dobrotová

 <https://orcid.org/0000-0002-1832-8376>

Małgorzata Wójcik-Dudek

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

Literatura

Sterling C., 2023, *Dziedzictwo jako krytyczna metoda antropocenu*, przeł. A. Ostolski, w: *Krytyczne studia nad dziedzictwem. Pojęcia, metody, teorie i perspektywy*, red. M. Stobiecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 177–208.
U progu XX wieku, 1980, „Przekrój”, nr 1818, s. 3.

Ivana Dobrotová – doktor habilitowana nauk humanistycznych; pracuje na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu. Specjalistka w zakresie gramatyki kontrastywnej języków polskiego i czeskiego, kultur języka polskiego i czeskiego, języka mediów i przekładu specjalistycznego. W swoich badaniach zajmuje się między innymi analizą tekstów publicystycznych pod kątem występowania obrazów medialnych Polski w czeskich mediach oraz mediolingwistyką.

e-mail: i.dobrotova@centrum.cz

Małgorzata Wójcik-Dudek – doktor habilitowana nauk humanistycznych, profesor Uniwersytetu Śląskiego, polonistka. Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży, dydaktyka literatury, ekokrytyka, edukacja humanistyczna, edukacja terenowa. Autorka książek: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (2016) (wydanie w języku angielskim: *Reading (in) the Holocaust: Postmemory Practices in Recent Polish Literature for Children and Young Adults*, 2020), *Po lekcjach* (2021), oraz wielu artykułów naukowych; współredaktorka publikacji z zakresu literatury dla niedorosłych. Redaktor naczelna czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze adresowanej do dzieci i młodzieży.

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

ROZPRAWY

MAŁY ANTROPOCEN



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; skorzysnąć 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 drzewołaz* 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: „Kaźde słowo ma wartość tysiąca funtów!” (Carroll, 1972, s. 40). Nawet o lokomotywie twierdzą, że: „Przecież kaźdy 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 wyphywającą 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 „oswajanie” 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 „oswajanie” 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 parapecie 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 ontologiczna. 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).



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 odzwierciedla, 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 czo-”, 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 uspójnić 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 usłyszają 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



Alicja Ungeheuer-Gołąb

Uniwersytet Rzeszowski

 <https://orcid.org/0000-0002-3187-7150>

Literackie obrazy antropocenu jako wezwanie do ratowania świata przez dziecko

Literary Images of the Anthropocene as a Call for a Child to Save the World

Abstract: The article concerns the issues of contemporary children's literature in the context of the images of the Anthropocene and ecological phenomena it contains. The author emphasized the need to include children as a community cooperating with adults in designing a vision of the future of the world. The text draws attention to the ecological dimension of Maria Terlikowska's story entitled *Drzewo do samego nieba* (1975) and the anthropocentric attitude to the surroundings on the example of the interpretation of Jan Bliźniak's novel entitled *Śrubek i tajemnice Maszynerii* (2022). By juxtaposing these two literary works, the author presents the situation of children's literature recipients living in the second half of the 20th century and in the 2020s as those who have a chance to create a society that cares about the future of the globe. She emphasizes the importance of people noticing human relationships with other (non-human) beings, and builds a reflection on the role of literature in shaping the worldviews of its young readers. The author underlines an optimistic tone of literary texts addressed to children, and indicates the area of children's literature as an important place for creating a constructive dialogue between the world of adults, children and the components of nature.

Keywords: children's literature, Anthropocene, ecocriticism, child

I met amazing children who, even though their lives were challenging, shared a smile along with their hopes and dreams for a better future for themselves and the animals and plants they lived with.

Karen Malone, 2018, s. IX

W związku z negatywnym wpływem człowieka na Ziemię wielu badaczy i teoretyków rozważa konieczność włączenia dzieci jako społeczności współpracującej ze środowiskiem dorosłych nad projektowaniem wizji przyszłości świata (Kraftl, Taylor, Pacini-Ketchabaw, 2020). Ludzkie społeczeństwo odegrało ogromną rolę w zmianach, jakie zaszły na planecie, ponieważ przejęło panowanie nad naturą i biosferą. Tymczasem biolodzy uważają, że świat przyrody potrafi radzić sobie samodzielnie (Wohlleben, 2022). Obserwacja zjawisk natury pozwala zauważyć, w jakiej relacji pozostaje człowiek ze światem nie-ludzkim, a także z własnym – ludzkim, w tym dziecięcym. Dziecko wydaje się uwikłane w antropocen podobnie jak dorosły i właśnie ono będzie ponosić długoterminowe konsekwencje dokonujących się zmian. Dlatego w programach edukacyjnych należy skupić się na dzieciństwie i edukacji, w tym dziecięcej kulturze i sztuce. Aby społeczność dzieci stała się świadoma nowych sposobów funkcjonowania w świecie, aby rozumiała naturę i obcować z nią, uważnie gospodarowała zasobami, współżyła z innymi gatunkami, konieczne jest zaangażowanie dzieci w sprawy publiczne. Chodzi o to, aby dzieci wyrastały na ludzi, którzy właściwie rozumieją pojęcie humanizmu jako nurtu odzwierciedlającego człowieczeństwo w próbach zrozumienia szeroko pojmowanego „innego”.

Krok w kierunku rozpowszechniania szeroko pojmowanego humanizmu stanowi lektura literatury nacechowanej ekologicznymi wątkami. Odbiorcy utworów literackich mogą w nich zobaczyć, jak należy bądź nie należy wchodzić w interakcje z innymi gatunkami zasiedlającymi ziemski glob. Ponadto w literaturze ukazane są przykłady zdrowych relacji międzyludzkich. Wydaje się więc, że tym samym angażuje ona dzieci w dyskusję o antropocenie¹.

W antropocentrycznym nurcie twórczości dla dzieci można zauważyć zmiany następujące w miarę jej rozwoju. Jednym z nielicznych kierunków badań nad utworami dla dzieci, który „widzi” w tle dziecko, jest ekokrytyka. Wnioski, jakie w jej ramach są formułowane na podstawie analizy i interpretacji literatury dziecięcej, odnoszą się bowiem do życia dziecka jako przyszłego dorosłego mieszkańca

¹ O tym, że dzieci powinny uczestniczyć w dyskusji na temat przyszłości świata, świadczy praca Karen Malone (2018). Autorka w kontekście antropocenu opisuje sytuację dzieci w Boliwii doświadczających biedy i tych w Kazachstanie ponoszących skutki podejmowania prób nuklearnych.

ziemskiego globu. Podejście ekokrytyczne pozwala rozbudzać w dzieciach postawę proekologiczną, a literatura staje się tu narzędziem kształtującym właściwy, humanistyczny stosunek do naturalnego otoczenia. Chodzi o to, by dzieci poprzez edukację jak najszybciej zorientowały się, że „Wszystko jest połączone ze wszystkim. Jest jedna ekosfera dla wszystkich żywych organizmów, jeżeli coś wpływa na jeden organizm, w jakiś sposób wpływa też na wszystkie”² (Commoner, 1971, s. 161–166)³.

Jak twierdzą niektórzy badacze, literatura dziecięca dopiero niedawno zajęła się zagadnieniami związanymi z ekologią. Wydaje mi się jednak, że było trochę inaczej. Czasami w utworach dla dzieci tego typu przesłania nie są nazwane wprost. Teksty poruszają ważny ekologiczny problem, nie określając go w ten sposób, a tylko pokazując istotę zagadnienia. Wiele zależy od odczytania, rozszyfrowania sensu, a potem od rozmowy z dzieckiem-odbiorcą. To potwierdza uzależnienie lektury dziecięcej od dorosłego pośrednika, jego świadomości, światopoglądu i znajomości problemu. Jak wiadomo, dopiero ostatnie dziesięciolecie przyniosło namysł nad problemami ekologii, nie oznacza to jednak, według mnie, obojętnego stosunku pisarzy do tego zagadnienia. To raczej społeczeństwa, krytycy i opiekunowie dzieci, poddani sile konsumpcji, nie dostrzegali negatywnego wpływu urbanizacji na świat naturalny.

Twórcy literatury dla dzieci od dawna zauważali świat przyrody i bytujące w nim dziecko. W polskiej literaturze dziecięcej jako pierwszy wyprowadził dziecko z jego pokoju do ogrodu Stanisław Jachowicz; było to w pierwszej połowie XIX wieku. Późniejsi autorzy utworów dla dzieci chętnie przeznaczali dla nich miejsca pod gołym niebem – łąki, ogrody, leśne polany, zapewne dlatego, że tak przebiegało dzieciństwo całych pokoleń przed XXI wiekiem. Marii Konopnickiej liryka dla dzieci przesycona jest miłością do wszystkiego, co żyje, także do dziecka. Koncentracja poetki na drobnych kwiatkach, trawkach, owadach była pierwszym krokiem do ukazywania dziecięcych mikroobserwacji – tak wymownych w późniejszej, wybitnej twórczości Józefa Ratajczaka. A przecież utwory Konopnickiej powstawały na przełomie XIX i XX stulecia. Choć nurt jeszcze nie był nazwany, a poetka nie akcentowała potrzeb Ziemi jako planety, wydaje się, że wiersze Konopnickiej już wówczas były odzwierciedleniem tego, co dzisiaj nazwano „pisanem o przyrodzie”⁴ (Çelik, Sirkinti, 2023, s. 68). Liryczny ton wierszy poetki zainspirował kolejnych twórców, w dwudziestoleciu międzywojennym temat dziecka w świecie przyrody kontynuowali między innymi Janina Porazińska, Józef Czechowicz i Ewa Szelburg-Zarembina. Po drugiej wojnie światowej polską literaturę dla

² Jeśli nie podano inaczej, przekład fragmentów – A.U.G.

³ Jak podaje Dariusz Liszewski (2015, s. 36), to jedno z czterech praw ekologii, które sformułował Barry Commoner.

⁴ Powstanie „pisanie o przyrodzie”, czyli ekokrytyki, jako odrębnej szkoły krytycznej datuje się na rok 1993.

dzieci wzbogaciło wiele utworów poetyckich wręcz zanurzonych w naturze. Wydaje się, że gdyby ludzkość uważnie słuchała głosów z wierszy Anny Kamieńskiej, Joanny Pollakówny, Joanny Kulmowej, Józefa Ratajczaka, Zofii Beszczyńskiej i innych, nie musielibyśmy dzisiaj mówić o śmierci naturalnych zasobów Ziemi. Niestety, ludzka działalność związana z planetą nie ma wiele wspólnego z ekologią. Widoczne jest to także w obszarach kultury dziecka, która odsunęła je od wspomnianej tu liryki, choć ta w naturalny sposób ukazuje wrażliwość na przyrodę⁵.

Nurt badań ekokrytycznych upomina się o środowisko naturalne, dostrzega to, że jest ono systematycznie niszczone i zapomniane przez człowieka jako miejsce do życia. Widzi w środowisku naturalnym raczej miejsce do umierania – pozbawione tlenu, wypełnione smogiem i gazami cieplarnianymi. Jak piszą hinduscy badacze Pradeep Haribhai Makwana i Manich Vyas, „Ekokrytyka przemawia w imieniu natury poprzez literaturę” (Makwana, Vyas, 2019, s. 13664). Ekokrytycy starają się znaleźć w utworach literackich odbicie naturalnych potrzeb człowieka związanych ze środowiskiem przyrodniczym. Przez lata człowiek uważał się za centrum, wokół którego toczy się historia świata, podporządkowywał sobie wszystko, co możliwe; obecnie rozwijający się nurt ekokrytyki definiuje się jako przeciwny uznaniu centralnej pozycji człowieka. Antropocen jest zatem czymś biegunowo różnym od stanowiska ekokrytycznego. Warto dodać, że w świecie dorosłych nie tylko przyroda była zepchnięta na margines, znalazło się na nim także dziecko. Najmłodsi wraz ze swymi marzeniami, zabawkami i zabawami, z całą swoją kulturą niejednokrotnie byli w historii zepchnięci poza obszar spraw istotnych. Wciąż starano się znaleźć dla dzieci miejsce poza światem dorosłych. Ciągła chęć utrzymania porządku prowadziła do uznania dziecka za „rzecz nie na swoim miejscu”, jak to określiła Mary Douglas (podaję za: Bauman, 2015, s. 37). To zatem istotne, by po latach zapomnienia w obszarze myśli krytycznej koncentrującej się na żywych „istotach” przyrody znalazło się też dziecko. Postulat ten spełniają już niektóre utwory literatury dziecięcej.

W tym tekście staram się przedstawić dwa utwory, które reprezentują zainteresowanie sprawami natury; wiąże swój dyskurs z podejściem ekokrytycznym i antropocentrycznym.

Wydana w 1975 roku książka Marii Terlikowskiej pt. *Drzewo do samego nieba* należy do arcydzieł polskiej literatury dla dzieci. Ta mądra, wartościowa powieść zajmuje istotne miejsce w kanonie literatury dziecięcej, a do sięgnięcia po książkę zachęca dzisiaj między innymi opublikowane przez Wydawnictwo Muza wznowienie z mistrzowskimi grafikami autorstwa Teresy Wilbik, identycznymi jak te w pierwszym wydaniu *Drzewa do samego nieba*. Tytuł, który nawiązuje do polskie-

⁵ Utwory liryczne nie są obecnie zbyt często publikowane, a na stronach wydawnictw można znaleźć prośby o nieprzesyłanie wierszy do druku. Brakuje też tekstów lirycznych w podręcznikach szkolnych.

go, obfitego w drzewa krajobrazu utrwalonego w prozie i poezji, podkreśla wagę natury i wskazuje sposób odczytania opisaney historii.

„Jak rośnie drzewo?” – pytają ekokrytycy, chcąc je zrozumieć i ocalić (Makwana, Vyas, 2019, s. 13667). Terlikowska pokazuje właśnie ten ważny aspekt ochrony rosnącego drzewa – zrozumienie procesu jego życia⁶. Choć utwór powstał kilkadziesiąt lat temu w Polsce, jego autorka już wówczas reprezentowała stanowisko, które dzisiaj nazwalibyśmy ekokrytycznym, uczyniła bowiem z drzewa główną postać opowiadanej historii. Warto przypomnieć, że drzewa inspirowały wielu pisarzy tworzących dla dzieci, drzewiastych bohaterów i opisy drzew znajdujemy w takich utworach jak: *Babcia na jabłoni* (1965) Miry Lobe, *Moje drzewko pomarańczowe* (1968) José Maura de Vasconcelosa, *Mój dziadek był drzewem czerśniowym* (1998) Angeli Nanetti, *Mirabelka* (2018) Cezarego Harasimowicza. Jednym z pierwszych i ważnych tekstów jest nie tłumaczony na język polski *The Lorax* (1971) autorstwa Dr. Seuss. Motyw drzewa łączącego niebo i ziemię jest opisany przez kulturoznawców jako Drzewo Świata, co sytuuje drzewo Terlikowskiej w obszarach związanych nie tylko z dzieckiem-ucznem, lecz także w ogóle z życiem (por. Eliade, 2003, s. 47–48; Armstrong, 2005, s. 17). Drzewo stoi bowiem w samym centrum podwórka, wyznaczając w ten sposób centrum dziecięcego świata⁷. Jakie zatem jest i jak rośnie drzewo stworzone przez pisarkę? Otoczone ze wszystkich stron murami domów, wysokie i rozłożyste, stało się centrum, wokół którego powstało miejsce dziecięcych zabaw, obserwacji, refleksji. Ta przestrzeń była dla dzieci domem, schronieniem, podstawową wartością ich kultury. W ich życiu drzewo znaczyło tak wiele, że dzieci postanowiły bronić go za wszelką cenę.

Już pierwsze zdanie utworu koncentruje uwagę czytelnika na drzewie: „Na środku naszego podwórka rośnie drzewo” (Terlikowska, 1975, s. 3). Termin „drzewo” – nie lipa czy kasztan – jest świadomie wprowadzony jako reprezentacja wszystkich drzew i podkreśla ekologiczną wymowę tekstu. Treść przekonuje nas, jak ważną funkcję pełni drzewo w świecie wykreowanym powieści: to jedyne drzewo na osiedlu, wyższe od otaczających je domów, stanowi powód zazdrości mieszkańców innych osiedli, kochane przez dzieci należy właśnie do nich. Fakt wyboru przez autorkę zbiorowego narratora (w domyśle: dzieci z podwórka) podkreśla istotną rolę dziecięcej społeczności. Gdybym chciała wskazać kluczowe elementy świata przedstawionego, jego centra, byłyby to drzewo i dzieci. Jak mówią mali bohaterowie, na drzewie „zaczyna się przygoda”, ale nie tylko, bo drzewo pomaga dzieciom poznawać świat, który jest obok. Z konarów drzewa dzieci „zaglądają”

⁶ Interpretacja tekstu Terlikowskiej przez pryzmat ekologii nie jest jedyną możliwą. Małgorzata Wójcik-Dudek znajduje w książce motyw z jednej strony paidialnej dziecięcej zabawy, z drugiej – etyczny wymiar dawnej *paidei* (zob. Wójcik-Dudek, 2019).

⁷ Kwestię związaną z centralnym miejscem drzewa poruszałam w pracy pt. *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci* (Ungeheuer-Gołąb, 2009, s. 81–82).

do okien bloku – do życia innych jego mieszkańców, dowiadują się o ich radościach i smutkach. Współbycie z drzewem wytycza sens codziennych dni ludzi mieszkających w domu obok. Kiedy dozorca i robotnicy chcą ścinać drzewo, dzieci walczą o nie z całych sił, a niektórzy dorośli stają do tej walki razem z dziećmi. To ci dorośli, którzy wierzą w dziecko i wiedzą, że drzewo jest też dla dzieci sprawdzianem siły i mądrości, bo zdobywanie kolejnych konarów wiąże się z osiągnięciem dojrzałości.

Utwór uświadamia czytelnikom, że ludzie nawet jako dzieci są odpowiedzialni za drzewo, że powinni je chronić i ocalić dla przyszłych mieszkańców podwórka. Powieść jest zatem wyrazem pozytywnej zmiany mentalnej w myśleniu osób dorosłych o drzewie. Choć niektórzy dorośli bohaterowie utworu nie rozumieją wartości drzewa, dzięki innym, którzy go bronią, w książce dorosły ukazany jest jako ten, który uwierzył dziecku i dostrzegł ważną rolę natury. Terlikowska akcentuje wagę roślin, widzi nadzieję dla świata, wierzy w dziecko i dorosłych. Jednocześnie swoim tekstem wpisuje się w arkadyjski nurt literatury dla dzieci zapoczątkowany przez *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren – tworzący obraz szczęśliwego dzieciństwa, dziecięcej zabawy i kreacji.

Nadmierne wykorzystanie zasobów naturalnych to jedna z twarzy dzisiejszych czasów – epoki antropocenu. Utwór Terlikowskiej uzmysławia charakter współczesnego świata jako miejsca, w którym nie sadi się drzew, ale się je wycina. *Drzewo do samego nieba* to dzieło kanoniczne w swej ekologicznej wymowie, które pokazuje współczesnemu młodemu odbiorcy, jak należy traktować naturę.

Krytyka podejścia antropocentrycznego dotyka najczęściej zjawisk negatywnych wywołanych przez człowieka. Z jednej strony wraca do krytyki człowieka, a z drugiej poszerza ogląd o konsekwencje ludzkich działań, decyzji, idei. To niejednokrotnie ciemne karty działalności człowieka związane z dzieckiem, naturą, Ziemią. Krytyka antropocenu bierze więc sobie za cel pokazanie relacji między człowiekiem a światem. Uwrażliwia na degradację środowiska naturalnego, która rozpoczęła się wówczas, gdy na Ziemi pojawił się człowiek. Z uwagi na istotną funkcję literatury w procesie edukacji, w tym wychowania, warto zwrócić uwagę na poruszające ten temat utwory literackie dla dzieci. Jak pokazane są w tych tekstach człowiek i przyroda? Jaki jest stosunek bohaterów do człowieka i środowiska naturalnego?

Literatura ostatnich lat, choćby powieść pt. *Śrubek i tajemnice Maszynyerii*, pokazuje, do czego może doprowadzić antropocentryczna postawa społeczeństw (Bliźniak, 2020). Wydanie tej książki od ukazania się powieści Terlikowskiej dzieli 45 lat. W ciągu tego czasu wiele zmieniło się na niekorzyść w sprawach związanych z klimatem, globalnym ociepleniem, ze wzrostem zanieczyszczenia, z wylesieniem, wyczerpaniem naturalnych zasobów. Jakby żaden z dzisiejszych dorosłych nie kierował się wartościami przekazywanymi przez utwór Terlikowskiej. Ekolodzy uświadomili społeczeństwu Zachodu, że jakość życia na Ziemi zależy od nas sa-

mych, że bezustanne produkowanie i porządkowanie sprzyja tworzeniu nadmiaru odpadów. Jak zauważa Zygmunt Bauman: „Śmieć [...] jest skutkiem ubocznym popędu do porządkowania i zastępowania ładu jednego rodzaju innym. Jest więc nieodłącznym towarzyszem nowoczesnego sposobu bycia we wszystkich odmianach” (Bauman, 2015, s. 38). Tymczasem kultura dzieci od zawsze opierała się na wykorzystaniu resztek. Dziecko nie tworzyło przedmiotów, ale wykorzystywało to, co już dane. Liście były pieniędzmi, stare szmatki ubraniem, patyk bronią; piasek, kamień, woda – wszystko to w rękach dziecka stawało się tworzywem jego wyobraźni i kreacji. Niestety, rozwój cywilizacji nie oszczędził również najmłodszych. Dorośli zapełnili dziecięcą kulturę plastikiem i chemicznymi erzacami. Krótko mówiąc, dorosły w którymś momencie zaprowadzania ładu według własnych reguł zniekształcił świat dziecięcej zabawy, a zatem dziecięcego życia.

Wizerunek bohatera na okładce książki Jana Bliźniaka nie pozostawia złudzeń. Literackie wizje człowieka zmieniają się podobnie jako on sam. Człowiekkształtny robot z metalową twarzą i oczami z obiektywów, z uszami w postaci mikrofonowych sitek i szyją w formie gufrowanej rury spogląda na nas bez szczególnej sympatii. Motyw robota powtórzony jest na wyklejce gęsto zapełnionej robotopodobnymi postaciami. Ich wizerunki, choć przypominają ludzi, pozbawione są oznak ludzkiej wrażliwości. Cechują się kanciastymi kształtami, ograniczoną „mimiką” wynikającą raczej z łączenia elementów graficznych niż będącą wyrazem rzeczywistego odczuwania. Ilustratorka Grażyna Rigall bardzo dobrze odzwierciedliła świat stworzony przez pisarza. Na stronie tytułowej mały Śrubek, dziecko, bawi się śrubami jak klockami, układając je w wieżę.

Główny bohater powieści żyje w świecie pełnym maszyn, światłowodów, mechanizmów, dysków – w Maszynerii. Niektóre miejsca tej krainy wyglądają jak złomowisko, przywołują obrazy ludzkich wysypisk śmieci, nieuprzątniętych, porzuconych, jakby nikomu one nie zaważały, gdyż wszyscy już się do nich przyzwyczaili. Miasto, które jest przemierzane przez Śrubka, z upływem lat stawało się coraz bardziej zagracone: „Ciemne uliczki wypełniały śmieci, leżące wokół kałuż starego oleju. Jakiś zepsuty robot zebrał o części zamienne [...]. Wiele dobrych rzeczy lądowało też na hałdach za miastem, gdzie mieszały się z chyba już starożytnym śmieciem” (Bliźniak, 2020, s. 23).

Większość żyjących w Maszynerii istot gnieździ się w labiryncie mechanicznych odpadów:

musieli przejść przez ciemną okolicę, prawie czarną od narosłego latami brudu. Zniszczone ściany traciły kolor od rdzy. Wszędzie wałyły się śmieci. Powietrze stawało się gęstsze, nasączone oparami ropy i gazu. Nieliczni mieszkańcy gnieździli się w niewielkich mieszkaniach z maleńkimi, od lat nieprzejrystymi oknami. [...] Stąd nie było widać nawet szarego nieba.

Bliźniak, 2020, s. 26

W Maszynerii nie rosną drzewa. Tego typu opisy uświadamiają czytelnikom tragiczną w skutkach śmieciową kulturę, którą tworzy człowiek. Problemem Maszynerii nie jest jednak zaśmiecenie i brud, ale wirus, który powoduje, że roboty zaczynają robić rzeczy inne niż zwykle – stają się twórcze. Ten wątek czyni powieść Bliźniaka ciekawą i ponadprzeciętną literaturą. Wymusza zwrócenie się ku powołaniu człowieka, zadawaniu pytań o charakter jego bytu: Czy człowiek jest głównie konsumentem? Jak wyglądałby ludzki świat, gdybyśmy nie byli twórczy? Na czym powinna polegać ludzka kreatywność? Co człowieka prawdziwie uszczęśliwia i co stanowi dla niego istotną wartość?

Otoczający Śrubka bohaterowie pasują do projektu mechanicznej przestrzeni; jak w baśni dzielą się na dobrych i złych. Do złych należą poliboty – przedstawiciele Policji Zmechanizowanej, w tym porucznik Tranz, który prowadzi przesłuchania. Dobrzy to najbliżsi przyjaciele: Miedzia, która jest partnerką Śrubka; Scalona – piękność o włosach ze światłowodów i długich nogach; Wkrętek, który potrafi bardzo szybko przetwarzać informacje, i pan Blaszką – stary robot, zasłużony dla Maszynerii konstruktor, który tworzył Główny Generator. Ojciec Śrubka został uwięziony, ponieważ zachorował w wyniku zakażenia wirusem powodującym niespecyficzne zachowania robotów. Społeczność Maszynerii jest podporządkowana silnej władzy Robotepa i polibotów. Nikt nie dba o najsłabszych – zniszczone roboty trafiają do piwnic, części miasta zamieszkaną przez przestępców i biedotę. Rządzą tu ludzkie prawa i funkcjonują podziały podobne do tych, które stworzyli ludzie: na biednych i bogatych, wiedzących i nieświadomych, silnych i słabych. Miejsce robota w społeczeństwie zależy od posiadanej przez niego władzy.

Niektórzy krytycy podkreślają, że „W ekologii tragiczną wadą człowieka jest jego antropocentryczna, a nie biocentryczna wizja oraz przymus podbijania, harmonizowania, udomawiania, naruszania i wykorzystywania każdej naturalnej rzeczy” (Mishra, 2016, s. 92). Zatem nasza ludzka dominacja niekoniecznie sprzyja światu i innym żyjącym stworzeniom. Co więcej, może być niszcząca dla samego człowieka, w tym dziecka. Autor powieści akcentuje właśnie ten aspekt antropocentryzmu.

Człowiek, z którym spotyka się Śrubek, wyraża swą istotą sedno artykułu Roya Scrantona pod wymownym tytułem *Learning How to Die in the Anthropocene* (Scranton, 2013). Ten ledwo żywy, rachityczny i słaby organizm wydaje się ukazywać całą nieszczęsną historię ludzkich błędów popełnionych w stosunku do natury. Bliźniak snuje swą opowieść w chwili, gdy w rzeczywistym świecie w szybkim tempie giną gatunki, a ludzie zastanawiają się nad tym, jak uchronić relacje między nimi a światem. Przedstawia obraz zniszczenia nie tylko natury, lecz także

człowieka, który unicestwia środowisko, w jakim żyje, i nawet siebie nie potrafi uchronić⁸.

Postrzeganie dziecka jako podmiotu, który może wpłynąć na poprawę stosunków między człowiekiem a naturą, jest wynikiem wiary w głęboką ekologię (A. Naess, *The Shallow and the Deep, Long-range Ecology Movement* – podaję za: Çelik, Sirkintı, 2023, s. 71), zakładającą równość między gatunkami⁹. W ramach tego nurtu ekologii twierdzi się, że „[n]atura musi być doceniana ze względu na swoją **wewnętrzną wartość** lub wartość samą w sobie, niezależnie od tego, w jaki sposób ludzie mogą z niej korzystać. Ten aksjomat może być początkiem rozwinięcia się zupełnie nowej filozofii życia z naturą” (Rothenberg, 2012). Jeśli wierzyć głosom naukowym o umieraniu natury, musimy edukować pokolenia współczesnych dzieci w duchu życia zgodnego ze środowiskiem przyrodniczym, uzmysławiać im, że są jego częścią. Stosowanie rozwiązań „płytkiej ekologii”, cechującej się utylitarnym podejściem do środowiska i natury, prawdopodobnie nie spowoduje znaczącej zmiany, a chodzi przecież o tak istotne kwestie jak ograniczenie konsumpcji, rewolucję w sposobie żywienia i wykorzystywania dóbr natury.

Choć *homo sapiens*, z którym spotyka się Śrubek, prawie utracił swą życiową energię, ta postapokaliptyczna opowieść mówi o odwadze i wolności jako stałej dyspozycji człowieka. Zmusza do refleksji nad tym, co czyni nas ludźmi. Jest to swego rodzaju traktat o wolności, maszyny sprzeniewierzyły się bowiem celowi własnego istnienia, gdy odkryły, że stworzył je człowiek. Utwór pokazuje człowieka w zderzeniu z robotami jako istotę najsłabszą. Jego słabość jako bytu zbudowanego z materii organicznej zmusza do postawienia pytania o kondycję współczesnego, antropocentrycznego świata. Zawarta w powieści metafora kieruje odbiorcę ku odwiecznym dylematom: skąd się wzięliśmy i dokąd zmierzamy? Ważnym wątkiem w *Śrubku i tajemnicach Maszynerii* jest ekologiczny motyw błękitnego nieba i wody, które są odkryciem dla robotów. Aby zobaczyć te byty naturalne, trzeba „wyjść z Maszynerii” – udać się do ostatniego ocalałego człowieka, więc spojrzeć w głąb siebie¹⁰. Dokonuje tego dziecko-robot Śrubek, który przejawia ludzkie uczucia – jest wrażliwy na los innych i pragnie dociec prawdy. Autor zatem mądrość, odwagę, umiłowanie wolności i wytrwałość w dążeniu do celu przypisuje młodym, tym samym stawia przed nimi zadanie uratowania Błękitnego Globu.

⁸ Anna Mik w recenzji powieści akcentuje społeczno-polityczne konteksty związane z okresem pandemii Covid-19, znajdując w postawie Śrubka działanie podobne do tego podejmowanego przez polskich mężów stanu. Zdaniem badaczki odczytanie utworu przez dorosłego wymusza refleksję na temat prowadzonej współcześnie polityki, a ta stawia decydentów w niekorzystnym świetle (Mik, 2020).

⁹ Głęboka ekologia ma swoich przeciwników. Z uwagi na jej bardzo szerokie założenia niektórzy określają ten nurt radykalnym.

¹⁰ Z wewnętrznej, pokonkursowej recenzji mojego autorstwa dla Centrum Literatury Dziecięcej w Oświęcimiu.

W ogólnym rozrachunku w powieści Bliźniaka wygrywają kreatywność i prawda, których potrzebę Śrubek uświadamia społeczności robotów. To cechy przypisywane ludzkiemu gatunkowi, który choć nie przetrwał, przekazał je robotom w zaprojektowanym i ukrytym w nich oprogramowaniu. Stworzone przez człowieka roboty zawierają w sobie jego część. Utwór jest więc pochwałą ludzkiego umysłu – umiejętności przewidywania i silnej woli przetrwania. W zakończeniu książki w podwodnym świecie ostatniego człowieka roboty odnajdują związki roślin i... książki. Przesłanie zawarte w powieści daje nadzieję na właściwy zwrot w rozwoju ekologicznych działań, podsuwa myśl o możliwości rozwiązań korzystnych dla wszystkich istot żyjących we Wszechświecie.

*

Wybór tych dwu pozycji literatury dziecięcej nie jest kwestią przypadku. Dzielą je daty wydań, kontrastowe przedstawienie problemu powołania człowieka do życia w zgodzie z naturą, różnice w budowie fabuły, postaci, motywów, odmienność stylistyka. Utwory pokazują dwa stworzone przez dorosłych światy, w jakich przyszło żyć dziecku – w jednym z tych światów utrwaliła się przestrzeń z betonu, w drugim – z żelaza i przemysłowych odpadów. Tylko dziecięce pragnienia są wciąż te same, pełne wiary w siłę przyjaźni, mądrość człowieka i piękno natury. Dzięki walczącym o dobro dziecięcym bohaterom te tak różne powieści wpisują się w jeden nurt literatury poruszającej problemy ekologii i antropocenu. Ponadto, jak zwykle bywa w przypadku literatury dziecięcej, stawiają odbiorcę w sytuacji zadaniowej – aby sam mógł żyć, musi chronić świat natury.

Literatura

- Armstrong K., 2005, *Krótką historią mitu*, przeł. I. Kania, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Bauman Z., 2015, *O przemijaniu trwania*, w: *Śmieć w kulturze*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 35–47.
- Bliźniak J., 2020, *Śrubek i tajemnice Maszyny*, ilustr. G. Rigall, Wydawnictwo Adamada, Gdańsk.
- Çelik K., Sirkintı H.G., 2023, *The Power of Children's Literature in Promoting Environmentalism: an Ecocritical Analysis of The Lorax and its Turkish Translation*, „İstanbul Üniversitesi Çeviribilim Dergisi / Istanbul University Journal of Translation Studies”, vol. 19, s. 67–81, <https://doi.org/10.26650/iujts.2023.1360351>.
- Commoner B., 1971, *The Closing Circle: Nature, Man, And Technology*, w: *Thinking about the Environment*, eds. M.A. Cahn, R. O'Brien, Alfred A. Knopf, New York 1971, s. 161–166.
- Eliade M., 2003, *Obrazy i symbole*, przeł. J. Grzegorzcyk, Wydawnictwo W drodze, Poznań.

- Kraftl P., Taylor A., Pacini-Ketchabaw V., 2020, *Introduction to Symposium: Childhood Studies in the Anthropocene*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, vol. 41 (3), s. 333–339, <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1779448>.
- Liszewski D., 2015, *Ekologiczna wizja świata*, „Wschodni Rocznik Humanistyczny”, T. 11, s. 33–47, pobrano z: http://wrh.edu.pl/wp-content/uploads/2018/06/Dariusz-Liszewski_wrh_11_2015.pdf [12.08.2024].
- Makwana P.H., Vyas M., 2019, *Ecocritic: The Bridge between Nature & Literature*, „Think India Journal”, vol. 22, issue 14, s. 13664–13669.
- Malone K., 2018, *Children in the Anthropocene. Rethinking Sustainability and Child Friendliness in Cities*, Palgrave Studies on Children and Development (eBook), <https://doi.org/10.1057/978-1-137-43091-5>.
- Mik A., 2020, *Wirus-świrus nie oszczędza robotów. Recenzja książki „Śrubek i tajemnice Maszynerii” Jana Bliźniaka [KL dzieciom]*, „Kultura Liberalna”, nr 623, <https://kulturaliberalna.pl/2020/12/15/anna-mik-recenzja-ksiazki-srubek-i-tajemnice-maszynerii-kl-dzieciom/> [dostęp: 14.08.2024].
- Mishra S.K., 2016, *Ecocriticism in Children’s Literature: An Analysis of Amit Garg’s Two Tales*, „Galaxy: An International Multidisciplinary Research Journal”, vol. 5, issue 5, s. 91–96, pobrano z: <http://www.galaxymrj.com/V5/n5/Sandip.pdf> [12.08.2024].
- Rothenberg D., 2012, *Deep Ecology*, w: *Encyclopedia of Applied Ethics*, ed. R. Chadwick, 2nd ed., Academic Press, s. 738–744, <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373932-2.00352-5>.
- Scranton R., 2013, *Learning How to Die in the Anthropocene*, The New York Times, 10.11.2013, <https://archive.nytimes.com/opinionator.blogs.nytimes.com/2013/11/10/learning-how-to-die-in-the-anthropocene/> [dostęp: 16.02.2024].
- Terlikowska M., 1975, *Drzewo do samego nieba*, ilustr. T. Wilbik, Krajowa Agencja Wydawnicza RSW „Prasa, Książka, Ruch”, Warszawa.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2009, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Wohlleben P., 2022, *Nieznane więzi natury*, przeł. E. Kochanowska, wyd. 3, Otwarte, Kraków.
- Wójcik-Dudek M., 2019, „Paidia” i „paideia”. Zabawa i etyka w „Drzewie do samego nieba” Marii Terlikowskiej, „Filoteknos”, vol. 9, s. 222–231, <https://doi.org/10.23817/filotek.9-15>.

Alicja Ungeheuer-Gołąb – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Rzeszowskiego, badaczka literatury dla dzieci i młodzieży, pedagogka, poetka. Autorka monografii: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości* (1999), *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka* (2007), *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (2009), *Rozwój kontaktów małego dziecka z lite-*

raturą (2011), *Literackie inspiracje przedszkolaka* (2012), *Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka* (2021), *Somaestetyczne mapy literatury dziecięcej* (2024); redaktorka zbioru artykułów *W pobliżu literatury dziecięcej* (2008); współredaktorka tomów: *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci* (współred. M. Chrobak, 2012), *O tym, co Alicja odkryła... W kręgu badań nad toposem dzieciństwa i literaturą dla dzieci i młodzieży* (współred. M. Chrobak, M. Rogoż, 2015), *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka* (współred. U. Kopeć, 2016), *Od rymu do wiersza. Refleksja o poezji dla dzieci w II połowie XX i w XXI wieku* (współred. K. Wądolny-Tatar, 2023).

e-mail: aungeheuer@ur.edu.pl



Alicja Mazan-Mazurkiewicz

Uniwersytet Łódzki

 <https://orcid.org/0000-0001-5782-042X>

Słabość istot żywych *Ewolucja według Calpurnii Tate* Jacqueline Kelly

The Vulnerability of Living Beings

The Evolution of Calpurnia Tate by Jacqueline Kelly

Abstract: The article is an analysis and interpretation of Jacqueline Kelly's novel *The Evolution of Calpurnia Tate* (situated in the context of the writer's work and, more broadly, the trend of retro youth novels). Referring to the concept of catharsis constitutive of Greek tragedy (offered to the recipient to experience pity and fear), I would like to present *The Evolution of Calpurnia Tate* as a work that offers compassion, sadness and hope – a “weak” version of catharsis, adjusted to the sensitivity of the young reader, and, at the same time, not distorting the difficult truth about the world. Above all, the category of weakness, common to people and other human beings have been highlighted. The primary goal of the article is, therefore, to extract the axiological message of the novel. To do so, a compilation of various methodologies (comparative studies, ecocriticism, feminist criticism), and a research tool have been used.

Keywords: novel, ancient Greek tragedy, Darwinism, weakness, sympathy

Ewolucja według Calpurnii Tate to pierwsza część dylogii Jacqueline Kelly, autorki nowozelandzkiego pochodzenia, która w młodości przeniosła się do Kanady, następnie zaś do Teksasu, do Austin. Właśnie w okolicach Austin zlokalizowana jest akcja obu powieści¹.

¹ Amerykańskie pierwodruki tomów dylogii dzieli sześć lat (powieść *The Evolution of Calpurnia Tate* ukazała się w 2009 roku, kontynuacja, zatytułowana *The Curious World of Calpurnia Tate*, w 2015 roku); polskie edycje wydawnictwo Dwie Siostry opublikowało odpowiednio w roku 2016 (*Ewolucja według Calpurnii Tate*) i 2017 (*Niezwykły świat Calpurnii Tate*). W Stanach Zjednoczonych na fali popularności dylogii autorka wydała także cykl ilustrowanych książek dla młodszych dzieci,

Dylogię należy włączyć w nurt dziewczynskich powieści retro, sytuujących bohaterki w ostatnich dekadach XIX wieku lub na przełomie XIX i XX wieku, w kontekście początków emancypacji kobiet i zmagañ z patriarchalnym światem. Kwestie dziewczęcych ambicji intelektualnych i poszukiwania innego miejsca w życiu niż to zakładające odgrywanie tradycyjnej roli kobiety związanej z ogniskiem domowym dobrze się wpisują w fabuły kryminalne; dowodzi tego sukces książek detektywistycznych – cyklu Katherine Woodfine *Tajemnice domu handlowego Sinclairs* (*The Sinclair's Mysteries*), a zwłaszcza cyklu *Enola Holmes* (*The Enola Holmes Mysteries*) Nancy Springer o młodszej siostrze detektywa wszech czasów – Enoli Holmes.

Jacqueline Kelly ukazuje zdecydowanie mniej radykalny, ale przez to bliższy realizmowi wariant emancypacyjnych dążeń. *Ewolucja według Calpurnii Tate* to powieść o dziewczynce, jedynej siostrze sześciu braci, córce bogatego plantatora bawełny i orzechów pekan na teksaskiej prowincji. Bohaterka latem 1899 odkrywa swoją pasję badawczą (przyrodniczą). Sprzymierzeńca znajduje w dziadku, niegdyś uczestniku wojny secesyjnej, uchodzącym za dziwaka, twórcy rodzinnej fortuny, który wycofał się z zarządzania domowym przedsiębiorstwem i w znacznym stopniu także z życia rodzinnego.

Badacze literatury dziecięcej niejednokrotnie wracają do książek wartościowych, ale niezbyt znanych szerszemu gronu, a co gorsza, bez większych szans na lekturowy powrót (choćby z powodu braku wznowień), lub skupiają się na nowościach wydawniczych w nieunikniony sposób niszowych (na przykład ze względu na wydawnictwo, a szerzej – uwarunkowania rynku książki). O dylogii Kelly można pisać z poczuciem, że ta książka, na szczęście, ma szansę na szerszy odbiór. Tym bardziej warto poświęcić parę słów temu, co Maciej Wróblewski określa jako aurę współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży. Ta aura to:

konstruowane przez trzy podmioty otoczenie, które modeluje funkcjonowanie we współczesnym obiegu literackim utworów dla młodych czytelników, a tym samym wpływa na sposób prezentacji obecnych w tekstach modeli aksjologicznych. Pierwszy z nich to blogokrytyka, drugi stanowi dominanta dyskursu publicznego, trzeci zaś to protoautor. Zarówno blogokrytyka, jak i dominanta dyskursu publicznego mają bezpośredni związek z kształtowaniem aury wartości poszczególnych utworów i całej literatury „czwartej”.

Wróblewski, 2018, s. 32

Recenzje powieści *Ewolucja według Calpurnii Tate* w blogosferze sytuują ją wyraźnie, co istotne, w ramach dyskursu feministycznego, jako przykład literatury

z Calpurnią i jej młodszym bratem jako głównymi bohaterami spieszącymi z pomocą dzikim zwierzętom.

pod hasłem „dziewczyny mogą”; zarazem jednak powraca w tych recenzjach konstatacja (połączona niekiedy z nutą rozczarowania) o ostrożnym, dalekim od radykalności charakterze buntu głównej bohaterki. Oto parę przykładów:

Powieść Kelly jest urocza, lekko staroświecka, zabawnie ironiczna i bardzo poprawna. Calpurnia wprawdzie się butuje, przeżywa przymus wtłoczenia jej w odpowiednie dla młodej panny ramy, ale wszystko to przebiega w miarę bezboleśnie, serdecznie niemal.

Eingestellt von Anna, 2018

Powieść Jacqueline Kelly zalicza się do grupy książek bez wahania określanych jako „urokliwe i ciepłe”, choć nie są to jej jedyne zalety (dorzuć choćby lekko ironiczny humor). Główna bohaterka jest wyrazista, od razu budzi sympatię swoją naturalnością; kibicujemy jej w walce o swobodę. Reszta postaci też jest dobrze naszkicowana: dziadek destylujący whisky z orzechów pekan, gromadka braci, rodzice – szczególnie matka, która zdaje się przelewać na jedyną córkę swoje marzenia o towarzyskich triumfach (sama ich nie zaznała ze względu na wojnę), przyjaciółka Calpurnii Lula – jej całkowite przeciwieństwo, słodka i śliczna miłośniczka damskich zajęć. „Ewolucja” jest ciągiem epizodów z życia Calpurnii i jej rodziny, barwnych scenek z życia rodzinnego i sąsiedzkiego, dzięki którym lepiej poznajemy i bohaterkę, i epokę, atmosferę schyłku XIX stulecia w prowincjonalnym amerykańskim miasteczku, gdzie wielkim wydarzeniem jest wprowadzenie telefonów. To świat konserwatywny, przenikają doń nowinki techniczne, ale mentalność ludzi wolniej poddaje się zmianom, chociaż te nieuchronnie stoją już za progiem. I może upór Calpurnii pozwoli nieco szerzej otworzyć drzwi i wpuścić trochę świeżych poglądów.

Piotr [Piotr Chojnacki], 2017

Po (w trakcie) politycznych zawirowań, chwila relaksu przy powieści, która i tak, dzięki niebywałemu instynktowi (szczęściu?) wydawnictwa Dwie Siostry, wstrzela się w aktualne tematy: edukacji, patriarchalnego modelu społeczeństwa i sytuacji kobiet.

Ewolucja według Calpurnii Tate to tytuł, który wieloznacznie wskazuje na dwa filary powieści: obecność i znaczenie teorii Darwina w świecie konserwatywnego Teksasu końca XIX wieku oraz zmianę, jaka zachodzi w jedenastoletniej bohaterce.

Przyjemna i intrygująca lektura. „Dziewczyńska”, choć z założenia przełamująca stereotypy. Historia, którą się czyta lekko, dość grzeczna w swej opowieści o buncie. Powieść, która pragnie oczarować czytelniczkę kostiumami „z epoki” (a przynajmniej ich wyobrażeniem) i zmianą bohaterki. Nie wiem, czy ta powieść to kandydatka do feministycznej wersji Bildungsroman – powieści o dojrzewaniu, ale może warto tak o niej pomyśleć?

Poza Rozkładem, 2016

Sam tytuł powieści pośrednio sugeruje, że istotną rolę w fabule odgrywać będzie teoria Karola Darwina. Przede wszystkim jednak obecne tu jest, na wielu poziomach tekstu, samo słynne dzieło *O powstawaniu gatunków*. Cytaty z niego funkcjonują jako paratekst, motta rozdziałów².

W fabule pojawia się najpierw echo książki Darwina – myśl wypreparowana z rozmów dziadka z pastorem przez główną bohaterkę i zarazem narratorkę Calpurnię: „Mówili o tym, że Natura eliminuje jednostki słabe, a silne pozostawia przy życiu” (Kelly, 2016, s. 19). Jest to ta właśnie myśl, która (wraz z myślą o roli przypadku w kształtowaniu się świata natury) od początku upowszechniania się Darwinowskiej teorii z jednej strony budziła silny sprzeciw, z drugiej – legła u podstaw darwinizmu praktycznego, rozumianego jako uprawomocnione przeniesienie bezwzględności natury do dziedziny relacji społecznych. Świadomie abstrahuję od kwestii, czy samo takie ujęcie (streszczenie) idei Darwina jest słuszne (a tym bardziej od dyskusji o przenoszeniu teorii do sfery moralności). Interesuje mnie to, jak wzajemne relacje słabości i siły zostały ukazane w powieści kanadyjskiej autorki.

Recepcja Darwina (potoczna, nie naukowa, i oczywiście współczesna, nie dziewiętnastowieczna) jest niewątpliwie kontekstem lektury dylogii. Do zbadań żywotności tego kontekstu wykorzystałam swego rodzaju (nieprofesjonalne) narzędzie – „wywiad środowiskowy”. Za pośrednictwem poczty uczelnianej poprosiłam studentów polonistyki, by wypisali swoje pierwsze, szybkie skojarzenia z książką Darwina *O powstawaniu gatunków*. Zależało mi przede wszystkim na tym, by dowiedzieć się, na ile silnie współcześni młodzi ludzie łączą autora – i dzieło – z pojęciem bezwzględnej walki o byt.

Odzew był szybki; otrzymałam około trzydziestu odpowiedzi, których tryb udzielenia – nawet sądząc po stylu – odpowiadał mojej sugestii, tj. maile odzwierciedlały uchwycone na gorąco skojarzenia pojawiające się w umysłach respondentów.

Oto wszystkie uzyskane przeze mnie odpowiedzi w kolejności od najbardziej zwięzłych (pojedyncze słowo) do najobszerniejszych, wielopunktowych³.

Ewolucja⁴.

Biologia, ewolucja, zwierzęta, natura :)

² Warto dodać, że tłumaczka *Ewolucji*... Katarzyna Roslan, posłużyła się uwspółcześnioną edycją przekładu z lat 1884–1885, którego autorami są Szymon Dickstein i Józef Nusbaum.

³ W odpowiedziach wprowadziłam jedynie drobne korekty dotyczące ortografii oraz interpunkcji.

⁴ Ta odpowiedź padła dwukrotnie.

Ewolucja, biologia, fauna i flora, genetyka.

Kontrowersja.

Małpy, ewolucja, rozwój, selekcja naturalna.

Biologia, walka, walka o zasoby, przetrwają najsilniejsi.

Biologia, zwierzęta, ludzie, rośliny, przyroda, historia, krąg, życie.

O jakie gatunki chodzi? Gatunki czego/kogo?

Brzmienie mojego skojarzenia jest bardzo proste: to leksem *ewolucja*.

Początek czegoś wielkiego. Podstawa na przyszłe lata.

Małpa, prymitywność, biologia, podważenie autorytetu instytucji Kościoła katolickiego.

To, w jaki sposób opublikowana przez Darwina powieść wpłynęła na społeczeństwo brytyjskie i jaki miała wydźwięk w epoce wiktoriańskiej.

Skojarzenia z książką Karola Darwina *O powstawaniu gatunków*: ewolucja, kontrowersja, cenna praca naukowa, przełomowe wydarzenie (wydanie książki), debaty wśród badaczy.

Teoria ewolucji, wojna z Kościołem, wewnętrzna sprzeczność, wielki rozłam między tym, w co wierzę, a tym, co wiem, nowy pogląd na świat.

Ewolucja człowieka, obalenie dawnych wierzeń, spór z Kościołem, wspólny przodek – to pierwszych kilka myśli.

Nie znam samej treści, ale pierwsze skojarzenia to: ewolucja, biologia, człowiek, powstanie człowieka, przeciwieństwo kreacjonizmu, nowe myślenie o świecie (naturze), antropocentryzm, fauna, rozwój.

Gdy myślę o książce K. Darwina *O powstawaniu gatunków*, w mojej głowie pojawiają się terminy „ewolucja” oraz „darwinizm”.

Rewolucja naukowa, nowatorskie podejście do nauki, wychodzenie poza schematy, „uzwierzenie” człowieka, racjonalizm, darwinizm, podwaliny pod współczesną naukę.

Pierwsze, co mi przychodzi do głowy, to jak ta książka i jej założenia łączą się z biblijną koncepcją stworzenia. Słyszałam, że się nie wykluczają, ale nie zgłębiłam tematu wystarczająco dobrze.

Na myśl przychodzą mi słowa: „rewolucyjność”, „przełom”, „naukowość”, „człowiek jako zwierzę”, „małpa”, „nowość”, „determinizm”. Ogólnie gdy usłyszałem Darwin i tytuł jego dzieła, pomyślałem „człowiek jako zwierzę – małpa/szympanś/goryl” oraz pojawiła się myśl o Kościele i jego wykładni pochodzenia człowieka.

Książka Karola Darwina pt. *O powstawaniu gatunków* kojarzy mi się przede wszystkim z przełomem, jako iż autor przedstawił w niej wiele nowych stwierdzeń i odkryć naukowych, które odmieniły sposób patrzenia na świat i dały początek teorii ewolucji. Do dnia dzisiejszego dzieło to stanowi podstawę dla wielu biologów i naukowców, ale też nie przestaje budzić kontrowersji wśród społeczeństwa.

Teoria ewolucji gatunków:

- przełomowe badania i jedna z najważniejszych prac naukowych w historii,
- późniejsza inspiracja dla wielu dziedzin nauki (np. informatyki – sztucznej inteligencji),
- sprzeciw [wobec] teorii pochodzenia istot głoszonej przez Kościół.

Ewolucja oraz droga, w której powstał człowiek.

Biologia, biologia, biologia.

Kto silniejszy, ten przeżyje.

Luźne skojarzenie: niesamowity fakt przeplatania się wiedzy ówczesnych naukowców, bez – przynajmniej tak się zdaje – jakiegoś podziału na lepsze i gorsze nauki. Mniejsza o większość, czy np. traktowanie języka jako zbioru słów i szukanie ich historii to taki świetny pomysł, bardziej chodzi o to, że naukowcy z różnych dziedzin czytali sobie nawzajem (i Darwin czytał sobie lingwistów).

Ach, i jeszcze jedno skojarzenie – jest taka polska grupa filmowa, która się nazywa Darwin. Warto sprawdzić na YouTube (można zacząć np. od „C.H.A.O.S. – czyli początek wszyściego”).

W ramach podsumowania owych wypowiedzi można stwierdzić, że echo okrutnego stwierdzenia o zagładzie słabszych i bezwzględnej dominacji silnych pojawia się w opiniach studentów, ale nieczęsto. Młodzi ludzie uwypuklają aspekt samej nauki, jej rozwoju, koncepcję ewolucji. Natomiast z „ciemnych” stron

koncepcji Darwina wskazują „uzwierzczenie” człowieka (wyrazem tego jest owa „małpa”). Kilkukrotnie wymienione zostało samo pojęcie „darwinizm” (choć trudno stwierdzić, w jakich kategoriach pojmują je respondenci) i zaznaczony został aspekt kontrowersji między nauką a wiarą.

W fabule powieści Jacqueline Kelly książkę Darwina poznajemy najpierw w wielokrotnym zapośredniczeniu – Callie zwięźle streszcza myśl, którą wypręparowała z rozmowy dwóch mężczyzn. Następnie książka staje się upragnionym i nieosiągalnym – z wielu powodów – obiektem pragnień bohaterki. „Nie mamy jej, oczywiście. Nie trzymalibyśmy czegoś takiego w naszej bibliotece” – deklaruje oburzona bibliotekarka z jedynej dostępnej dziewczynce biblioteki zlokalizowanej w najbliższym miasteczku. Kobieta nie pozostawia jednak złudzeń: „nie mogłabym ci jej wypożyczyć bez zgody mamy. Nie wiem, czy pozwoliłaby ci ją czytać. Masz taką zgodę?” (Kelly, 2016, s. 20).

Doznane upokorzenie wzbudza w Calpurnii odruch buntu, ujęty w formę marzenia, przekornie odwołującego do baśniowego archetypu:

Bo w końcu czym jest jedna książka? Ma takie wielkie znaczenie? Kiedyś przyjdzie taki dzień, że będę miała wszystkie książki świata – całe półki pełne książek. Zamieszkam na wieży z książek. Cały dzień będę tylko czytać i jeść brzoskwinie. A jeżeli w okolicy pojawi się piękny książę w lśniącej zbroi na białym rumaku i zacznie mnie błagać, żebym spuściła włosy, to będę go ostrzeliwać pestkami brzoskwiń, dopóki nie ucieknie.

Kelly, 2016, s. 22

Interesujące, że chociaż w rozmowie z bibliotekarką Callie została potraktowana po prostu jako dziecko (odmowa nie była związana z jej płcią), to wyobrażony bunt wymierzony jest także w baśniowy wzorzec kobiety: biernej i czekającej na szczęście, które przynosi mężczyzna.

Teoria Darwina oraz dążenia emancypacyjne kobiet w XIX wieku to z pewnością dwa fakty społeczne o ładunku wybuchowym, budzące sprzeciw, a często jawne potępienie, gdyż traktowane jako zamach na naturalny porządek rzeczy, ład duchowy i moralny. W powieści Kelly jednak relacje między tymi dwoma zjawiskami są mniej wyraziste, a recenzje na blogach świadczą o tym, że i czytelnikom relacje te wydają się niezupełnie oczywiste. „Może Darwin i wyimki z *O pochodzeniu gatunków* są jedynie pretekstem”? – pyta autorka bloga Poza Rozkładem i rozwija myśl: „może Kelly miała ambicje, by stworzyć swoją opowieść »o pochodzeniu« nowego gatunku, jakim jest (hipotetyczna) współczesna, wolna kobieta, realizująca się tam, gdzie odnajdzie swoją pasję?” (Poza Rozkładem, 2016). To właśnie pasja przyrodnicza Callie i konkretne pytanie: czy dwa obserwowane przez nią typy pasikoników, różniące się wielkością i barwą, to dwa różne gatunki? – powodują, że bohaterka odczuwa potrzebę przeczytania książki

Darwina. Okoliczności sprawią jednak, że rozwiąże problem sama, posługując się jedynie obserwacją i wnioskowaniem. Dopiero wtedy, gdy przedstawi dziadkowi odpowiedź, do której doszła, na powieściową scenę wkroczy sama książka – jako uwieńczenie pierwszego sukcesu:

Dziadek sięgnął do sterty książek. Moim oczom ukazało się *Pieć Dantego*, bezpośrednio przy nim *O balonach na gorące powietrze*, zaraz obok *Studium o rozmnażaniu się ssaków* oraz *Jak rysować akty kobiece*. Dziadek wyciągnął ze stosu książkę oprawioną w ciemnozieloną skórę marokańską, z elegancko wytłaczanymi złotymi literami. Przetarł ją rękawem, choć wcale nie była zakurzona. Następnie skłonił się z przesadną galanterią i podał mi ją. Spojrzałam na okładkę. *O pochodzeniu [sic!] gatunków*. Tu, w moim własnym domu. Wyciągnęłam po nią obie ręce. Dziadek tylko się uśmiechnął.

W ten oto sposób zaczęła się moja znajomość z dziadziusem.

Kelly, 2016, s. 26–27

Jeśli przyjrzymy się sposobowi prezentacji książki Darwina w powieści jako zabiegowi literackiemu, warsztatowemu, to dostrzeżemy przemyślane rozłożenie akcentów, zakomponowanie tła: okoliczności, w jakich w ręce Callie trafia *O powstawaniu gatunków* (zasłużona nagroda za odkrycie, którego powodzenie zależało od zaangażowania bez gwarancji sukcesu) oraz inne książki towarzyszące temu dziełu. Współtworzą one zarówno portret dziadka, jak i pewien zespół dążeń i idei. Jest w nim zespolenie ludzkiej wynalazczości, przemożnych sił natury, ale też sygnał wyjścia poza pragmatyzm i zarazem poza dziewiętnastowieczną, mało-miasteczkową stosowność (akty kobiece jako konkretny obszar sztuk pięknych, i to w książce ośmielającej do własnej twórczości, nie zaś służącej jedynie do estetycznej kontemplacji). I jeszcze *Pieć Dantego* (samo *Pieć!*) – czy jako swoista przestroga, czy jako zachęta do zwiedzania zakazanych obszarów? Czy dlatego, że *Pieć* jest najbardziej dramatyczne, poruszające wyobraźnię i emocje – najbardziej ludzkie?

To, co w niektórych recenzjach wybrzmiało jako zarzut wobec powieści o Calpurnii (zbytne „ugrzedzenie”, niepełność buntu), w mojej ocenie wynika po prostu z faktu, że jest to powieść bliższa skomplikowanej prawdzie życia niż przywołane wcześniej umownie realistyczne fabuły kryminalne z nastoletnimi bohaterkami. Podobnie jak dzieło Darwina w bibliotece dziadka usytuowane zostało pośród innych dzieł, które wraz z nim współtworzą *pars pro toto* migotliwej, wieloznacznej prawdy o naturze, świecie i ludzkich dążeniach, tak bunt jedenastoletniej dziewczynki nie jest jedynym uczuciem, które nią kieruje. Calpurnia dostrzega złożoność świata i ku tej złożoności, niedającej się łatwo okiełznać, prowadzi nas także autorka.

Dorastanie dziewczynki i Darwinowski temat walki organizmów żywych o przetrwanie to dwa nadrzędne motywy, które można rozpatrywać w relacji konfrontacji, relacji, w której jest silny i słaby, wygrany i przegrany. Wynik tej konfrontacji daleki jest od darwinowskiej – w sensie potocznym – jednoznaczności. Moje „wewnętrzne oko” (nawiązuję do koncepcji Alicji Ungeheuer-Gołąb – 2024, s. 239)⁵ skierowane jest na słabość, sugestywnie obrazowaną i rezonującą współczuciem u bohaterów literackich i u czytelnika; nakazującą inne podejście do sytuacji konfliktowych, unieważniającą, a przynajmniej osłabiającą postawę konfrontacyjną.

Słabość i kruchość żywych istot są portretowane w powieści z subtelnością, do której komponentów zaliczyć można powściągliwą, ale głęboką wrażliwość dziecięcej narratorki i jej zmysł wnikliwej obserwacji, zarówno odniesionej do świata zewnętrznego, jak i introspektywnej.

Niekiedy to doświadczenie współczucia wynika z cech żywej istoty, tych cech, które przemawiają do wyobraźni dziewczynki. Callie rejestruje doświadczenie piękna, wzruszenie w kontakcie z naturą, współodczuwa z pragnieniem życia – jak podczas nieoczekiwanego spotkania z łanią jelenia wirginijskiego i jej cielęciem:

Miałam ochotę porwać je w ramiona i ochronić przed tym, co nieuchronnie mu groziło: kojotami, głodem, myśliwymi. A wtedy jelonek dokonał cudownej sztuczki: złożył najpierw przednie nogi, potem tylne i opadł na ziemię, gdzie... zniknął.

Kelly, 2016, s. 38

Czułość w oczywisty sposób rodzi się zwłaszcza w kontakcie z istotami małymi lub niedorosłymi. Obie cechy ma Piotruś (w oryginale – Petey), gąsienica motyla hodowana przez dziewczynkę. Obserwując wysiłki gąsienicy tworzącej kokon, Callie stwierdza: „Potrafił dziergać niewiele lepiej ode mnie, pomyślałam, i napełniło mnie to współczuciem” (Kelly, 2016, s. 118).

Gdy przeobrażony w wielką ćmę dawny Piotruś obija się o ściankę słoika, wydając dźwięk „suchy, makabryczny, wręcz złowieszczy” (Kelly, 2016, s. 124), dziewczynka czuje grozę, wręcz obawia się wejść do swego pokoju. Niemal somatycznie odczuwa uwięzienie owada w pułapce i jego bezradne próby uwolnienia się. Empatia Callie jest autentyczna, choć z pewnością powiązana także z jej osobistą sytuacją – szamotanie się ćmy to echo własnej sytuacji życiowej bohaterki, nie w pełni jeszcze przez nią uświadomionej. Niekiedy jednak to nakładanie się dwóch

⁵ Badaczka używa pojęcia „wewnętrzne oko” „do ukazania bardzo osobistego podejścia do tekstu jako obrazu pobudzającego do wizualizacji”, mając na myśli głównie ewokowane przez ów tekst „sugestywne obrazy o sile fantazmatów” (Ungeheuer-Gołąb, 2024, s. 239). Artykuł odnosi się do prozy o cechach realizmu magicznego. Używam tego pojęcia w nieco szerszym znaczeniu, rozumiem je jako dawanie przyzwolenia na podążanie za własną wrażliwością odbiorczą.

perspektyw, nakierowanej na świat zwierzęcy i do wewnątrz, jest czytelne i uświadamiane przez samą narratorkę:

Światlik Trvisa był jedynym, który pojawił się tamtej nocy. Choć wiedziałam, że te miłe, świecące owady powrócą do nas za rok, czułam się tak, jakby ich gatunek wymierał. Jakże smutno musi być ostatniemu, który wysyła jasny sygnał w mrok, samotny wobec nicości. Ale ja nie byłam samotna, prawda? Dowiedziałam się, że na świecie żyło wiele takich jak ja.

Kelly, 2016, s. 253

To, że jedenastolatka współczuje z tymi, których postrzega jako podobnych do siebie, jest w pełni zrozumiałe. Bardziej intrygujące wydaje się to, co sprawia, że nie mamy do czynienia z sentymentalnym, wybiórczym współczuciem. Przede wszystkim Callie jest adeptką nauk przyrodniczych i zdaje sobie sprawę z istnienia walki o byt. Spojrzenie dziewczyny jest uważne, dziecięce emocje nie przeszkadzają objawiać się czysto przyrodniczej pasji, która – za pośrednictwem żywej, naznaczonej poczuciem humoru narracji – może udzielić się także czytelnikowi:

Wojny kota z oposem rozpoczęły się na nowo. Rozszalały się, jak zwykle, wokół tylnej werandy. To znaczy, o ile coś takiego jak wojna na bierność i bezczynność może się rozszaleć. Zapewniły mi tym samym wyśmienite pole do badań naukowych, ponieważ co wieczór walka rozgrywała się dokładnie tak samo – okazały, przykurzony opos wyłaniał się spod domu, by spożyć swe nocne śniadanie w postaci resztek kuchennych i czego tam jeszcze. Jak zwykle zaskakiwał go jednak jeden z naszych Podwórzowych Kotów, strzegący tylnej werandy jako części swego terytorium. Kot i opos gapiły się na siebie wielkimi, okrągłymi oczami, pełnymi autentycznego zdumienia, po czym opos wydawał jęk i padał na ziemię. Leżał tam na boku, sztywny i zmartwiał, z dziwnym grymasem pyska, ukazującym zęby ostre i cienkie jak igły. Oczy miał utkwione w jeden punkt, wąsy nieruchome. Obrazował sobą ni mniej, ni więcej, lecz Śmierć Oposa.

Kot, codziennie tak samo zaskoczony widowiskiem, przyglądał mu się ze szczerym zdumieniem, niepewnie podchodził do ciała i ostrożnie obwąchiwał ziemię wokół niego. Potem przyjmował charakterystyczną kocią pozę podobną do bochenka chleba i z ogromną satysfakcją i poczuciem dobrze wypełnionego obowiązku przypatrywał się pokonanemu wrogowi. Po chwili, znudzony, odchodził do drzwi kuchennych z nadzieją, że wyłudzi od Violi jakiś smaczny kąsek. Włoki leżały nieruchomo jeszcze pięć minut, po czym jak gdyby nigdy nic podnosiły się na nogi i spokojnie odchodziły w poszukiwaniu własnego posiłku.

Scena ta powtarzała się wieczór w wieczór przez całe lato. Nigdy nie zbrzydła ani mnie, ani żadnemu z wrogów. Ileż satysfakcji daje bezkrawa wojna, w której każda ze stron jest tak samo przekonana o swoim triumfie!

Kelly, 2016, s. 41–42

O ile zmiany wprowadzane przez człowieka niekiedy drastycznie zaostrzają naturalne antagonizmy (mowa choćby o raniących się zwierzętach w niewoli, stłoczonych w zbyt małej przestrzeni – o takich sytuacjach jednak Calpurnia nie słyszała), nie dzieje się tak w tym konkretnym przypadku, tutaj człowiek łagodzi konflikt – opos i kot mają to samo źródło pokarmu; żadne ze zwierząt nie jest głodne. Wrażliwa Callie ma jednak okazję obserwować także drastyczne sceny walki o byt. Gdy teksański upał zmusza roślinożerne kardynały do zjedzenia mięsa, reakcją dziewczynki jest zarazem wstręt i współczucie (wysypuje ptakom ziarno); zachowuje przy tym chłodny umysł przyrodnika – przewiduje, że liczebność populacji w przyszłym roku spadnie, i notuje, że należy to potwierdzić.

Narracja bohaterki, przenikliwej, niekiedy szorstkiej w swej bezpośredniości, odsłania brutalność kryjącą się w samej naturze bytu, nawet gdy akurat „nic się nie dzieje”; Callie obserwuje zmęczone upałem, śpiące z otwartymi pyskami psy i stwierdza: „dokonałam ważnego spostrzeżenia – mianowicie, że psie podniebienie jest gęsto żebrowane w głęb, zapewne po to, by zapewnić odpowiedni kierunek przesuwania się wyrrywającej się ofiary, a kierunek ten nazywa się, rzecz jasna, obiad” (Kelly, 2016, s. 15). W jej spojrzeniu na rzeczywistość jest sumienna rzeczowość kandydatki na badaczkę, odwaga wysuwania i weryfikowania wniosków, ale jest coś jeszcze – wymiar etyczny, wyrażający się w szacunku dla dramatu istnienia:

[...] przez zwirowy podjazd przemknął pająk z rodziny pogońcowatych, ogromny i włochaty. Albo gonił coś mniejszego, albo sam był ścigany przez coś większego, tego nie stwierdziłam. Doszłam do wniosku, że wokół mnie bez przerwy rozgrywają się miliony małych dramatów. Choć dla napastnika i ofiary, którzy walczą na śmierć i życie, nie są one wcale takie małe. Ja byłam tu tylko gapiem, próżniakiem. Oni grali o wszystko.

Kelly, 2016, s. 28–29

Istotna jest zdolność Calpurnii do dostrzeżenia obu stron rozgrywającego się dramatu, uznania w obu tej samej podstawowej natury: istoty, która pragnie żyć. Bohaterka na przykład rozmyśla (z dziecięcym przestrachem) o sumie, ogromnej rybie zamieszkującej wody, w których Callie zażywa kąpeli: „wyobraziłam sobie, jak mnie chwytą, wciąga na dno i trzyma tam zbyt długo, a może raczej wystarczająco długo, zależy, z czyjej perspektywy na to spojrzeć – mojej czy jej” (Kelly, 2016, s. 113).

Intelektualna uczciwość Callie prowadzi do zanegowania przez nią podziału na byty godne współczucia (czy też po prostu uznania ich prawa do istnienia) i niegodne. Co więcej, jedenastoletka potrafi precyzyjnie zaobserwować i poddać krytyce język, który różnicuje istoty:

Jeśli chodzi o świetliki, to mówiło się o ich obfitości, a jeśli chodzi o mrówki – o pladze. Wtedy pierwszy raz przyszło mi do głowy pytanie – dlaczego? Skąd to rozróżnienie? I jedno, i drugie były przecież stworzeniami, które tak jak my próbują przetrwać suszę.

Kelly, 2016, s. 13

Z pamięci polonistki mogę przywołać wiersz Julii Hartwig [*** „Od jakiego formatu [...]”], w którym równie mocno wyrażona jest krytyka arbitralności ludzkich odczuć w stosunku do innych istot, choć ujawnia się ona w ironicznych pytaniach:

Od jakiego formatu warte są naszego współczucia i naszej pomocy?
Mucha jeszcze nie, komar jeszcze nie. Ani liszka.
Przy myszy sprawa wciąż jeszcze jest wątpliwa.
Przy ptaku wiele już serc czułych.

Hartwig, 1995, s. 90

Wyważone, zdolne do objęcia szacunkiem wszystkich istot spojrzenie dotyczy w powieści także relacji międzyludzkich. Bunt dziewczyny jest ugrzeczniony, zbyt słaby – tak można spojrzeć na postawę Callie wobec otoczenia, a uzasadnienia takiej formy sprzeciwu szukać w świecie przedstawionym – słaby, bo tylko taki jest możliwy w świecie jedenastoletniej mieszkanki teksańskiej prowincji u progu XX wieku. Można też widzieć w tym strategię samej autorki – ten mało wyraźny sprzeciw nie burzy przytulnego klimatu retro, stanowiącego z pewnością jedną z wartości estetycznych powieści. Można jednak spojrzeć na uczestników rodzinnego dramatu również w inny sposób – i wrażliwa narratorka oferuje nam takie spojrzenie: dostrzega relację walki, ale równie wiele uwagi poświęca relacjom miłości. Portretując bliskich, oferuje im dar współodczuwania – nawet jeśli jej samej odmówiono, niekiedy boleśnie, zrozumienia.

Matka Callie, Margaret, jawi się jako osoba apodyktyczna, dominująca nad nieobecny w życiu rodziny mężem (takie spojrzenie na ojca Calpurnii, z lekka anachroniczne, pojawia się w blogowych recenzjach). Ale to również, co dziewczynka zauważa, kobieta ciężko zapracowana, zajęta prowadzeniem domu, cierpiąca na migreny, zmęczona hałasem wywoływanym przez sześciu chłopców, słaba i dostępnymi jej skromnymi środkami próbująca oswoić świat, którego dla siebie nie wybrała. Margaret stara się sprawić, by przetrwało piękno, by mozolna praca

i prowadzenie przedsiębiorstwa nie były wszystkim, Calpurnia zauważa: „nasza mama tęskniła za wszelkim pięknem” (Kelly, 2016, s. 117). Córka w swojej narracji z uwagą i czułością rejestruje ślady matczynych starań: choćby walkę o czystość, beznadziejną w domu, w którym brudne dłonie Harry’ego, brata bohaterki, zostawia niedające się usunąć ślady na klawiszach z kości słoniowej, gdy ćwiczy on barokowe menuety. W tym trudnym świecie dostęp do wielkiej sztuki jest limitowany, ale Margaret się nie poddaje – kultywuje zwyczaj corocznej wyprawy z rodziną do Austen do teatru, choć wiąże się to z trwającą pół dnia podróżą po ciągiem w jedną stronę i noclegiem w hotelu.

Na co dzień piękno ma postać o wiele bardziej niepozorną, Margaret jednak z niego nie rezygnuje. Rytuałem służącym podtrzymywaniu rodzinnej wspólnoty jest przeprowadzanie co wieczór konkursu świetlikowego, w którym nagrodą jest haftowany medal z niebieskiego jedwabiu. Skądinąd ta właśnie dziedzina piękna, robótki ręczne, stanowi jedno z zarzewi konfliktu między Callie i jej matką; obie potrzebują swojej przestrzeni, mają jednak inne potrzeby i nie umieją być dla siebie sojusznikami.

W książce fundamentem spotkania dwojga ludzi bywa także słabość. Dziadek Callie przywołuje wspomnienie z 1865 roku, z wojny secesyjnej – historię o oszołomionym młodym nietoperzu i równie oszołomionym człowieku, dowódcy oddziału młodych żołnierzy. Cierpienie i bezradność dowódcy, świadka śmierci podkomendnych, znajduje odzwierciedlenie w niespodziewanym epizodzie z nietoperzem – ze zwierzątkiem, któremu młody dowódca może udzielić chwilowego schronienia, choć nie umiał go dać swoim żołnierzom. Nietoperz w namiocie śpi lub patrzy spokojnie na żołnierza, który nie chce wracać na pole bitwy. Ratunek dla zwierzęcia jest być może chwilowy, ale wobec świata, który w makroskali nacechowany został wrogością, w którym nakazem czasu jest zabijać i nie dać się zabić, gest udzielenia nietoperzowi swoistego azylu być może ratuje psychikę młodego człowieka.

Status silniejszego lub słabszego, uprzywilejowanego lub pozbawionego przywilejów, chronionego lub wystawionego na ciosy jest zmienny, migotliwy, poddany nie tylko twardym prawom determinizmu, lecz także kaprysom losu, jego nieprzewidywalności. Obrazuje tę zmienność epizod z indykami tuczonymi na Święto Dziękczynienia. Ich opiekunami w następujących po sobie latach są kolejne dzieci w rodzinie, wedle starszeństwa – w tym ustalonym porządku pomija się jednak Callie z racji jej płci. Dziedzicem obowiązku staje się natomiast młodszy brat bohaterki, łagodny dziesięcioletni Travis, opiekun kociąt, nadający im – jakby dla zrekompensowania własnej delikatności – „imiona po słynnych rewolwerowcach, banitach i innych typach o wątpliwej reputacji” (Kelly, 2016, s. 62). Sytuacja rozwija się w okrutnie ironiczny sposób – opór chłopca wobec zabijania indyków powoduje tylko ich dodatkowy stres, gdy Callie z dziadkiem fundują ptakom mistyfikację i zmieniają ich wygląd (aby chłopcu wydawało się, że

na stół trafią inne indyki niż te, do których się przywiązał). Indyki muszą zginać, co do tego nikt poza Travisem nie ma wątpliwości.

Warto przywołać kontekst kulturowy tego wątku, wymowę Święta Dziękczynienia, które ma przypominać doświadczenia pierwszych osadników z Europy na amerykańskim lądzie: to dziękczynienie za plony, ale też bardziej fundamentalne – za przetrwanie; także za dom, który powstał i trwa w bezkresnej, nieprzyjaznej przestrzeni. W pochodzącym z lat 1975–1976 eseju *Domki obsypane śniegiem* Zygmunt Kubiak zaświadcza: „To jest wspomnienie niedawne, ciągle żywe. Uświadamiając to sobie, można nagle zrozumieć także genezę tamtych domków z kolumienkami, cichych domków w małych miasteczkach. Jakże ceni się zaciszość, kiedy się stoi wobec bezgranicznych żywiołów” (Kubiak, 1985, s. 26).

Na ludzi i zwierzęta w powieści Kelly spojrzeć można jako na wspólnotę żywych – i przez to słabych – opierającą się mocy żywiołów. Już pierwsze zdanie powieści ukazuje relację między nierównorzędnymi siłami: „W 1899 roku potrafiliśmy już sobie radzić z ciemnością, ale z teksańskimi upałami – jeszcze nie” (Kelly, 2016, s. 7). W oryginale brzmi ono: „By 1899, we had learned to tame the darkness but not the Texas heat” (*Jacqueline Kelly > Quotes > Quotable Quote*, [2024]) – angielski czasownik to tame odpowiada polskim ‘oswajać’, ale i ‘poskramiać, ujarzmić’, może zatem konotować w mniejszym lub większym stopniu komponent siły. W polskim tłumaczeniu wybrany został – z pewnością słusznie – wariant łagodniejszy: wobec mocy większych od człowieka można tylko zachowywać się w umiejętny sposób, chroniąc się przed ich niszczycielską mocą. W istocie obezwładniający żar jest dla mieszkańców teksańskiej prowincji nie tylko nie do poskromienia, ale i nie do oswojenia. Czyni zarówno ludzi, jak i zwierzęta bezbronnymi, wystawia ich na pastwę sił natury.

Ramę opowieści o kilku intensywnych miesiącach z życia Calpurnii Tate stanowią opisy dwóch stanów natury, które w szczególny sposób manifestują swą siłę – to typowy dla teksańskiego lata upał oraz będący niespodzianką (i spełnionym marzeniem dziewczynki) śnieg.

Warto przywołać obszerniejszy cytat, obrazujący rezonowanie obserwowanego zjawiska w emocjach i intelekcie Callie:

Panowała absolutna cisza. Słyszałam tylko szmer własnego oddechu i cichy odgłos bijącego serca. Na srebrzystym niebie nie hałasowały ptaki, wiewiórki nie ganiały się po drzewach, nigdzie nie przemykały oposy. Gdzie się podziało życie w całej swojej obfitości? Krajobraz pozbawiony wszelkiego ruchu stał się dziwnie piękny, a jednocześnie – groźny.

Kiedy tak stałam, zauważyłam młodego kojota, który powoli wychylił się spomiędzy drzew, przy każdym kroku ostrożnie unosząc łapę i z wahaniem stawiając ją z powrotem na śniegu. Krok, strząśnięcie łapy, wahanie... krok,

strząśnięcie łapy, wahanie... Na jego pysku malował się taki wstręt, że aż parsknęłam śmiechem. [...]

Ha. Jeśli kojot może po tym chodzić, to ja też mogę.

[...]

Zauważyłam tropy ptaków i innych małych stworzeń, z całą pewnością równie jak ja oszołomionych tym nowym, bezgłośnym białym światem. Oczywiście, że były oszołomione – ostatni śnieg widziano tu parę dekad temu. Jeśli zięba żyje tylko dwa lata, to jak ma przekazać następnemu pokoleniu pojęcie o czymś, czego nigdy nie doświadczyła? Czy słowo oznaczające śnieg zanikło w języku zięb, przestało istnieć w ich społeczności? I jak dany gatunek może przetrwać śnieg, skoro nie zna dla niego określenia? Ród zięb, podobnie jak wszystkie inne rody, są w takim razie zupełnie nieprzygotowane. Będę musiała wysypać mnóstwo ziarna, wyłożyć łój, siano i szynkę, by zapewnić prawidłowe funkcjonowanie łańcucha pokarmowego.

Kelly, 2016, s. 329–231

Można odnieść wrażenie, że punkt wyjścia opisu stanowi wspólnota odczuwania, której materialnym odpowiednikiem wydaje się wszechogarniająca cisza – jakby przyczajenie tego, co żywe, wobec nieznanego, tego, na co – jak nieco później zauważa Callie – brak zapewne odpowiednika w języku zięb. W sformułowanej przez Pascala definicji człowieka jest on trzciną myślącą – istotą znającą „przewagę, którą wszechświat ma nad nim” (Pascal, 2006, s. 347) – nieświadomą siebie przemoc świata; nawiązując do tej definicji, można by powiedzieć, że Callie obdarzona jest tą świadomością, a także świadomością obecną w języku owych zięb, przemawia w imieniu innych żywych istot, to ona użycza im swojego głosu, by opowiedzieć wspólne doświadczenie oszołomienia, niepewności, lęku.

Język gatunkowy, w tym przypadku zięb, może polskiemu czytelnikowi przywołać na myśl wiersz noblistki *Obmyślam świat* – choć w wyobraźni dziewczynki nie pojawia się „epika sów” ani „aforyzmy jeża” (Szymborska, 2023, s. 194), lecz język służący elementarnej komunikacji, zatem także przetrwaniu.

Ze świata wyobraźni Calpurnia szybko powraca do konkretności i surowego języka nauki („łańcuch pokarmowy”). Nie dostrzega jednak – albo nie chce dostrzegać – że oto właśnie sama wyłamuje się ze świata podlegającego okrutnym prawom natury, w którym jest miejsce także na zagładę gatunku lub, w łagodniejszej wersji, na redukcję liczby jego osobników (a przecież latem trzeźwo myślała o kardynałach, o tym, że musi po roku sprawdzić, czy ich populacja się zmniejszy).

Callie nie chce i nie potrafi być tylko bezstronnym obserwatorem. Podobnie jak nie była nim latem, gdy cma nazwana przez nią Piotrusiem niezgrabnie wzbijała się do lotu i ledwo uniknęła śmierci – bycia upolowaną przez myśliwskiego psa Ajaksa: „Piotruś z wysiłkiem wzbijał się w powietrze. Tam, w ciągu sekundy zmienił

się z niezdarnego mieszkańca lądu w coś zupełnie innego – obywatela sfer niebieskich, istotę z gracją płynącą w przestworzach” (Kelly, 2016, s. 130).

Bohaterka powieści, choć uzbrojona w naukową wiedzę, ufająca jej, potrafi zaryzykować współczucie. Właśnie **zaryzykować**, gdyż prawdziwe współczucie niesie ryzyko dla współczującego, o czym przypomina antropolożka kultury Tiffany Watt Smith. Metaforę autorstwa papieża Grzegorza I, obrazującą doświadczenie współczucia jako stopienie z sobą dwóch kawałków żelaza, badaczka objaśnia w ten oto sposób:

umysł człowieka „mięknie” w wyniku procesu zwanego *condescensio passionis*, „zniżeniem emocjonalnym”. Prawdziwe współczucie wymaga od człowieka odkrycia niezwykle wrażliwych obszarów w sobie samym, co nie jest łatwym doświadczeniem.

Watt Smith, 2017, s. 319–320

Wydarzenia kilku miesięcy, zarówno te bezpośrednio doświadczane (szczególnie historia z indykami), jak i te zapośredniczone w opowieści (jak wojenna historia dziadka) objawiły Calpurnii wiedzę podobną do tej, jaką niesie tragedia grecka – „rozpoznanie nierozwiązalności wewnętrznych antynomii świata” (Kubiak, 2000, s. 159). Odpowiedzią antycznej tragedii na owo rozpoznanie nie jest jednak ludzka bierność. Jak pisze Oliver Taplin, to nie spektakularne wydarzenia dziejące się poza sceną są w niej naprawdę ważne: „istotą tragedii jest odpowiedź jednostki na takie zdarzenia; nie krew, a łzy. To działania »na ludzką skalę«, w wymiarze osobistym, są przedmiotem zainteresowania dramaturga, który właśnie je wystawia na scenie” (Taplin, 2004, s. 257).

Na *Ewolucję według Calpurnii Tate* Jacqueline Kelly można spojrzeć jako na powieść, która oferuje współczucie i smutek – złagodzoną wersję *katharsis*, litość i trwogę dostosowane do wrażliwości małoletniego czytelnika, a zarazem niefałszujące trudnej prawdy o świecie. Książka ta jednak pozwala czytelnikowi na doświadczenie jeszcze jednego uczucia, odleglejszego od świata antycznej tragedii. Calpurnia odpowiada na wydarzenia badawczym namysłem, współczuciem, ale też – nadzieją. Nadzieja dla słabych – dla Callie, jej młodszego brata, dla Piotrusia, wyłkniętego w śniegu kojota – rozświetla powieściowy świat. Można mieć nadzieję, że *Ewolucja według Calpurnii Tate* ośmiela też do podjęcia ryzyka – emocjonalnego i wyrażonego w działaniu – do okazania współczucia słabym, wśród których czytelnik rozpozna też samego siebie.

Literatura

- Eingestellt von Anna, 2018, „*Ewolucja według Calpurnii Tate*” Jacqueline Kelly, Przeczytałam Książkę, 9.01.2018, <https://przeczytalamksiazke.blogspot.com/2018/01/ewolucja-wedug-calpurnii-tate.html> [dostęp: 20.08.2024].
- Hartwig J., 1995, *Nim opatrzy się zieleń. Wybór wierszy*, Znak, Kraków.
- Jacqueline Kelly > Quotes > Quotable Quote, [2024], Good Reads, <https://www.goodreads.com/quotes/194910-by-1899-we-had-learned-to-tame-the-darkness-but> [dostęp: 17.10.2024].
- Kelly J., 2009, *The Evolution of Calpurnia Tate*, Henry Holt and Company, New York.
- Kelly J., 2016, *Ewolucja według Calpurnii Tate*, tłum. K. Roslan, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa.
- Kubiak Z., 1985, *Jak w zwierciadle*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Kubiak Z., 2000, *Literatura Greków i Rzymian*, Świat Książki, Warszawa.
- Pascal B., 2006, *Myśli oraz Rozprawa o kondycji możliwych. Modlitwa o dobry użytek z chorób. Rozprawa o namiętnościach miłości*, tłum. T. Boy-Żeleński, posł. J. Kopania, Zielona Sowa, Kraków 2006.
- Piotr [Piotr Chojnacki], 2017, *Dziewczynka z Notesem (Jacqueline Kelly, „Ewolucja według Calpurnii Tate”)*, Zacofany w Lekturze, 16.12.20217, <https://zacofany-w-lekturze.pl/2017/12/dziewczynka-z-notesem-jacqueline-kelly-ewolucja-wedlug-calpurnii-tate.html> [dostęp: 20.08.2024].
- Poza Rozkładem, 2016, „*Ewolucja według Calpurnii Tate*”, Poza Rozkładem, 20.12.2016, <https://pozarozkladem.blogspot.com/2016/12/ewolucja-wedug-calpurnii-tate.html#more> [dostęp: 20.08.2024].
- Szymborska W., 2023, *Wiersze wszystkie*, Znak, Kraków.
- Taplin O., 2004, *Tragedia grecka w działaniu*, tłum. A. Wojtasik, Wydawnictwo Homini, Kraków.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2024, *Somaestetyczne mapy literatury dziecięcej (wybrane przykłady)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Watt Smith T., 2017, *Księga ludzkich uczuć. Ciekawość, empatia, odwaga, rozkosz, pogarda oraz wiele innych*, tłum. J. Konieczny, W.A.B., Warszawa.
- Wróblewski M., 2018, *Zmącone nadzieje, czyli literatura „czwarta” na najwyższym biegu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 7, s. 29–40, <https://doi.org/10.14746/pi.2018.7.3>.

Alicja Mazan-Mazurkiewicz – doktor habilitowana nauk humanistycznych o specjalizacji literaturoznawczej. Autorka monografii *Inspiracje biblijne w utworach Romana Brandstaettera* (2003) oraz *Liryka ks. Jana Twardowskiego. Spotkanie ze św. Teresą z Lisieux* (2014). Od 1 października 2018 roku pracuje w Zakładzie Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski w Instytucie Filologii Polskiej i Logopedii na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódz-

kiego. Prowadzi badania naukowe nad literaturą polską XX i XXI wieku, szczególnie nad problematyką aksjologiczną i zagadnieniami inspiracji religijnej w dziełach literackich oraz literaturą i książką dziecięcą.

e-mail: alicja.mazan@uni.lodz.pl



Karolina Starnawska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-8276-7058>

Jak ocalić drzewa?
Osobista więź z drzewem
w opowiadaniu *Cud kwitnących sadów*
Wandy Osuchowskiej-Orłowskiej
oraz powieściach *Ostatnie drzewo na Ziemi* Małgorzaty Kur
i *A kiedy zniknie pustynia* Marie Pavlenko

How to Save Trees?

A Personal Bond with a Tree in the Story *Cud kwitnących sadów*

by Wanda Osuchowska-Orłowska

and the Novels *Ostatnie drzewo na Ziemi* by Małgorzata Kur

and *A kiedy zniknie pustynia* by Marie Pavlenko

Abstract: The aim of the article is to present the short story *Cud kwitnących sadów* (1987) by Wanda Osuchowska-Orłowska and the novels *Ostatnie drzewo na Ziemi* (2021) by Małgorzata Kur and *A kiedy zniknie pustynia* (2020, Polish edition 2022) by Marie Pavlenko, addressed to young readers. These stories, subjected to an ecocritical reading, can help in repairing the future thanks to new, better stories about it, as postulated by Marcin Napiórkowski. All of the above-mentioned texts analyzed in the article are intended to make the recipient aware of the consequences that threaten the human species if all trees disappear from the Earth. These are fantasy stories set in the near future. They all bring hope that even damaged ecosystems can be rebuilt, and the key to this is the personal involvement of people – scientists, but above all, children characters – in saving trees. This personal involvement is made possible by building a personal relationship with trees. This bond in turn, is created thanks to stories passed down from generation to generation.

Keywords: ecocriticism, fantasy, climate fiction, Anthropocene, symbiocene, emotions, child

Proponuję refleksję o literackich przedstawieniach osobistej więzi z drzewem, zacznę jednak nienaukowo – od wspomnienia ze szkoły podstawowej, z lekcji środowiska. Uczyliśmy się o tym, że w lesie jest cieplej zimą, a chłodniej latem, że las magazynuje wodę, że rodzi rośliny jadalne oraz jest domem ssaków i ptaków. Był też naszym, uczniów, bardzo bliskim sąsiadem, mieszkaliśmy na Mazurach otoczeni lasami i jeziorami.

W szkole jeszcze nieraz uczylimy się o lasach, drzewach, jeziorach. Co roku w Dzień Ziemi wynosiliśmy z lasu mnóstwo śmieci. Szkolna opowieść o lasach oraz późniejsza, harcerska opowieść o konieczności ochrony przyrody są ze mną do dziś, wzbogacane o naukowe opowieści nowej humanistyki, która w ostatnich latach zwraca się w stronę szeroko pojętej ekologii, opowiada o antropocenie i zmianach klimatu spowodowanych działalnością człowieka.

Uznaję wpływ opowieści z dzieciństwa na moją dorosłą wrażliwość oraz światopogląd, mam też wiedzę na temat tego, co naukowcy mówią o znaczeniu prawd przekazywanych nam w procesie wychowania, dlatego chcę proponować dorosłym, szczególnie dorosłym uczącym dzieci w szkołach lub przygotowującym się do tej roli, ekokrytyczne spojrzenie na znane dzieła literackie przeznaczone dla młodego odbiorcy oraz lekturę tych książek, które zostały opublikowane w drugiej dekadzie XXI wieku, a traktują o zagrożeniach dla natury, dla całych ekosystemów, które to zagrożenia wynikają z działalności człowieka. To ważne, byśmy poznali takie opowieści i zaproponowali taką ich lekturę, która ma szansę wzbudzić w odbiorcy – uczniu, uczennicy, osobie uczniowskiej – poczucie, że środowisko przyrodnicze, w jakim żyjemy, jest ważne, że dbanie o nie, jego ochrona są ważne.

Naukowym punktem odniesienia tych osobistych rozważań wstępnych jest książka filozofa i antropologa kultury Marcina Napiórkowskiego *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat* (Napiórkowski, 2022). Autor tak pisze o konieczności snucia nowych opowieści: „Nawet jeśli nie potrafimy trafnie przewidzieć przyszłości, często umiemy ją sprowokować. Nasze wyobrażenie jutra wpływa na nasze działania (lub ich brak!), a te z kolei przesądzają o tym, co się wydarzy” (Napiórkowski, 2022, s. 5), oraz: „Ci, którym zależy na lepszej przyszłości, muszą już dziś aktywnie współtworzyć **narracje kształtujące zbiorową wyobraźnię**” (Napiórkowski, 2022, s. 9, podkr. – K.S.). Jedną z takich narracji może być nowa opowieść o przyrodzie i związku z nią człowieka zapisana na kartach książek dla młodego odbiorcy. Ważne jest to, by w książkach tych człowiek – bohater bądź bohaterka historii – ukazywany był jako istota, która ma siłę, moc i możliwości, by zmienić świat, gdyż „Dominujące współcześnie opowieści o świecie proponują wizję jutra, w którym człowiek już się nie liczy. To niebezpieczne. Jeżeli uwierzymy w takie jutro, nasza perspektywność – wspólnotowe wychylenie w przyszłość – ulegnie upośledzeniu” (Napiórkowski, 2022, s. 27).

Moje przekonanie, że lektura dzieciństwa może mieć realny wpływ na działania w dorosłym życiu, potwierdzają słowa Richarda Louva z *Ostatniego dziecka lasu*. Zwróćmy uwagę na to, że mowa tutaj nie tylko o konkretnych książkach, lecz także o emocji, o zachwycie, który towarzyszył czytaniu.

Wspólne czytanie o przyrodzie z dzieckiem to jeszcze jeden sposób, by przebudzić w sobie to dziecięce poczucie zachwyty. W przeciwieństwie do telewizji czytanie nie pochłania zmysłów ani nie mówi nam, co mamy myśleć. Czytanie pobudza ekologię wyobraźni. Czy pamiętamy **zachwyt** odczuwany przy pierwszej lekturze *Księgi dżungli*, *Przygód Tomka Sawyera* i *Przygód Hucka Finna*? Świat w świecie u Kiplinga; wolno płynąca rzeka, poczucie wolności i piasek na tajemniczej wyspie oraz w głębiach jaskini u Twaina? **Pedagodzy środowiska i aktywiści wielokrotnie wymieniają książki przyrodnicze jako ważną inspirację z dzieciństwa.**

Louv, 2014, s. 205, podkr. – K.S.

Znaczenie literatury w kształtowaniu więzi dziecka z przyrodą dostrzega także polska badaczka, pedagogka i arteterapeutka Joanna Godawa. W celach edukacyjnych stworzyła i opisała nowy gatunek literacki – leśną bajkę. Godawa oczywiście w pierwszej kolejności radzi, by obcować z naturą bezpośrednio. Jak pisze w swojej książce poświęconej zielonej inkluzji, edukacji outdoorowej i leśnej bajce:

Wierzę, że jedną z dróg prowadzących do inkluzji człowieka z przyrodą są działania ukierunkowane na pracę i rozwój dzieci w przestrzeni natury oraz ukazanie środowiska naturalnego jako miejsca wspólnego, w którym możemy i powinniśmy podejmować zadania o charakterze badawczym, innowacyjnym i twórczym.

Godawa, 2021, s. 11

Godawa, podobnie jak Louv, twierdzi, że „dziecko uwrażliwione na potrzeby natury [...] stanie się wrażliwym dorosłym, a więc będzie troszczyć się o środowisko naturalne dla siebie i przyszłych pokoleń” (Godawa, 2021, s. 77). Dużą rolę w kształtowaniu tej wrażliwości na naturę badaczka przypisuje przyjaźni między człowiekiem a przyrodą. Formowaniu tej relacji ma służyć właśnie opowieść, w tym przypadku leśna bajka.

O znaczeniu snutych w przestrzeniach szkoły opowieści o przyrodzie i o związkach z nią człowieka pisała Magdalena Ochwat (2020, 2023) oraz inne badaczki i inni badacze realizujący projekt finansowany ze środków Funduszu Wyszehradzkiego *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu* (Niesporek-Szamburska, Obertová, Wacławek, red., 2023). Dziś nie jesteśmy w stanie przewidzieć, na ile zmiana narracji o relacji człowieka z przyrodą z takiej, w której mówi się o podległości natury względem ludzi, na taką, w której mówi się o relacji, przyjaźni, osobistej więzi, jest w stanie – świadomie użyję tutaj wielkich słów – ocalić świat natury, czyli także

świat człowieka. Zgodnie jednak z tym, co postuluje Napiórkowski, powinniśmy tworzyć nowe opowieści, by – jak w tytule jego książki – naprawić przyszłość.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie opowiadania *Cud kwitnących sadów* Wandy Osuchowskiej-Orłowskiej (1987) oraz skierowanych do młodego czytelnika powieści *Ostatnie drzewo na Ziemi* Małgorzaty Kur (2021) i *A kiedy zniknie pustynia* (2020) Marie Pavlenko (2022, w przekładzie Artura Łukszy), tekstów, które mogą pomóc w naprawianiu przyszłości dzięki uświadomieniu odbiorcy, jakie konsekwencje grożą gatunkowi ludzkiemu, jeśli z Ziemi znikną wszystkie drzewa. Są to opowieści fantastyczne, których akcja toczy się w niedalekiej przyszłości. Wszystkie niosą nadzieję na to, że nawet zniszczone ekosystemy da się odbudować, a kluczem do tego jest osobiste zaangażowanie ludzi, czy to naukowców, czy bohaterów dziecięcych.

Skażenie ekologiczne i tęsknota za kwitającymi drzewami

Opowiadanie *Cud kwitnących sadów* ukazało się w dwutygodniku „Płomyczek” w sierpniu 1987 roku. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku utwór Osuchowskiej-Orłowskiej został zamieszczony we fragmentach także w serii podręczników *Całoroczna podróż* dla uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej, dlatego możemy przypuszczać, że choć część dorosłych, która w tamtym czasie chodziła do szkoły, poznała to opowiadanie. Trudno jednak stwierdzić, ile z tych osób pamięta je i czy miało ono dla nich takie znaczenie, jak tytuły wymienione przez Louva dla pedagogów środowiska i aktywistów. Dlatego ważniejsze jest dla mnie pytanie, czy opowiadanie liczące sobie już niemal czterdzieści lat jest w stanie zainteresować współczesnego młodego czytelnika i czytelniczkę. Wydaje mi się, że jest taka szansa.

Bohater *Cudu kwitnących sadów* żyje w świecie, w którym Ziemia została zatruta, rośliny i zwierzęta niemal wyginęły „wskutek skażenia ekologicznego” (Osuchowska-Orłowska, 1987, s. 6), którego przyczyny nie zostały wyjaśnione¹. Ludzie są zamknięci w hermetycznych domach, a na zewnątrz wychodzą wyłącznie w szczelnych skafandrach, dzieci uczą się zdalnie, zamiast prawdziwego jedzenia wszyscy spożywają zsyntetyzowane w laboratorium tabletki o różnych smakach, koniec XX wieku zaś przedstawiany jest w złym świetle.

Opowiadanie jest krótkie, to w zasadzie opis czynności wykonywanych przez kilkuletniego Jacka od pobudki do powrotu rodziców z pracy. Więcej tutaj dia-

¹ Można domniemywać, że inspiracją dla Osuchowskiej-Orłowskiej była katastrofa w czarnobylskiej elektrowni jądrowej, mająca miejsce w kwietniu 1986 roku. Podkreślam jednak, że w tekście brak informacji o przyczynach skażenia, co sprawia, że jest on ponadczasowy, aktualny także w trzecim dziesięcioleciu XXI wieku.

logów niż opisów, i to głównie dzięki rozmowom dowiadujemy się, jak wygląda świat po katastrofie i co mogło do niej doprowadzić. Okazuje się, że to działania „dawnego człowieka”, człowieka końca XX wieku, doprowadziły do tego, że świat w zasadzie nie nadaje się do zamieszkania. W tych ocenach, wypowiedzianych przez rówieśników Jacka, możemy przejrzeć się też my – ludzie początku XXI wieku. Podczas wideorozmowy szkolna koleżanka opowiada bohaterowi o czytanej właśnie książce:

- Powieść futurystyczna? Koniec naszego wieku?
- Nie. Dwudziestego. Nie masz pojęcia, człowieku, jaka to pasjonująca lektura. Cóż oni mieli wtedy za problemy! Walki, wojny, choroby, epidemie i wieczne zbrojenia. I wciąż poszukiwali nowych broni. Chociaż magazyny były tego pełne...
- Wiem, słyszałem też, że próbowali robić nawet wojny gwiazdne...
- Nie zdążyli...
- Ale dzieci musiały zrywać się z rana i biec do szkoły...
- Takie ci się to wydaje okropne? To dowiedz się, że niektóre dzieci umierały z głodu, bo nie wystarczało dla wszystkich żywności...

Osuchowska-Orłowska, 1987, s. 5–6

Wojny, głód, nienawiść, nierówności społeczne, złe traktowanie zwierząt domowych – to wymienione w opowiadaniu wady świata i ludzi sprzed skażenia ekologicznego. Dorośli z czasów Jacka, między innymi jego tata, pracują nad tym, by na Ziemi odrodziło się życie. Tego dnia, w którym rozgrywa się akcja opowiadania, ojciec Jacka dzieli się z rodziną przełomowym wydarzeniem:

- [...] Jak wiecie, w naszym laboratorium przechowujemy trochę rozmaitych nasion. Między innymi nasiona zboża. Z pewnością wiesz, Jacku, że ludzie robili z tego chleb...

[...]

- Więc to ziarno dzisiaj u nas zakiełkowało. Na naszym poletku doświadczalnym. I tym razem... – zawiesił głos, popatrzył na nas – nie ma w nim śladu skażenia...

Osuchowska-Orłowska, 1987, s. 9

W tym miejscu mama Jacka wypowiada słowa, które znajdziemy w tytule opowiadania, tata chłopca zaś formułuje przesłanie tej historii:

- Czy to możliwe – [...] – że kiedyś wyjdziemy stąd i zobaczymy te wszystkie wspaniałe rzeczy, których nigdy nie widzieliśmy... **Że będziemy mogli leżeć na zielonej trawie i patrzeć w niebo... i oglądać cud kwitnących sadów...**
- Tak, to jest możliwe – powiedział ojciec. – **I tym razem ludzkość będzie lepsza i mądrzejsza.** Przecież i nad tym pracujemy w naszych instytucjach.

Musimy się doskonalić i doskonalić innych. Musimy w ludziach **obudzić całe zasoby miłości, jakie w nich drzemią, musimy być dobrzy i uczciwi.**

Osuchowska-Orłowska, 1987, s. 9, podkr. – K.S.

Osuchowska-Orłowska stworzyła nieskomplikowaną fabularnie historyjkę z mocnym morałem. Odrodzenie roślin w świecie Jacka przedstawia się jako cud. Równocześnie takim cudem, ale też pierwszym warunkiem zaistnienia nowego świata, jest odrodzenie moralne ludzkości. Zauważmy, że to nie wyłącznie nauka, lecz także moralność, etyka mają kluczowe znaczenie dla budowania przyszłości.

Opowieść o lepszym moralnie człowieku i o przywróceniu utraconej przyrody zaproponowana przez Osuchowską-Orłowską uczy także tego, że więź z przyrodą, choć utracona, trwa dzięki opowieściom (również tym przekazywanym w szkole!) oraz dzięki obrazom i dźwiękom z przeszłości, które nadal są obecne już nie we wspomnieniach, a w postaci filmów czy książkowych opisów oraz w tęsknotach ludzi współczesnych Jackowi. Dzięki takiej narracji jest szansa, że chłopiec oraz jego koledzy i koleżanki staną się „nowymi ludźmi”. Taki rozwój wydarzeń sugeruje zakończenie opowiadania:

Wbiegliśmy do specjalnie klimatyzowanej sali z górskim powietrzem, gdzie stały nasze trzy rowery. Wskoczyliśmy na nie i zaczęliśmy pedałować.

Pedałowaliśmy wytrwale, a dookoła nas, na ścianach, przesuwały się cudne krajobrazy: góry w słońcu i o zmierzchu, i morze, i jeziora, i pola, na których dojrzewało zboże. Słyszeliśmy śpiew ptaków, szczekanie psów, gwar głosów, śmiech i radość. I było słońce i wiatr, i deszcz, i śnieg, który pokrywał wszystko miękkim puchem. I wiosna, i wreszcie te cudnie kwitnące sady, o których tak marzyła mama...

Przesuwało się przed naszymi oczami to wszystko, co człowiek utracił.

Pedałowaliśmy na rowerach wytrwale... ku przyszłości. Innej, lepszej, wspólniejszej.

Osuchowska-Orłowska, 1987, s. 9

Ta symulacja przyrody jest w opowiadaniu jedynym, co mają ludzie, ale – jak widać – skutecznie podtrzymuje pragnienie odzyskania prawdziwych kwitnących drzew.

Dlaczego drzewa nie chcą rosnąć na Ziemi?

Ostatnie drzewo na Ziemi Małgorzaty Kur (2021) to powieść wyjątkowa z kilku względów. Po pierwsze, moglibyśmy ją wpisać w odmianę fantastyki, jaką jest

*climate fiction*². Po drugie, jest to utwór polski, po trzecie – współczesny; a po czwarte, skierowany do czytelników młodszych, między ósmym a jedenastym-dwunastym rokiem życia. Na razie jest to jedyna taka powieść na polskim rynku wydawniczym.

Autorka umieszcza akcję swojej książki w niedalekiej przyszłości, w której na świecie nie ma już ani jednego drzewa. Nie jest to konsekwencja, jak w *Cudzie kwitnących sadów*, skażenia ekologicznego, ale systematycznej, bezrefleksyjnej wycinki. Kur w prosty, dostosowany do młodego czytelnika sposób pisze o tym, dlaczego drzewa – przez tysiące lat nieniepokozone przez nikogo – zaczęły w końcu przeszkadzać ludziom. Obwiniano je za nieporządek, alergie, zasłanianie widoku czy uszkodzenia mienia. W końcu ludzie doszli także do absurda wniosku: „Z oficjalnych statystyk jasno wynikało, że to drzewa są winne śmierci kierowców. Więc i je skazano na śmierć” (Kur, 2021, s. 10). Na całym świecie drzewa wycinano pod „budowę nowych dróg, hoteli, ośrodków sportowych i pól golfowych” (Kur, 2021, s. 10), Puszcę Amazońską zaś pod przynoszące zysk uprawy soi. W tych opisach odnajdujemy nasze współczesne problemy związane z wylesianiem oraz usuwaniem drzew z przestrzeni miejskiej, które w rozdziale książki *Betonoza* zatytułowanym *Alfabet drwala* zebrał Jan Mencwel. Podobnie jak Kur, Mencwel jako przyczyny miejskiej wycinki drzew wymienia alergie, niebezpieczeństwo, niszczenie mienia, zabieranie światła, opadające liście, które trzeba grabić..., a także potrzebę przygotowywania miejsca pod nowe inwestycje (Mencwel, 2020, s. 44–47). Mieszkańcy Ziemi w świecie przedstawionym powieści, niepokojąco podobnym do naszego, nie opamiętali się nawet wtedy, kiedy wiadomo już było, że drzew jest coraz mniej. Zamiast je chronić, zaczęli ich szukać dla zysku, traktowali je nie jak integralną część planetarnego ekosystemu, a jak drogocenny zasób, którego im mniej w przyrodzie, tym jest droższy i bardziej pożądanym jako wyznacznik statusu materialnego. Jak pisze Kur:

Często bogate państwa płaciły za drewno tym biednym. A często nie płaciły, wysyłając sztab wyszkolonych ludzi, którzy niepostrzeżenie kradli drzewo. Ostatnie drzewa osiągały milionowe ceny, stawały się bezcennymi meblami, wyposażeniem jachtów, drewnianymi trumnami dla bogaczy.

Kur, 2021, s. 33

² Definicja gatunku – czy podgatunku – *climate fiction* jest bardzo szeroka, raczej nie ma wśród badaczy literatury zgody co do statusu *cli-fi*. Więcej pisze o tym Zuzana Obertová (2023, s. 82–85). Dla porządku warto jednak przytoczyć jedną z takich szerokich definicji: „Według definicji zaproponowanej przez LeMenager (2017) *climate fiction* można rozumieć bardzo szeroko i trudno ją scharakteryzować jako gatunek o konkretnych cechach i regułach. Najważniejsze wydaje się kryterium opowiedzenia historii zmian klimatu” (Obertová, 2023, s. 85).

Sposób zorganizowania współczesnej gospodarki, nastawienie na nieustanny wzrost produkcji oraz na zysk świadczą o tym, że scenariusz dla drzew zaproponowany przez Kur może stać się scenariuszem naszej przyszłości. Autorka *Ostatniego drzewa na Ziemi* nie pisze wprost, jak czyni to Osuchowska-Orłowska, o upadku moralnym „dawnego człowieka”, który doprowadził do skażenia ekologicznego, ale widać – nawet w tych krótkich fragmentach – że potępia chciwość, bezmyślność, ludzki egocentryzm czy też antropocentryzm oraz oderwanie człowieka od ekosystemu, to znaczy takie myślenie o naszej planecie, w którym brakuje refleksji na temat tego, co się stanie, jeśli ze środowiska usuniemy jeden z jego elementów.

Główną bohaterką *Ostatniego drzewa...* jest nastoletnia³ Kalina Orzeszek, która – w przeciwieństwie do swoich rówieśników – tęskni za drzewami. Ich zniknięcie to sprawa dość świeża: pokolenie Kaliny jest pierwszym, które urodziło się w świecie bez drzew. Jeszcze mama dziewczynki wspomina wędrowki po lasach. To właśnie ona mówi córce, że „Drzewa nie chcą rosnąć na Ziemi” (Kur, 2021, s. 27), że wysiłki naukowców na całym świecie, którzy starają się wyhodować drzewa z pozostałych nasion, są – *nomen omen* – bezowocne.

Nie oznacza to, że świat Kaliny jest szary; wprost przeciwnie, jest bardzo zielony. Obowiązkiem każdego człowieka na całym świecie jest sadzenie krzewów, które stają się przydomowymi i miejskimi fabrykami tlenu. Krzewy to jednak za mało, więc stałym wyposażeniem każdego człowieka, który wychodzi z domu, staje się mała butla z tlenem.

Teraz, kiedy drzewa zniknęły i światowym problemem jest ich odtworzenie, wszyscy świętują Dzień Drzewa. Przekazywanie w szkole wiedzy, polecenia wykonywania na lekcjach przez dzieci projektów zdają się mieć na celu uświadomienie młodemu pokoleniu, co straciło i dlaczego odtworzenie lasów jest tak istotne. Choć uczniowie angażują się w obchody tego święta, rozumieją jego wagę, to nie odczuwają w związku z tym takich emocji jak Kalina; traktują aktywności związane z obchodami Dnia Drzewa raczej jako kolejne zadania do odhaczenia. Dziewczynka natomiast mówi tak: „A dzieciaki, no wiesz, dla nich dąb jest tak samo ważny jak ptak dodo, czyli wcale. Nigdy go nie widziały i za nim nie tęsknią” (Kur, 2021, s. 22). Kalina też nie widziała drzewa, skąd więc wzięła się jej tęsknota?

Okazuje się, że gwarancją podtrzymania utraconej więzi z drzewami są opowieści, ale nie szkolne i naukowe, tylko osobiste: opowieści o emocjach, pełne emocji; takie opowieści Kalina dziedziczy po babci:

Babcia Róża opowiadała Kalinie historie, w które dziewczynka wprost nie mogła uwierzyć. O tym, jak jesienią chodziła z rodzicami na grzyby do lasu pachnącego

³ Dokładny wiek Kaliny nie został podany w książce. Dwukrotnie określa się ją mianem nastolatki. Kilka razy nazwana jest „dziewczynką”. Można domniemywać, że jest młodszą nastolatką, dziewczynką jedenasto- lub dwunastoletnią.

wilgotnym mchem. Jak na wsi, gdzie mieszkała jako dziecko, mieli sad z niezliczoną ilością jabłoni, grusz i śliw. Cała rodzina zbierała owoce przez kilka tygodni, a potem sprzedawała na targu i robiła dżemy i kompoty. Jak pradziadek Kaliny, który był najlepszym stolarzem w okolicy, wytwarzał z drewna meble w swoim warsztacie.

Kur, 2021, s. 6

Wieczorami dziewczynka wraz z babcią, a po jej śmierci z mamą, oglądała *Wielki atlas roślin wymarłych*, który równie dobrze mógłby nosić tytuł *Wielki atlas drzew*. O każdym drzewie babcia opowiadała jakąś historię. Każde знаła osobiście, jakby było jej przyjacielem [...]. Babcia uśmiechała się do własnych wspomnień.

Kur, 2021, s. 7

Jak zauważa Małgorzata Wójcik-Dudek

Pamięć Kaliny o drzewach ma więc charakter protetyczny. Drzewa nie zostały przez nią bezpośrednio doświadczone, ale zostały jej opowiedziane przez bliskich. [...] można zaryzykować twierdzenie, że dziewczyna dysponuje postpamięcią natury, której obraz został jej przekazany przez kolejne pokolenia kobiet. [...] Generacja młodych, której reprezentantką jest Kalina, kolekcjonując opowieści o przeszłości, rozbudowuje archiwum postpamięci natury.

Wójcik-Dudek, 2022, s. 150

Pamięć o drzewach, co podkreśla Wójcik-Dudek, to pamięć także o historii rodziny – o dziadku, który był stolarzem, o meblach, które po nim zostały w domu dziewczynki, to opowieść o ślubie rodziców, który odbył się w trzystuletnim drewnianym kościółku, a także tradycja nadawania roślinnych imion wcześniejsza niż współczesna Kalinie moda. Być może to korzenie Kaliny, splecenie losu całych pokoleń rodziny z drzewami, jest tym, co sprawia, że dziewczynka ma w sobie tęsknotę za drzewami i czuje z nimi szczególną więź; właśnie ta więź pomoże bohaterce, a nie naukowcom, uzyskać drzewa z nasion, a tym samym ocalić świat.

Oczywiście książka ma pewien element baśniowy, magiczny. Wybrane dziecko obdarzone szczególną mocą, pochodzącą z dziedzictwa podtrzymywanego przez kobiety opiekunki (babkę, potem matkę), otrzymuje na swoje urodziny dar – dziecięce skarby babci Róży. Skarby, które – mam nadzieję – są jeszcze bliskie dzieciom z początku XXI wieku: szyszki, żołędzie, kasztany, pestki, kamienie, piórka, muszle. Oprócz tego w starym kuferku Kalina znajduje zielniki, świadectwo nie tylko młodzińskich zainteresowań Róży, lecz także świata, który przeminął. Dziewczynka przyjmuje dar i dzięki wsparciu kolegi – Marcela – wysiewa nasiona. Co takiego mówi Marcel Kalinie, że ta – początkowo pełna wątpliwości – postanawia to zrobić? Chłopiec w celach perswazyjnych sięga po opowieść o przyszłości: „Zobaczysz, kiedyś będziemy zbierać grzyby! Prawdziwe grzyby, a nie pieczarki hodowane na

workach z podkładem. Chyba nadal w to wierzysz?” (Kur, 2021, s. 31). Te słowa oraz wspomnienie o babci i przekonanie o tym, że przodkini „gdzieś tam jest, obserwuje ją” (Kur, 2021, s. 31), skłaniają dziewczynkę, by odpowiedziała tak: „Wierzę. Zasiajmy te nasiona” (Kur, 2021, s. 31). Kiedy już przychodzi do siania, Kalina mówi Marcelowi: „Musimy to zrobić [wysiać nasiona – K.S.] uważnie i troskliwie, inaczej nic nam z tego nie wyjdzie. [...] Mam takie przeczucie” (Kur, 2021, s. 36).

Wiara, z jaką dziewczynka decyduje się przyjąć dar babci Róży, wsparcie, jakie otrzymuje od przyjaciela, oraz uwaga i troska, jaką w stosunku do nasion podpowiada Kalinie instynkt, sprawiają, że nasiona drzew kiełkują. Choć to oczywisty cud, bo dziewczynce udało się dokonać tego, o co od lat starają się naukowcy, Kalina wątpi w swoje cudowne umiejętności, czy też – w swój dar ocalenia drzew. I znów z pomocą przychodzi Marcel, który wierzy w dziewczynkę bardziej niż ona sama:

Masz coś, czego innym brakuje. Moja mama powiedziała by, że **masz rękę do roślin**. Może to zabrzmie głupio, ale... one ciebie wybrały. Hodujesz je z **czystej miłości** – nie dla sławy czy pieniędzy, nawet nie dla ludzi. Po prostu **chcesz je ocalić**. Jesteś **wyjątkowa i wie to każda pestka** na Ziemi!

Kur, 2021, s. 61, podkr. – K.S.

Od jakiegoś czasu naukowcy badają sposoby komunikowania się roślin między sobą:

Najnowsze badania nad neurobiologią roślin wyraźnie wskazują jednak, że rośliny nie tylko mają zdolność ruchu, ale także komunikowania się między sobą oraz ze środowiskiem. Charles Robert Darwin w zakończeniu pracy *The Power Movement of Plants* postawił hipotezę, że korzenie roślin pełnią funkcję mózgu [...]. Niezwykle ważnym głosem w badaniach nad roślinami jest ekolożka Suzanne Simard, która od wielu lat śledzi procesy komunikacyjne między drzewami a grzybami. Bada ona to, co ukryte pod powierzchnią ziemi: systemy korzeniowe, sieci mikoryzowe oraz interakcje międzygatunkowe, służące budowaniu symbiotycznej wspólnoty. Jak wskazała Simard, różne gatunki drzew iglastych i liściastych tworzą wzajemną sieć powiązań: kiedy jedno z drzew rośnie w cieniu i jego fotosynteza jest przez to słabsza, inne drzewa przekazują mu nadwyżki wyprodukowane w odsłoniętej przestrzeni, do której dociera mnóstwo promieni słonecznych. Wymiana ta jest możliwa dzięki sieci mikoryzowej (*common mycorrhizal network*) – grzybnia łączy korzenie wielu gatunków roślin, dzięki czemu ułatwia transfer składników mineralnych oraz wody między poszczególnymi członkami wegetalnej wspólnoty.

Dziadek, 2023, s. 54

Coś, co brzmi jak fikcja literacka, jak motyw baśniowy, jest udowodnionym naukowo faktem. Nie wiem, czy Małgorzata Kur zna te ustalenia, ale niewątpliwie

przypisuje drzewom świadomość, gdy twierdzi, że nie chcą one rosnąć na Ziemi, oraz sugeruje, że nasiona dębów, kasztanowców i inne w jakiś sposób odbierają intencje Kaliny, którą kieruje tęsknota i miłość do drzew jako takich, nie do drzewa surowca czy drzewa ozdoby, ani nawet do drzewa producenta tlenu. Być może badania, jakie przeprowadzą naukowcy w przyszłości, wykażą, że drzewa potrafią właśnie to, co sugeruje Kur – wyczuwać ludzkie intencje. Na razie to oczywiście fikcja literacka, w której wszystko jest możliwe. Warto jednak podczas lektury *Ostatniego drzewa...* zadać sobie pytanie, czy drzewa potrafią wyczuwać ludzkie emocje, oraz spróbować zmienić sposób myślenia z antropocentrycznego, stawiającego człowieka w centrum stworzenia, na symbiotyczny, oparty na idei współpracy, wspierania się różnych organizmów. Taki zwrot symbiotyczny w edukacji humanistycznej postuluje Magdalena Ochwat:

A może już czas na wyjście z antropocenu i zamieszkanie w symbiocenie? Na nową ramę conceptualną nowych czasów? Może to dobry moment na edukację humanistyczną, w której uświadomimy uczniom, że za pośrednictwem kultury możemy snuć symbiotyczne opowieści, nie tylko historie oparte na przemocy, podboju, rywalizacji. [...]

Czas na odbicie się od antropocenu, wieku ekocydu, przemocy, i wejście w nową erę – erę symbiocenu, w której ludzie troszczą się o naturę tak samo, jak natura troszczy się o ludzkość. Rolą nauczycieli polonistów we współczesnej szkole może być pokazanie w literaturze projektów życia wspólnoty międzygatunkowej opartych na wzajemnej trosce i przełożenie ich na nowe opowieści, które staną się sygnałem nadejścia nowego myślenia, stworzą dobre podstawy życia nowego pokolenia – Generacji S (S jak symbiocen).

Ochwat, 2023, s. 177–178

Ochwat podkreśla znaczenie wzajemnej troski i potrzebę snucia nowych opowieści; ja podkreślam to, co odkrywam w literaturze skierowanej do młodego czytelnika, młodej czytelniczki – że opowieści te muszą oprócz faktów zawierać też emocje i wywoływać emocje. Warto też wyeksponować przekaz książki Kur: że troska i czułość okazywane bytom nie-ludzkim, w tym przypadku drzewom, oraz nadzieja przynoszą pożądany rezultat. Kalinie udaje się wyhodować drzewa z nasion odziedziczonych po babci, a następnie z tych, które dostarczają dziewczynce naukowcy. Oczywiście w swojej pracy hodowcy drzew bohaterka otrzymuje wsparcie całego świata, ale ocala drzewa dzięki osobistej więzi z nimi, jaką zyskała dzięki przekazywanym w rodzinie historiom. Z powieści Kur wynika, że opowieści pełne faktów, a pozbawione emocji nie uratują świata, że szkiełko i oko przegrywają z czuciem i wiarą. Widzę tutaj także świadomy bądź nie zwrot w stronę etyki troski. Szansę na ocalenie dają takie narracje, które dzięki ładunkowi emocjonalnemu budują relacje, co z kolei przekłada się na chęć, a może nawet potrzebę działania, wywierania wpływu na świat.

Od drzewa zasobu do drzewa matki

Wnioski podobne do tych, które wysnułam z książki Małgorzaty Kur, płyną z lektury powieści francuskiej autorki Marie Pavlenko. W *A kiedy zniknie pustynia* pisarka podkreśla znaczenie opowieści oraz relacji, które także mogą – jak u Kur – ocalić świat.

Pavlenko w swojej kreacji świata przedstawionego idzie kilka kroków dalej niż Kur. W *A kiedy zniknie pustynia* prawie w ogóle nie ma drzew, ale nie ma też innych roślin, zwierząt, a nawet chmur deszczowych. Akcja toczy się na pustyni, w plemieniu łowców, którzy polują na ostatnie drzewa, rosnące teraz w głębokich lejach rozsianych po całej pustyni.

Główną bohaterką oraz narratorką powieści jest dwunastoletnia Samaa, która pragnie zostać łowczynią jak jej ojciec. To jednak niemożliwe, gdyż łowcami zostają wyłącznie mężczyźni. Ważną bohaterką drugoplanową jest Pradawna, starszuszka czekająca na śmierć w tradycyjnym miejscu odosobnienia poza obozowiskiem plemienia, akuszerka, strażniczka opowieści o dawnych czasach. Opowieści Pradawnej stoją w kontrze do opowieści łowców, a zarazem do tego, w co wierzy całe plemię. Jak mówi Samaa:

Według niej [Pradawnej – K.S.] nie powinno się ścinać drzew, lecz otaczać je czią. Tylko one mogą przywrócić życie na naszych jałowych ziemiach.

To jakieś bzdury.

Przy życiu utrzymują nas polowania. W zamian za sprzedane drewno ściętego drzewa mężczyźni przynoszą z Wielkiego Miasta wodę i żywność wytworzoną w maszynach, puszki konserw, leki, butle z tlenem, tkaninę i nici. Dzięki temu możemy przeżyć kilka księżyców. Jeśli jednak łowcy wrócą z polowania z pustymi rękoma, jeśli nie zetną żadnego drzewa, wówczas głodujemy.

Pavlenko, 2022, s. 18

W postaci Pradawnej dorosły czytelnik może zobaczyć Kasandrę, której nikt nie wierzył. Nie jest to jednak wieszczka widząca przyszłość, a gawędziarka snująca opowieści o przeszłości. Pradawna, mimo wyczuwalnej wobec niej niechęci plemienia, zawsze zabiera głos na zgromadzeniach, korzysta także z okazji, by powtarzać historię o drzewach za każdym razem, kiedy ktoś przybywa do jej namiotu. Niezależnie od tego, czy ktoś chce słuchać czy nie, Pradawna mówi:

Wiecie, co to las? Oczywiście, że nie, skąd mogłybyście wiedzieć? Zniknęły tak dawno temu. Taki las tworzyły setki, tysiące drzew o ogromnych pniach pokrytych korą, która leczyła albo zabijała, o liściach i owocach, które żywiły. W lasach zapewniających cień i chłód żyły zwierzęta i ptaki – życie tętniło w każdym zakamku. Woda tryskała z wodospadów, drążyła doliny i dawała początek jeziorom.

Pavlenko, 2022, s. 24

Samaa, relacjonująca opowieść Pradawnej, podsumowuje ją tak: „*Bla, bla, bla*” (Pavlenko, 2022, s. 24). Trudno się jednak dziwić dziewczynce, przecież sama mówi: „Nigdy nie widziałam rosnącego drzewa, jedynie takie porąbane drewno” (Pavlenko, 2022, s. 26). W plemienu Samai nie ma nikogo oprócz Pradawnej, kogo interesowałyby historia i prawdziwe znaczenie drzew, nie ma nikogo zdolnego coś zmienić w ich postrzeganiu, nikogo, kto miałby z nimi prawdziwą więź. Z jakiegoś powodu historie powtarzane przez Pradawną nie budzą ani tęsknoty, ani nadziei, ani potrzeby działania. Być może brakuje im takich emocji, którymi prześląknięte były historie babci i mamy Kaliny oraz te powtarzane w świecie *Cudu kwitnących sadów*, wszak Pradawna „nie urodziła się w dawnym świecie: ostatnimi, którzy go widzieli, byli jej prapradziadkowie” (Pavlenko, 2022, s. 28). Nie oznacza to jednak, że opowieści kobiety są bezużyteczne. Ich echo powróci, kiedy Samaa znajdzie się sam na sam z ogromnym drzewem, uwięziona w wielkim leju na kilka tygodni, bez nadziei na ratunek ze strony współplemieńców.

Te wydarzenia – czyli samotna wyprawa Samai za łowcami oraz przypadkowe wpadnięcie do głębokiego dołu z drzewem, a następnie czekanie na ratunek przez około cztery księżyce⁴ – są osią powieści Pavlenko. W tej powieści młodzieżowej, której początek przywodzi na myśl dystopię, prawdziwa akcja rozgrywa się pomiędzy kilkoma postaciami, z których tylko jedna jest ludzka. Samaa kilka tygodni siedzi w szczelinie sama; w tej samej szczelinie są jeszcze tylko drzewo, krzew, źródło i „bestia”, czyli wielka pajęczycza. Nie walczy z systemem totalitarnym, nie jest członkinią tajnego ruchu oporu, nikt nie poddaje jej treningowi fizycznemu ani psychicznemu, nikt jej nie goni... Ponieważ dziewczynka nie może wydostać się z głębokiego dołu, zostaje skazana na bezruch. I na drzewo.

Pavlenko tworzy opowieść bardzo kameralną, w której to, co najważniejsze – czyli zmiana myślenia głównej bohaterki – dokonuje się w wyniku jej samodzielnych obserwacji, wspieranych wspomnieniami opowieści Pradawnej. Zanim Samaa została uwięziona na pustyni, tak myślała o drzewach:

Teraz łowcy zapuszczają się coraz dalej od Wielkiego Miasta w poszukiwaniu drzew. Obławy trwają za każdym razem dłużej. Te przekłete drzewa są zbyt rzadkie. To przez nie mój tata nigdy nie wrócił. Przez nie łowcy narażają się na wielkie niebezpieczeństwo.

Pavlenko, 2022, s. 28

⁴ Księżyce to miara czasu używana w plemienu Samai. Na pytanie, ile czasu Samaa spędziła w szczelinie, dziewczyna odpowiada: „Cztery księżyce? Może dłużej?” (Pavlenko, 2022, s. 209). Łowcy informują ją, że jest około pół księżyca drogi od obozowiska. Jeśli uznać, że w świecie przedstawionym miesiąc księżycowy trwa tyle samo co w świecie realnym, to dziewczynka spędziła w szczelinie około 120 dni, a poza obozowiskiem – około 130.

Pierwsze spotkanie dziewczyny z drzewem wyglądało natomiast tak:

Moją uwagę przykuwa coś innego. Coś olbrzymiego. Znowu się kulę przerażona. To jest wielkie! Czy mnie zaatakuję? Gdyby to monstrum chciało mnie zaatakować, już by to zrobiło. A może mnie nie zauważyło? Skupiam się, wyciągam ku niemu wszystkie zmysły. Niewyobrażalne: to ono szeptało od początku!

Dookoła nie ma nic innego, więc ośmielam się raz jeszcze obejrzeć **potwora**.

Dlaczego się nie zbliża?

U góry wieje spóźniony wiatr goniący za burzą [...] i pobudza **tysiące zwierząt zawieszonych na głowie potwora**. Jedno z nich się odczepia. Wiruje w powietrzu, jakby wzywało pomocy, ale jego upadek jest nieunikniony. Spada u moich stóp, na lewo od rannej kostki.

Nie rusza się. Musi być martwe.

Wyciągam rękę. Waham się. Chwytam to i oglądam.

I zaczynam się śmiać.

Co za kretynka! [...]

To nie jest zwierzę!

To jest liść!

A potwór?

Ha! To DRZEWO!

Drzewo, prawdziwe drzewo, które znalazłam bez niczyjej pomocy! [...] Jestem na dnie szczeliny!

A to drzewo nie jest ścięte. **Po raz pierwszy w życiu mam przed sobą stojące drzewo!**

Jego wielka noga wbita w ziemię jest mocna, a setki ramion sięgają ku niebu.

Pavlenko, 2022, s. 84–85, podkr. – K.S.

Na początku Samaa nazywa drzewa przeklętymi, widzi w żywym drzewie potwora, w szczelinie jest jednak skazana na powolne odkrywanie tajemnic tej „bestii”, na oswojenie jej. Dziewczynka to uważna obserwatorka, w końcu zaczyna rozumieć, że to, co z uporem powtarzała Pradawna, jest prawdą. Drzewo jest żywe, jest też domem dla innych stworzeń. Ponieważ Samaa nie zna innego niż antropocentryczny języka, zaczyna szukać analogii między drzewem a tym, co zna z życia swojego plemienia. Pień drzewa nazywa nogą, gałęzie – ramionami. Potem jednak, w miarę jak poznaje drzewo, zaczyna dostrzegać jeszcze więcej. Dochodzi do takich wniosków:

Drzewo jest mamą.

Kulki to Jej dzieci.

Dzieci rodzą się po deszczu.

Od teraz nazywam drzewo-matkę Naią.

Pavlenko, 2022, s. 177

Dziś wieczorem, zasypiając z burczącym żołądkiem i skręcającymi się kiszkami,
mocno do niej przywieram.

Tka swą suknię z korzeni.

Rodzi dzieci i traci je od nadmiaru słońca.

Pije i krwawi.

Naia jest jak moja mama.

Pavlenko, 2022, s. 199

Dostrzeżenie w drzewie matki i nazwanie go ludzkim imieniem stanowi ostatni stopień osławiania obcości drzewa potwora. Samaa nie myśli już o nim jako o czymś obcym; co ważne, z jej języka znika także opis drzewa w kategoriach zasobu. Jestem świadoma dyskusji językoznawców i badaczy kultury na temat tego, jak język antropocentryczny zawęża ludzkie myślenie o istotach nie-ludzkich czy poza-ludzkich⁵, w tym przypadku jednak Samaa nie ma innego języka niż antropocentryczny na opisanie drzewa i relacji z nim. W jej świecie nie ma przecież zbyt wielu roślin i zwierząt. Jest tylko pustynia, woda wydobywana w specjalnych kopalniach i sprzedawana w postaci żelu oraz przenośne butle z tlenem, bez których nie da się przeżyć. Przyjęcie prawdy o tym, że drzewo jest – tak jak człowiek – żywym, rodzącym bytem – pomoże Samai podać opowieść o nim dalej, do swojego plemienia. Aby to się stało, Naia, nauczycielka dziewczynki, musi umrzeć.

Kiedy Samai kończy się zapas jedzenia i jest ona bliska śmierci, zostaje znaleziona przez grupę łowców z jej plemienia. Ich radość budzi nie tylko widok dziewczynki, lecz także widok drzewa, które, rzecz jasna, zamierzają ściąć. Na nic zdają się błagania i płacz Samai: „Zostawcie Naię! Ona uratowała mi życie! Proszę was, oszczędźcie ją!” (Pavlenko, 2022, s. 214). Dla łowców drzewo jest tylko zasobem; dzięki sprzedaży drewna zyskają dla swoich ludzi zapasy na kilka kolejnych miesięcy.

⁵ W namyśle nad literaturą inspirujące są dociekania językoznawczynie Ewy Sławkowej o charakterze antropocentrycznym języka w perspektywie posthumanizmu: „Mimo iż antropocentryczny charakter języka wydaje się faktem niepodważalnym, dobrze udokumentowanym w słownictwie, to dziś, w momencie krytycznego namysłu nad antroponormatywną tradycją humanistyki, w czasach, kiedy człowiek zaczął bardziej krytycznie postrzegać swoją pozycję jako jedynej instancji sprawującej władzę nad resztą natury, coraz więcej miejsca przyznając w niej podmiotom nie-ludzkim, i kiedy pojawia się myślenie dostrzegające postępującą w toku dziejów autonomizację bytów »niższych«, tj. świata zwierząt i roślin, warto – jak sądzimy – to utrwalone tradycją badawczą przekonanie poddać rewizji. Właściwą perspektywę dla ponownego rozpatrzenia tezy o jednoznacznie nacechowanej binarnej opozycji człowiek – zwierzę bez wątpienia stwarza posthumanizm. Pozwala nam bowiem sformułować dyskusyjną, acz naukowo pociągającą myśl, że teza o wyłącznie ludzkim sposobie postrzegania roślin i zwierząt jest absolutyzowana, i że jest nadmiernym uproszczeniem skomplikowanej relacji, jaka łączy człowieka z istotami nie-ludzkimi. Inaczej mówiąc, możemy pokusić się o stwierdzenie, że w języku tkwi być może także pierwiastek nieantropocentryczny” (Sławek, 2020, s. 258).

Samaa z bólem obserwuje śmierć drzewa matki. Oto język, jakim posługuje się, opisując to wydarzenie:

Pień się przechyla, otwiera, łamie i ulega. Naia krwawi, potrzebuje mnie, umiera. To ona dała mi schronienie, to jej dziećmi się opiekowałam, użytyła mi swojej kory i przyjęła w swoje wielkie ramiona. Ona sama walczyła o przetrwanie na dnie tej szczeliny przez wiele lat.

Ona umiera, zabijana przez moich pobratymców, a ja nie mogę nic dla niej zrobić.

Wybacz mi, Naio.

Pavlenko, 2022, s. 216

Załamana Samaa zabiera ze szczeliny jedyną ocalałą sadzonkę drzewa – dziecka Nai i jej nasiona oraz opowieść o relacji z żywym drzewem, którą to opowieścią już w drodze powrotnej do obozowiska dzieli się z jednym z młodszych łowców, ze swoim przyjacielem z dzieciństwa:

– [...] To drzewa utrzymują przy życiu, Solas. Zmieniają ziemię, dostarczają wody. Zwierzęta żyją w ich cieniu, przy nich się żywią, w nich odpoczywają i szukają schronienia. To drzewa czynią ten świat bogatym. Bez nich wszystko jest jałowe. Zrozumiałam to wszystko. Pradawna ma rację. Tak bardzo bym chciała, żebyś to rozumiał.

Solas mi się przygląda. Na chwilę na jego twarz wstępuje kpiarska mina, którą znam tak dobrze, wykrzywia się w uśmiechu, ale zaraz się zmienia. Bo płacze, bo zauważył, że coś się zmieniło. Ja się zmieniłam.

– Spróbuję, Samao. Obiecuję ci. Wyjaśnij mi.

Pavlenko, 2022, s. 220–221

Tym, co sprawia, że Solas jest gotów na wysłuchanie dziewczynki, jest zmiana, jaka w niej zaszła wskutek przeżyć w szczelinie, zmiana niewątpliwie o charakterze inicjacyjnym, oraz emocje, które targają Samaą. Dziewczynka przekazuje mu nie tylko fakty, zdaje sprawę także ze swoich uczuć, co sprawia, że to właśnie jej opowieść, nie ta powtarzana przez Pradawną, stanie się siłą napędową zmiany w pleminiu Samai i w innych plemionach żyjących na pustyni. Historia dziewczynki zostaje zapisana w Księdze, która – jak możemy przeczytać w epilogu – jest odczytywana raz na dziesięć lat. Z epilogu dowiemy się także, w jaki sposób opowieść Samai rozlała się po całej pustyni:

Opowiada [potomkini Samai – K.S.], jak [...] Samaa wyruszyła do szczeliny wraz z Pradawną i swoją mamą.

O tym, jak wspólnie posadziły dzieci Nai.

Jak inni do nich dołączyli [...].

Jak wyruszyli w poszukiwaniu nasion na dnie wszystkich splądrowanych szczelin. Jak trzeba było walczyć w obronie pierwszych drzew, zbudować mury, pułapki, chwycić za broń i niekiedy zabijać. Jak wielu zginęło w obronie lasu przed łowcami i bogaczami z miasta.

O tym, jak gdzie indziej inne lasy zostały zasadzone.

Pavlenko, 2022, s. 227–228

Pewien smutek budzi fakt, że przywracaniu lasów towarzyszyły konflikty, w których ginęli ludzie. Wątek ludzkiej zachłanności pojawia się także w powieści Kur, tam jednak dochodzi jedynie do kradzieży pierwszych sadzonek uzyskanych z nasion przez Kalinę. Nieco naiwna wydaje się przy tym wiara bohaterów *Cudu kwitnących sadów* w to, że ludzkość będzie lepsza, że nowy człowiek nie popełni błędów starego. Bardziej realistyczny jest scenariusz znany nam z historii – po czasie pokoju następuje wojna, po wojnie znów pokój, po nim kolejna wojna. Po okresie wycinek bez opamiętania w światach przedstawionych powieści Kur i Pavlenko następuje czas sadzenia. Mam nadzieję, że to scenariusz także dla naszego świata.

Las czy las w słoiku?

Katarzyna Simonienko w książce *Terapia lasem w badaniach i praktyce* opisuje badanie zaprojektowane i przeprowadzone przez japońskiego naukowca Yoshifumi Miyazaki w latach dziewięćdziesiątych XX wieku dotyczące wpływu *shirin-yoku*, czyli kąpiei leśnych, na poziom kortyzolu badanych:

Badani weszli do starożytnego cedrowego lasu Yakusagi i przez 40 minut spacerowali zarówno rano, jak i po południu. Czynność tę wykonywali też przez 40 minut w laboratorium, w którym temperatura i wilgotność były ustawione na tym samym poziomie, co w lesie. [...] Ślinowe stężenie kortyzolu, o którym wiadomo, że zwiększa się w odpowiedzi na stres, było niższe w lesie niż w laboratorium. W ten sposób po raz pierwszy udowodniono, że kąpiele leśne redukują stres fizjologiczny.

Simonienko, 2021, s. 15

W trzeciej dekadzie XXI wieku w wielu miejscach w Polsce mamy (jeszcze) drzewa, parki, lasy na wyciągnięcie ręki, możemy korzystać ze spacerów wśród prawdziwych buków, jodeł czy brzoź. Nie musimy, jak bohaterowie *Cudu kwitnących sadów*, przechadzać się w klimatyzowanej sali z obrazem lasu wyświetlanym na ścianie z projektora. Kontakt z żywą przyrodą jest dla nas, dla ludzi jako

gatunku, lepszy niż najpiękniejsza symulacja. Bohaterowie i bohaterki Osuchowskiej-Orłowskiej, Kur i Pavlenko, każda z tych osób w innym momencie swojej historii, przyjmują to, że drzewa są człowiekowi potrzebne, a ich brak jest konsekwencją błędów ludzkości; wiedzą, że należy podjąć jakieś działania, by drzewa znów chciały, znów mogły rosnąć na Ziemi. Przedstawione historie mogą stać się inspiracją dla nas, współczesnych dorosłych, oraz dla dzieci, czyli modelowych odbiorców analizowanych opowieści. Być może ich lektura zainspiruje czytelników do tworzenia lub odkrywania własnych pełnych emocji historii związanych z drzewami, a w dalszej perspektywie do dostrzeżenia konieczności zadbania o to, co mamy, i o ocalanie prawdziwych lasów dla nas samych i przyszłych pokoleń – aby ci, którzy przyjdą po nas, mogli cieszyć się prawdziwym lasem, a nie tym zamkniętym w słoiku, w fotografii, filmie czy we wspomnieniach.

Literatura

- Dziadek M., 2023, *Sztuka dostrajania się. W stronę roślinno-ludzkich relacyjności*, w: *Performatyka. Poza kanonem*, T. 3: *Końce świata i nowe relacyjności*, red. Ł. Iwanczewska, A. Półtorak, Wiele Kropiek, Kraków, s. 53–63, pobrano z: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/310290/iwanczewska_poltorak_performatyka_poza_kanonem_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y [28.03.2024].
- Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kur M., 2021, *Ostatnie drzewo na Ziemi*, Wydawnictwo Ezop, Warszawa.
- Louv R., 2014, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, [przeł. A. Rogozińska], Grupa Wydawnicza Relacja, Warszawa.
- Mencwel J., 2020, *Betonoza: jak się niszczy polskie miasta*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Napiórkowski M., 2022, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Niesporek-Szamburska B., Waclawek M., Obertová Z., red., 2023, *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje / The V4 Humanities Education for the Climate Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, <https://doi.org/10.31261/PN.4174>.
- Obertová Z., 2023, „Climate fiction” w badaniu i nauczaniu literatury w środowisku uniwersyteckim, w: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje / The V4 Humanities Education for the Climate Diagnoses – Best Practices – Recommendations*, red. B. Niesporek-Szamburska, Z. Obertová, M. Waclawek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 81–91, <https://doi.org/10.31261/PN.4174>.

- 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>.
- Ochwat M., 2023, *Rozszczelnienie antropocenu. Nowy zwrot solidarnościowy w edukacji polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, T. 14, nr 373, s. 167–180, pobrano z: <https://didactica.up.krakow.pl/article/view/10663> [28.03.2024].
- Osuchowska-Orłowska W., 1987, *Cud kwitnących sadów*, „Płomyczek”, nr 16, s. 4–9, pobrano z: <http://pbc.up.krakow.pl/publication/7555> [28.03.2024].
- Pavlenko M., 2022, *A kiedy zniknie pustynia*, przeł. A. Łuksza, We need YA, Poznań.
- Simonienko K., 2021, *Terapia lasem w badaniach i praktyce*, Wydawnictwo Naukowe Silva Rerum, Poznań.
- Sławek E., 2020, *Kilka uwag o pojęciu leksykalnego ekosystemu (na przykładzie języka polskiego)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica”, nr 15, s. 255–264, pobrano z: <https://studialinguistica.up.krakow.pl/article/view/7644/6959> [28.03.2024].
- Wójcik-Dudek M., 2022, *Dziewczyńska postpamięć natury. „Ostatnie drzewo na Ziemi” Małgorzaty Kur*, „Bibliotekarz Podlaski”, nr 3, s. 143–157, <https://doi.org/10.36770/bp.725>.

Karolina Starnawska – doktor literaturoznawstwa, polonistka, adiunktka w Instytucie Polonistyki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nauczycielka dyplomowana z dziesięcioletnim stażem, nauczycielka akademicka. Autorka książki o powieściach Marii Krüger. Obecnie zajmuje się twórczością Małgorzaty Musierowicz oraz twórczością dla dzieci i młodzieży podejmującą szeroko pojętą tematykę ekologiczną i klimatyczną. Autorka bloga www.lekcjepolskiego.pl.

e-mail: karolina.starnawska@us.edu.pl



Anna Podemska-Kałuża

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

 <https://orcid.org/0000-0001-5179-0514>

Jak żyć na Ziemi? Uczniowie antropocenu czytają *Bajki filozoficzne* Michela Piquemala

How to Live on Earth?

Anthropocene Students Read *Philosophical Tales* by Michel Piquemal

Abstract: The article analyzes Michel Piquemal's book *Philosophical Tales: How to Live on Earth?* (2015) from an ecological perspective. The *Philosophical Tales* series, initiated in 2003, has gained a wide recognition worldwide and in Poland, includes tales and other cultural texts from various cultures and historical periods. The third part of the series, entitled *How to live on Earth?*, focuses on the human – nature – planet relationship, highlighting the need for harmony between people and nature and the ecological responsibility of contemporary society. It draws attention to urgent ecological issues such as environmental pollution, global warming, natural disasters, species extinction, and the overproduction of toxic waste. The questions and comments in the *Philosopher's Workshop* modules help readers understand the deeper meanings of the texts and stimulate reflection on contemporary ecological challenges. Michel Piquemal emphasizes that ecology, as an Earth science, includes the understanding of the consequences of human actions on the environment while the tales in this collection aim to educate young people about ecology and inspire actions for environmental protection. This part of *Philosophical Tales* is not only a literary introduction to ecological issues but also an encouragement for critical thinking about the climate crisis. The book shows how tales from different cultures can educate people about biodiversity, sustainable development, collective responsibility, and nature conservation. In *How to Live on Earth?* Michel Piquemal strives to raise ecological awareness and promote pro-ecological attitudes, especially among the students of the Anthropocene epoch.

Keywords: human, ecology, environment, climate, impact, change

Kiedy człowiek
nie będzie już miał
miejsca na przyrodę,
może przyroda nie będzie
już miała miejsca
dla człowieka.

Stefan Edberg
(cyt. za: Piquemal, 2015, s. 74)

Lektura *Bajek filozoficznych* Michela Piquemala z ekologicznej perspektywy

Bajki filozoficzne Michela Piquemala cieszą się ogromną popularnością we Francji i na świecie. Serię zainicjowały *Les philo-fables*, opublikowane w 2003 roku (Piquemal, 2003). W Polsce ukazały się dotychczas *Bajki filozoficzne* (Piquemal, 2004), *Bajki filozoficzne. Jak żyć razem?* (Piquemal, 2012), *Bajki filozoficzne. Jak żyć na Ziemi?* (Piquemal, 2015), *Bajki filozoficzne. Świat mitologii* (Piquemal, 2016) oraz *Bajki filozoficzne. Opowieści mędrca Sofiosa* (Piquemal, 2021). Wszystkie tomy *Bajek filozoficznych* zostały opublikowane przez Wydawnictwo Muchomor w serii Muchomor – Filozofia (Filozofia [dział]), pierwsza pozycja zaś znalazła się na liście książek polecanych przez Fundację ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom (kategoria: wiek od 10 lat) (*Bajki filozoficzne*, [Nota okładowa z wydania w kolekcji „Cała Polska czyta dzieciom”, 2008 r.]). Pojedyncze utwory z różnych książek Michela Piquemala zamieszczone zostały w kilku podręcznikach języka polskiego do szkoły podstawowej oraz w materiałach edukacyjnych dla nauczycieli języka polskiego; przykładowo: *Drogocenna perła w Myślach i słowach* do klasy 7 (Piquemal, 2017, s. 80) oraz w *Słowach z uśmiechem* do klasy 6 (Piquemal, 2019, s. 152), fragmenty *Bajek filozoficznych. Jak żyć razem?* w *Nowych słowach na start!* do klasy 7 (Piquemal, 2020, s. 64–65), *Jeżozwierz* w *Zamieńmy słowo* do klasy 4 (Piquemal, 2023a, s. 150) i *Podział według wyroków bożych* w *Zamieńmy słowo* do klasy 7 (Piquemal, 2023b, s. 50–51). Warto też przywołać zamieszczony w serwisie Eduranga scenariusz lekcji z kartą pracy do *Drogocennej perły* (*Scenariusz lekcji 45 z kartą pracy...*) tudzież dostępną na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej kartę pracy do tekstu *Bracia* (*Bracia: trochę rodzina, trochę przyjaciele*).

Pierwszy tom *Bajek filozoficznych* był poświęcony znaczeniu wartości, uczuć i emocji w życiu człowieka. W tomie drugim autor skupił uwagę czytelników na więziach międzyludzkich i społecznych, a w części trzeciej interesowała go relacja człowiek – przyroda – planeta. W części czwartej pisarz zaprezentował mity greckie, które opatrzył komentarzem ułatwiającym ich zrozumienie i odbiór z perspektywy kultury współczesnej. Piąta część serii jest skróconym i przystępnym kursem filozofii. Jak można przeczytać w omówieniu wydawniczym, „Sofios w prosty spo-

sób opowiada o wielkich pytaniach i dylematach moralnych nurtujących ludzkość od zawsze, czyli także tu i teraz” (*Michel Piquemal: „Bajki filozoficzne. Opowieści mędrca Sofiosa”*).

W tomie z podtytułem *Jak żyć na Ziemi?* Piquemal zamieścił bajki, baśnie i opowieści z zasobów różnych społeczności, ludów i narodów. Dużo tekstów nawiązuje do kultury i wierzeń Afryki, Azji i Ameryki Północnej. Bajki, baśnie i opowieści powstały na motywach zaczerpniętych z mitologii greckiej, literatury europejskiej, filozofii zachodniej, mądrości Wschodu, przekazów ludów rdzennych (na przykład Pierwszych Narodów Ameryki Północnej, z ang. *First Nations*). W swoich działaniach autor kierował się imperatywem wyrażonym zdaniem: „Musimy słuchać mądrych przekazów innych cywilizacji” (Piquemal, 2015, s. 4) – czytelnik znajdzie w omawianym tomie bajki: bułgarską, francuską, chińską, afrykańską, „bajkę z Czarnej Afryki”, arabską, tradycyjną bajkę Hodży Nasreddina, współczesną bajkę chrześcijańską, oraz bajki autorskie. Różnorodność źródeł wpływa na przekaz tej części *Bajek filozoficznych* (zob. Dziechcińska, 1990; Goliński, 1991; Bachórz, 1994; Niesporek-Szamburska, 2008, s. 47–48). Analizując język bajki, Bernadeta Niesporek-Szamburska zwróciła uwagę, że

w warstwie semantycznej niesie on [...] ukryte treści, mądrość gromadzoną przez wieki i przekazywaną z pokolenia na pokolenie. Swoistość znaczeń baśni polega bowiem na symbolicznych odniesieniach kreowanych obrazów przekazujących odbiorcy prawdy o uniwersalnych problemach egzystencjalnych.

Niesporek-Szamburska, 2008, s. 50

W trzeciej części *Bajek filozoficznych* zaistniały: opowieści zen (Piquemal, 2015, s. 15), opowieść Tatangi Mani – rdzennego Amerykanina z plemienia Stoney (Piquemal, 2015, s. 30), wiersz starej kobiety z plemienia Wintu (Piquemal, 2015, s. 50), materiały zaczerpnięte z kultury Pierwszych Amerykanów (Piquemal, 2015, s. 43 i 50), reguła chińskich mnichów taoistów (Piquemal, 2015, s. 56), chińska opowieść buddyjska (Piquemal, 2015, s. 57), historyjka opowiadana we Francji w regionie Périgord (Piquemal, 2015, s. 64), a nawet dowcip rosyjski (Piquemal, 2015, s. 68). Zestawienie pokazuje, że teksty zgromadzone w *Jak żyć na Ziemi?* są niejednorodne gatunkowo, stanowią formy hybrydyczne (zob. Cieślukowski, 1975; Nycz, 1996).

Bajki składające się na *Jak żyć na Ziemi?* wywodzą się z różnych epok historycznych. Czytelnik nie dostrzega tego silnego zróżnicowania fragmentów pod względem diachronicznym, co zapewne jest wynikiem przyjętego klucza tematycznego i umiejętnego doboru problemów. Dopiero zapoznanie się z informacjami o autorze pierwowzoru i czasie powstania tekstu źródłowego przyczynia się do refleksji, jak bardzo odmienne czasowo wypowiedzi współtworzą *Bajki filozoficzne*.

Warto też zwrócić uwagę na przywołanie ikon kulturowych w trzeciej części serii bajek Piquemala. Pierwszą z ikon jest Hodża Nasreddin, który pojawia się wielokrotnie w książce (choćaby w bajkach: *Żołędź i dynia*, *Otyły człowiek*, *Dzielić się z innymi*). To bohater wywodzący się z kultury Bliskiego i Środkowego Wschodu. Polski czytelnik mógł zapoznać się z tą postacią literacką dzięki książce *Przygody Hodży Nasreddina* Leonida Sołowiowa (1980). Współczesne edycje książek o Hodży Nasreddinie publikuje Wydawnictwo Akademickie Dialog, w którego ofercie księgarskiej znajdują się trzy pozycje: *Przygody Hodży Nasreddina* Leonida Sołowiowa (2003), *Hodża Nasreddin. Przygód księga druga. Zaczarowany książę* tego samego autora (Sołowiow, 2021) oraz *Nasreddin Hodża. Wybrane anegdoty* w opracowaniu Janusza Janczewskiego (Janczewski, oprac., 2015). Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy Hodża Nasreddin był postacią autentyczną czy fikcyjną. Z noty wydawniczej czytelnik dowie się, że

anegdoty, facecje i żartobliwe historyjki o tej wesołej postaci krążyły, poczynawszy od XIII wieku, po Bliskim i Środkowym Wschodzie, a później także na Bałkanach. Hodżę Nasreddina – choć pod różnymi imionami – zna cały muzułmański świat. Nie wiadomo, kim był – wieśniakiem czy wędrownym filozofem? Jest uosobieniem mądrości, przebiegłości i sprytu ludzi Wschodu, a jego najcenniejsza broń to śmiech.

Leonid Sołowiow: „Przygody Hodży Nasreddina”

Inne ikony kulturowe w *Jak żyć na Ziemi?* Piquemala to bohaterowie mitologii greckiej. Warto przywołać chociażby mity o Tantalu (Piquemal, 2015, s. 36), o królu Midasie (Piquemal, 2015, s. 38) czy o Demeter i Persefonie (Piquemal, 2015, s. 40). W komentarzu do bajki Piquemala *Demeter i Persefona* uczniowie znajdują wyjaśnienie powstania mitów:

Kultury starożytne, aby wyjaśnić zjawiska, których nie rozumiały, wymyślały sobie piękne historie: mity. Jeśli na niebie pojawiały się błyskawice, to dlatego, że rozniewany Zeus uderzał w ziemię kijem. A jeśli w zimie przyroda gasła, marniała, to dlatego, że Demeter opłakiwała rozstanie z córką. Te wyjaśnienia dodawały ludziom otuchy, pozwalały im łatwiej akceptować niedogodności różnych zjawisk.

Piquemal, 2015, s. 41

Obecność mitów w serii bajek wynika z zainteresowania pisarza wierzeniami starożytnych Greków. Michel Piquemal jest autorem antologii mitów zatytułowanej *Petite anthologie de la mythologie*, która ukazała się we Francji w 1996 roku nakładem wydawnictwa Sédrap (Piquemal, 1996). W 2006 roku oficyna wydawnicza Albin Michel Jeunesse opublikowała *Fables mythologiques des héros et des monstres* [Mitologiczne bajki, bohaterowie i potwory] Piquemala, zilustrowane przez Séve-

rina Milleta (Piquemal, 2006). Polski czytelnik znajdzie na półkach księgarni przywołane już *Bajki filozoficzne. Świat mitologii* z 2016 roku (Piquemal, 2016).

W trzeciej części *Bajek filozoficznych* znalazły się również aforyzmy, maksymy, skrzydlate słowa pisarzy, poetów, myślicieli, filozofów, którzy byli świadomi „konieczności utrzymania harmonii człowieka z naturą” (Piquemal, 2015, s. 4). Te postaci to między innymi: Pierre Rabhi, Rabindranath Tagore, Antoine de Saint-Exupéry, Abbé Pierre, Han Fei, Montesquieu, Homer, Wiktor Hugo, Jean-Claude Carrière, Henri Gougaud, Eduardo Galeano, Marguerite Yourcenar, Kartezjusz, Jean de la Fontaine, Jihad Darwiche, Bernardin de Saint-Pierre, Jean-Marie Pelt, a nawet Stefan Edberg – słynny szwedzki tenisista. Ważnym tekstem kultury, który może zainteresować współczesnych uczniów żyjących w dobie antropocenu, jest film Charliego Chaplina *Dzisiejsze czasy* (Piquemal, 2015, s. 64). Przywołanie fragmentów utworów i wypowiedzi tych wszystkich sławnych ludzi w kontekście współczesnej ekologii wskazuje na innowacyjne ujęcie problemu przez Piquemala, który spojrział na utwory klasyczne, niezwykle popularne i te mniej znane, z zupełnie innej perspektywy interpretacyjnej. To zmiana sposobu czytania tekstów, próba ich uwzględnienia w mówieniu o zmianach klimatycznych i zachęta do działań na rzecz ochrony środowiska naturalnego.

Jak żyć na Ziemi? Michela Piquemala jako pozycja obowiązkowa dla uczniów – młodzieżowych aktywistów klimatycznych

Współcześni uczniowie to przedstawiciele pokolenia silnie zaangażowanego w kampanię na rzecz przeciwdziałania zmianom klimatycznym. Świadomość ekologiczna młodzieży została ukształtowana przez ich udział w ulicznych happenin-gach, marszach czy szkolnych strajkach w ramach cyklicznych akcji „Piątki dla przyszłości” (ang. Fridays For Future). Ruch, zapoczątkowany w 2018 roku przez Gretę Thunberg i jej Szkolne Strajki Klimatyczne, jest wyrazem protestu młodych ludzi przeciwko bierności decydentów w sprawie ochrony klimatu. Dzisiaj Młodzieżowy Strajk Klimatyczny i spektakularne akcje aktywistów z Ostatniego Pokolenia stały się formą oddziaływania na przywódców najważniejszych państw świata, mają służyć skłonieniu decydentów do podjęcia skutecznych działań w sprawie ograniczenia negatywnych konsekwencji globalnego ocieplenia i degradacji środowiska naturalnego. Młodzież prowadzi kampanie na rzecz podniesienia świadomości ekologicznej i zmiany zachowania społeczeństw na bardziej przyjazne klimatowi, aby w ten sposób przyspieszyć proces ratowania naszej planety (zob. Kocyba, Łukianow, Piotrowski, 2020).

Ofertą edukacyjną dla uczniów świadomych klimatycznie i ukierunkowanych na zieloną transformację jest zaproponowany przez Michela Piquemala sposób spojrzenia na ekologię w *Jak żyć na Ziemi?*. „To zbiór tekstów, które stawiają pyta-

nia o nasz stosunek do natury” – pisze Piquemal w *Przedmowie* do swojej książki (Piquemal, 2015, s. 3). Krótkie formy literackie zostały poświęcone relacji człowiek – przyroda. Społem temu jest problematyka ochrony zasobów naturalnych. Autor podkreśla: „Zebrałem tu bajki i opowieści zaczerpnięte z tradycji całego świata. Jak się okazuje, występowały już w nich problemy, które dziś nazwalibyśmy ekologicznymi” (Piquemal, 2015, s. 3). W następujący sposób wyjaśnia powód powstania trzeciego zbioru *Bajek filozoficznych* i określenie zebranych tekstów bajkami ekologicznymi:

W XX wieku problemy ekologiczne stały się alarmujące. Wyszukałem więc sporo bajek, które zmuszają nas do zastanowienia nad różnymi ważnymi sprawami (społeczeństwo konsumpcyjne, następujące raz po raz kataklizmy...). [...] Toteż znajdziemy tu opowieści, które wskazują na potrzebę ekologii społecznej.

Piquemal, 2015, s. 4

Michel Piquemal uznał ekologię za naukę o Ziemi, a jako jedno z podstawowych jej zadań wskazał określenie konsekwencji działań podejmowanych przez człowieka. W bajce *Czyja wina?* podał autorską definicję tej dziedziny nauki: „Ekologia jest nauką, która nam mówi, że równowaga jest w naturze, jest wypadkową powiązanych ze sobą sił. Zmieniając jeden element, ryzykujemy, że zmienimy pewną liczbę innych, powodując czasem nieprzewidzianą reakcję łańcuchową” (Piquemal, 2015, s. 9).

W klasycznej definicji naukowej czytelnik znajdzie informacje, że ekologia to

nauka zajmująca się badaniem wzajemnych zależności między organizmami żywymi a ich środowiskiem, obejmująca zarówno organizmy indywidualne, jak i ich populacje, wspólnoty i ekosystemy. Badania ekologiczne dotyczą m.in. interakcji między gatunkami, struktur i funkcji ekosystemów, przepływów energii i cykliów biogeochemicznych, a także wpływu działalności człowieka na środowisko naturalne.

Smith, Smith, 2014, s. 18

Omawiany tom *Bajek filozoficznych* można postrzegać jako literackie wprowadzenie do problematyki ekologicznej; wskazuje na to silne eksponowanie zagadnień w tytule zbioru i w treści poszczególnych bajek. Lektura zgromadzonych tekstów dowodzi też, że książka uczy krytycznego myślenia o kryzysie klimatycznym jako jednym z kluczowych problemów współczesności (zob. Dołęga, 2006; Domańska, 2013; Tyburski, 2020a; Ubortowska, 2020).

W *Jak żyć na Ziemi?* czytelnik znajdzie pojęcia związane z ochroną środowiska: bioróżnorodność, bogactwa naturalne, ekologia, konsumpcja, kłeski żywiołowe, marnotrawstwo zasobów naturalnych, wody i żywności, natura, ochrona środowiska, odpowiedzialność zbiorowa, przyroda, równowaga, solidarność międzypoko-

leniowa, uprawa ziemi, wegetarianizm, wspólnota, zanieczyszczenie środowiska, ziemia, zwierzęta i szereg innych. Zostały one ujęte w zestawieniu *Słowa-klucze* na końcu książki. Ta bogata lista to wynik zwrócenia uwagi na naglące problemy współczesnego świata. Poruszanie tych zagadnień jest potrzebne do uaktywnienia i rozwijania świadomości ekologicznej (zob. Gdanowicz-Bączyk, 2015; Ochwat, 2020a, Tyburski, 2020b; Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021; Budrewicz, 2023). Słowa-klucze pojawiają się też nad tytułami poszczególnych fragmentów, na przykład nad tytułem bajki *Zadowolony gospodarz* zostały przywołane następujące: naturalne rytmy, przyroda, natura, kultura, uprawa ziemi (Piquemal, 2015, s. 20), a bajkę *Wilk i pasterze* sygnowały trzy rzeczowniki: zwierzęta, wegetarianizm, zanieczyszczenie (Piquemal, 2015, s. 59).

Problematyka ekologiczna w *Bajkach filozoficznych. Jak żyć na Ziemi?* jest podkreślona obecnością tematów wiodących, na przykład:

- ratowanie Ziemi (*Dzielny koliber, Rozwiązdy*);
- walka o ochronę planety (*Niewdzięczność gazeli, Ciężar płatka śniegu*);
- złe traktowanie przyrody przez człowieka (*Diogenes i kupiec, Papuas i astrofizyk*);
- ograniczenie działalności w gałęziach gospodarczych i rolniczych, które w największym stopniu zaturawiają środowisko naturalne (*Mur graniczny, Zadowolony gospodarz*);
- zmniejszenie stopnia zanieczyszczenia środowiska (*Tantal i męka pragnienia, Wilk i pasterze*);
- podejmowanie odpowiedzialnych decyzji z uwzględnieniem troski o środowisko naturalne (*Pałeczki z kości słoniowej, Prawdziwa noc*);
- kształtowanie postawy szacunku (zwłaszcza dzieci i młodzieży) do ziemi, wody i Natury (*Dlaczego niebo jest daleko, Orzech kokosowy, Salat-a-zein*);
- rewerencja ludzi do zwierząt i roślin (*Jak drzewa straciły mowę, Pęknięty dzban, Nieznajomość zła*);
- zachowywanie równowagi gatunkowej w przyrodzie (*Raj ptaków, Traperzy*);
- model życia w harmonii z naturą (*Wiosna i zima, Rybak i przedsiębiorca, Kaczki i mandarynki*);
- zmiana sposobu życia (*Dzielić się z innymi, Rybak i przedsiębiorca*);
- ograniczenie spożycia tłuszczów, słodczy, śmieciowego jedzenia (*Otyły człowiek*).

Nawet pobieżna lektura tomu *Jak żyć na Ziemi?* pozwala stwierdzić, że każda bajka, każdy urywek cytowanych tekstów porusza ważne zagadnienie ekologiczne. Wybór krótkiej formy okazał się istotny dla kształtowania odbioru zagadnień ekologicznych. W nocie okładowej do wydania w kolekcji „Cała Polska czyta dzieciom” zwrócono uwagę, że bajki w tomie są:

Wszystkie króciutkie. Przeczytanie jednego tekstu zajmuje mniej niż minutę. Minuta refleksji dziennie, czy to dużo? Chyba nie. Zwłaszcza, że te proste, czasami zabawne historie poruszają do żywego i stanowią świetny pretekst do spotkania z naszym dzieckiem. Rozmowy o tym, co naprawdę istotne, a co umyka w codziennej gonitwie.

Bajki filozoficzne [Nota okładowa z wydania w kolekcji „Cała Polska czyta dzieciom”, 2008 r.]

Praktyczne lekcje ekologii

Tom *Jak żyć na Ziemi?* zawiera wiele wartościowych lekcji, które pozwalają inicjować dyskurs o sprawach ważnych dla współczesnych ludzi i społeczeństw. Młody człowiek może prowadzić te rozmowy z rówieśnikami, ekologami, aktywistami ruchów klimatycznych, nauczycielami, rodzicami. Według Michela Piquemala *Bajki filozoficzne* mają stanowić punkt wyjścia osobistej refleksji, dialogów międzypokoleniowych, dyskusji społecznej. Ich konsekwencją powinno się stać wprowadzenie rozwiązań przyjaznych dla natury. To ważne działanie, obecne w coraz liczniejszych tekstach naukowych, które stawiają edukację polonistyczną w obliczu konieczności sprostania wyzwaniom edukacji ekologicznej i kryzysu klimatycznego. Nie sposób wymienić wszystkich prac poświęconych tym zagadnieniom. Przywołam wybrane, na przykład publikacje Bernadety Niesporek-Szamburskiej (2021), Małgorzaty Wójcik-Dudek (2023a, 2023b), Piotra Skubały (2022), Anny Guzy i Magdaleny Ochwat (2022), Przemysława Czaplińskiego, Joanny B. Bednarek i Dawida Gostyńskiego (2017), Anity Jarzyny (2020), Aleksandry Lange (2021), Katarzyny Krulickiej (2022), Magdaleny Piotrowskiej-Grot (2022) czy Jana Zdunika (2023).

Wszystkie historie w *Jak żyć na Ziemi?* są opatrzone merytorycznym komentarzem, który znajduje się w wydzielonej części zatytułowanej *W pracowni filozofa*. To arcyważny element każdej lekcji filozoficznej, którą Piquemal proponuje czytelnikom, aby im uświadomić konieczność ratowania Ziemi i ważność problematyki ekologicznej. W poszczególnych modułach *W pracowni filozofa* jest omówione dosłowne znaczenie bajki, ale odbiorcy otrzymują też szereg pytań, które podczas samodzielnej lektury i analizy tekstu pozwalają poszukiwać odpowiedzi odległych od podstawowych znaczeń.

W trzecim tomie *Bajek filozoficznych* autor zadaje wiele prostych i trafnych pytań o to, co jest najważniejsze w życiu człowieka. W nocie okładowej do wydania w kolekcji „Cała Polska czyta dzieciom” znalazło się istotne ustalenie: „Czasem jedno, dobrze zadane pytanie może zmienić całe życie, a dobrych pytań w *Bajkach filozoficznych* nie brakuje” (*Bajki filozoficzne* [Nota okładowa z wydania w kolek-

cji „Cała Polska czyta dzieciom”, 2008 r.]). Pytania dotyczą elementarnych aspektów życia człowieka i społeczeństwa, jak to w *Orzechu kokosowym*: „Czy gdybyśmy musieli jutro zadbać o swoje potrzeby żywieniowe, potrafilibyśmy jeszcze to zrobić?” (Piquemal, 2015, s. 14). W zakończeniu *Troglodytów* czytelnik ma zmierzyć się z wyzwaniem: „Czy zastanawiałeś się kiedyś nad tym, że to, co jesz, pochodzi z pracy innych osób, które czasem żyją tak daleko od nas (o tysiące kilometrów!), że w ogóle nie myślimy o ich istnieniu?” (Piquemal, 2015, s. 25). Zdarzają się takie bajki, w których moduł *W pracowni filozofa* tworzą ciągi pytań motywujących odbiorców do wnikliwej refleksji. Tak dzieje się w historii *Dlaczego niebo jest daleko*, powstałej na podstawie bajki afrykańskiej:

Wszystkie dawne tradycje zwracają uwagę na konieczność traktowania z szacunkiem ziemi, wody, planet, drzew, zwierząt... Czy współczesne społeczeństwa zapomniały o tym szacunku? Czyż nie doświadczamy dzisiaj skutków nadmiernej eksploatacji bogactw naturalnych oraz złego traktowania otaczającej nas przyrody? Czy nie jest prawdą, że każdy z nas marnuje wiele rzeczy? Które ze swoich zachowań byłbyś gotów zmienić?

Piquemal, 2015, s. 27

W części *W pracowni filozofa* do bajki *Jak drzewa straciły mowę* ukonstytuowane są kolejne pytania. Oto one:

Czy myślisz – co wydaje się przesłaniem tej bajki – że nasza postawa wobec przyrody jest wyniosła i pogardliwa? Czy aż tak przesadziliśmy z przekonaniem o ważności człowieka, że nie okazujemy już szacunku innym stworzeniom? Czy liście drzew istnieją tylko po to, żeby nam dostarczyć cienia, a zwierzęta mają jedynie służyć nam jako pożywienie? Co tracimy, dostrzegając wyłącznie ich znaczenie użytkowe?

Piquemal, 2015, s. 29

Odpowiedzi na te pytania kształtują świadomość ekologiczną obecnych i przyszłych pokoleń, a przede wszystkim bardzo silnie akcentują zagrożenia, z którymi ludzie mierzą się w epoce antropocenu (zob. Bińczyk, 2018; Juraszek, 2020; Ochwat, 2020b; Marzec, 2021; Zdunik, 2023). Dlatego jednym z kluczowych ustaleń w *Jak żyć na Ziemi?* stało się stwierdzenie, że człowiek jest częścią długiego łańcucha, przy czym nie jest jego końcem (Piquemal, 2015, s. 11). Na poziomie dosłownym Piquemal wskazuje na następstwo pokoleń i podkreśla znaczenie tworzenia spuścizny dla kolejnych generacji; w znaczeniu symbolicznym podejmuje krytyczną analizę obserwowanych zjawisk, które są destruktywne dla środowiska naturalnego (zob. też Fiedorczuk, 2015; Barcz, 2016; Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017; Wójcik-Dudek, 2022). W bajce *Wiosna i zima* opisany jest negatywny skutek gwałtownego ocieplenia klimatu: nadmierne rozmnożenie

zwierząt, zwłaszcza myszy, szczurów, komarów, wszy, pluskiew (Piquemal, 2015, s. 12). W komentarzu do tej lekcji filozoficznej pisarz komunikuje w bardzo czytelny sposób, że „doraźne przyjemności”, na przykład możliwość zjedzenia czereśni w zimie czy jazda na nartach na śniegu wyprodukowanym na pustyni, wywołują szereg niepożądanych konsekwencji ekologicznych. Czytelnicy doby antropocenu są postawieni wobec konieczności rozstrzygnięcia, czy należy dążyć do zachowania równowagi w naturze, czy też warto zaakceptować niedogodności każdej pory roku, aby nie przyczyniać się do degradacji środowiska (Piquemal, 2015, s. 13).

W innej bajce, *Orzechu kokosowym*, padają pytania o przyszłość ludzi, o praktykowanie dobrych nawyków i rozwój świadomości ekologicznej. Poruszana jest kwestia „odcięcia od bezpośredniego kontaktu z otoczeniem”, która w ocenie autora stanowi zagrożenie dla życia społecznego i zrównoważonego rozwoju środowiska. Piquemal pyta, czy człowiek przyszłości będzie potrafił zaspokoić swoje potrzeby żywieniowe (Piquemal, 2015, s. 14). To arcyważne pytanie w perspektywie dynamicznie zmieniających się zachowań społecznych, związanych z konsumpcyjnym stylem życia. W bajce *Starzec, który sadził drzewa*, opowieści o 90-letnim rolniku dokonującym nasadzeń drzew oliwnych, została przytoczona maksyma ekologów: „Nie posiadamy ziemi na własność. Pożyczamy ją od naszych dzieci” (Piquemal, 2015, s. 11). Autor zwrócił się do czytelników z pytaniem, jak rozumieją te słowa. To również pytanie o ważność i aktualność przesłania tej maksymy „tu i teraz”, w czasie gwałtownie zachodzących zmian klimatycznych.

Zagadnienia życia w globalnym społeczeństwie konsumpcyjnym, podążania za doraźnymi modami czy chwilowymi zachciankami autor odnosi do środowiska naturalnego, pisze o rabunkowej eksploatacji złóż, marnotrawstwie wody i żywności. *Bajki filozoficzne. Jak żyć na Ziemi?* odślaniają prawdę o ludziach, którzy nie potrafią żyć w zgodzie z naturą. Widomym znakiem braku właściwej dbałości o przyrodę jest produkcja śmieci, zwłaszcza tych bardzo toksycznych (zob. *Tantal i męka pragnienia*). Piquemal uzasadnia ich lawinowo rosnącą ilość stwierdzeniem, że współczesny człowiek dąży do wygody i bardzo intensywnie zaspokaja swe potrzeby konsumpcyjne. To powoduje pogoń za nowym modelem życia – ludzie chętnie wymieniają telefony komórkowe i samochody na ich nowsze wersje, pozostawiając za sobą toksyczne śmieci (Piquemal, 2015, s. 37). Pisarz zachęca do rozważenia i stosowania w codziennym życiu filozofii minimalizmu, a więc świadomego ograniczenia przedmiotów w domu, życiu i otoczeniu, a nawet do rezygnacji z chęci bogacenia się i posiadania zbędnych dóbr luksusowych.

W trzeciej części *Bajek filozoficznych* Piquemal formułuje fundamentalny wniosek: za większością niekorzystnych zmian w przyrodzie stoi człowiek. Zwraca uwagę na występowanie niepożądanego łańcuchowej w naturze, najczęściej zapoczątkowanej przez ludzi bezmyślnych, pozbawionych poczucia odpowie-

działności, dążących do osiągnięcia jak największych zysków jak najmniejszym kosztem. Pisarz podnosi kwestię odpowiedzialności człowieka za degradację środowiska naturalnego i występowanie klęsk żywiołowych. W bajce autorskiej *Czyja wina?* zwraca uwagę na fakt, że „wypasanie owiec na terenach jałowych i nieurodzajnych może pociągnąć za sobą pustynnienie tych obszarów... albo że budowanie wielkich, wybetonowanych parkingów, w których woda nie ma jak wsiąkać, może stać się przyczyną wielkich powodzi” (Piquemal, 2015, s. 9).

Piquemal koncentruje uwagę czytelników na skutkach procesów antropogenicznych, takich jak deforestacja, rolnictwo intensywne, globalne ocieplenie, urbanizacja. W *Jak żyć na Ziemi?* wskazuje wiele negatywnych skutków antropopresji: efekt cieplarniany, zmiany klimatu, degradacja środowiska (na przykład w wyniku nadmiernej chemizacji), zmniejszanie powierzchni terenów naturalnych oraz użytków rolnych, skażenie atmosfery, wody i gleby, zachwianie stosunków wodnych w środowisku (susze i powodzie), wyjałowienie gleby, zniszczenie pokrywy roślinnej, wyginięcie wielu gatunków zwierząt, degeneracja fitocenozy. Podaje przykład niszczenia przyrody wysp poprzez nierozważne wprowadzenie jednej pary zwierząt, co w dłuższej perspektywie czasowej przyczynia się do radykalnych zmian w ekosystemie, niekiedy bardzo dramatycznych. W bajce *Raj ptaków* zostało przedstawione nierozważne działanie kapitana Baddinga z Liverpoolu. Mężczyzna w podziękowaniu za gościnę podarował mieszkańcom niewielkiej wyspy koty; miały one oczyścić wyspę z myszy, a zniszczyły wielotysięczną populację różnorodnych ptaków. W dalszej części tej lekcji o ekologii wspomniane są koty na wyspie Kergulen, kozy pozostawione na różnych wyspach przez hiszpańskich żeglarzy w XVI wieku czy króliki na kontynencie australijskim, które sprowadził tam pewien sentymentalny Anglik (Piquemal, 2015, s. 45). Wywód podsumowany jest we wniosku zamieszczonym w *pracowni filozofa*: „Natura cierpliwie tworzyła kruche, delikatne ekosystemy. Wystarczy czasem drobiazg, żeby zniszczyć ich równowagę” (Piquemal, 2015, s. 45).

Kolejny ciekawy przykład, który potwierdza konieczność zachowania równowagi w ekosystemie, znajdziemy w bajce *Traperzy*. Pisarz zwraca uwagę czytelników na skutki rabunkowej działalności człowieka względem fauny wielkich lasów kanadyjskich. Wskazuje potrzebę racjonalnej kontroli populacji bobrów i wydr, aby przetrwały one nad odnogą rzeki Outaouais i nie wyginęły w wyniku łupieżczych łowów dla futer (Piquemal, 2015, s. 48). Wprawdzie wydarzenia miały miejsce w Kanadzie pod koniec XVII wieku, ale dla Piquemala są one doskonałą ilustracją prawidłowego sposobu traktowania przyrody przez człowieka. Co więcej, autor przywołuje w tej opowieści, mającej wyraźny walor dydaktyczny, zwyczaje rdzennych ludów Ameryki Północnej (nazywanych w *Traperach* „dzikimi” lub „niecywilizowanymi”):

Dawno temu ludy, które nazywano dzikimi, starały się żyć w harmonii z naturą. Nie zachowywały się wobec niej jak łupieżcy. Nie mając żadnego sposobu przechowywania upolowanej zwierzyny (w rodzaju lodówki!), łowili jej tylko tyle, ile w danej chwili potrzebowali, żeby przeżyć. Szanowali ziemię-żywicielkę, nazywali ją: „Nasza Matka”.

Piquemal, 2015, s. 48

Całość autorskiej bajki wieńczy zasadne pytanie: „Czy jednak nie moglibyśmy się czegoś nauczyć od tych społeczeństw, zwanych »niecywilizowanymi«?” (Piquemal, 2015, s. 48).

Ze znaczeniami *Traperów* korespondują rozpoznania w *Pękniętym dzbanie*, który powstał na podstawie bajki chińskiej. Kluczowym zagadnieniem poruszanym w tym tekście jest równowaga w naturze. Jeszcze inna bajka – *Żołądz i dynia* – uczy czytelników, aby nie patrzeć na przyrodę w sposób zbyt uproszczony. Piquemal podkreśla: „Gatunki zwierzęce i roślinne, które nas otaczają, zostały ukształtowane przez całe wieki selekcji naturalnej i adaptacji. Każdy z nich jest na swój sposób użyteczny, a ich wzajemne oddziaływania opierają się na wielce złożonej równowadze” (Piquemal, 2015, s. 21).

Jeszcze innym nurtem rozważań Piquemala jest refleksja nad niepożądanymi aspektami stylu życia społeczeństwa globalnego. W *Tantalu i męce pragnienia* autor *Bajek filozoficznych* nakreślił bardzo pesymistyczną wizję współczesności, w której dominuje konsumpcyjny styl życia:

Nieustannie wytwarza się tysiące przedmiotów, które są prezentowane jako niezbędne, co budzi w nas wciąż nowe potrzeby. Powstaje coraz więcej samochodów, które zanieczyszczają atmosferę, żywności, która ląduje w śmietniku, bezużytecznych gadżetów, które przyczyniają się do wyczerpywania bogactw naturalnych.

Piquemal, 2015, s. 37

Doskonały opis spirali konsumpcjonizmu czytelnik znajdzie w *Rybaku i przedsiębiorcy* oraz w *Pałeczkach z kości słoniowej*. W pierwszej bajce ilość ryb w łodzi indyjskiego rybaka wskazuje na celowe ograniczanie przez niego połowu oraz ochronę zasobów wodnych, a w konsekwencji na chęć zminimalizowania dewastacji środowiska naturalnego (Piquemal, 2015, s. 22). W tej krótkiej formie literackiej uwypuklone zostało znaczenie zwrotu ekologicznego, który pozwoli zmniejszyć potrzeby konsumpcyjne. Nie bez powodu pisarz zachęca odbiorców do posiadania jedynie rzeczy niezbędnych do życia. Ten apel pozostaje zbieżny z postulatami Naomi Klein wyrażonymi w *No Logo* (Klein, 2004).

Piquemal zarysował przejmujący obraz Ziemi jako wielkiego wysypiska śmieci, które powstało w wyniku „wiecznego niezaspokojenia” społeczeństwa

konsumpcyjnego. Pojawia się zasadny wniosek: życie ludzkie we współczesnym świecie jest „pasmem udręki” (Piquemal, 2015, s. 37). Dzięki temu, że autor zamieszcza w *Jak żyć na Ziemi?* starogrecki mit o mękach Tantala, nadaje temu tekstowi wymiar niezwykle aktualny. Zdaniem Piquemala historia o Tantalu wyraża opinię współczesnych myślicieli, którzy dostrzegli w micie „symbol naszego społeczeństwa konsumpcyjnego, wciąganego nieustannie w wir pragnień i wciąż niezaspokojonego” (Piquemal, 2015, s. 37). Autor *Bajek filozoficznych* podobnie jak z mitem o Tantalu postąpił ze starożytnym mitem o królu Midasie. Po egzegezie tekstu antycznego Piquemal zapytał czytelników o kwestie ważne dla ludzi antropocenu:

Do życia potrzebne jest picie i jedzenie. Zmieniając je w złoto, Midas o tym nie pomyślał i wpadł w pułapkę. Bo złota nie da się zjeść ani wypić! Czy nie postępujemy podobnie z zasobami naszej planety? Czy eksploatując je nierozważnie i nadmiernie, żeby je zamieniać w złoto, nie skazujemy tym samym dużej części ludzkości (prawie miliarda istot) na głód?

Piquemal, 2015, s. 39

W książce francuskiego pisarza znajdziemy wiele propozycji pozytywnego wpływu na najbliższe otoczenie. W bajce *Mędrzec i złodziej* odbiorca mierzy się z pytaniem: „A czy Ty mógłbyś zrobić listę przedmiotów, których byłbyś gotów się pozbyć, tak żeby Ci to nie przeszkodziło być szczęśliwym?” (Piquemal, 2015, s. 15). Wskazane działanie to istotna zachęta do rezygnacji z konsumpcjonizmu. W tekście *Dzielić się z innymi* pada pytanie o sposób zagospodarowania nadwyżki: „Czy Ty, kiedy masz czegoś za dużo, dzielisz się czasem z kimś?” (Piquemal, 2015, s. 69).

Ostatni, bardzo wyrazisty przykład pochodzi z *Prawdziwej nocy*. Bajka dotyczy kwestii zanieczyszczenia światłem i zanieczyszczenia wizualnego – najnowszych zagadnień we współczesnej ekologii. Pisarz przedstawia alternatywny styl życia, który pozwala doświadczać kontaktu z naturą na dużej przestrzeni, poza miastem. Pewnej głębokiej nocy bohater bajki odkrywa nad swoją głową, na sklepieniu nieba miliony gwiazd, a są one widoczne z dala od terenów zurbanizowanych. Piquemal pokazuje, że wielkie miasta przesłaniają piękno natury, a negatywny wpływ wszechobecnego oświetlenia elektrycznego niweczy możliwość prawdziwego obcowania z nocą. To lekcja poświęcona wizualnemu doświadczeniu pięknych rzeczy i zjawisk:

Wszelkiemu postępowi technicznemu towarzyszy jakaś strata, którą trudno oszacować. Dobrze jest poświęcić trochę czasu na zastanowienie się nad korzyściami i niedogodnościami innowacji. Światła miasta odbierają nam magiczne

piękno nocy, warzywa sprzedawane w supermarkecie przez okrągły rok pozbawiają nas przyjemności odkrywania nowalijek...

Piquemal, 2015, s. 51

Ekologia bez tabu

Bajki filozoficzne. Jak żyć na Ziemi? są książką szczególną – to edukacja bez tabu. W module *W pracowni filozofa* padają ważne pytania – o skutki funkcjonowania wielkich farm bydła, dodawanie dużych ilości pestycydów do paszy, zanieczyszczania wód gruntowych i gruntu odchodami z farm przemysłowych, zużycia ogromnej ilości wody do produkcji mięsa, zawłaszczania pól uprawnych lokalnej ludności na rzecz gospodarstw wielkopowierzchniowych (Piquemal, 2015, s. 20). Piquemal pyta czytelników, czy byliby skłonni jeść mniej mięsa lub z niego zrezygnować (Piquemal, 2015, s. 59). Wreszcie motywuje odbiorców do pokoleniowego rachunku sumienia: Czy perspektywa katastrofy klimatycznej uruchomi działania na rzecz ochrony środowiska naturalnego? (Piquemal, 2015, s. 65).

Na siedemdziesięciu dwóch stronach *Bajek filozoficznych. Jak żyć na Ziemi?* podejmowane są kwestie kluczowe dla współczesnego świata i człowieka. Piquemal przedstawia Ziemię jako gościnną planetę, która zapewnia ludziom schronienie, żywność, wodę, powietrze – warunki do bezpiecznego życia. Jednocześnie dowodzi, że nadmierna eksploatacja zasobów naturalnych bezpowrotnie degraduje i niszczy środowisko naturalne. Formułuje nośne przesłanie do młodych ludzi epoki antropocenu: „Nie możemy dłużej zachowywać się tak, jakbyśmy byli jedynymi panami Ziemi i jakby jej bogactwa naturalne były niewyczerpalne” (Piquemal, 2015, s. 4). Pisarz słusznie dowodzi, że walka o ekologiczne jutro nie jest wyłącznie domeną przywódców wiodących państw świata. To działanie, które może podjąć każdy człowiek: dziecko, nastolatek czy osoba dorosła. Zdaniem Piquemala nawet najskromniejsza aktywność przyczyni się do ochrony środowiska. Wkład jednostki w ochronę ekosystemu planety może mieć postać drobnych gestów, które się liczą, jak: wrzucenie rozgwiazdy do morza (Piquemal, 2015, s. 52), zgaszenie światła, gdy się wychodzi z pokoju, czy też jazda do szkoły na rowerze zamiast samochodem (Piquemal, 2015, s. 53). W *Dzielnym kolibrze* zachęca czytelników do aktywności ekologicznej: „Niech każdy w miarę swoich możliwości dołoży coś od siebie, swój wkład, bo – jak mówi przysłowie: »z małych strumyków powstają wielkie rzeki«” (Piquemal, 2015, s. 6). W bajce *Dzielić się z innymi* pokazuje zdecydowanie szerszą perspektywę kampanii społecznej na rzecz zielonego jutra: „Trzeba przestać myśleć jedynie w kategoriach jednostki: musimy brać pod uwagę otaczający nas świat: planetę, którą zamieszkujemy, ale też ludzi, wśród których

żyjemy” (Piquemal, 2015, s. 69). Te wszystkie propozycje oznaczają intensyfikację działań ekologicznych z myślą o kolejnych pokoleniach czytelników *Bajek filozoficznych*, aby te miały szansę na mądre i odpowiedzialne życie. To ważne, gdyż hasła zielonej i bezpiecznej przyszłości wpisują się w postulaty młodych aktywistów klimatycznych protestujących podczas „Piątków dla przyszłości” – dzisiejszych uczniów epoki antropocenu.

Literatura

- Bachórz J., 1994, *Bajka*, w: *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 65–68.
- Bajki filozoficzne* [Nota okładowa z wydania w kolekcji „Cała Polska czyta dzieciom”, 2008 r.], Fundacja „Cała Polska czyta dzieciom”, <https://calapolskaczytadzieciom.pl/ksiazka/bajki-filozoficzne/> [dostęp: 2.05.2024].
- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bracia: trochę rodzina, trochę przyjaciele*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna Ministerstwa Edukacji Narodowej, <https://zpe.gov.pl/a/bracia-troche-rodzina-troche-przyjaciele/D18asLOCS> [dostęp: 2.05.2024].
- Budrewicz Z., 2023, *Etyka ekologiczna na lekcjach polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 17, s. 17–30, <https://doi.org/10.14746/pi.2023.17.3>.
- Cieślakowski J., 1975, *Baśń synkretyczna*, w: Tenże, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 38–71.
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Dołęga J.M., 2006, *Ekofilozofia – nauka XXI wieku*, „Problemy Ekorozwoju”, nr 1, s. 17–22.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Dziechcińska H., 1990, *Bajka*, w: *Słownik literatury staropolskiej. (Średniowiecze – renesans – barok)*, red. T. Michałowska, przy udziale B. Otwinowskiej, E. Sarnowskiej-Temeriusz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 68–70.
- Fiedorcuk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Filozofia [dział], Wydawnictwo Muchomor, <https://www.muchomor.pl/pl/c/FILOZO-FIA/70> [dostęp: 2.05.2024].
- Gdanowicz-Bączek A., 2015, *Narodziny i rozwój etyki środowiskowej*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, R. 13, nr 4, s. 39–63.

- Goliński Z., 1991, *Bajka*, w: *Słownik literatury polskiego oświecenia*, red. T. Kostkiewiczowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 22–27.
- Guzy A., Ochwat M., 2022, *Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 31, s. 1–22, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.13>.
- Janczewski J., oprac., 2015, *Nasreddin Hodża. Wybrane anegdoty*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.
- Jarzyna A., 2020, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siędem odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 11, s. 63–76, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.6>.
- Juraszek D., 2020, *Antropocen dla początkujących: klimat, środowisko, pandemie w epoce człowieka*, Fundacja Liberte, Łódź.
- Klein N., 2004, *No Logo*, tłum. H. Pustuła, Wydawnictwo Świat Literacki, Warszawa.
- Kocyba P., Łukianow M., Piotrowski G., 2020, *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce: kto protestuje i dlaczego?*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, T. 21, nr 4, s. 77–95, pobrano z: <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/maes/article/view/6422> [27.09.2024].
- Krulicka K., 2022, *Zielono mi, czyli patenty na ekopolski*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 31, s. 1–15, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.02>.
- Lange A., 2021, *Im dalej w las tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Współczesnego Języka Polskiego”, T. 30, s. 65–80, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.05>.
- Leonid Sołowiow: „Przygody Hodży Nasreddina”, Wydawnictwo Akademickie Dialog, <https://wydawnictwodialog.pl/przygody-hodzy-nasreddina,73,1754.html> [dostęp: 4.05.2024].
- Marzec A., 2021, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Michel Piquemal: „Bajki filozoficzne. Opowieści mędrca Sofiosa”, Muchomor, <https://www.muchomor.pl/pl/p/Bajki-filozoficzne.-Opowiesci-medrca-Sofiosa/186> [dostęp: 2.05.2024].
- Niesporek-Szamburska B., 2008, *Baśń*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 47–72.
- Niesporek-Szamburska B., 2021, *Humanistyka ekologiczna w edukacji polonistycznej, czyli o zielonym czytaniu legend o jeziorze Gopło*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova”, nr 6, s. 79–92.
- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako odczyt)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2, s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.
- Nycz R., 1996, *Sylwy współczesne*, wyd. 2, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.

- Ochwat M., 2020a, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova”, nr 5, s. 185–204, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Ochwat M., 2020b, *(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>.
- Piotrowska-Grot M., 2022, *Literacki matecznik – o ekopoetyce i aktywnym czytaniu*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 31, s. 1–20, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.17>.
- Piquemal M., 1996, *Petite anthologie de la mythologie*, Éditions Sedrap, Toulouse.
- Piquemal M., 2003, *Les philo-fables*, Éditions Alexandre Stanké, Paris.
- Piquemal M., 2004, *Bajki filozoficzne*, tłum. H. Sobieraj, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa.
- Piquemal M., 2006, *Fables mythologiques des héros et des monstres*, Éditions Albin Michel-Jeunesse, Paris.
- Piquemal M., 2012, *Bajki filozoficzne. Jak żyć razem?*, tłum. M. Braunstein, M. Krasicki, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa.
- Piquemal M., 2015, *Bajki filozoficzne. Jak żyć na Ziemi?*, tłum. M. Braunstein, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa.
- Piquemal M., 2016, *Bajki filozoficzne. Świat mitologii*, tłum. M. Braunstein, M. Krasicki, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa.
- Piquemal M., 2017, *Drogocenna perła*, w: E. Nowak, J. Gaweł, *Myśli i słowa. Literatura – kultura – język. Język polski. Podręcznik. Klasa 7*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 80.
- Piquemal M., 2019, *Drogocenna perła*, w: E. Horwath, A. Żegleń, *Słowa z uśmiechem. Literatura i kultura. Język polski. Podręcznik. Klasa 6*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 152.
- Piquemal M., 2020, *Bajki filozoficzne. Jak żyć razem? (fragmenty)*, w: J. Kościerzyńska i in., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy siódmej dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa, s. 64–65.
- Piquemal M., 2021, *Bajki filozoficzne. Opowieści mędrca Sofiosa*, tłum. M. Braunstein, Wydawnictwo Muchomor, Warszawa.
- Piquemal M., 2023a, *Jeżozwierze*, w: I. Bartol, M. Biskupska-Duda, J. Najmanowicz-Michalak, *Zamieńmy słowo. Język polski. Szkoła podstawowa. Klasa 4. Podręcznik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 150.
- Piquemal M., 2023b, *Podział według wyroków bożych*, w: A. Karolczyk-Kozyra i in., *Zamieńmy słowo. Język polski. Szkoła podstawowa. Klasa 7. Podręcznik*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 50–51.

- Scenariusz lekcji 45 z kartą pracy. Święty Łukasz „Ostrzeżenie przed chciwością”, Michel Piquemal „Drogocenna perła”, Eduranga, <https://ucze.eduranga.pl/zasob/scenariusz-lekcji-45-z-karta-pracy-swiety-lukasz-ostrzezenie-przed-chciwoscia-michel-piquemal-drogocenna-perla/> [dostęp: 2.05.2024].
- Skubała P., 2022, *Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego?* „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, T. 31, s. 1–14, <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.09>.
- Sołowiow L., 1980, *Przygody Hodży Nasreddina*, tłum. I. Zabłudowska, [wyd. 2], Iskry, Warszawa.
- Sołowiow L., 2003, *Przygody Hodży Nasreddina*, tłum. I. Zabłudowska, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.
- Sołowiow L., 2021, *Hodża Nasreddin. Przygód księga druga. Zaczarowany książę*, tłum. I. Zabłudowska, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa.
- Smith T., Smith R., 2014, *Elements of Ecology*, 9th ed., Pearson, London.
- Tyburski W., 2020a, *Dyscypliny humanistyczno-społeczne a stan kultury i świadomości ekologicznej. Pozytywy – porażki – niepowodzenia*, w: *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*, red. R.F. Sadowski, A. Kosieradzka-Federczyk, Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, Warszawa, s. 21–32.
- Tyburski W., 2020b, *Ekoestetyka i edukacja ekologiczna*, w: *Globalna odpowiedzialność człowieka. Między analizą zjawisk a prognozą etyczną*, red. K. Łukaszewska, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa, s. 20–30.
- Ubertowska A., 2020, *Historie biotyczne. Pomiędzy estetyką a geotraumą*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Wójcik-Dudek M., 2022, *Dziewczyńska postpamięć natury. „Ostatnie drzewo na Ziemi” Małgorzaty Kur*, „Bibliotekarz Podlaski”, R. 23, nr 3, s. 143–157.
- Wójcik-Dudek M., 2023a, *Czego może nauczyć łodzik? (Eko)krytyczne czytanie „Ody do młodości”*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, T. 14, s. 181–195, pobrano z: <https://didactica.uken.krakow.pl/article/view/10664> [15.09.2024].
- Wójcik-Dudek M., 2023b, *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1, s. 1–21, https://doi.org/10.31261/PS_P.2023.31.03.
- Zdunik J., 2023, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, T. 11, s. 47–61, <https://doi.org/10.24917/23534583.11.4>.

Anna Podemska-Kałuża – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; autorka ponad 80 publikacji z zakresu edukacji wielokulturowej, poetyki odbioru różnych

tekstów kultury we współczesnej szkole oraz indywidualizacji nauczania uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą również zagadnień wielozmysłowości w literaturze, kulturze i edukacji oraz nowoczesnych form komunikacji, zwłaszcza w przestrzeni wirtualnej. Wspólnie z Anetą Grodeczką napisała książkę *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka* (2012). W latach 2016–2020 publikowała artykuły dla nauczycieli języka polskiego w „Polonistyce” i na platformie cyfrowej Pracownia Polonisty. Od 2019 roku realizuje projekty eksperckie, między innymi dotyczące edukacji zdalnej. Interesuje się innowacyjnymi metodami nauczania, wiele uwagi poświęca wykorzystaniu nowych technologii i multimediów we współczesnej szkole. W ostatnich latach coraz bardziej zajmują ją zagadnienia edukacji ekologicznej.

e-mail: podemska@amu.edu.pl



Kacper Mika

 <https://orcid.org/0009-0005-4412-3867>

Współczesne *silva rerum* – ekologiczne inklinacje J.R.R. Tolkiena jako element dydaktyki polonistycznej*

Contemporary *silva rerum* – Ecological Inclinations of J.R.R. Tolkien as an Element of Polish Language Teaching

Abstract: The subject of the article is an attempt to read the trilogy “Lord of the Rings” in the context of the idea of the ecological turn using the methodological apparatus of ecocriticism. The author suggests introducing into Polish language lessons motifs related to environmental protection revealed at different levels of a literary work according to Grzegorz Trębicki’s typology: from the ontology and eschatology of the secondary world, through entanglement in myths, topoi and literary tradition, to poetic tropes and character creations. Starting from the concept of a tender narrator (Tokarczuk), he searches primarily for figures of empathy (i.e. prosopopeia, uppersonification). The topics of deforestation and threats arising from the aggressive development of mining are complemented by the proposal of a didactic exercise at the level of secondary school. In reference to avant-garde practices (Queneau), the students are invited to play with the silvity, intertextuality and transmediality of literature – creating a literary collage of “Lord of the Rings” verse fragments, works of Polish poets and mass media texts.

Keywords: J.R.R. Tolkien, ecocriticism, didactics of Polish literature, *fantasy*, uppersonification, tender narrator

* Spora część poczynionych w artykule uwag pochodzi z mojej nieopublikowanej pracy licencjackiej (Mika, 2023).

Fantastyka jako krok w stronę nieantropocentrycznej wyobraźni

Współcześnie można obserwować dosyć dynamiczne przeobrażenia w obrębie dyskursu dydaktycznego – coraz częściej werbalizowana jest potrzeba krytycznego namysłu nad kanonem lektur, któremu zarzuca się anachroniczność, przy czym wyraźnie podkreśla się kwestię nieprzystawalności lekcyjnej recepcji literatury do uczniowskiej percepcji świata. Panaceum na tę dolegliwość współczesnego systemu edukacji znajduje Olga Tokarczuk, gdy w mowie noblowskiej prezentuje koncepcję tzw. czulego narratora, któremu bliska jest umiejętność „uosabiania, współodczuwania, a więc nieustannego odnajdywania podobieństw” (Tokarczuk, 2020, s. 287). Upatrując w akcie personalizacji oraz w idei autora czwartoosobowego szansy zbliżenia, refleksji nad wanitatywnością bytów nie-ludzkich, noblistka promuje szkołę empatycznej i ekoświadomej interpretacji tekstów, w której istotna staje się przede wszystkim opowieść (Tokarczuk, 2020, s. 284–289). Grażyna Gajewska, opisując proces „myślenia fantastyką”, wskazuje potencjał tego gatunku postrzeganego jako swoiste remedium na sygnalizowany przez Amithava Ghosha „kryzys wyobraźni” (A. Ghosh, *The Great Derangement. Climate Change and the Unthinkable*, 2017 – podaję za: Gajewska, 2023, s. 31). Chodziłoby o wykorzystywanie elementów fabularnych pochodzących z filmów, utworów literackich, popkultury i gier do krytycznej refleksji nad wpływem człowieka na ekosystem i jego bioróżnorodność. Badaczka dowartościowuje „spekulatywny potencjał fantastyki” (przede wszystkim SF, ale także horroru i *fantasy*), widzi w nim szansę na wytworzenie „innej wrażliwości i nowej estetyki” (Gajewska, 2023, s. 28–31).

Posłużenie się obiema koncepcjami – Tokarczuk i Gajewskiej – w połączeniu z elementami **dydaktyki zachwytu** proponowanej przez Krystynę Koziołek, która kładzie nacisk na osobiste doświadczenie tekstu (także na dzielenie się nim z uczniami), czytanie go na głos, jego emocjonalną percepcję, pozwoli – sparafrazuję myśl badaczki – pogłębić relację czytelnik – tekst – świat oraz będzie sprzyjać osiągnięciu sukcesu dydaktycznego (Koziołek, 2017). Chciałbym pokazać działanie tych narzędzi na przykładzie *Władcy Pierścieni*, tekstu kanonicznego, stanowiącego podwaliny *fantasy*. Niesłabnąca popularność tego uniwersum, potwierdzona chociażby siedemnastoma Oscarami dla filmu opartego na książce Tolkiena oraz wydaniem niedawno przez Amazona serialu na kanwie tej historii, może stać się asumptem do dyskusji na temat wzajemnej relacji tradycji literackiej (w postaci Tolkiena jako profesora literatury) oraz kultury popularnej, a sam tekst trylogii¹ –

¹ Warto zaznaczyć w tym miejscu, że nie można używać tego terminu bez pewnej dozy krytycyzmu. Tekst Tolkiena został trylogią jedynie wtórnie, ze względu na decyzję wydawcy. Zamiarem autora było bowiem napisanie jednej powieści składającej się z sześciu ksiąg. Tradycję tę kontynuuje jednotomowe wydanie sagi (Tolkien, 2021).

narzędziem służącym do transmisji i popularyzacji postawy świadomej, odznaczającej się troską o klimat i środowisko naturalne.

Między mitopeją a dystopią – naturopoetyka Tolkiena

Ekologiczne *close reading* Tolkiena warto rozpocząć od interpretacji lejtmotywu cyklu powieściowego. Typowo epicki motyw, zogniskowany wokół misji zniszczenia tytułowego pierścienia, można odczytać ekokrytycznie. Przedmiot ten kumulował w swym wnętrzu moc pochodzącą od jego pierwszego posiadacza, Saurona – czarnoksiężnika-tyrana, z którego intrygi powstał jako insygnium kontrolujące pierścienie wykute przez elfy z Eregionu. Ów materialny, a zarazem magiczny element Tolkienowskiego świata miał moc niewolenia i uzależniania od siebie właściciela, przyczyną powstania pierścienia było pożądanie potęgi i władzy, to on wywoływał kolejne wojny. Symbol ten wielokrotnie interpretowali literaturoznawcy, nawet w sposób budzący sprzeciw samego pisarza, między innymi jako alegorię grzechu, totalitaryzmu, także broni jądrowej (Gulisano, 2002, s. 127–128). Ze względu na konsekwentne wykorzystanie fauny bądź flory jako spoiwa/uczestnika akcji (przyroda ochrania bohatera w sytuacjach trudnych, współuczestniczy w zniszczeniu sił przeciwnika w finale powieści) – pierścień interpretowałbym z użyciem kategorii grzechu ekologicznego, zaproponowanej przez papieża Franciszka (Bar, 2020, s. 44). Przedmiot ten może wyrażać ludzką chęć zawładnięcia światem Natury (rasy Śródziemia w mojej interpretacji są odzwierciedleniem cech i zachowań przypisywanych często człowiekowi) – może więc być traktowany metaforycznie jako widmo antropocenu (Crutzen, Stoermer, 2000), perspektywa kolonialna, pokusa dominacji nad innymi gatunkami. Wyzwolenie z błędnego koła (bo szkodząc naturze, przede wszystkim szkodzimy sobie) paradoksalnie niesie sama natura – klejnot musi się stopić w odmętach Orodruiny, góry-wulkanu. Motyw pożądanego nieograniczonego, wręcz boskiego panowania nad światem w praktyce dydaktycznej zderzyć można z problemem konsumpcjonizmu czy materializmu (na przykład nawiązać do filozofii pozytywizmu i *Lalki* Bolesława Prusa).

Tolkien tereny dotknięte potęgą Mrocznego Władcy sytuuje w kontrze do rajskich lasów elfów, wykorzystuje przy tym poetykę postapokaliptyczną/dystopijną. Świat Saurona to przestrzeń przesiąknięta cieniem (zabieg ten nosi miano psychizacji natury, stanowi pewną projekcję wrogiego umysłu, co otwiera możliwość psychoanalitycznej lektury trylogii) (zob. Ślósarska, 1996), pełna pogorzeliisk, pozbawiona rozbudowanych ekosystemów (zapełniona nagimi skałami, mchami, zwirem i piargami etc.) (zob. *Powrót króla* – Tolkien, 2021, s. 1019–1020), z rozregulowanym klimatem (cykl dnia i nocy jest zaburzony, brakuje bioróżnorodności). Bohaterowie podczas przeprawy przez terytorium wroga oddychają zatrutym, przesiąkniętym toksycznymi wyziewami powietrzem, wody są skażone. Zbrukany

krajobraz zamieszkują mroczni orkowie, przedstawiciele rasy stworzonej wskutek biologicznych eksperymentów Saurona na elfach (Olszański, 1996, s. 143–144). Sugestywne powieściowe opisy zdecydowanie wykraczają poza metaforyzowanie nieograniczonej i mrocznej potęgi antagonisty (symbolicznie zawartej także w obrazie Oka Saurona) – sądzę, że Kraj Cienia można zestawić z Czarnobyłem. Obie historie dementują mit władzy człowieka nad światem nie-ludzkim. Próba zawłaszczenia przyrody budzi uzasadnione skojarzenie z poetyką ekohorroru (Tidwell, 2018, s. 115–117). Warto zasugerować także postkolonialną perspektywę oglądu Tolkienowskiej prozy, wskazującą mechanizmy zniewolenia, przemocy, wyzysku, stosowane na terenach podbitych przez władcę Mordoru (*Powrót króla* – Tolkien, 2021, s. 1018–1019).

Katastroficzne, bardzo bliskie obrazom z kina współczesnego, ujęcie zmian klimatycznych nie jest jedynym sposobem portretowania przyrody we *Władcy Pierścieni*. Poszerzenie perspektywy oglądu Tolkienowskiego światotwórstwa może przynieść zaproponowanie uczniom fragmentów *Silmarillionu* (Tolkien, 2017), w którym autor chętnie sięga po mity i tradycję antyczną (co jest cechą dystynktywną *fantasy* mitopoetyckiej, wyróżnionej przez Marka Oziewicz i Dianę Wagonner – Oziewicz, 2005, s. 33). Autor wprowadza postaci Valarów, będące swoistym połączeniem antropomorficznych bogów greckich z aniołami, jako współuczestników boskiego planu tworzenia; postaci te najpierw na prośbę Eru projektują świat za pomocą muzyki (zob. pitagorejski topos muzyki sfer), później zaś stają się troskliwymi opiekunami świata przygotowującymi go na moment nadejścia dzieci Stwórcy. Ujęcie Natury w ramach boskiego planu (zob. providencjonalizm) w kosmicznej/kosmogonicznej perspektywie dowartościowuje i sakralizuje świat przyrody. Ainurowie troszczą się o bioróżnorodność świata fauny i flory – troskę tę uosabia chtoniczna Yavanna (jej przydomek to Kementari, Królowa Ziemi), odznaczająca się świadomością ekologiczną (por. Sokołowski, 1996, s. 22). Wystraszona zapędami krasnoludów, chcących trzebić lasy i wykorzystywać drewno do swoich celów, prosi Eru o stworzenie strażników drzew – w ten sposób zostają powołani do istnienia entowie. Dzięki jej magii wyrastają pierwsze rośliny oraz Drzewa Valinoru, będące źródłem światła w Śródziemiu.

Zarówno w mitologii, jak i na kartach Biblii mamy do czynienia z destruktozem i buntownikiem – w trylogii Tolkiena jest nim Valar o imieniu Melkor. W literaturze antycznej zachowany jest antropocentryczny sposób postrzegania przyrody, którą można zawłaszczyć, której granice można określić, którą można kształtować wedle własnej woli i pomysłu. Czytelny przykład opisanej postaci jest historia Feanora – elfa, który zainspirowany światłem Dwu Drzew Valinoru, postanowił wykorzystać je do stworzenia silmarili; chciał w ten sposób światło zachować, utrwalić. Po zatruciu drzew jadem pajęczycy Ungolianty (to działanie jest pokłosiem intrygi Melkora) zakochany w drogocennych kamieniach elf nie był

w stanie ich poświęcić dla ratowania konających roślin. Tolkienowski Feanor może stanowić zaprzeczenie *homo ecologicus*.

Drzewa Valinoru przywołują Yggdrasil, wpisują się więc w centralny motyw antropologiczny, wielki symbol strukturalizmu – drzewo kosmiczne (w Eliadowskim ujęciu – *axis mundi*). Wpływ mitologii na kształt świata trylogii Tolkienowskiej odnotowuje Jadwiga Ślósarska, zwracająca uwagę na symbolikę różdżki z drzewa wiedzy oraz kult muzyki i drzew – elementy te pozwalają na skojarzenie kreacji archetypicznych czarodziejów z postaciami druidów (Ślósarska, 1996, s. 103). Toposy Edenu bądź Arkadii, związane z siedzibą Ainurów, wskazują na dwojaką motywację – mitologiczną bądź biblijną. Historia upadku Valinoru nasuwa także skojarzenia z mitem złotego wieku. Elementy sztafażu mitopoetyki (sformułowanej normatywnie w *Mythopoei* – Tolkien, 1998) stosuje Tolkien na kartach trylogii również na poziomie onimii – nazwa kopalni Morii stanowi uchwytą aluzję biblijną. Wpisaniu bohaterów w żywy ekosystem służy etymologia ich imion, na przykład *lasse* zawarte w imieniu walecznego Legolasa w *quenyi* oznacza ‘liść’, Elrond semantycznie mieści w sobie jaskinię, elfy zaś jako rasa kojarzą się w tym języku z gwiazdami (*elen* to ‘gwiazda’) (Tolkien, 2020, s. 382–383).

Nader często prozaik sięga po gotowe toposy literackie – las pełen złotych drzew (mallornów) przypomina ogród Hesperyd. Mit i wyobrażenia przecinają się ponadto z zapożyczonym z poetyki powieści realistycznej weryzmem (zob. Poradecki, 2005). Systematyzacji sfery aksjologii w powieściowym kosmosie służyć może ujęcie Grzegorza Trębickiego, wyróżniającego trzy podstawowe poziomy jej organizacji: wartości ogólnoludzkie, wzorce i archetypy, wartości metafizyczne/transcendentne (Trębicki, 2020, s. 42–43). W tym sensie Tolkien odkrywałby świat Natury w pogłębionym, religijno-mistycznym, antropologicznym sensie – konkurencyjnym wobec biocentrycznego i postsekularnego spojrzenia ekokrytyki (por. Tomaszewska, 2018, s. 84–85). Mit, topos, archetyp w połączeniu z tradycją zamkniętą w języku (w tym przypadku sztucznym, bo elfickim) mogą skłonić uczniów do refleksji nad kulturowym obrazem natury i jego ewolucją w literaturze, sztukach wizualnych, filozofii oraz popkulturze.

Antropomorfizacja, personifikacja, propopopeja, uppersonifikacja – emanacje czulego narratora

W ujęciu Tolkiena przyroda nie jest jedynie dekoracją epickich scen, choć niewątpliwie i taką odgrywa rolę – przywołam choćby akwaticzną metaforę towarzyszącą śmierci w boju Theodena, króla Rohanu, czy semantykę wiatru w tym samym fragmencie (zob. Sokołowski, 1996, s. 20). Typowym dla poetyki normatywnej środkiem, do których można zaliczyć charakterystyczny dla sielanki chwyt animizacji elementów Natury ożywionej (Skubalanka, 1984) („zachodni wiatr

wzdychał, liście szeptały”) (*Drużyna Pierścienia* – Tolkien, 2021, s. 99), przeciwstawione jest zapowiadające dwudziestowieczną świadomość *novum* – empatyczne usposobienie narratora. Dostrzec je można w opisie prowadzonym z perspektywy zwierzęcej bądź w monologu wewnętrznym bohatera kontemplującego przyrodę (por. *Drużyna Pierścienia* – Tolkien, 2021, s. 93–94; *Powrót króla* – Tolkien, 2021, s. 513–514).

Interesującym zabiegiem wydaje się również nadawanie imion elementom przyrody nieożywionej i obdarzanie jej świadomością. Przykład zastosowania tego chwytu stanowi Caradhras – obdarzony psychologicznym rysem szczyt górski, zdolny do odczuwania gniewu i nienawiści, dający się bohaterom we znaki nie spodziewaną burzą śnieżną (por. *Drużyna Pierścienia* – Tolkien, 2021, s. 324–330). Manifestując w ten sposób sprawczość oraz podmiotowość Natury, twórca trylogii przywołuje topos zemsty Gai (Lovelock, 2007). Gniew góry jest bowiem uzasadniony – okazuje się, że szczyt ten jest nieprzychylny przede wszystkim krasnoludom, które kierowane żądzą wydobywania cennego surowca, mithrilu, kopały zbyt głęboko i przebudziły mroczne siły z głębi ziemi. Taki sposób kreacji górskiego szczytu pozwala Tolkienowi na podjęcie problemu intensywnego kopalnictwa, nieodwracalnie przeobrażającego krajobraz. W roli prokuratora i sędziego, oceniającego typowe dla istot ludzkich postawy, pisarz sytuuje siły Matki Natury.

Topos zemsty obrazuje swoistą grę, oscylowanie między sielskim a romantycznym postrzeganiem przyrody. Wyjątkowe pod tym względem wydają się fragmenty poświęcone przygodom hobbitów w Starym Lesie. Sportretowanie drzew jako wrogich, tajemniczych, nieprzychylnych bytów, śledzących bohaterów, zacierających przed nimi szlaki w lesie służy nie tyle wyzyskaniu konwencji romantycznej, ile przedstawieniu roślin jako żywych, cierpiących, odczuwających ból istot. Drzewa obarczone są tragiczną pamięcią dawnego karczowania i palenia, za które w iście balladowy sposób wymierzają karę „niszczycielom i uzurpatorom”, którzy „gryzą, rąbią, łamią i palą” (*Drużyna Pierścienia* – Tolkien, 2021, s. 155) – w akcie zemsty za czyny przodków mściwa Stara Wierzba zamyka niektórych z nich w swoim wnętrzu. Scenę tę można traktować jako przypowieść ekologiczną, w praktyce lekcyjnej warto zwrócić uwagę na mechanizmy demokratyzacji przyrody – ukazanie jej somatyzmu, cielesności oraz obdarzenie natury prawem głosu (roślina potrafi syczeć z bólu, gniewać się, śmiać się etc.) (*Drużyna Pierścienia* – Tolkien, 2021, s. 143).

O szczególnym znaczeniu figur antropomorfizacji i personifikacji w poezji pisze Elżbieta Dutka, powołując się na koncepcję Agaty Stankowskiej, dopatrującej się w środkach stylistycznych „ekranu – tyleż estetycznych, co światopoglądowych przekonań” (A. Stankowska, *Światopogląd tropu*, 2007 – cyt. za: Dutka, 2023, s. 68). Interesujące jest wpisanie przez badaczkę użycia tych środków stylistycznych w łańcuch polskiej tradycji literackiej, co może być inspiracją do zestawienia Tolkiena z twórczością Mickiewicza bądź Kochanowskiego. Dutka z jednej strony

zwraca uwagę na paradygmaty antropocentrycznego myślenia zawarte w tropach personifikacji i animizacji, z drugiej strony – ukazuje ich dialogowy i ekologiczny potencjał (Dutka, 2023, s. 77–78). Specyfika twórczości Tolkiena pozwala jednak wysunąć konkurencyjną tezę – sprowadzenie Natury do ludzkich kategorii poznania można interpretować zgodnie ze wskazówkami szkoły kognitywistycznej – metafora choćby przez Marka Johnsona i George’a Lakoffa (2020) rozumiana była jako pewien sposób myślenia o rzeczywistości. Metaforyzowanie natury przez nadawanie jej cech ludzkich, uczłowiczenie jej (drzewa mają ręce itd.) jawi mi się jako jedyny, zapośredniczony w typowo ludzkim sposobie myślenia o rzeczywistości, środek poznania i empatycznego przyglądania się różnorodności świata fauny i flory. Ciekawy mógłby okazać się także efekt przymierzenia do Tolkienowskiego sposobu opisu wierzby wyróżnionej przez Dutkę kategorii prozopopei (jako tropu demokratyzującego Naturę) (Dutka, 2023, s. 77–78), której szczególne znaczenie za Martą Tomczok można zdefiniować jako „mówienie w czyimś imieniu”.

Dzięki niej możemy obcować nie tylko z tymi, którzy są i do nas mówią, lecz także z tymi, o których myślimy, że chcieliby z nami rozmawiać, chociaż ich nie ma lub są niesłyszalni: ze zmarłymi, niemowami, niemowlętami, a nawet roślinami, zwierzętami, rzeczami, ideami. Prozopopeja ma charakter figury totalnej: bez niej kontakt z rzeczywistością duchową byłby utrudniony.

Tomczok, 2018, s. 545

Do tego samego celu prowadziłoby przywołanie tradycji literackiej – od momentu nadejścia niespodziewanego ratunku z rąk Toma Bombadila, usypiającego wierzbę pieśnią o witalności i wzroście, w powieści sięga się po obrazowanie zbliżone do tego z sielanki oraz serenady. Liryczne pieśni zrównujące urodę ukochanej Toma, nimfy Złotej Jagody, z pięknem przyrody dowodzą uobecnionego na kartach powieści afirmatywnego stosunku do Natury, stanowiącej drugi plan uczucia między kochankami (Dobak, 1997). Sielskie wpływy widać też w opisie uczty zorganizowanej przez nimfę (to topos natury karmiącej), dostrzec można również motyw prania, które wpływa na pogodę (nasuwa się tu uzasadnione skojarzenie z *Panią Zimą* braci Grimmów, w którym to tekście wytrzępywanie poduszek wywoływało opady śniegu). Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedno podobieństwo: obie bohaterki stanowią spersonifikowane siły Natury. Wspomniany Tom Bombadil jest wielką zagadką dla literaturoznawców, czasem traktowany jako *genius loci* (duch opiekuńczy miejsca; Tom Shippey, 2003, s. 121–122), utożsamiany przez niektórych ze świętym Franciszkiem (Olszański, 1996, s. 144; Gulisano, 2002, s. 30–31), przez narratora opisywany zaś jako „pamiętający pierwszą kroplę deszczu i pierwszy żołądź” (*Drużyna Pierścienia* – Tolkien, 2021, s. 156) wydaje się realizować franciszkańskie afirmowanie natury, wpisane w pewien ontologiczny plan (Bombadil był przecież Majarem). Co ciekawe, bohater ten jako jedyny jest

nie ulega zniewalającemu wpływowi Pierścienia – łączność ze światem fauny i flory pozwala tej postaci na wyrzeczenie się egoistycznej pobudki narzucania mu swoich praw i panowania nad nim. Warto się zastanowić, czy zachowanie tego bohatera nie nawiązuje do *élan vital* z koncepcji Henriego Bergsona.

Dialogowe liryczne pieśni stanowiące „manifestację szacunku do przyrody” (Adamiak, 2021, s. 106) znajdziemy we fragmentach *Dwu wież* (Tolkien, 2021, s. 511–539, 600–617) poświęconych entom – żyjącym, mówiącym, poruszającym się humanoidalnym istotom, których aparycja przypomina wygląd zarówno drzew, jak i ludzi. Entowie reprezentują ideę opiekuńczości, dbałości i troski o zielone płuca Śródziemia. Fangorn i jego współplemieńcy sprzeciwiają się instrumentalnemu traktowaniu lasów przez Sarumana (wycinie drzew na cele związane z produkcją machin wojennych) oraz deforestacji. Wrażliwemu czytelnikowi zapiera dech w piersiach pochód entów na zamczysko wroga, kończący się ich zwycięstwem, zalaniem zindustrializowanych terenów i przywróceniem na nich bioróżnorodnego ekosystemu. Motywem pochodu Tolkien jako historyk literatury świadomie nawiązuje do *Makbeta* Szekspira, można więc zestawić oba utwory na zajęciach dydaktycznych. Pasterze drzew zostali obdarzeni pamięcią (to oni tworzą katalog ras Śródziemia) – prozaik, łamiąc stereotyp przyrody ahistorycznej, ukazuje ją jako świadka dziejów.

Co ciekawe, w Tolkienowskiej historii czynny udział biorą także zwierzęta. Szczegółowo o roli orłów, związanych z Manwëm, w przełomowych dla Śródziemia wydarzeniach pisze Krzysztof Sokołowski – to właśnie te dostojne ptaki przychodzą z pomocą Powiernikowi w finale powieści (Sokołowski, 1996, s. 20). Podążanie za motywem hippicznym umożliwia dyskusję nad podmiotowością zwierząt (dowodem jest nadawanie koniom imion, na przykład Cienistogrzywy) oraz problemami instrumentalnego traktowania tych istot (zob. wątki Billa i odebranego okrutnemu właścicielowi kucyka Sama). Szacunek Rohirrimów do koni, uczynienie przez Saurona z olifantów członków armii, filmowa scena, w której Radagast uzdrawia młodego jeża (imieniem Sebastian), skażonego działaniem czarnej magii w czasie ataku gigantycznych pajaków na domostwo maga w Rhosgobel (Jackson, reż., 2012, 54’–57’) – wszystko to pozwala badać twórczość prozaika oraz jej adaptacje w ramach *animal studies*.

Literacki obraz Fangornu odzwierciedla opozycję rezerwat – ogród, najdobitniej ukazaną we wspomnieniu entowych żon, założycielek pierwszych ogrodów. Ekologiczna parabola podkreśla tutaj schyłkowość, efemeryczność dzikiej przyrody, stopniowe wymieranie – żony entów bowiem opuściły Fangorn bezpowrotnie, aby zbliżyć się do ludzi, wtedy to nad ogrodami żon entów zawisło widmo wojny. Kreacji entów w żaden sposób nie wyczerpuje termin „antropomorfizacja”, Tolkien, chcąc wyrazić zbliżenie się empatycznego narratora do przedmiotu (a może właśnie podmiotu?) opisu, oddał entom sprawczość, obdarzył ich głosem. Entowie inaczej niż ludzie postrzegali i wartościowali przyrodę; było to postrzeganie

relacyjne, niehierarchizowane, oparte na współuczestnictwie w ekosystemie (por. Domańska, 2013; Tomaszewska, 2018). Aby oddać naturę entów, Tolkien poszukiwał nowych środków wyrazów. Sposób literackiego charakteryzowania entów chciałbym oddać za pomocą autorskiego terminu „uppersonifikacja”. Oznacza on nadawanie faunie/florze podmiotowości i sprawczości, przekraczające proste zrównanie przyrody z człowiekiem.

Percepcja bioróżnorodnego Fangornu, romantyczno-sielskiego Starego Lasu czy chociażby niepokonanego Caradhrasu przez soczewkę czułego narratora „jest trybem patrzenia, które ukazuje świat jako żywy, żyjący, powiązany ze sobą, współpracujący i współzależny” – jak puentuje Tokarczuk (2020, s. 288). Refleksja zarówno noblistki, jak i Tolkiena zdaje się pozostawać w uchwytnej relacji z filarami ekokrytyki: myśleniem relacyjnym, etyką solidarności, traktowaniem natury jako domu, budowaniem niehierarchizowanej wizji świata, wyróżnionymi przez Ewę Domańską (2013, s. 8–9).

Performatywny potencjał eukatastrofy Poetycki ślam jako propozycja sylwizowania literatury

Totalność wizji przyrody zaprezentowanej w trylogii Tolkiena jest dopełniona kategorią eukatastrofy, której autorstwo przypisuje się temu samemu autorowi. Eukatastrofa może być rozumiana jako „wtargnięcie ewangelium” oraz „antytragedia”, najprościej zaś daje się wytłumaczyć jako pozytywny finał powieściowych wydarzeń, który następuje po spiętrzeniu trudności, początkowo sprawiających wrażenie niemożliwych do pokonania. Co więcej, wynika z działań Absolutu, dlatego właśnie następuje dopiero wtedy, gdy bohaterowie wyczerpują wszelkie inne drogi działania (Majkowski, 2013, s. 60). Taką małą eukatastrofą ekologiczną, rozgrywającą się już po finale powieści, wydaje się scena sadzenia podarowanego przez Galadrielę ziarna mallornu. W chwili, gdy hobbitci zastają swoje rodzinne miasto Shire wykarczowane, pozbawione na skutek zemsty Sarumana wielu drzew, Sam zdobywa się na wielkie poświęcenie: dzieli się swoim darem z innymi, co przyczynia się do rozkwitu szaty roślinnej na niespotykaną skalę.

Zarysowane przesłanki umożliwiają sformułowanie następującego wniosku: w powieściach Tolkienowskich synergicznie dokonuje się synteza planów ogółu i szczegółu pod egidą eukatastrofy. Pisarz umiejętnie organizuje fabułę wokół procesu doświadczenia, odkrywania bądź rejestrowania destrukcji środowiska naturalnego przez działających w nim bohaterów, stosuje przy tym wyraźną gradację: historia rozpoczyna się od tego, że hobbitci opuszczają bezpieczną przestrzeń, a towarzyszą im nostalgia i ciekawość poznawcza, następnie poznają czującą, cierpiącą i ożywioną, choć groźną, przyrodę Starego Lasu, w dużej mierze po to, by później, wraz z postępem akcji, natrafić na tereny skażone potęgą Saurona. Azyle (Riven-

dell, rajske krainy elfów, las relikw Fangorn) (por. Gulisano, 2002, s. 29–31) prze-radzają się w krajobrazy grozy, rozpadu, zniszczenia. Narrator rejestruje efemeryczność, schyłkowość (w przypadku złotego lasu elfów – także cudowność i oniryczność) dzikiej Natury oraz stopniowe zatracanie z nią kontaktu przez rasy Śródziemia. Eukatastrofa zdaje się działać w sposób katartyczny: bohaterowie na powrót odczuwają związek z otaczającym ich światem fauny i flory, odzyskują poczucie przynależności do niego, dzięki czemu mogą przebudowywać świadomość ekologiczną współczesnego czytelnika. Eskapada w przestrzeni nabiera więc wymiaru podróży wewnętrznej. Charakterystyczna dla antytragedii rezygnacja z tragicznego finału może korelować z dokonującymi się w obrębie ekokrytyki przewartościowaniami – odchodzi się od epatowania, straszenia wizjami zagłady i końca. Okazuje się, że zniszczenie pierścienia w Orodruinie jest tylko jednym z wielu eukatastroficznych momentów; wszystkie one składają się na opowieść o odpowiedzialności jednostki za świat nie-ludzki.

Lekcyjne odkrywanie czułego narratora, uobecnionego w tropach stylistycznych, ontologii i aksjologii świata przedstawionego, staje się swoistym wożem nie tylko w przestrzeni, lecz także w czasie. Mariaż *sacrum*, mitu, religii, tradycji – kategorii tylko pozornie dalekich ekokrytyce – pozwala na głęboki namysł nad kulturowym obrazem przyrody, a afektywna lektura zapośredniczona w popkulturze uaktywnia sferę bliską codzienności ucznia, a więc nadaje nauczaniu performatywny wymiar. Wychodząc od współczesności, na przykład dzieła filmowego, możemy podkreślić trwałość tradycji, mitów w kulturze masowej (zjawisko określane mianem *rewritingu*)².

Szansy na konsensus między tradycją a nowoczesnością, pewnego gestu w stylu renesansowego *ad fontes* upatruję we wprowadzeniu sylwy na lekcje języka polskiego. Współcześni badacze – między innymi Iwona Słomak (2013) i Roman Krzywy (2013) – podkreślają złożoną naturę i dynamikę pojęcia „sylwa” i stanowią przeciwstawiają się zrównywaniu sylw staropolskich z Ryszarda Nycza koncepcją sylwy współczesnej (Słomak, 2013, s. 10). Wskazują przy tym co najmniej kilka odrębnych sposobów jej rozumienia, w tym rozumienie gatunkowe (zapśredniczenie w tradycji retorycznej *genus demonstrativum*; sylwa to utwory krótkie, różnorodne tematycznie, w konwencji pisania „na gorąco”, o okolicznościowym charakterze) oraz raptularzowe (staropolskie *silva rerum* oparte na zasadzie *varias*) (Krzywy, 2013, s. 146–147).

W mojej propozycji zajęć lekcyjnych skierowanych do uczniów szkoły ponadpodstawowej odwołuję się do raptularzowego rozumienia tego terminu, które reinterpretnuję. Sylwa jest w moim ujęciu pewną techniką pracy, gestem sięgnięcia

² Ciekawym pomysłem może być pochylenie się z uczniami nad śląskim przekładem *Hobbita*; pozwala to na wprowadzenie w tok szkolnych zajęć kontekstów regionalizmu, tak bliskich geopoetyce. To jednak temat wart osobnego artykułu.

do tradycji literackiej, nie jest to jednak takie proste, gdyż – tu wykorzystam maksymę T.S. Eliota – „Odziedziczyć [tradycji – K.M.] po prostu nie można, jeśli zaś chce się ją posiąść, można to zrobić tylko z dużym wysiłkiem” (Eliot, 1988, s. 20). Autor *Ziemi jałowej* postuluje używanie modelu twórczego, aktywnego przyjmowania tradycji, który chciałbym wykorzystać w praktyce dydaktycznej. Sięgnięcie po sylwę, z jej małą ekologiczną presupozycją zawartą w etymologii, w praktyce oznaczałoby stworzenie klasowego projektu – kolażu z fragmentów wierszy/prozy Tolkiena oraz liryków polskich poetów. Celem, który nauczyciel stawia przed sobą, jest odczarowanie poezji – często przez uczniów uważanej za trudną, nudną, niewspółczesną, niezrozumiałą lub elitarną. Takie zajęcia wprowadziłyby w szkolną rutynę element artyzmu, aktorskiej improwizacji, przeżycia tekstu. Zapożyczam się tutaj, co oczywiste, także w awangardowych metodach „generowania tekstów”, nie zapominając o technikach wypracowanych przez dadaistów, co *nolens volens* może stanowić asumpt do pokazania uczniom kilku dzieł, których autorzy odeszli od klasycystycznych poetyk i złamali ustalone w nich schematy.

Istotne jest też ćwiczenie konkretnych umiejętności uczniów – zapoznanie ich z lirykami proekologicznymi polskich poetów, wzmacnianie kompetencji analizy środków stylistycznych (jako przyczynku do interpretacji), ćwiczenie procesu de-rywowania tekstów. Idealną metodą pracy wydaje mi się metoda awangardowego montażu; nawiązuję tutaj przede wszystkim do propozycji Raymonda Queneau (2008). Zadaniem uczniów jest pocięcie dostarczonych tekstów literackich (Tolkiena i innych autorów) i utworzenie z nich kolażu (zob. Aneks 1, s. 15). Nowo powstałe prace powinny być spójne, zorganizowane wedle pewnego konceptu, nawet jeżeli jest nim celowy brak kompozycji i wrażenie chaosu, oraz podejmować tematy dotyczące ekologii oraz literackiej wizji przyrody. Zadanie postawione przed uczniami można utrudnić, na przykład za pomocą rzutów kostką wylosować dodatkowe warunki zadania („zastosuj porównanie homeryckie”, „dopisz apostrofę do Matki Natury” etc.). Osadzeniu tekstu we współczesnych realiach może służyć włączenie w jego obręb fragmentów postów z Facebooka, Instagrama czy filmików z TikToka. Nie jest też powiedziane, że utwór musi być pisany na papierze; na zajęciach można eksperymentować z transmedialnością literatury (na przykład połączyć tekst z filmem). Kolaż może powstać nie tylko z wierszy; warto podopiecznym proponować różne formy literackie, na przykład: werystyczny opis drzewa, plankt/elegię/tren dla konającego lasu, hymn, przypowieść, bajkę, fraszkę, wpis na blog, post. Uczniowie stworzą całkiem nowe *silva rerum*, synkretycznie przemieszają gatunki oraz poetyki, a także myśli i idee zogniskowane na palących problemach humanistyki ekologicznej³.

³ W aneksie zaprezentowałem przykładową realizację tematu – autorski konspekt zajęć dydaktycznych (zob. Aneks 2, s. 16–20). Konspekt, przeznaczony do realizacji na dwóch jednostkach lekcyjnych, zawiera także przykładową lekcję wprowadzającą z wykorzystaniem platformy Padlet,

Podsumowanie

Podczas zaproponowanych działań dydaktycznych zorientowanych na pracę z fragmentami różnych tekstów uczniowie poddają analizie kompozycję powieści (wielogatunkowej, polifonicznej, sięgającej po różne poetyki, konwencje etc.), co przekłada się na uczniowskie wariacje na temat różnych gatunków literackich. Sylwa XXI wieku miałaby być pewnym modelem tradycji literackiej – połączeniem grecko-rzymskich i biblijnych korzeni ze zdobyczami humanistyki zaangażowanej, literaturą najnowszą (awangardą), powinna iść z duchem czasu. W tym kontekście scharakteryzowane w części teoretycznej paradygmaty interpretacyjne stanowiłyby propozycje gotowe do zaimplementowania do działań dydaktycznych. Zwrot w stronę krytyki mitograficznej i antropologii kulturowej połączony z refleksją nad kreacją świata przedstawionego (interpretacja lejtmotywu i powieściowych zdarzeń jako koniecznych ogniów eukatastrofy), wzbogacony o namysł nad poetyką nie-ludzkiej podmiotowości snuty przez czułego narratora stanowiłby nowy poziom immersji, właściwej fantastyce. Immersji wtajemniczenia w postantropocentryczny wymiar egzystencji, obejmującej empatyzowanie z pozaludzkimi formami istnienia, a także przekraczanie eskapizmu na rzecz performatywnego krytycyzmu zorientowanego na podejmowanie działań związanych z ochroną środowiska. Celem projektowanych lekcji jest zespolenie lektury klasyki literatury z kształceniem umiejętności odbioru popkultury, połączeniem artyzmu z przeżyciem tekstu i przeżyciem świata. Współczesne działania *ad fontes* spajające technologię, ekologię i narratologię mogą – jak sądzę – stanowić ostoję dla literatury w erze chatbotów.

Literatura

- Adamiak S., 2021, *Teologia Tolkiena*, Wydawnictwo Stacja7, Kraków.
- Bar W., 2020, *Ekobójstwo i grzech ekologiczny. Dwa terminy – dwa porządki – wspólna sprawa*, „Studia Prawnicze KUL”, nr 82, s. 33–57, <https://doi.org/10.31743/sp.5808>.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F., 2000, *The „Anthropocene”*, „Global Change Newsletter”, vol. 41, s. 17–18, pobrano z: <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf> [24.02.2024].
- Dobak A., 1977, *Sielanka*, w: *Słownik literatury polskiego oświecenia*, red. T. Kostkiewiczowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk, s. 669–676.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.

dotyczącą ekologicznej wymowy *Władcy Pierścieni*. Opracowany materiał zawiera polecenia dla uczniów, fragmenty-wypiski z lektury oraz tekstów krytycznych (konteksty interpretacyjne), a także przykładowe karty pracy. Część materiałów jest dostępna online – Mika, 2024.

- Dutka E., 2023, *Góry wołają i milczą. O antropomorfizacji, personifikacji i prozopoei*, „Prace Filologiczne. Literaturoznawstwo”, nr 13 (16), s. 67–80, <http://dx.doi.org/10.32798/pflit.960>.
- Ehrmann M., [b.r.], *Dezyderata*, <https://poezja.net/dezyderata/> [dostęp: 24.02.2024].
- Eliot T.S., 1998, *Tradycja i talent indywidualny*, tłum. H. Pręczkowska, w: T.S. Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, przekł. M. Heydel i in., Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 24–33.
- Gajewska G., 2023, *Ekofantastyka. Ujęcie sympojetyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Gulisano P., 2002, *Tolkien. Mił i łaska*, tłum. A. Kuciak, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze, Poznań.
- Hartwig J., 2000, *Wybór wierszy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Jackson P., reż., 2012, *Hobbit: Niezwykła podróż*, Nowa Zelandia–USA.
- Johnson M., Lakoff G., 2020, *Metafory w naszym życiu*, przeł. i wstępem opatrzył T.P. Krzeszowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury; Wywołać zachwyt*, w: Taż, *Czas lektury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 7–52, 147–186.
- Krzywy R., 2013, *Silvae i sylwy. Głosa historycznoliteracka do pewnego nieporozumienia*, „Pamiętnik Literacki”, z. 3, s. 145–151, pobrano z: <https://rcin.org.pl/ibl/dlibra/publication/82206?id=82206> [24.02.2024].
- Lovelock J., 2007, *The Revenge of Gaia. Earth's Climate Crisis and the Fate of Humanity*, Penguin Books, New York.
- Majkowski T.Z., 2013, *W cieniu białego drzewa. Powieść fantasy XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Mickiewicz A., 1949, *Wiersze [Dzieła. Wydanie narodowe, T. 1]*, Czytelnik, Kraków.
- Mika K., 2023, *Fantastyka, geopoetyka, dydaktyka – ekorefleksja nad powieściami Tolkiena*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr Marii Wacławek.
- Mika K., 2024: *Czuły narrator Tolkienowskiego uniwersum*, Padlet, 4.04.2024, <https://padlet.com/mikakacper01/czu-y-narrator-tolkienowskiego-uniwersum-6pcc1tt8le5pda81> [dostęp: 24.02.2024].
- Olszański T.A., 1996, *Zarys teologii dzieła Tolkiena*, w: J.R.R. Tolkien. *Recepcja polska*, red. J.Z. Lichański, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 135–158.
- Oziewicz M., 2005, *Opowieści z Narnii jako fantasy*, w: Tenże, *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*, Universitas, Kraków, s. 339–362.
- Poradecki M., 2005, *Światy i przyroda w literaturze fantasy – na podstawie utworów Tolkiena i Sapkowskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica”, nr 7, s. 495–514, pobrano z: <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/9182> [24.02.2024].
- Queneau R., 2008, *Sto tysięcy miliardów wierszy*, tłum. J. Gondowicz, Ha!art, Kraków.
- Shippey T., 2003, *The Road to Middle-earth, Revised and Expanded Edition*, Houghton Mifflin Company, Boston–New York.

- Skubalanka T., 1984, *Antropomorfizacja w poetyckich opisach przyrody*, w: Taż, *Historyczna stylistyka języka polskiego: przekroje*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. 153–178.
- Słomak I., 2013, *Poetyckie i prozatorskie „sylwy” – wobec tradycji retorycznej*, „Śląskie Studia Polonistyczne”, nr 4 (2), s. 271–297, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/SSP/article/view/3323> [24.02.2024].
- Sokołowski K., 1996, *Fenomen Tolkiena*, w: J.R.R. Tolkien. *Recepcja polska. Studia i eseje*, red. J.Z. Lichański, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 17–24.
- Szyborska W., 2023, *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Ślósarska J., 1996, *Wędrowka na Górę Przeznaczenia*, w: J.R.R. Tolkien. *Recepcja polska*, red. J.Z. Lichański, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 99–112.
- Tidwell C., 2018, *Ecohorror*, w: *Posthuman glossary*, eds. R. Braidotti, M. Hlavajova, Bloomsbury Academic, London–Oxford–New York–New Delhi–Sydney, s. 115–116.
- Tokarczuk O., 2020, *Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa.
- Tolkien J.R.R., 1998, *Mythopoeia*, w: Tenże, *Drzewo i liść oraz Mythopoeia*, wstęp Ch. Tolkien, tłum. J. Kokot, J.Z. Lichański, K. Sokołowski, wyd. 2, Zysk i S-ka, Poznań, s. 69–74.
- Tolkien J.R.R., 2017, *Silmarillion*, ilustr. T. Nasmith, tłum. M. Skibniewska, Zysk i S-ka, Poznań.
- Tolkien J.R.R., 2020, *Listy*, oprac. H. Carpenter przy współpr. C. Tolkiena, tłum. A. Sylwanowicz „Evermind”, Zysk i S-ka, Poznań.
- Tolkien J.R.R., 2021, *Władca Pierścieni. Drużyna Pierścienia. Dwie wieże. Powrót króla*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa.
- Tomaszewska W., 2018, „Zielone pisanie”, „zielone czytanie”. *Humanistyka ekologiczna jako projekt badań literaturoznawczych*, „Studia Ecologiae et Biethicae”, nr 4 (16), s. 77–95, <http://doi.org/10.21697/seb.2018.16.4.08>.
- Tomczok M., 2018, *Prozopopeja*, w: *Ilustrowany słownik terminów literackich. Historia, anegdota, etymologia*, red. Z. Kadłubek, B. Mytych-Forajter, A. Nawarecki, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk, s. 133–134.
- Trębicki G., 2020, *Świat wartości. Aksjologia fantasy świata wtórnego – model podstawowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Tuwim J., 1973, *Wiersze wybrane*, oprac. M. Głowiński, wyd. 3 zm., Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.

Kacper Mika – magistrant na kierunku filologia polska na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, autor pracy licencjackiej na temat ekokrytycznych i geopoetyckich wątków twórczości J.R.R. Tolkiena oraz artykułu dotyczącego hybrydyczności oraz intertekstualności w powieściach Radka Raka i Katarzyny Puzyńskiej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół tradycji literackiej, ekologicznej i mitograficznej interpretacji współczesnej *fantasy epickiej*.

e-mail: kacper_mika@wp.pl

Wiersz kolaż z fragmentów *Władcy Pierścieni* Tolkiena i wierszy polskich poetów

Ekokrytyczny słam

Gdy lato ogarnęło świat, a w południowym skwarze
Pod dachem liści drzewa śnią sen najpiękniejszych
marzeń

A gdy sierpiec na niebłoczcu łyście,
W cieniu ciemnie jeno niedośpiewy,
W białodrzewiu ćwirnie i śrebliście
Słodzik słowi słowisienkie ciewy.
Kędy wąż śliską pierśią dotyka się zioła.
W takiej ciszy – tak ucho natężam ciekawie,
[Czuje się wolny w uwięzi gałęzi,
w jej cieniach i podcieniach, zielonych sklepieniach]
Zaśpiewajmy wesoło, zaśpiewajmy w chórze –
O słońcu i gwiazdach, mgłach, deszczu, wichurze
Jarzębino moja, twój lśniący strój ozdoba złotych lat,
Gałązek kiść i lekki liść, łagodny szum i szept,
Jarzębino – dziś już martwy liść – i kruchy, siwy włos,
Bo nadszedł dzień, że skruszał pień – i ścichł na wieki głos.
O, Orofarnë, Lassemista, Carnimirië!
Objaśnię jak potrafię, tylko zapytajcie:
co to takiego oglądać oczami, po co serce mi bije
i czemu moje ciało nie zakorzenione.

Rozmowa z wami konieczna jest i niemożliwa.
Pilna w życiu pospiesznym i odłożona na nigdy.
Drzewo to dom Malutcy i podobni ptakom przysiadamy
we śnie na jego konarach
i powaga bezruchu drzewa przypomina teraz kościół żywy
Życie – jedyny sposób,
żeby obrastać liśćmi,
łapać oddech na piasku,
wzlatywać na skrzydłach
Jesteś dzieckiem wszechświata,
niemniej niż drzewa i gwiazdy,
masz prawo być tutaj.
Wszystko jest możliwe dla tego kto mieszka w gałęziach
drzewa

J.R.R. Tolkien: *Władca Pierścieni* –
Tolkien, 2021, s. 528

J. Tuwim: *Słowisień* – Tuwim,
1973, s. 49–50

A. Mickiewicz: *Stępy akermiańskie* –
Mickiewicz, 1949, s. 183

W. Szyborska: *Moralitet leśny* –
Szyborska, 2023, s. 559–561

J.R.R. Tolkien: *Władca Pierścieni* –
Tolkien, 2021, s. 535–536

W. Szyborska: *Milczenie roślin* –
Szyborska, 2023, s. 518–519

J. Hartwig: *Drzewo to dom* – Hart-
wig, 2000, s. 233–234

W. Szyborska: *Notatka* – Szym-
borska, 2023, s. 544–545

M. Ehrmann: *Desiderata* – Erh-
mann, [b.r.]

J. Hartwig: *Drzewo to dom* – Hart-
wig, 2000, s. 233–234

Konspekt zajęć dydaktycznych

Temat: Tolkien w dobie antropocenu – synergia sylwy
oraz awangardowego kolażu

Etap edukacyjny: szkoła ponadpodstawowa

Klasa: III/IV

Autor: Kacper Mika

Czas zajęć: 2 × 45 min

Cele ogólne:

Uczeń:

- doskonali umiejętności analityczno-interpretacyjne w zakresie epiki i liryki;
- zapoznaje się z ekokrytyczną lekturą tekstów kultury;
- rozwija umiejętność czytania ze zrozumieniem artykułów naukowych na poziomie maturalnym;
- kształtuje umiejętność pracy w grupie;
- poznaje zasady derywacji tekstu;
- kształtuje wartości poszanowania środowiska i odpowiedzialności za nie;
- pogłębia umiejętności retoryczne, poznaje techniki głosowego przedstawienia tekstu.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- charakteryzuje narratora, bada typ narracji, wskazuje typ liryki i opisuje sytuację liryczną;
- rozróżnia konwencje literackie: realistyczną i fantastyczną, oraz zna cechy gatunkowe sielanki i serenady;
- rozpoznaje tropy i figury poetyckie: prozopopeję, animizację, personifikację;
- zna pojęcia „topos” i „archetyp”, podaje ich przykłady;
- wskazuje nawiązania do mitologii greckiej w tekstach literackich i ich funkcję;
- broni obranego stanowiska za pomocą argumentów, samodzielnie przygotowuje materiał do dyskusji, krytycznie dobierając źródła informacji;
- analizuje teksty medialne, wskazując zjawiska perswazji i manipulacji;
- zna podstawowe ćwiczenia dykcyjne oraz aktorskie, doskonali umiejętność recytacji i interpretacji tekstu;

- derywuje własny tekst, stosując metodę kolażu;
- zna i potrafi wyjaśnić własnymi słowami pojęcia takie jak „sylwa”, „awangarda”, „technika montażu”, „dadaizm”, „ekokrytyka”, „antropocen”.

Punkty podstawy programowej:

Poziom podstawowy:

- I. Kształcenie literackie i kulturowe: 1.2–1.6, 1.9–1.11, 1.13–1.16, 2.1–2.3.
- II. Kształcenie językowe: 1.3, 3.8, 4.3.
- III. Tworzenie wypowiedzi: 1.1, 1.2, 1.4, 2.1, 2.2, 2.4, 2.10.
- IV. Samokształcenie: 1, 3, 5, 6.

Poziom rozszerzony:

- I. Kształcenie literackie: 1.2, 1.5, 1.6, 1.9, 1.12, 1.13.
- II. Kształcenie językowe: 2.2, 2.4.
- III. Samokształcenie: 1.

Formy pracy (według Wincentego Okonia):

- praca indywidualna;
- praca grupowa (praca grupowa kombinowana).

Metody pracy (według Franciszka Szloska):

- podające (wykład informacyjny, pogadanka);
- eksponujące (ekspozycja tekstu literackiego);
- programowane (wykorzystanie Padletu);
- praktyczne (metoda projektów);
- problemowe, aktywizujące, dyskusja dydaktyczna.

Środki dydaktyczne (według Wincentego Okonia):

a) proste:

- słowne (fragmenty *Władcy Pierścieni*, wybór liryków ekologicznych polskich poetów, *Ekokrytyczny slam*);

b) złożone:

- automatyzujące nauczanie-uczenie się (Padlet);
- słuchowo-wzrokowe – materiały multimodalne z Facebooka, Instagrama, Portalu X itd.

Przebieg zajęć:

Lekcja nr 1. Temat: **Czuły narrator Tolkienowskiego uniwersum**

I. Czynności organizacyjne i wstęp (10 minut)

Nauczyciel rozpoczyna zajęcia od krótkiego wprowadzenia uczniów w podstawy ekokrytycznej lektury utworów literackich (metoda: rozmowa sterowana) oraz charakteryzuje podstawową nomenklaturę „zielonego czytania”. Ze względu na złożoność materiału warto poprosić uczniów (w ramach przygotowania do zajęć) o zapoznanie się z kluczowymi fragmentami artykułu Ewy Domańskiej (*Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1–2, s. 13–32)⁴, których omówienie z pomocą nauczyciela umożliwi młodym ludziom zrozumienie podstawowych założeń ekokrytyki i ułatwi pracę na kolejnym etapie zajęć. Warto zwrócić uwagę na wyznaczniki lektury świadomej ekologicznie oraz pojęcia takie jak: „antropocen”, „szowinizm gatunkowy”, „myślenie relacyjne”. Implementację naukowych teorii w lekcijną, ale także życiową *praxis* ułatwi przytoczenie wyników wybranych badań naukowych (wykresów, statystyk, raportów etc.) dotyczących deforestacji, globalnego ocieplenia itd.⁵ Można też wyjść od biograficznych ciekawostek dotyczących szczególnej miłości Tolkiena do świata przyrody – w tym celu warto sięgnąć do książki Johna Gartha (*J.R.R. Tolkien i jego światy. Miejsca, z których wyrosło Śródziemie*, tłum. J. Kokot, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2022).

II. Praca w grupach (20 minut)

Uczniowie mają się podzielić na cztery grupy. Założeniem dydaktycznym jest zapoznanie słuchaczy z wielopłaszczyznową kreacją Tolkienowskiego uniwersum, wraz z uwypukleniem kluczowych kontekstów interpretacyjnych twórczości oksfordczyka. Uczniowie pracują na fragmentach lektury i wykonują polecenia zamieszczone na platformie Padlet (<https://padlet.com/mikakacper01/czu-y-narrator-tolkienowskiego-uniwersum-6pcc1tt8le5pda81>) – także tam członkowie grup notują swoje pomysły i odpowiedzi na pytania. Plik jest współdzielony, więc każdy z uczniów ma dostęp do niego w czasie rzeczywistym, dzięki czemu na bieżąco monitoruje rezultaty pracy innych grup, a po zajęciach pobiera notatkę z całego tematu w formie cyfrowej. Na platformie znajdują się fragmenty *Władcy Pierścieni* oraz konteksty interpretacyjne, poszerzone o wskazówki i podpowiedzi dotyczące

⁴ Z punktu widzenia dydaktyki języka polskiego na poziomie szkoły ponadpodstawowej nie wydaje mi się istotne omawianie tekstu w całości (skądinąd – dosyć złożonego i przypisanego raczej poziomowi rozszerzonemu). W mojej opinii lepiej zaprosić uczniów do lektury wybranych fragmentów artykułu (ograniczonych do kilku stron A4) i zaproponować naukowe pojęcia porządkujące namysł nad reprezentacją środowiska przyrodniczego w tekście literackim.

⁵ Można podpytać o to także uczniów, co dałoby szansę osobom zainteresowanym naukami przyrodniczymi, jak fizyka, chemia, biologia, geografia, na wykazanie się dodatkową wiedzą.

treści zadań⁶, a także karty pracy, które mogą stanowić odpowiedź dla uczniów co do formy organizacji materiału do opracowania, dla nauczyciela zaś – pomoc dydaktyczną, na przykład gdyby chciał on poprowadzić tradycyjne zajęcia z wykorzystaniem kserokopii.

Przez około 20 minut poszczególne grupy, wspierane w razie potrzeby przez nauczyciela, pracują z fragmentami *Władcy Pierścieni* bądź *Silmarillionu* Tolkiena nad następującymi zagadnieniami:

1. **Odkrywcy mitów.** Uczniowie poszukują archetypicznych postaci i literackich toposów skojarzonych ze środowiskiem przyrodniczym (przypominają sobie przy tym mity greckie, ich rodzaje i tematykę).
2. **Sędziowie aksjologii.** Wykorzystując schemat autorstwa Grzegorza Trębickiego (*Świat wartości. Aksjologia fantazy świata wtórnego – model podstawowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2020, s. 42–43), uczniowie tworzą graf porządkujący pryncypia, którymi kierują się bohaterowie, poszczególne zbiorowości/grupy/rasy w świecie powieści.
3. **Tropiciele czułego narratora.** W nawiązaniu do koncepcji czułego narratora Olgi Tokarczuk (*Czuły narrator*, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2020) uczniowie poszukują środków stylistycznych i chwytów retorycznych manifestujących obecność empatycznego, nieobojętnego na cierpienie środowiska podmiotu czynności twórczych.
4. **EKOliteraturoznawcy.** Uczniowie po zapoznaniu się z badaniami Ewy Domańskiej (*Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1–2, s. 13–32) poszukują fragmentów utworu Tolkiena o ekologicznej wymowie, wyrażających postawę człowieka świadomego ekologicznie.

Niezależnie od przypisanego zadania każdy z uczniów rozwija umiejętności analizy i interpretacji, czytania ze zrozumieniem oraz kontekstowej lektury utworu literackiego⁷.

Pozostała część zajęć (około 15 minut) przeznaczona jest na prezentację wyników pracy oraz klasową dyskusję poświęconą problemom ekologii, wrażliwości na świat przyrody, empatii wobec bytów nie-ludzkich; hasłem wywoławczym tych zagadnień jest powieściowy cykl Tolkiena.

⁶ Jeśli *Drużyna Pierścienia* omawiana jest jako lektura obowiązkowa (wybrana przez nauczyciela do czytania w całości), można zaproponować, aby uczniowie samodzielnie wskazywali odpowiednie fragmenty, bazując na własnych doświadczeniach czytelniczych.

⁷ Niektóre z wybranych fragmentów mogą być uczniom nieznane, gdyż pochodzą z *Dwu wież* bądź *Powrotu króla*. W takim wypadku praca opiera się na wybranym fragmencie bądź cytacie, wyjętym z całości utworu, w ramach czytania ze zrozumieniem.

Lekcja nr 2. Temat: **Ekokrytyczny slam**

I. Sytuacja motywacyjna (10 minut)

Sytuacją motywacyjną może być krótka prelekcja dotycząca staropolskich sylw oraz – dla kontrastu – współczesnych zjawisk bliskich awangardzie i performansowi – poetyckich slamów i tekstów kolaży. Na tym etapie zajęć można opowiedzieć o *Stu tysiącach miliardów wierszy* Queneau (tłum. J. Gondowicz, Ha!art, Kraków 2008). Następnie nauczyciel rozdaje przygotowane wcześniej liryki polskich poetów oraz fragmenty wierszy Tolkiena z trylogii *Władca Pierścieni*⁸.

II. Twórcze działanie (35 minut)

Uczniowie zostają postawieni w sytuacji prowokującej do twórczego działania – ich zadaniem jest stworzenie kolażu poprzez pocięcie tekstów na kawałki i sklejenie z nich nowych utworów zgodnie z własną inwencją twórczą. Forma pracy jest dowolna, tylko od nauczyciela i specyfiki zespołu zależy, czy wiersze z wykorzystaniem awangardowego montażu uczniowie napiszą samodzielnie czy zespołowo. Warto zachęcać uczniów do dopisywania fragmentów własnego autorstwa. Zadanie można utrudnić, wymagając od uczniów, by stosowali konkretny wzorzec gatunkowy (na przykład tworzyli tren, elegię itp.), konkretne środki stylistyczne bądź toposy (Arkadia, katabaza etc.). Członkowie klasy mogą sięgać także po teksty medialne, a w związku z tym – multimodalne. Uczniowie mogą synkretycznie łączyć język literacki i dyskurs medialny, wykorzystywać teksty telewizyjne, prasowe, internetowe (z forów internetowych, Facebooka, Instagrama, TikToka etc.). W tym kontekście podjąć można także kwestie manipulacji językowej oraz perswazji. Zwieńczeniem zajęć jest aktorska próba recytacji liryków jako forma ewaluacji działań dydaktycznych. W zależności od zainteresowań zespołu klasowego i przeznaczonego przez nauczyciela czasu na zajęcia lekcję można wzbogacić o elementy ćwiczeń oddechowych i dykcyjnych.

⁸ Przykładowe nazwiska wraz z tytułami poszczególnych utworów zamieściłem w kolażu – zob. Aneks 1. *Wiersz kolaż z fragmentów „Władcy Pierścieni” Tolkiena i wierszy polskich poetów*.



Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

 <https://orcid.org/0000-0002-4861-113X>

Sadzonki myśli i płomyki nadziei – rozwijanie kompetencji głębokich w procesie rodzinnej autoterapii

Seedlings of Thought and Flames of Hope – Developing Deep Competence in the Process of Family Self-therapy

Abstract: The result of the search for the function of language which could enrich the expression of man cultivating the field of experiencing him/herself and those around him/her, is silence out loud – the evidence of deep thoughtfulness. It is the expression of reflection, creating an inner environment in which a person becomes a “witness of him/herself”, his/her being, his/her conscience, his/her own and other people’s guilt, including the possibility of its redemption. The article attempts to describe not only the state of being a witness to oneself, but also of being a witness to one’s abuser. The scene of this drama, which is a perceptible contemporary consequence of the post-war trauma of the ancestors, begins with an innocent conversation between a girl of several years and her mother (in turn, grandmother and great-grandmother) in the environment of nature, where a person stands “naked” in the face of the depths of “nature-word”. An attempt was made to pose the question of the forest as a pedagogical medium that allows, on the one hand, to conduct a therapeutic dialogue, and, on the other, to withdraw from the rituals of ordinary contemporary everyday life. This condition is exemplified by the title metaphors: seedlings of thought and flames of hope, rendered in the form of photographs of a mother and daughter holding handmade olive lamps and talking to each other surrounded by trees. We do not learn the details of the conversation – it is too personal, we only know that it initiated a self-therapeutic intergenerational understanding. The text was written on the grounds of ecologically inspired forest pedagogy and deep competences.

Keywords: Seedlings of Thought, Man with an olive lamp, deep competence, silence out loud, language, forest pedagogy

Wprowadzenie – kompetencje głębokie wobec „wewnętrznego języka” traumy

Idea i praktyka rozwijania kompetencji głębokich zrodziły się w warunkach zanikającej możliwości zaspokojenia potrzeby doświadczania autentyczności bycia (życia – przemijania – śmierci) człowieka i innych istot oraz doświadczania uczestnictwa we współtworzeniu tego bycia, wyrażającego się w pielęgnowaniu świata, przeżywaniu pogłębionej relacji wychowawczej, trosce o zachowanie dóbr natury i kultury¹. Zgodnie z definicją kompetencje głębokie

to rozwijane w cyklu całego życia umiejętności świadomego przeżywania i wyrażania własnego działania i dziania się, wynikające ze zdolności do toczenia refleksji oraz pogłębionego zreflektowania się, będących efektem samowiedzy i samoświadomości siebie jako reprezentanta gatunku ludzkiego.

Paluch, 2023, s. 561

Doświadczenie człowieka jest tu rozumiane jako działanie powodujące w człowieku określone – dające do myślenia – dzianie się², które jednak trudno zidentyfikować. To, co dzieje się w człowieku i z człowiekiem w momencie głębokiego, uważnego słuchania, nazwać można milczeniem na głos. O ile fraza „myślenie na głos”, bardziej znana, informuje o bieżącym werbalizowaniu lub wizualizowaniu ciągu pojawiających się myśli, o tyle milczeniem na głos nazywam stan doświadczenia niewymowności własnych myśli na skutek bieżącego przyjmowania doniosłości tego, co – a w konsekwencji jak i dlaczego – mnie otacza i dotyka³. Dosłownie: moja niewymowność ma głos – dzieje się we mnie wyciszenie, które całkowicie o mnie wówczas stanowi. Jest to zarazem doświadczenie odwrotne do tego, które zwykle się określać wymownym milczeniem, kiedy niezabieranie głosu

¹ Opis przyczyn kryzysu kultury rodzimego słowa znacznie wykracza poza ramy artykułu. Wspomnę jedynie o tym, co Roman Kwaśnica nazwał skutkami inwazji rozumu instrumentalnego, mianowicie o tym, że traktowanie języka jako narzędzia efektywności i perswazji argumentu, w myśl realizacji wcześniej zaplanowanego celu, stało się domeną wielu obszarów ludzkiej egzystencji (por. Kwaśnica, 2014).

² Wiedzę o tym, „jak człowiek działa i co wówczas się z nim i w nim dzieje”, zaczerpnąłem ze studium Karola Wojtyły nad dynamizmem podmiotowości człowieka – w dziele Wojtyły pt. *Osoba i czyn* pod kategorią: *agare-pati* (Wojtyła, 2000).

³ Na myśl przychodzi skojarzenie z fenomenologią spod znaku Heideggerowskiego „wytrzymywania w pytaniu”, jak i Gadamerowskiej „dialektyki pytania i odpowiedzi”. W opisywanym przypadku – głębokiej relacji człowieka z „wydarzającą się przyrodą” – nie ma jednak „przestrzeni pytania”, a przynajmniej nie tej przestrzeni sprawa dotyczy. Analizuję doświadczenie niewymierności zmysłów (wzroku, słuchu, węchu) wobec otaczającego „wydarzania się przyrody”, które to doświadczenie nie kończy się zwyczajnym zdziwieniem czy zachwytem, ale – wobec *dominium* natury – doznaniem własnej niewymowności.

jest manifestacją jego faktycznego posiadania, a tym bardziej prze-milczenia jako formy wyparcia traumatycznych doświadczeń. Jest natomiast coś w milczeniu na głos, co przypominać może źródłowe doświadczenie słyszenia i słuchania jakby po raz pierwszy w życiu⁴.

Milczenie na głos jest składnikiem zrównoważonego mówienia jako wewnętrznego dynamizmu bycia człowieka w otoczeniu drzew, krzewów, łąk – w doświadczeniu „przyrodo-Słowia” (Paluch, 2022; Kilian, Paluch, 2023), i analizowane jest na pograniczu problemowym pedagogiki lasu, ekofilozofii oraz akuologii⁵. Być może zainteresuje również filologów i językoznawców. Mówienie to ma swoją pasywność i aktywność oraz stan zdwojenia ich potencjałów, daje efekt myślenia przeżywanego i przeżycia aktów wyrażenia się tego, co wokół, i – niejako siłą efektu ubocznego – wyrażenia się samego siebie. Daniel Sobota uczuła, żeby widzieć każdorazowo swoisty „biosens lasu”, podyktowany określonym działaniem i działaniem się w nim natury ludzkiej. Fenomenolog ten stwierdza, że przede wszystkim „las jest właściwym miejscem wydarzania się przyrody” (Sobota, 2019, s. 23). Skoro tak, uwzględnić możemy las również jako miejsce sprzyjające właściwemu wyrażaniu się natury ludzkiej, w jej funkcji głębokiego refleksowania się, skłaniającej, jak powiedziała by Maria Boużyk, do przemyśleń wartości fundamentalnych dla człowieka i tego, co go otacza. Klasyczna filozofia opisała takie dążenia za pomocą trzech kluczowych wyróżników kształcenia humanistycznego: kontemplatywności (postawy głębokiego pograżania się we własnych i w czyichś myślach), sapiencjalności (poszukiwania mądrości życiowej) i metafizyczności (doznawania tajemnicy istnienia) (Boużyk, 2024).

Praktykowanie pogłębionego słuchania przyrody może wzmocnić jakość słuchania samych siebie i innych, szczególnie gdy komunikujemy trudny fakt z własnego lub czyjegoś życia, kiedy dzielimy się granicznym doświadczeniem traumy. Należy stworzyć, przygotować w sobie dogodne miejsce – swoisty psychoekosystem – do przyjęcia treści istotnej egzystencjalnie i rozwijanej dalej w metaforycznej formie sadzonek myśli. Można zapytać retorycznie: czy to ważne rozma-

⁴ Oczywiście nie sposób pominąć tu podstawowych pojęć hermeneutyki, czyli „przedsądów” i „przedrozumienia”, warunkujących możliwość interpretacji czegokolwiek, co podpada pod ludzkie poznanie (jak kwestie języka, tradycji, kultury). Czy jednak Gadamer i jego kontynuatorzy nie odnosili tego zjawiska jedynie do aspektów kultury i relacji międzyludzkich? Jest to problem do podjęcia w innym miejscu, choć kusi mnie, by wysnuć przypuszczenie, że być może „przedrozumienie” nie obowiązuje w stosunkach człowieka z „wydarzającą się przyrodą” (naturą, a nie kulturą) lub obowiązuje na innej podstawie.

⁵ Małgorzata Przanowska wyjaśnienie stworzonej przez siebie perspektywy badawczej wywodzi od łacińskiego *asculito*, oznaczającego dwoistość słuchania i słyszenia (Przanowska, 2013, 2019). Akuologia bada różne rodzaje słuchania jako fenomeny (akumeny), rozróżniając przy tym stan „ciszy proaskultywnej” jako doświadczenie słuchania, w którym nie ma mowy o projektowaniu własnych oczekiwań na słuchaną rzeczywistość (e-mail M. Przanowskiej do autora artykułu z 8 września 2022 r.; archiwum prywatne).

wiać (milczeć na głos i mówić) o ważnych rzeczach z ważnymi dla siebie osobami w ważnych miejscach? Jeśli tak, to dlaczego nie rozmawiamy? Unieważnianie tych potrzeb – widoczne na poziomie zarówno psychicznych mechanizmów obronnych jednostki, jak i współczesnych uwarunkowań cywilizacyjnych – utrudnia uczestniczenie w świecie z powagą należną każdemu samoświadomemu podmiotowi. Skutkuje to nie tylko deprawacją zdolności do witalnego milczenia – ozdrowieńczego przemyślenia jakiejś ważnej sprawy, lecz także ograniczeniami języka mówionego i pisanego.

Jedną z przejmujących konsekwencji pedagogicznych tego cywilizacyjnego przesilenia językowego jest załamujący się dyskurs międzygeneracyjny. Wnukom, dzieciom, rodzicom i dziadkom coraz trudniej jest rozmawiać na tematy ważne i – jakby powiedział Krzysztof Maliszewski – „o godnym zakomunikowania doświadczeniu”⁶, gdyż wymaga to nie tylko zdolności do cierpliwego wysłuchania (często w rozumiejącym, cierpliwym milczeniu), lecz także względnie wspólnego języka przeżyć i doznań. Kryzys recepcji otoczenia (w tym sposobu czytania, pisania, słuchania)⁷ to kluczowy problem współczesnej aksjosphery werbalnej i niewerbalnej, w tym czytelności wyrazu twarzy⁸. Dla twórców dzieł literackich i ich odbiorców, filologów i językoznawców, ale również pedagogów (wychowawców, nauczycieli, trenerów i rodziców), doradców i psychoterapeutów praca nad recepcją języka – jak i wyrażaniem się owej recepcji – jako środka wyrażania myśli adekwatnych do powagi egzystencjalnych przeżyć – stać by się mogła impulsem motywacyjnym i mobilizacyjnym do próby rehabilitacji języka pogłębienia egzystencjalnego. Jednym z takich przykładów są przedmioty niniejszego badania – **sadzonki myśli i płomyki nadziei**, rozumiane jako rdzeń dramatu⁹ analizowanego dialogu matki i córki (a następnie babci i prababci).

⁶ Jest to wyimek z szerszego fragmentu przejmującej refleksji autora: „Edukacja bez-silna realizowana jest w sferze międzypodmiotowej, czyli: 1) na podstawie logiki nie wytwarzania, lecz interakcyjnego działania (*phronesis*); 2) w każdym momencie kruchej relacji ryzykownie i bez gotowych instrumentów w rękach; 3) w przestrzeni słabego myślenia o *godnym zakomunikowania doświadczeniu*, które – ku rozpacz i na szczęście – niczego nie ułatwia w i tak poharatanym życiu” (Maliszewski, 2021, s. 109).

⁷ Na problem receptywności treści wyrażania się zwróciła moją uwagę Małgorzata Wójcik-Dudek, argumentując, że faktycznym wyzwaniem współczesności nie jest zmiana w obrębie językowego wyrażania dzieł (w bajkach, publicystyce i powieściach), ale powrót do właściwego (kontemplatywnego) przyśwajania ich treści (e-mail M. Wójcik-Dudek do autora artykułu z 8 czerwca 2024 r.; archiwum prywatne).

⁸ Mam tu na myśli okazywanie zamyślenia, zagubienia myśli, zatrwożenia, niepewności, pytałości i wielu innych.

⁹ Józef Tischner, analizując wydarzanie się mowy, pisze: „Inny jest rdzeń dramatu matki i dziecka, a inny żony i męża. To, co »dotyczy dziecka«, nie »dotyczy« żony czy męża. I na odwrót. Z racji tych różnic coś nie zostaje podjęte, jest pominięte, mija obok jako niezauważone. Jest jakby go nie było. Po innym świecie spaceruje matka z dzieckiem, a po innym profesor z uczniem. Zmiana wątku dramatycznego – przejście z płaszczyzny jednego rdzenia w inny – pociąga za sobą zmianę krajobrazu sceny” (Tischner, 1999, s. 64).

Pełne emocji wypowiedzianie się, w tym frazy wyrażające stany lękowe oraz różne ich somatyzacje¹⁰, mogą być wynikiem przeżytych w poprzednich pokoleniach traum, które nie podległy rodzinnemu przepracowaniu. Mark Wolynn, jeden z pierwszych badaczy dziedziczenia traumy, nazwał tego typu werbalno-somatyczne ekspresje występujące w kolejnych pokoleniach „wewnętrznym językiem traumy” łączącym członków jednej rodziny w zamknięty krąg „nieświadomej pamięci”. Badacz ten wskazuje na język jako narzędzie autoterapeutyczne:

okruszki naszego wewnętrznego języka są wszędzie naokoło. Żyją w słowach, które wypowiadamy głośno, **i w tych, których nie wypowiadamy**. W słowach, które nieustannie słyszymy w głowie. Ale zamiast dać im się poprowadzić, często pozwalamy, żeby nas paraliżowały i wprowadzały w stan letargu.

Wolynn, 2017, s. 78, podkr. – M.P.

Fragment przeze mnie wyróżniony dotyczy doświadczeń, których nazwać się nie da, bo nie ma do nich pamięciowego dostępu. Innymi słowy, czujemy, że coś jest, ale nie wiemy co (nie potrafimy tego nazwać). „Kiedy wydarzenie jest tak przytłaczające – kontynuuje autor – że tracimy dostęp do słów, nie jesteśmy w stanie nadać mu formy historii, ponieważ do tego potrzebny jest język” (Wolynn, 2017, s. 78). Mając na uwadze swoiste okruszki niezidentyfikowanych myśli i próby ich werbalizacji, w tym stanu milczenia na głos, przechodzimy na grunt językoznawstwa, a dokładnie badania funkcji języka (kognitywnej, społecznej czy afektywnej). Ten problem pozostawiam filologom do ewentualnego podjęcia, sam skupiam się na pedagogicznym aspekcie komunikacji, odpowiada on bowiem za istotę formy i treści takiego przekazu myśli, który ma znaczenie formacyjne lub terapeutyczne dla wychowanka i wychowującej go osoby.

I teraz wchodzimy w obszar definiowania sadzonki myśli, która w atmosferze milczenia na głos niejako inicjuje fazę inkubacji ważnych słów, stając się podstawowym impulsem dialogu nawiązywanego między dorosłym i dzieckiem. Jak pisze Wolynn:

Wewnętrzny język pomaga nam „wypowiedzieć” wspomnienia, które przeszły „nie-wypowiedziane”. Dzięki temu możemy poskładać wydarzenia i doświadczenia, których wcześniej nie potrafiliśmy zintegrować i świadomie zapamiętać. Kiedy uda nam się zebrać wystarczająco dużo fragmentów, zaczynamy budować opowieść pozwalającą zrozumieć to, co przydarzyło się nam lub jednemu z naszych przodków. Zaczynamy rozumieć wspomnienia, emocje i doznania, które przesładowały nas całe życie.

Wolynn, 2017, s. 82

¹⁰ Jest to nieuświadomione występowanie cielesnych dolegliwości na skutek trudnych doświadczeń psychicznych.

W dalszej części artykułu przedstawiam ramy interpretacyjne i metodologiczne sytuacji wychowawczej, w obrębie której analizowane są sposoby wyrażania myśli człowieka dorosłego i dziecka, będących we wzajemnej, pogłębionej relacji mowy i milczenia. Analiza ta odbywa się częściowo na poziomie tekstu (badane są fragmenty nadesłanych listów, których nadawcy relacjonują przygotowania do spotkania i jego przebieg), a częściowo na poziomie obrazu (fotografii) i ma na celu ujawnienie fenomenów dialogu prowadzonego na łonie natury. Dialog ten zainicjowany został znacznie wcześniej, podczas własnoręcznego tworzenia lampek oliwnych, a oparty był na artykule o rozwijaniu kompetencji głębokich (Paluch, 2021). Marta i jej 9-letnia córka Hania w wiosce garncarskiej niedaleko Nidzicy tworzyły lampki zgodnie ze sztuką wypalania ceramiki. Cały proces trwał kilka tygodni i wniósł w życie matki i córki nie tylko efekt ich wspólnej pracy, lecz także doświadczenie współdziałania, dotyku ziemi, dotyku dłoni, dotyku czasu.

Analizowany w artykule przykład służy również ukazaniu zupełnie innego języka komunikacji międzyludzkiej niż ten, do którego przywykliśmy, a który jest efektem przemian cywilizacyjnych i społecznych oraz idących za tym współczesnych językowych i mentalnych przyzwyczajęń. Można powiedzieć, że ten inny język to język pogranicza poezjoterapii, lirykoterapii, ekoterapii, a nawet mitoterapii¹¹: „Język pozwala zamienić doświadczenie w opowieść. Do opowieści możemy wrócić i doświadczyć jej – nawet jeżeli mówi o traumie – bez ponownego przeżywania zamętu, który towarzyszył doświadczeniu” (Wołynn, 2017, s. 80). Innymi słowy, o przeżytej traumie należy opowiadać, rozmawiać, nie unikać skojarzeń z nią w codziennych rytuałach¹². Michał Bilewicz zwraca jednak uwagę na okoliczności, jakie powinny towarzyszyć takim sytuacjom. Kilukrotnie wymienia kryterium gotowości najbliższych członków rodziny – „wspierających, godnych zaufania i uważnych” (Bilewicz, 2024, s. 225) – do konfrontacji z tragicznymi przeżyciami.

Medium, studium i *punctum* rodzinnej sytuacji wychowawczej

Analizowana w artykule rozmowa oraz kontekst jej zaistnienia są swoistą egzemplifikacją sytuacji wychowawczej – jako interesującego szczególnie pedagogów studium matki i dziecka, studium o znaczeniu autoterapeutycznym. Tym

¹¹ Andrzej Pankalla posługuje się pojęciem „jawnego sekretu duszy”, gdy ma na myśli sekret, który należy w sobie odnaleźć, nazwać i o którym należy opowiedzieć – więcej w: Pankalla, Klaus, 2010.

¹² Warto też rozważyć uwagę Daniela Soboty, że rozmawianie o traumie może być wynikiem dominującego w naszej kulturze przeświadczenia o ozdrowieńczej mocy języka, a to z kolei może stanowić efekt pełnej tekstualizacji naszego doświadczania świata. Być może równie ozdrowieńcze są inne – mniej nam znane – formy wyrażania się? (e-mail D. Soboty do autora artykułu z 16 czerwca 2024 r.; archiwum prywatne).

razem jest ono osadzone w **medium pedagogicznym**, jakim jest las¹³, pozwalający na współdoświadczenie takich wartości jak: „trwałość i równowaga, harmonia i piękno, naturalność i wspólnotowość, jedność i ciągłość procesów życia”, odradzania, samoregulacji (Rykowski, 2022, s. 33). Kazimierz Rykowski w swojej definicji lasu jako medium pedagogicznego pisze:

transcendujemy, przeżywamy głębię istnienia, poczucie sensu, poczucie zatroskania, poczucie przemijania i odpowiedzialności za świat. [...]. Mamy do czynienia ze szczególnym rodzajem percepcji wielopoziomowej, wielozmysłowej i równoczesnej.

Rykowski, 2022, s. 40

Zauważa również, że las jest miejscem, w którym człowiek w pewnym sensie jest zawsze sam – „z dala od przedmiotów, które wokół siebie nagromadził, którymi wypełnił przestrzeń wokół siebie, miejsce pracy, swoje mieszkanie” (Rykowski, 2022, s. 39)¹⁴.

Sytuacja wychowawcza, którą poddaje tutaj analizie, najpierw opisywana w nadsyłanych do mnie listach i ilustrowana fotografiami, wymaga dostrzeżenia w tym materiale swoistego detalu – *punctum* – czyli tego, co „ożywa pod moim spojrzeniem”, jak mawiał Roland Barthes. Autor uznanego dzieła *Światło obrazu* tak definiuje omawiany punkt:

[*Punctum* – M.P.] przełamuje *studium* lub poddaje je rytmowi. Tym razem to nie ja go szukam (ponieważ moja świadomość zajmuje się polem *studium*), to on wybiega ze sceny jak strzała i przeszywa mnie. [...] odsyła także do znaku kropki, a zdjęcia, o których mówię, są rzeczywiście jakby zaznaczone punktami. [...] *punctum* to także uządlenie, dziurka, plamka, małe przecięcie – a zarazem rzut kośćmi. *Punctum* jakiegoś zdjęcia to przypadek, który w tym zdjęciu celuje we mnie.

Barthes, 2020, s. 54

Metoda Barthes’a, odsyłająca do fenomenologii zdjęcia, jest również do zastosowania w analizie treści. W jednym i drugim przypadku mamy bowiem do czynienia z uchwyceniem czegoś, co ma swoją chwilę, która już nie przeminie – zastygnie

¹³ Rozważania na temat lasu jako medium o znaczeniu pedagogicznym dostępne są w numerze specjalnym czasopisma naukowego „Forum Pedagogiczne” (2022, T. 12, nr 2) oraz podjęte w referacie Tadeusza Sławka pt. *Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury* (Michał Paluch, 2021), inaugurującym obszar badawczy pedagogiki lasu (wykład jest dostępny w formie nagrania w zasobach internetowych).

¹⁴ Rykowski stawia ponadto ważne dla pedagogów i leśników pytania: „co to znaczy doświadczyć samotności człowieka w lesie? Dlaczego ta samotność jest ważna? Czy [bycie w lesie – M.P.] ma znaczenie osobotwórcze?” (Rykowski, 2022, s. 39).

w czasie, by odsłaniać się każdorazowo inaczej na kolejnych etapach życia – aż do pełnego „rozkwitnięcia”. W przypadku rozmowy mogą to być pojedyncze słowa, frazy, okamgnienia, dotknięcia czy specyficzne milczenie, potwierdzające dynamizm zainicjowanej myśli. Wtedy dziecko słyszy to coś, co pozostanie z nim już na zawsze – a po latach wspomni: *Pamiętam, jak wtedy, w lesie, mama powiedziała do mnie te słowa... Pamiętam jej twarz. Dopiero teraz to rozumiem.*

W języku pedagogiki lasu powiemy wówczas o zjawisku odroczonego poznania jako zainicjowanej w dzieciństwie (lub na innych etapach życia) myśli, która wymaga swoistej inkubacji – czasami trwającej latami – aby w dogodnych warunkach – w dogodnym życiowym ekosystemie psychicznym – rozwinąć się i dać o sobie ponownie znać, ale już w dojrzałym rozumieniu. I tak dostrzeżone w sytuacji wychowawczej *punctum* może stać się w przyszłości osobnym pedagogicznym studium. Stąd metafora sadzonki myśli, odsyłającej z jednej strony do staropolskiego **zagajenia** – oznaczającego niegdyś „bycie poruszonym, dotkniętym w rozmowie”, a bardziej współcześnie – do **zagajnika**, czyli miejsca nowego, niewielkiego zadrzewienia, dosłownie: zalesienia.

Nie ma jednego *punctum* analizowanego tu zdjęcia, musimy przecież pamiętać o towarzyszących mu wypowiedzianych przez dziecko i dorosłego słowach, o wykonywanych przez nich gestach, częściowo dostępnych w naszej analizie. Znajdujemy się zatem w przestrzeni wyrażania się – przestrzeni dotyku (twarzy, dłoni), słów. „*Punctum* – kontynuuje Barthes – nawet jeśli działa tylko przez okamgnienie, ma, mniej lub bardziej wirtualnie, siłę ekspansji. Ta siła przybiera często metonimiczny charakter zestawienia z rzeczą bliską” (Barthes, 2020, s. 85). To ważny niuans proponowanej metody, pozwalający na przedostanie się przez niewielkie ułknięcie *punctum* do nowego/minionego świata. Na zdjęciu widzimy wzajemność spojrzenia, które pozwala zobaczyć nie tylko świat międzyludzkiej interakcji, lecz także międzypokoleniową zależność, jaka łączy powalony pień, na którym siedzą kobieta z córką, z widocznym w tle runem leśnym i młodymi roślinami warstwy lasu zwanej podszytem – jedno rodzi się z drugiego.

Punctum, które przykuło moją uwagę, to płomyki lampek oliwnych, siłą swojej słabości skłaniające do otoczenia ich troską. Do analizy tego *punctum* jeszcze powrócę.



Zdjęcie 1. Studium matki i dziecka w lesie jako medium pedagogiczne i ukazujące wielowymiarowość dostrzegalnych *punctum*, takich jak: spojrzenie, uśmiech, dłonie, lampka oliwna, płomyk, konar, liście.

Źródło: Archiwum własne autora.

© Marta Bonalska

Przygotowanie sadzonki myśli

Sadzonka myśli to fragment jakiegoś namysłu (jego część przyczynowa, część wyjaśniająca lub przypuszczająca), który zdolny jest z czasem do samorozwinięcia się w pełniejszą, funkcjonalną myśl, ujawniającą się w świadomości drugiego człowieka w postaci zreflektowania się¹⁵. Trudno przyjąć jednoznaczną formę i treść

¹⁵ O podstawowej różnicy między toczeniem refleksji a zreflektowaniem się piszę w innym miejscu (Paluch, Tempczyk-Nagórka, 2022). Chodzi o uświadomienie sobie, że refleksjonowanie się – przez ów zwrotny charakter, skierowanie ku samemu podmiotowi – odnosi się do aspektu etycznego

sadzonki myśli. Może ona bowiem mieć charakter niewerbalny – od głębokiego, zamysłonego spojrzenia przez dotknięcie dłoni wyrażające stan milczenia na głos, przez werbalne wyrażenie myśli w postaci pytania (kim jestem/jesteś?, kim się stajesz?, gdzie jesteś?, dlaczego?, dokąd?), po pełną afirmację obecności (jestem tu, kocham cię, kiedyś mnie zrozumiesz, nie zostawiaj mnie, przebaczam)¹⁶.

Ważne jest uświadomienie sobie, że sadzonką myśli może być jedynie wyrażenie takiej idei, która ma moc przemieniania czyjegoś życia, a więc dawania do myślenia w sposób nie zawsze jednak uświadomiony przez osobę obdarowaną w momencie obdarowywania. Myślenie bowiem nie zawsze jest procesem, nad którym mamy pełną kontrolę. Wystarczy uświadomić sobie pracę umysłu podczas snu lub w innych stanach częściowego ograniczenia świadomości, aby rozpoznać znaczenie, jakie wnosi sobą aktywność typu: „myśli mi się”, czy też posiadanie „myśli, która musi się odleżeć”, myśli, która musi w nas dojrzeć, a my musimy dojrzeć do niej. Ślad tego dynamizmu dziania się człowieka odnajdziemy również w Ewangelii¹⁷.

Aby uznać jakieś wzbudzenie umysłowe za sadzonkę myśli, musi być spełnione kryterium uniwersalności dziejowej, myśl bowiem – nawet ta przepelniona doniosłością – nie może być zrodzona jedynie na „duchowym podglebiu swojej epoki” (Michalski, 2020). Innymi słowy nie może być to sadzonka myśli „sezonowej”, która obumrze wraz z końcem sprzyjającego jej klimatu. Dlatego warto zwrócić uwagę na fenomen tej drobinki zwanej nasionem drzewa (dębu, sosny czy olchy) – zawartość/potencjalność tego nasiona wydaje się odwrotnie proporcjonalna do jego fizycznego rozmiaru, nasiono mieści w sobie treść (esencję) bytu zarówno jako samego siebie, jak i jako istnienia świata jako całości i stałości.

Ta pogłębiona myśl wynikać może ze źródłowego doświadczenia człowieczeństwa, a więc jego pogłębionego sensu, a zarazem sensu istnienia wszystkiego, co znajduje się również wokół człowieka. Polskiej myśli fenomenologicznej i personalistycznej zawdzięczamy tu pewną wskazówkę:

Ze spotkania z drugim rodzi się mowa i tu ma swoje źródło wszelki język. A zatem przestrzeń międzyludzkich obcowañ stanowiłaby najbardziej pierwotne, czyli źród-

i z tego powodu różni się od samej autorefleksji. Ta bowiem może dotyczyć choćby aspektu estetycznego czy utylitarneego związanego z własnym działaniem, co stawia ów podmiot w pozycji przedmiotu.

¹⁶ To oczywiście jedynie pewna próbka możliwych wyrażen, których pełniejsze doświadczenie zilustrowane zostało w licznych dziełach sztuki. Polecam tu szczególnie analizę choćby dwóch dzieł – Paula Gauguina *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy?* (rok 1897) i Leonarda da Vinci *Madonny wśród skał* (przełom XV i XVI wieku).

¹⁷ Szczególnym przykładem owego dojrzewania myśli jest odpowiedź Chrystusa na sprzeciw Szymona Piotra wobec woli mistrza obmycia stóp uczniowi. „Tego, co Ja czynię, ty teraz nie rozumiesz, ale później będziesz to wiedział” (J 13,7). Cytaty z Pisma Świętego za Biblią Tysiąclecia.

dłowe „miejsce” objawiania się świata i jego sensów. Ale nasze wspólne obcowania nie mają wpięty charakteru poznawczego, lecz charakter etyczny.

Piecuch, 2011, s. 245–246

Problem, który w tym kontekście zarysuję, wymaga pogłębionej dyskusji z antropologami filozoficznymi i ekofilozofami, której jednak nie przeprowadziłem. Postawię tu jedynie pytanie: czy ze spotkania z ekosystemem lasu, łąki czy morza mogłyby się zrodzić – lub rodzi się – jakiś bliski nam język? Innymi słowy, co to za wewnętrzny dialog, który nawiązujemy z sobą, kiedy wsłuchujemy się w milczenie w „przyrodo-Słowie”, a w jego ramach – w laso-Słowie, łąko-Słowie, morzo-Słowie? „Milczenie wobec drzewa i krajobrazu jest czymś naturalnym” – pisał Józef Tischner i dodawał od razu: „Nie jest natomiast czymś naturalnym milczenie wobec *innego*. Takie milczenie – cięży” (Tischner, 1999, s. 68). Czy tylko takie i tylko wtedy? Wydaje się, że filozof z Łopusznej widzi estetyczny aspekt lasu, choć niekoniecznie aspekt etyczny. Tymczasem mając na myśli naturalne milczenie w obliczu krajobrazu, uwzględnić musimy fakt, że ów krajobraz dawno przestał być naturalny. Cięży na człowieku odpowiedzialność za deformacje natury własnej, jak i tej wokół niego, zniszczenie ekosystemów, zrujnowanie bioróżnorodności, wywołanie zmian klimatycznych. Sadzonka myśli szukająca zakorzenienia w doświadczeniu sensu natury ludzkiej uwzględnić musi ów fakt o naturze otaczającej człowieka. Świadomie dostrzegamy dwa przedmioty refleksyjnego: niszczyielski charakter własnego działania i skłonność do dominacji nad światem, ale i zdolność do zadośćuczynienia za wyrządzone sobie i światu zło.

Skupmy się na tym drugim. W perspektywie ludzkiej umiejętności wynagradzania wyrządzonego zła zarówno las jako ekosystem, jak i człowieczeństwo jako psychosystem mają zdolności samoregulacji i samoodtworzenia. O ile w przypadku natury lasu i jego sukcesji kluczową rolę odgrywa swoista gra światła i cienia, w której to pierwsze zapewnia proces fotosyntezy, a drugie – niezbędną do tego procesu wilgotność, o tyle w przypadku natury ludzkiej gra o psychiczne przetrwanie toczy się na zupełnie innej zasadzie. Człowiek dotknięty traumą uruchamia mechanizmy obronne przed jej ponownym doświadczeniem (odtworzeniem). Nieprzypadkowo rdzeniem dramatu dialogu genezyjskiego między Bogiem i człowiekiem po doświadczeniu przez niego grzechu jest zaprzeczenie. Na pytanie Boga: „Gdzie jesteś?”, człowiek odpowiada: „ukryłem się” (Rdz 3,10). Owo ukrycie ma miejsce – *nomen omen* – gdzieś między zaroślami i drzewami Edenu. To jednak nie zabawa w chowanego, ale próba upozorowania swojego unicestwienia, która powtórzy się przy kolejnym pytaniu: „Gdzie jest brat twój, Abel?”, na które pada tragiczna wręcz odpowiedź: „Nie wiem. Czyż jestem stróżem brata mego?” (Rdz 4,9). Unicestwienie siebie jako sprawcy i jako ofiary wydaje się istotowo ludzką cechą – skłonnością gatunkową. O ile w naturze, w jej cudownym cyklu fazowego przejścia, cień wyczekuje słońca, o tyle w naturze ludzkiej nie ma tego

cudu – ciemność zapada się w sobie w obawie przed światłem. Oto mechanizm traumy, a w szczególności traumy przekazywanej między pokoleniami. Jedyne wyjście to wyjście dosłowne: zza krzewów i drzew własnego psychosystemu. Dlatego pytanie Boga: Gdzie jesteś? – odczytujemy nie jako pytanie karcące, ale jako pytanie pedagogiczne, pełne troski i uważności (por. Grabowski, 2006).

Poszukujemy myśli ponad czasem i ponad własną biografią, a sadzonka myśli może otwierać perspektywę nieegocentryczną. Sadzonka myśli powinna też wykraczać poza ludzkie, jednostkowe doświadczenie, by ostatecznie pomóc cierpiącej osobie w rekonstrukcji człowieczeństwa w sobie i innych, co jest warunkiem przepracowania osobistej traumy, żalu i gniewu. Jednocześnie ma jednak za zadanie wyjaśniać – a przynajmniej zinicjować wyjaśnianie – złożoności egzystencjalnej gatunku ludzkiego i różnych form jej wyrażania się. Powtórzę za Koftą:

Bluszczem ku oknom
Kwiatem w samotność
Poszumem traw
Drzewem co stoi
Uspokojeniem
Wśród tylu spraw

Kofta, Pietrzak, [b.r.]

Zapalanie lampki oliwnej – *punctum* liryczne

Publikacja mojego pierwszego artykułu o kompetencjach głębokich, w którym opisałem figurę „człowieka z lampką oliwną”, egzemplifikującą fenomen uważnego bycia w drodze, a dosłowniej – bycia człowiekiem drogi i przystani (Paluch, 2021), spotkała się z dużym zainteresowaniem czytelników. Wśród osób, które przesłały do mnie swoje przemyślenia i komentarze, była Marta. Najpierw otrzymywałem od niej krótkie relacje z procesu tworzenia własnej lampki oliwnej (opisy ze zdjęciami). Marta wraz córką Hanią korzystały z infrastruktury wioski garncarskiej znajdującej się nieopodal miejsca ich zamieszkania. Marta podzieliła się ze mną nie tylko wrażeniami po przeczytaniu tekstu i udaną – jak się okazało – próbą stworzenia oliwnych lamp, ale przede wszystkim tym, co działo się między nią i córką podczas tworzenia przedmiotów. Początkowo rozmawiałem o tym z Martą telefonicznie, prosiłem ją o spisywanie swoich doświadczeń, a finalnie przesłać do mnie tego, co uzna za stosowne. Otrzymałem kilka maili oraz wpisów na komunikatorze, których fragmenty stanowią przedmiot podjętej tu analizy.

Analizie poddałem przeplatające się cztery narracje tworzące pojedyncze epizody. Każdy z nich zaczynam od fragmentu opisu człowieka z lampką oliwną, zamieszczonego pierwotnie we wspomnianym artykule o kompetencjach głębokich. Następnie przytaczam fragment przesłanego mi przez Martę komentarza (listu) o tworzeniu lampki oliwnej, a odnoszącego się do artykułu¹⁸. Analizę tych przytoczeń zawieram w moim aktualnym komentarzu do nich. Figura człowieka z lampką oliwną pomaga wyobrazić sobie postać, która przyjmuje postawę otwarcia na przyjęcie lub ofiarowanie sadzonki myśli. Pierwotny opis tej postaci miał charakter liryczny. W takiej stylistyce utrzymuję poszczególne epizody.

Epizod 1

Fragment artykułu:

Człowiek z lampką oliwną powoli wyłania się z ciemności. Najpierw jest iskra i delikatne, chwilowe wypchnięcie cząsteczek powietrza przez opary oliwy. Od teraz niewielki płomień rozgrzewa się nieśpiesznie. Mija jakiś czas, zanim światło oliwnej lampki roznieci się wokół i wyłoni z ciemności najpierw kontury dłoni wędrowca, potem kształt jego ramienia, ujawniając w końcu zarys skoncentrowanej twarzy.

Paluch, 2021, s. 146

Marta:

...własnoręcznie ulepić ją z gliny, wypalić w prawdziwym piecu, ozdobić, samemu zrobić knot, pozyskać oliwę...

Komentarz:

Przedstawiona postać sama się oświeśla – nie chowa się za logiką swoich czasów, nie czuje się oświecona, by przemówić mocą życiowego pouczenia, ale delikatnie oświetlona. Mieni się jedynie w ciepłym świetle konturami niepewności, zająknięcia, zamyślenia, nieśpieszności, niewiedzy. Jest więc niewyraźna, choć sama twarz jest niejako poruszana półcieniami, poruszająca. Oto rodzic zasiadający do rozmowy z dzieckiem – nieśpiesznie, dając przemyśleniom czas.

Marta:

...dwa tygodnie leżakowania w suchym miejscu. Potem wypalanie w piecu w ośmiuset pięćdziesięciu stopniach Celsjusza. Szkliwienie na śliczny błękitny kolor, zgodnie z zamysłem mojej Hani, i znów wygrzewanie... tysiąc stopni. Uświadamiam sobie w tym czasie, ile mamy sobie do powiedzenia...

¹⁸ Korespondencja z Martą znajduje się w moim prywatnym archiwum. W cytatach z tej korespondencji wprowadzono jedynie drobne poprawki w zakresie interpunkcji.

Epizod 2

Fragment artykułu:

bez płomienia wszyscy znikamy w ciemności. Ciemność symbolizuje tu znane, choć niedocenione stwierdzenie: *nie wiem*. A w dzisiejszym świecie móc czegoś nie wiedzieć to przywilej ludzi myślących – takich, którzy nie korzystają z leżącego obok telefonu jako źródła wiedzy o wszystkim.

Paluch, 2021, s. 146

Marta:

...co będzie, gdy nie daj Boże małeńka lampka w rękach małeńkiej Hani zgaśnie po drodze? Milion przemyśleń i dróg splatających się w wybory. Czas tworzenia lampek, wyczekiwania na nie to niesamowita przestrzeń do spotkania matki i córki, do rozmowy o wartościach, o przemijaniu i trwałości...

Komentarz:

Rodzic, który nie wie, to ten, który zapada się cierpliwie w zamyśleniu. Światło jego oliwnej lampki nieśpiesznie się roz-prze-strze-nia.

Marta:

A co ty o tym myślisz, Haniu?

Epizod 3

Fragment artykułu:

Głębiej spojrzenia widać na jego powierzchni. Dlaczego warto dostrzegać takie spojrzenia u siebie samego i u innych? Bytowanie do wnętrza samego siebie pozostawia niezwykły ślad na najbardziej zewnętrznej i delikatnej powłoce naszego ciała – powierzchni oczu.

Paluch, 2021, s. 146

Marta:

...wybierzemy się po zmierzchu na krótki spacer do lasu, by poczuć się bezpiecznie w świetle i ciepłe naszych lamp i powoli odkrywać wyłaniające się z ciemności kształty. Hania boi się ciemności. Dziś pomyślała, że dzięki własnej lampce, leśnej wędrowce ze świecidełkiem z kimś ważnym dla niej, pokona na zawsze swój lęk przed ciemnością... wystarczy podarować dziecku przestrzeń i towarzyszyć. Być.

Komentarz:

Doświadczenie widzialności niepewnego dziecięcego zamyślenia samo w sobie daje dorosłemu do myślenia. Spojrzenie człowieka czymś zainteresowanego, przyciągniętego siłą pytania bez natychmiastowej odpowiedzi wyda się nam znajome, jakby niemające swojego wieku – będące zawsze istotowo ludzką obecnością i uważnością w świecie – dorosłością dziecka i dzieciństwem w dorosłym.

Epizod 4

Fragment artykułu:

Świat ukrywa się przed nami nie „w” ciemności, ale swoją otulającą ciemnością, zatrzymuje nas tu i tam szmerami, nagłym powidokiem, szeptem, na-potykaniem, zaskoczeniem, nienachalną tajemnicą – jakby chciał powiedzieć – odkryj mnie, ale mnie nie krzywdź. Kiedy już wiemy, że chcemy się zatrzymać, nie ma mowy o nagłych, zdecydowanych ruchach. Możemy – co najwyżej – nieśpiesznie przykucnąć, aby być bliżej, aby zobaczyć w ciepłej tonacji płomienia ten niezwykle drobiazg, który ośmielił się nas zatrzymać.

Paluch, 2021, s. 146

Marta:

Płomień lampy zdmuchnięty przez moją córkę daje sygnał, że czas wracać do swoich codziennych obowiązków [...]. Całkowity czas spotkania przy wspólnej myśli to niespełna osiem minut.

Hania:

Mamo, zawsze, gdy będę chciała ci coś ważnego powiedzieć, zapalimy nasze oliwne lampki.

Komentarz:

Rozmowa dotyczyła wojny, która się toczy, jak i wojny, która przetoczyła się przez rodzinę Marty i Hani lata temu (drugiej wojny światowej). Było to dla wszystkich doświadczenie konsekwencji dziedziczenia stresu, o czym coraz więcej wiemy dzięki rozwojowi badań epigenetycznych (Bilewicz, 2024). Matka i córka nie wiedziały, że kilka tygodni później do ich rozmów przy lampce oliwnej dołączą babcia i prababcia. Nie wiedziały też, że decyzja o pogłębionej rozmowie przy oliwnych lampkach spełni funkcję impulsu motywacyjnego, uwalniającego z czasem „nieświadomą pamięć” rodzinną, rozciągającą się swoim fatum między tragiczną dolą prababci a niewinnym – i tym bardziej zagrożonym – losem nastoletniej dziś prawnuczki.

W kręgu płomyków i wyników

Problem jakości i istotności głębi języka polskiego – słowa ojczyste-go¹⁹ – w procesie wychowania i terapii wydaje się niedoceniany, podobnie jak rola języka w pełniejszej recepcji „przyrodo-Słowia”. Kwestią niedalekiej przyszłości – i pedagogicznym zadaniem – jest odkrywanie tego, jak rozumienie istoty natury przyrody pomóc może współczesnemu człowiekowi w zrozumieniu istoty natury ludzkiej. Dlatego w swoich analizach starałem się połączyć język ekologii z językiem pedagogicznym i terapeutycznym. Czasami odnajdziemy subtelne przykłady takiego połączenia w literaturze. Magdalena Szpunar pisze, że dzięki własnym lub cudzym wierszom, tym pięknym, jak i tym mniej wyrafinowanym, „możemy obserwować własne przeżycia, to, co zdysocjowane, odszczepione, nieakceptowane, zestrugane z własnego ciała, pozwalając tym samym nazywać nienazwane” (Szpunar, 2023, s. 359). Nie zaskoczę wnikliwego czytelnika, że właśnie kobiece ciało – jak okorowane drzewo – stoi za omówionym w artykule doświadczeniem traumy.

Zaproponowane dwoiste metafory: **milczenia na głos** – nazywającego pe-wien głęboki wymiar wewnętrznego środowiska człowieka, a bardziej dosłownie jego psychoekosystemu sprzyjającemu rozwojowi uzdrawiającej **sadzonki myśli**, pochodzą wprost z doświadczenia samych siebie – bohaterek artykułu – w otoczeniu „przyrodo-Słowia”. Okazało się, że wypracowana wcześniej – na gruncie kompetencji głębokich – figura „człowieka z lampką oliwną” prowadzonego przez ciemny las jego ścieżkami odegrała tu swoją praktyczną rolę. Podkreślam ten fakt, ponieważ pierwotnie służyła raczej teorii twórczym próbom włączenia się w dyskurs ekofilozoficzny, związany z dylematem antro-po- i biocentryzmu oraz popularyzacją wiedzy o humanistycznej funkcji lasu (por. Konczal, 2017). Myślę, że wiedza o tej funkcji zasługuje na coraz większą uwagę i dalsze badania pedagogów, psychologów i filologów. Jak uwrażliwia cytowany wcześniej Mark Wołynn:

Niezależnie od tego, czy dziedziczymy emocje rodziców jeszcze w życiu płodowym, czy przekazywane są nam one poprzez charakter wczesnej więzi z matką, czy

¹⁹ Temat ten – w kontekście wyrażania przeżyć wewnętrznych – wymaga osobnego omówienia, szczególnie w czasach trwającej westernizacji życia codziennego. Przed stu laty Jacek Woroniecki pisał: „Myśl szuka wyrazu nie tylko, aby się uzewnętrznić, ale też aby wewnętrznie przybrać jasną, ściśle określoną postać; wyraz zaś wywołuje myśl, kieruje jej rozwojem, zmusza do refleksji, do pogłębienia jej treści. [...] Rzecz prosta, że język ojczysty zajmuje tu uprzywilejowane stanowisko i jego jednego uczymy się wciąż, niemal nieświadomie, przez nasze obcowanie z ludźmi; on wciąż się w nas rozwija i wzbogaca, a z nim razem rozwija się i wzbogaca nasz umysł, rosną nasze zasoby duchowe” (Woroniecki, 2008, s. 95).

może współdzielimy rodzinne traumy na poziomie podświadomości – jedno jest pewne: wchodzimy w życie z nieprzepracowanymi sprawami z przeszłości.

Wołynn, 2017, s. 85

Lampka oliwna – od pierwszych chwil jej tworzenia do doświadczenia spełnionego dialogu autoterapeutycznego w świetle jej płomyka – może być później pomocna w następujących momentach codziennej egzystencji:

- kiedy odbiera nam mowę;
- kiedy potrzebujemy wyciszenia i rozmowy;
- kiedy dajemy upust emocjom, których wyrażenie sprawia trudność lub odbywa się bez używania słów;
- kiedy chcemy zasygnalizować gotowość rozmowy z inną osobą (pojedynczej, wyjaśniającej);
- kiedy afirmujemy swoją obecność przy innej osobie, z zachowaniem milczenia – po prostu jesteśmy.

Marta:

Spotkałam się ze wszystkimi kobietami mojego życia: moją córką, mamą i babcią. Dotykałyśmy swoich dłoni. Rozmawiałyśmy o mężczyźnie, który jest naszym przodkiem. Dopiero teraz nadałyśmy mu imię: Franciszek. Wcześniej był nieznanym sprawcą cierpienia najstarszej z nas, Krystyny. Był wtedy żołnierzem. Nie wiemy, jak wyglądał, dlatego jedna z nas stworzyła jego wyobrażenie, prosząc, aby ująć je w ramkę i zawiesić na ścianie obok innych portretów rodzinnych. Obraz mojego biologicznego dziadka dopełnił moją świadomość istnienia. Razem znalazłyśmy siłę do poznania i przebaczenia.

Posłowie

Gdy kończyłem redagowanie niniejszego artykułu, w przestrzeni czytelniczek ukazała się książka Michała Bilewicza pod wymownym tytułem *Traumaland. Polacy w cieniu przeszłości*. Należy odnotować, że autor ten, zajmujący się badaniami mechanizmów pojednania, pamięci zbiorowej, traumy i uprzedzeń, należy do trzeciego pokolenia powojennego Polaków, a zarazem pierwszego, które podejmuje ten temat. Przed nami więc – przedstawicielami nauk humanistycznych i społecznych – poważny problem do podjęcia, który nie tylko będzie wymagał

odwagi i dociekliwości, jak czytamy w jednej z recenzji²⁰, lecz także uznania roli języka w wyrażaniu się cierpiącego człowieka i recepcji jego przekazu. Trauma wciąż w nas jest.

W powojennej Polsce – konkluduje Bilewicz – nie było zatem miejsca na uznanie i mówienie. Brakowało tego wszystkiego, co współczesna wiedza o PTSD²¹ uznaje za podstawowe czynniki zdrowienia po traumie, czyli gotowości do konfrontacji ze swoimi przeżyciami, otwartego mówienia o nich, a z drugiej strony – uznania społecznego ze strony najbliższych, ze strony społeczeństwa, ze strony instytucji i państwa. Może tu kryje się źródło problemów dzisiejszej Polski?

Bilewicz, 2024, s. 235

Literatura

- Barthes R., 2020, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, tłum. J. Trznadel, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Biblia Tysiąclecia, <https://www.biblia.pl/> [dostęp: 20.10.2024].
- Bilewicz M., 2024, *Traumaland: Polacy w cieniu przeszłości*, Wydawnictwo Mando, Kraków.
- Boużyk M., 2024, *Człowiek – mit – wychowanie. W poszukiwaniu modelu kształcenia humanistycznego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
- „Forum Pedagogiczne” 2022, T. 12, nr 2: *Pedagogika lasu*, red. M. Paluch, M. Klimski, J. Niewęglowski, pobrano z: <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/fp/issue/view/891/237> [20.10.2024].
- Grabowski M., 2006, *Historia upadku. Ku antropologii adekwatnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kilian M., Paluch M., 2023, *Human Self-experience in the Garden: Horticulture from an Ontological-Axiological Perspective*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, vol. 21, no. 3, s. 7–18, <https://doi.org/10.21697/seb.2023.26>.

²⁰ Jak rekomenduje psychiatra i terapeuta Bogdan De Barbaro: „To jest książka dla wrażliwych, którzy chcą zrozumieć samych siebie bez popadania w grupowy narcyzm, kulturę narzekania, mitologię ofiary, teorie spiskowe, a także bez wzniecania społecznej agresji. Chcą być świadomi traum przenoszonych z pokolenia na pokolenie, ale nie zamierzają się poddać ich niszczycielskiej mocy” (Bilewicz, 2024, zakładka książki).

²¹ Mowa o zespole stresu pourazowego, którego skrótowiec odnosi się do angielskiego pierwowzoru: Post-traumatic Stress Disorder (PTSD).

- Kofta J. (tekst), Pietrzak J. (muzyka), [b.r.], *Pamiętajcie o ogrodach*, Fundacja im. Jonasza Kofty „Pamiętajcie o naszych ogrodach”, <http://www.kofta.pl/nuty/7/pamietajcie-o-ogrodach-nuty> [dostęp: 20.10.2024].
- Konczal A., 2017, *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*, Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo–Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa.
- Kwaśnica R., 2014, *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Maliszewski K., 2021, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Michalski Ł., 2020, *Likwidacja Europy. Totalizm i demokracja w rozważaniach Zygmunta Mysłakowskiego*, „Chowanna”, nr 2 (55), s. 1–24, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.55.08>.
- Michał Paluch, 2021, *Prof. Tadeusz Sławek, „Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury”*, YouTube, Michał Paluch, 27.09.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=YnLmmk3iPMQ> [dostęp: 20.10.2024].
- Paluch M., 2021, *Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła*, w: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii. Wyzwania i perspektywy*, red. M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 139–155.
- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznej conceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, T. 12, nr 2, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>.
- Paluch M., 2023, *Kompetencje głębokie*, w: *Słownik wyrazów ratujących życie*, red. M. Paluch, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 561–564.
- Paluch M., Tempczyk-Nagórka Ź., 2022, *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się*, w: *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia on-line po zmiany off-line*, red. K. Kuracki, Ź. Tempczyk-Nagórka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 172–195.
- Pankalla A., Klaus Z., 2010, *Mitoterapia. Historia, teoria i praktyka*, Black Unicorn–Poznańskie Wydawnictwo Psycho-Kulturowe PWP, Jastrzębie Zdrój–Poznań.
- Piecuch J., 2011, *Fenomenologia doświadczenia granicznego w ujęciu Józefa Tischnera*, „Argument”, nr 1, s. 239–258, pobrano z: https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-0a82c849-da6d-4f14-9f8e-b047c1ffc826/c/06_argument-2-04-piecuch.pdf [20.10.2024].
- Przanowska M., 2013, *Człowiek jako pytanie. O dialektycznym transcendowaniu w doświadczeniu kształtującego słuchania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 228, s. 49–76.
- Przanowska M., 2019, *Listening and Acouological Education*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rykowski K., 2022, *Pytania o las jako medium pedagogiczne*, „Forum Pedagogiczne”, T. 12, nr 2, s. 31–46, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.03>.

- Sobota D.R., 2019, *Filozofia lasu. Przyroda jako „nowe” zadanie humanistyki*, „Academia”, nr 3–4/59–60, s. 22–25, pobrano z: https://journals.pan.pl/Content/114847/PDF/8_Las_Filozofia.pdf?handler=pdf [11.10.2024].
- Szpunar M., 2023, *O poezjoterapii i sile bezsilnej poezji*, w: *Słownik wyrazów ratujących życie*, red. M. Paluch, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 358–369.
- Tischner J., 1999, *Wydarzenie mowy*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, R. 8, nr 2 (30), s. 63–72.
- Wojtyła K., 2000, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., wyd. 3, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Wołynn M., 2017, *Nie zaczęło się od ciebie. Jak dziedziczona trauma wpływa na to, kim jesteśmy[,] i jak zakończyć ten proces*, tłum. M. Reimann, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Woroniecki J., 2008, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Wydawnictwo „Fundacja Servire Veritati” – Instytut Edukacji Narodowej, Lublin.

Michał Paluch – pedagog, adiunkt w Katedrze Filozofii Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Redaktor naukowy *Słownika wyrazów ratujących życie* (2023) oraz monografii pt. *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym* (2022), opublikowanych w ramach krajowego Programu Wsparcia Psychologiczno-Pedagogicznego dla Uczniów, Nauczycieli i Rodziców w czasie pandemii i wojny. Autor – wraz z Bogusławem Śliwerskim – książki *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* (2021), która uzyskała Nagrodę Rektora Uniwersytetu Łódzkiego. Za działalność naukową i społeczną otrzymał tytuły Mistrza Pedagogii i Stella Virium, przyznane kolejno przez Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi (2022) oraz Fundację Rozwoju Kwalifikacji w Krakowie (2013). Zainteresowania naukowe: kompetencje głębokie i pedagogika lasu. Założyciel leśnej Osady Pedagogicznej (zlokalizowanej niedaleko Warszawy), w której rozwija poradnictwo rodzinne i edukacyjne oparte na elementach idei zrównoważonego rozwoju i ekofilozofii.

e-mail: paluchkonto@gmail.com

VARIA



Kinga Matuszko

Szkoła Doktorska Uniwersytetu Rzeszowskiego

 <https://orcid.org/0000-0002-3853-6244>

Kopciuszek idzie na wojnę? Fallocentryzm a pseudofeminizm w baśniowej dystopii (na przykładzie *Cinderella Is Dead* Kalynn Bayron)

Cinderella Goes to War?

Phallocentrism and Pseudo-feminism in a Fairy Tale Dystopia
(Based on the Example of *Cinderella Is Dead* by Kalynn Bayron)

Abstract: The article analyzes pseudo-feminist ways of creating female characters and the world presented in the novel *Cinderella Is Dead* (2022) by Kalynn Bayron, which is a reinterpretation of *Cinderella*. By transforming a known history, the authoress wants to participate in discourses calling for inclusiveness and equality of worldviews. To do so, she introduces various refractions: emphasizes women's agency and their pursuit of self-determination, and changes the protagonist's skin color and sexual orientation. She exposes features commonly associated with feminism, which often has the opposite effect, and the work itself can be interpreted as pseudo-feminist. This is particularly visible in measures such as demonizing men or the lack of positive male figures, as well as superficial and instrumental treatment of issues important to feminism. Attention was also paid to the phenomenon of blackwashing, which in the novel is primarily a marketing trick and an expression of cultural fashion.

Key words: fairy tale, pseudo-feminism, battle with patriarchy, retelling, *Cinderella*, Kalynn Bayron

Uwagi wstępne

Jedną z cech charakterystycznych literatury najnowszej jest tendencja do „przepisywania” (Izdebska, Szajnert, 2014, s. 7; 2015, s. 7) znanych opowieści, określana jako *retelling* (Gąsowska, 2009, s. 449; Całek, 2017, s. 47). Autorki i autorzy takich tekstów niejednokrotnie podważają „kanoniczność niektórych opowieści, kreując nowy ogląd zastanej rzeczywistości” (Saja, 2021, s. 120), podejmują też „polemikę z tradycyjnym, patriarchalnym obrazem ról płciowych i próbę prowadzenia opowieści zgodnie z postulatami krytyki feministycznej” (Skowera, 2013, s. 104). Takim renarracjom są poddawane między innymi baśnie.

Przekonanie, zgodnie z którym „atrakcyjność baśni w oczach dzieci tkwi w tym, że trafia ona bezbłędnie w podstawowe potrzeby duchowe osobowości rozwijającej się w warunkach określonej kultury” (Kowolik, 2004, s. 41), straciło dziś na aktualności, ponieważ baśnie promują odmienne i nieprzekraczalne wzorce zachowań dla obu płci, co często bywa postrzegane nie tyle jako niepotrzebne, ile wręcz jako szkodliwe. Magdalena Bednarek – przywołując publikację Peggy Orenstein z 2011 roku zatytułowaną *Cinderella Ate My Daughter*, dotyczącą zagrożeń, jakie płyną z bezrefleksyjnego adaptowania baśniowych wzorców – słusznie wskazuje, że obecnie

Prawdziwymi drapieżcami [...] są bohaterki tradycyjnych wątków ludowych prze-
transponowane do kultury popularnej: bajkowe królowny i księżniczki uosabiające
zjawisko hiperdziewczęcości, czyli *girlie-girl culture* – fenomen dający się zaobser-
wować od lat 80. ubiegłego stulecia, który za sprawą mediów i późnokapitalistycz-
nych mechanizmów wolnorynkowych bardzo silnie oddziałuje na zachowania
i wybory nastolatek dorastających na przełomie XX i XXI wieku. Kopciuszek jako
protagonistka jednej z najpopularniejszych bajek stanowi synekdochę tej kultury,
której naczelną kategorią jest piękno.

Bednarek, 2021, s. 12–13

W rozumieniu Orenstein „kultura księżniczek wchłonęła elementy rozwijającego się niemal równolegle ruchu *girl power* i ideał fizycznej doskonałości traktuje jako wybór świadomej siebie kobiety” (podają za: Bednarek, 2021, s. 13; por. Orenstein, 2011, s. 12). Roksana Pilawska dodaje, iż „przez całe stulecia szeptane do ucha fantazyjne historie o ślicznych i cnotliwych księżniczkach tworzyły lub raczej utrwały wymaginowany wzorec kobiecej urody i zachowania w umysłach dziewczynek” (Pilawska, 2018, s. 38; por. Baluch, 1993, s. 37).

Na promowanie piękna – uosabianego przez szczupłe, białe, atrakcyjne i często niedorośłe dziewczęta – jako najwyższej wartości dla kobiety, a także na stabilizowanie tradycyjnych ról płciowych wpłynęły produkcje Disney Studio –

zwłaszcza w erach złotej i renesansu¹. Amra Hadżić stwierdziła, że „Disney Studio było obiektem krytyki feministek i feministów niezliczoną ilość razy. Najczęściej za propagowanie »udomowienia« kobiet i wysyłanie podprogowych komunikatów, że bycie cierpliwą, życzliwą i posłuszną przynosi kobietom szczęście; jego wyznacznikiem zawsze jest także małżeństwo” (Hadżić, 2022, s. 46)². Produkcje te „mogą również kształtować błędne wyobrażenia na temat ról i relacji płciowych u dorastających dzieci” (Yang, 2023, s. 453; por. Zhai, 2023), często zawierają sugestię, że „mężczyźni powinni dominować, a kobiety im ulegać, co może prowadzić do dyskryminacji płciowej” (Yang, 2023, s. 453; por. Coyne i in., 2016). Hadżić podkreśla, że w drugiej połowie XX wieku

Wraz z ruchami feministycznymi i rewolucją seksualną zmienił się również obraz postaci kobiecych w mediach i kinematografii. Studio Disney, jako istotna część głównego obiegu kulturowego, podążyło za tym dyskursem, co widać w kreacjach bohaterek tegowiecznych produkcji, a także w remake’ach dawnych historii. [...] W najnowszych filmach Disneya pokazano, że „długo i szczęśliwie” nie zawsze wyczerpuje się w małżeństwie, a kobiety potrafią kierować swoim losem i dokonywać wyborów oraz nie potrzebują mężczyzny, który je ocali, ponieważ są na tyle zdolne i odważne, by zrobić to same. Promując postacie kobiece, które jednocześnie wykazują cechy [stereotypowo – K.M.] męskie i kobiece oraz akceptują swoją tożsamość, Disney kieruje do młodych widzów i widzek optymistyczne przesłanie i wpisuje się w ideę wzmacniania pozycji kobiet.

Hadżić, 2022, s. 48

Ponadto podkreśla się, że w „przyszłych filmach o księżniczkach od bohaterek będzie się oczekiwało swobody w wyrażaniu opinii, samoświadomości i pozbycia się męskich ograniczeń” (Tian Tian, 2023, s. 32), a same produkcje „nie romantyzują już bierności i służalczości. Nie promują również powierzchownych standardów piękna kobiet” (Kehinde, 2022, s. 119; zob. Hu, 2020).

Zmiany kobiecego wizerunku zachodzą także w literaturze. Jednymi z najczęściej wykorzystywanych schematów narracyjnych – niejednokrotnie w sposób przetworzony, aluzyjny – są wątki baśniowe. Rozwiązania fabularne znane między innymi z *Pięknej i Bestii* (motyw *enemies to lovers* – od wrogów do kochanków) albo *Kopciuszka* (związek zwyczajnej bohaterki wyróżniającej się urodą lub wynikającymi z tradycyjnego modelu kobiecości cechami charakteru z lepiej urodzo-

¹ Złotą (także wojenną lub srebrną) erą wytwórni określa się lata od trzydziestych do pięćdziesiątych XX wieku, kiedy powstały takie produkcje jak *Królowna Śnieżka* i *siedmiu krasnoludków* (1937), *Kopciuszek* (1950), *Śpiąca Królowna* (1959), renesansem zaś lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte, reprezentowane między innymi przez filmy *Mała syrenka* (1989), *Piękna i Bestia* (1991), *Pocahontas* (1995) i *Mulan* (1998) (Bednarek, 2021, s. 14).

² Jeśli nie zaznaczono inaczej, fragmenty w tłumaczeniu autorki artykułu.

nym bądź bogatym mężczyzną) stanowią fundamenty wątków miłosnych wielu powieści, zwłaszcza romansów. Równocześnie twórcy i twórczynie tych renarracji, zgodnie z tezą, że „nie treść bajek, a ich recepcja jest emancypacyjna” (D. Haase, *Response and Responsibility in Reading Grimms' Fairy Tales*, s. 244 – cyt. za: Bednarek, 2022, s. 103), proponują nowe wzorce, redefiniujące między innymi istniejące role płciowe i kanony piękna. Deklaracje autorów i autorek nie zawsze jednak znajdują potwierdzenie w treści oraz wymowie utworów.

Celem artykułu jest wskazanie, jakim przekształceniom są poddawane baśnie we współczesnych retellingach na przykładzie powieści *Cinderella Is Dead* (2022) Kalynn Bayron. Skupię się na odczytaniu tego utworu w kontekście pseudo-feminizmu, ale zaakcentuję zarazem inne zjawiska, na przykład *blackwashing*³. Pseudofeminizm rozumiem jako

odczłowieczanie mężczyzn celem stworzenia społeczeństwa zdominowanego przez kobiety. Ponieważ sprawiedliwość i równość należą do założeń feminizmu, nie ma wątpliwości, że działania pseudofeministyczne są sprzeczne z jego zasadami. [...] Dokonując tego rozróżnienia, należy stwierdzić, czy dane działanie ma na celu stworzenie równych szans (feminizm), czy też zapewnienie kobietom przewagi (pseudofeminizm).

Jagernath, Marié Nupen, 2023, s. 62;
por. Rani, [b.r.]; Chaudhary, 2021; Sharma, 2022

Spróbuję również odpowiedzieć na pytanie, czy zabiegi (pseudo)feminizujące służą rzeczywistemu promowaniu idei równościowych, czy też są ich zaprzeczeniem i stabilizują patriarchalny model kulturowy oraz nie niosą realnej pomocy ekskludowanym mniejszościom.

³ *Blackwashing* jest rozumiany jako „praktyka zamiany tradycyjnie białej postaci na ciemnoskórą” (Smith, 2021, s. ii).

„Nadszedł czas, aby napisać baśń na nowo”⁴

Na tle współczesnych reinterpretacji *Kopciuszka*⁵ powieść *Cinderella Is Dead* wyróżnia się – choć niekoniecznie pozytywnie – kreacją świata przedstawionego. Bayron proponuje pseudofeministyczną wizję rzeczywistości, w której przyczyną ucisku kobiet i międzyplciowego konfliktu są wyłącznie mężczyźni i stworzony przez nich system władzy. Akcja utworu rozgrywa się w nieokreślonym czasie, w krainie Mersailles, powierzchownie stylizowanej na dawną Francję⁶, którą włada autorytarny monarcha. Autorka nie tworzy rozbudowanego wprowadzenia do fabuły – czytelnicy i czytelniczki dowiadują się jedynie, że: „Serce księcia Przekucznego zapłonęło uczuciem, a ponieważ Kopciuszek była⁷ sumienna i wiernie służyła Koronie, została przez Niego wybrana i umiłowana” (Bayron, 2022, s. 7). Ten krótki komunikat, pochodzący z kanonicznej w świecie powieści wersji historii Kopciuszka, determinuje dalszą sekwencję wydarzeń, choć jej nie wyjaśnia i nie rozwija – allotopia *Cinderelli*... jest uboga i zasadza się głównie na binarnym konflikcie pierwiastków kobiecego i męskiego. Właściwa akcja powieści rozgrywa się dwieście lat po śmierci Kopciuszka (w powszechnym odbiorze będącego wzorcem posłusznej kobiety), na której cześć rokrocznie odbywa się – obowiązkowy dla nastoletnich dziewcząt, lecz nie dla mężczyzn – bal. To swego rodzaju targi matrymonialne (bal wpisuje się w tzw. zjawisko *male gaze*, czyli przedstawiania kobiet jako obiektów seksualnych mających służyć przyjemności heteroseksualnych

⁴ Cytat pochodzi z okładki powieści (Bayron, 2022).

⁵ Zdaniem Katarzyny Śmiałowicz *Kopciuszek* jest baśnią „najczęściej poddawaną feministycznej krytyce, parafrazowaną i przekształcaną, która właściwie stała się swego rodzaju symbolem zdominowanej pozycji kobiet” (Śmiałowicz, 2013, s. 343). Badaczka jako przykład podaje zbiór esejów Kingi Dunin *Karoca z dyni*. W interpretacji Brunona Bettelheima oryginalny *Kopciuszek* to opowieść „o zazdrości i walkach związanych z rywalizacją między rodzeństwem oraz o zwyczajnie bohaterki nad prześladowającymi ją i degradującymi siostrami” (Bettelheim, 2010, s. 132). Badacz uważa, że „odrębne i odmiennego typu postacie (męskie i żeńskie) uosabiają dwa różne (sztucznie rozdzielone) aspekty jednego i tego samego procesu, który w trakcie dorastania musi przejść każda istota ludzka. Niektórzy rodzice, pojmujący wszystko zbyt dosłownie, nie rozumieją wspomnianej symboliki, ale dzieci wiedzą, że niezależnie od tego, czy w baśni występuje chłopiec, czy dziewczynka, opowieść dotyczy każdego dziecka” (Bettelheim, 2010, s. 120–121). Śmiałowicz podkreśla, że „idea współpracy między kobietami nie mieści się w dominującym przekazie kulturowym. Czytając lub słuchając opowieści o Kopciuszku, Królewnie Śnieżce, Śpiącej Królewnie oraz wielu innych baśni i bajek, już bardzo młode dziewczęta dowiadują się, że kobiety szkodzą innym kobietom, zazdroszczą sobie nawzajem urody, mszczą się i rywalizują ze sobą o uznanie mężczyzny – księcia” (Śmiałowicz, 2013, s. 340).

⁶ Wnioskuje tak na podstawie nazw miejscowych używanych w książce: Lille, Mersailles, Chione, oraz imion: Édouard, Gabrielle, Constance, Émile. W utworze występują też postacie o takich imionach jak Erin, Liv, Manford, Isla; autorka nie eksploruje historii Francji, a struktura społeczna krainy jedynie w niewielkim stopniu przypomina strukturę społeczną tego kraju w minionych wiekach.

⁷ W artykule używam wobec Kopciuszka form gramatycznych zgodnych z jej rodzajem naturalnym (por. Szczurek, 2020).

mężczyzn). Nieobecność na balu skutkuje represjami, które dotyczą rodzin dziewcząt, a te z nich, które przez trzy kolejne lata nie znajdą męża, są zsyłane do kopalni lub znikają w tajemniczych okolicznościach.

Protagonistką powieści jest ciemnoskóra i homoseksualna szesnastolatka Sophia Grimmins (nazwisko inspirowane nazwiskiem twórców⁸ pierwowzoru to mrugnięcie okiem do odbiorców i odbiorczyń) o współczesnej świadomości i poglądach („nie chcę, żeby ocalił mnie jakiś rycerz w lśniącej zbroi. Sama chciała-bym ją nosić i dawać ocalenie” – Bayron, 2022, s. 26), dostrzegająca i krytykująca podwójne standardy⁹. Bohaterka po debiucie na balu ucieka z pałacu i dołącza do ruchu oporu dążącego do obalenia władcy, przywrócenia praw kobietom oraz przyznania praw wszystkim mniejszościom. W misji Sophii pomaga rebeliantka Constance, późniejsza kochanka głównej bohaterki. Wędrowka Sophii kończy się pokonaniem despoty i zaprowadzeniem nowego porządku – to realizacja typowego schematu powieści *young adult* (YA)¹⁰, w którym autokracja zostaje zmieniona na idealizowaną i bardzo uproszczoną demokrację. Równocześnie bohaterka poznaje prawdziwe losy Kopciuszka i zagadkę jej śmierci, a także ujawnia tę historię i spisuje ją, tworząc w ten sposób nowy kanon, tekst założycielski równościowej społeczności.

Pierwszą refrakcją – widoczną już na okładce¹¹ książki – jest kolor skóry bohaterki. Poprzez tę modyfikację autorka zamierzała poszerzyć grupę odbiorczą pozornie uniwersalnej baśni, ciemnoskórym czytelnikom i czytelniczkom bowiem

⁸ Bayron nazwiskiem bohaterki nawiązuje do braci Grimmów, lecz w retellingu pojawiają się również odniesienia do baśni w wersji Charles’a Perraulta, na przykład w postaci wróżki (tutaj: zły wiedźmy z lasu). Nie mają one jednak większego znaczenia dla moich rozważań, ponieważ nie zmieniają sposobu odczytania utworu.

⁹ „To, że dziewczyna jest uważana za starą pannę, jeśli nie wyjdzie za mąż do osiemnastego roku życia, jest potworne i mam mdłości na myśl o podwójnych standardach, bo chłopcy nie muszą przychodzić na bal, dopóki sami nie zechcą” (Bayron, 2022, s. 33).

¹⁰ Definicję literatury YA tak sformułował Maciej Skowera: „Nazwę *young adult literature* stosuje się współcześnie w odniesieniu do coraz większej liczby utworów – i to nie tylko powstałych w USA. Czy oznacza ona to samo, co polskie pojęcie »literatura młodzieżowa«? Wydaje mi się, że nie do końca. Sama kategoria wiekowa *young adult* jest trudna do określenia – obejmuje tradycyjnie, jak pisze Cart w książce *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, osoby między dwunastym a osiemnastym rokiem życia, lecz współcześnie rozszerza się jej zakres na ludzi dwudziesto-, a nawet trzydziestoparoletnich. Chyba więc trudno w pełni pogodzić ją z powszechnym w naszym kraju rozumieniem pojęcia »młodzież«. Mam wrażenie, że formuła *young adult literature* sugeruje pewne przesunięcie akcentów – zastosujemy ją, jeśli utworom, o których będziemy mówić, bliżej będzie w naszej opinii do literatury dorosłej (zwłaszcza popularnej) niż do tekstów postrzeganych jako dziecięce, a w przypadku nazwy »literatura młodzieżowa« – będzie chyba odwrotnie” (M. Skowera – Catek i in., 2017, s. 116–117).

¹¹ Na okładce powieści – wersji oryginalnej i polskiego tłumaczenia – widnieje czarnoskóra dziewczyna w niebieskiej sukni balowej (zob. Bayron, 2022).

łatwiej identyfikować się z podobną do nich protagonistką¹². Może stanowić to także próbę udowodnienia, że baśnie są uniwersalnymi tekstami, których przesłanie nie zależy od kontekstu kulturowego i nie zmienia się wraz z przekształceniami w zakresie rasy. Warto wskazać, że ciemnoskórzy bohaterowie i bohaterki powieści to wyłącznie przedstawiciele i przedstawicielki klasy średniej i niższej; arystokraci – z królem na czele – są biali. Ponieważ fabuła utworu rozgrywa się w świecie w pewnym stopniu wzorowanym na Francji, można to uznać za spojrzenie na historię tego kraju z perspektywy postkolonialnej, autorka jednak nie rozwija tego wątku.

Zmianę koloru skóry należy uznać za chwyt marketingowy; tak znaczące modyfikacje pierwowzoru są (anty)reklamą utworu, mają wzbudzić sensację wśród odbiorców i odbiorczyń oraz zaintrygować konkretną grupę – osoby ciemnoskóre. To przesunięcie semantyczne w rzeczywistości nie wpisuje się w dyskurs równościowy, nie jest bowiem wyrazem polemiki z marginalizowaniem konkretnych grup etnicznych w literaturze i kulturze, lecz wyłącznie formą blackwashingu, a ten nie przyczynia się do zwiększenia widoczności osób niebiałych. W dodatku protagonistka nie jest czarnoskóra *sensu stricto*, lecz ma brązową karnację – nie jest to zatem tak jednoznaczne, jak sugeruje autorka, twierdząca, że *Cinderella*... jest: „»czarną«, feministyczną i queerową historią” (Bayron, Montovani, [b.r.]). W polskim przekładzie ani razu nie pojawia się słowo „czarnoskóry/czarnoskóra” na określenie koloru skóry bohatera lub bohaterki. Zgodne z prawdą jest jedynie ostatnie określenie użyte przez Bayron w odniesieniu do jej książki, choć wątek lesbijski też został potraktowany instrumentalnie. Orientacja seksualna bohaterki nie ma dla fabuły większego znaczenia poza względami analogicznymi do tych, które opisałam w odniesieniu do koloru skóry. Co prawda pojawia się wątek dyskryminacji osób queerowych i przemocy wobec nich, jednakże służy on eksponowaniu toksycznej męskości i agresji heteroseksualnych bohaterów (której ofiarami stają się także kobiety) – autorka jedynie zarzysowuje tę kwestię i nie wraca do niej aż do epilogu.

¹² Czarni uczniowie i czarne uczennice „rzadko mają możliwość zobaczyć siebie w czytanych tekstach; jeśli pojawia się w nich wzmianka o ciemnoskórej postaci, zazwyczaj dotyczy niewolnictwa lub uprzedmiotowienia rasowego” (Young, Foster, Hines, 2018, s. 103). Czarnym dziewczętom „zbyt długo każe się czytać opowieści o jasnoskórych protagonistkach z prostymi włosami. Konieczne jest (ponowne) zakwestionowanie poglądu, że »nawet Kopciuszek jest biała«” (Young, Foster, Hines, 2018, s. 104). O wadach i zaletach sytuowania europejskich baśni w afrykańskim kontekście pisała między innymi Candice Livingston (2018), natomiast o wpływie czytanych opowieści na budowanie swojej tożsamości przez dzieci – Dorothy L. Hurley (2005). W książce Bayron nawiązania do tej identyfikacji są niewielkie (na przykład wzmianka o włosach Sophii i prostowaniu ich żelazkiem na bal – „powinnyśmy wyprostować jej włosy żelazkiem. Będą ładniej wyglądać [...]. Król takie woli” (Bayron, 2022, s. 58).

Głównym tematem powieści jest zniewolenie kobiet. Życie bohaterek zostało ukazane jako realizacja historii Kopciuszka (kodyfikatorem i depozytariuszem tej historii jest państwo), zależy od decyzji władcy, a także mężów i ojców; regulowane jest przez powszechnie znane prawa (Dekret Lille), określające system społeczny o patriarchalnym charakterze:

1. W każdym gospodarstwie będzie się znajdować przynajmniej jedna nieskazitelna kopia *Kopciuszka*.
2. Udział w dorocznym balu jest obowiązkowy. Można uczestniczyć w trzech balach, później panna pójdzie na zatralenie.
3. Członkowie nielegalnych i nieoficjalnych związków pójdą na zatralenie.
4. Każda rodzina z Mersailles wyznaczy jednego pełnoletniego mężczyznę, który będzie głową domu, a jego imię zostanie zapisane w pałacu. Wszelkie działania członków rodziny muszą zostać usankcjonowane przez jej głowę.
5. Dla własnego bezpieczeństwa po wybiciu ósmej wieczorem kobiety i dzieci muszą przebywać w miejscu stałego zamieszkania.
6. Egzemplarz wszystkich praw i rozporządzeń wraz z zatwierdzonym wizerunkiem Jego Wysokości zostaną wystawione w widocznym miejscu w każdym domu.

Bayron, 2022, s. 15–16

Mieszkanki Mersailles nie kontestują tych postanowień, a każda stara się znaleźć męża, który nie będzie wobec niej okrutny¹³. Sposobem zapewnienia sobie „dobrego” życia jest powielanie akceptowanego wzorca kobiecości, do którego bohaterki często odnoszą się w swoich wypowiedziach: „Jeśli będziemy pilne, będziemy znać na pamięć odpowiednie fragmenty [historii Kopciuszka – K.M.] i czcić naszych ojców, możemy zostać obdarowane jak Kopciuszek” (Bayron, 2022, s. 23). Kobieca bierność ujawnia się też w tym, że matki nie wspierają córek i przekonują je, by te zaakceptowały swój los: „Ona wie, jaka jest stawka. Nie ocala jej głupie życzenia i magia. Musi się dostosować. Musi znać swoje miejsce i zrobić to, co trzeba, aby znaleźć partnera. Podobnie jak ty” (Bayron, 2022, s. 34). Przykłady wiary w historię Kopciuszka i podejmowania zachowań konformistycznych znajdziemy też w historii przyjaciółki i pierwszej ukochanej protagonistki – Erin dzieli doświadczenia wielu innych kobiet jako żona mężczyzny stosującego przemoc.

W powieści brakuje pozytywnych postaci męskich – bohaterowie albo są słabi i konformistyczni (na przykład ojciec protagonistki, choć nie popiera dyrektyw

¹³ Życie kobiet jest ściśle regulowane nie tylko przez prawo – kobiety mogą pracować zawodowo, jeśli głowa rodziny wyrazi na to zgodę. Jedna z bohaterek zostaje oskarżona przez męża o ukrywanie pieniędzy i publicznie stracona (Bayron, 2022, s. 140–141).

króla, w obawie przed konsekwencjami wysyła córkę na bal¹⁴, a później wyrzuca ją z domu, gdy ta ucieka z królewskiego przyjęcia¹⁵), albo z gruntu źli. Stosując wobec żon przemoc fizyczną i psychiczną (Bayron, 2022, s. 44) bądź rozważając zamordowanie ich, by związać się z młodszymi kobietami¹⁶. Opresja dotyczy także mężczyzn homoseksualnych – odkrycie nieheteronormatywnej relacji kończy się „uwięzieniem lub śmiercią” (Bayron, 2022, s. 54) – którzy próbują stworzyć sojusz z kobietami w walce o wyzwolenie¹⁷. Niestety, autorka szybko porzuca ten pomysł fabularny.

Pisarka stara się także zdekonstruować motyw macochy i brzydkich, złych przyrodnich sióstr. W powieści prawdziwa wersja *Kopciuszka* różni się od tej oficjalnej – jest opowieścią o siostrzeństwie, kobiecej solidarności i próbie oporu. Gdy matka Kopciuszka (pominięta w wersji baśni zatwierdzonej przez władcę) została zgładzona za sprzeciwianie się mizoginicznemu prawom narzuconym przez pierwszego króla, ojciec poślubił Lady Davis, która kontynuowała misję poprzedniczki i otaczała opieką zarówno swoje córki, jak i pasierbicę. Kopciuszek nie wychodzi za księcia z miłości, lecz pod wpływem uroku złej czarownicy, związek dziewczyny nie jest szczęśliwy, została ona bowiem zmuszona do zerwania kontaktów z rodziną i umiera niedługo po ślubie. Nienawiść między Kopciuszką, macochą i przyrodnimi siostrami to zatem wytwór patriarchalnej narracji: „Brzydkie siostry przyrodnie zawsze zazdrościły Kopciuszkowi, ale gdy tamtej nocy ujrzały, jak pięknie wygląda, zrozumiały, że nigdy nie dorównają jej urodą, i w napadzie złości podarły na strzępy jej suknię” (Bayron, 2022, s. 20). Uroda zostaje tu ukazana jako nadrzędna (jedyna) wartość kobiety, budząca nienawiść innych kobiet i skłaniająca je do konkurencji o względy mężczyzny¹⁸.

¹⁴ „Mam nadzieję, że rozumiesz, dlaczego musisz stłumić w sobie pragnienie sprzeciwu [...]. Źle się czuję, prosząc, abys wyparła się siebie, ale jest to konieczne” (Bayron, 2022, s. 63).

¹⁵ „Postawiłaś nas w okropnym położeniu, Sophio. Nie możemy cię obronić. W pałacu mogą uznać nas za współwinnych [...]. Nie możesz tu być, gdy strażę wrócą. [...] Żeby w dalszym ciągu łamać prawo? Dalej znieważać króla? Ucieczka to dla niej najlepsze rozwiązanie” (Bayron, 2022, s. 104–105).

¹⁶ „– Powiadają, że w tym roku zjawiają się najpiękniejsze panny z tego pokolenia. – Skoro tak, czy twoja żona ulegnie **wypadkowi**? Byłoby przykro, gdyby pierwszy schodek w twojej piwnicy nagle się obłuzował” (Bayron, 2022, s. 10).

¹⁷ „– Pomyślałem, że gdybyśmy się zaręczyli [tak mówi homoseksualny bohater do protagonistki powieści – K.M.], nie musiałabyś pójść z jednym z tych głupków. Oczywiście, byłby to podstęp, ale zyskalibyśmy trochę czasu. [...] Moglibyśmy stąd wyjść, a później zaplanować, jak opuścić Lille na zawsze” (Bayron, 2022, s. 82).

¹⁸ Redefinicji podobnego wątku dokonuje Jennifer Donnelly w *Przyrodniej siostrze* (2020), powieści, która stanowi reinterpretację losów sióstr Kopciuszka. Prezentując świat, w którym uroda jest najwyższą wartością, dekonstruuje baśniowy schemat utożsamiający brzydotę ze złem. Ukazuje wpływ, jaki społeczne normy mają na postrzeganie fizyczności kobiet i ich samoakceptację, a także promuje takie cechy charakteru jak inteligencja czy odwaga. Historia przyrodniej siostry stanowi

Misja bohatererek powieści *Cinderella Is Dead* kończy się wraz z odkryciem przez nie sekretu władcy Lille¹⁹ i jego zabójstwem, czyli dosłownym zerwaniem z patriachatem. Otwiera to drogę do budowania nowego świata opartego na postulowanej przez protagonistkę równości²⁰, a następnie być może na matriarchacie²¹. Dziewczęta ujawniają prawdziwą historię Kopciuszka i ustanawiają nowe prawa, między innymi zmieniają ustrój (władzę przejmuje krewna Kopciuszka, która wspiera organ doradczy) i zaprowadzają równość obu płci (Bayron, 2022, s. 306–308), co wywołuje sprzeciw niektórych mężczyzn (Bayron, 2022, s. 301–303). Autorką nowej narracji o emancypacyjnym wydźwięku („Nie milczcie. Walczcie o swoje prawa. Stańcie się światłem w ciemności” – Bayron, 2022, s. 308) jest Sophia, natomiast miejsce króla jako depozytariusza założycielskiej opowieści zajmuje (nieokreślony) lud.

Wnioski

W powieści Kalynn Bayron można zauważyć kilka typowych dla współczesnej popkultury tendencji. Pierwszą z nich jest próba postfeministycznej rewizji problemów kulturowo-społecznych. Niestety kreacja świata przedstawionego – jako miejsca opresyjnego, opartego na patriarchalnych zasadach, zamieszkanego przez społeczność, w której kobiety są zdominowane, doświadczają przemocy fizycznej i psychicznej – oraz proponowana przez autorkę recepta na zmianę rzeczywistości – bunt, rebelia, walka i zemsta, a następnie mgliście zarysowana koncepcja równości społecznej – to wizja uproszczona, trywializująca poważną problematykę, ukazująca ją w sposób powierzchowny. W *Cinderella Is Dead* mężczyźni są jednowymiarowi, funkcjonują jedynie w tle jako strażnicy androcentryzmu i przemocowcy. Tym samym walka o równouprawnienie zmienia się w pseudofeministyczną narrację wykluczającą mężczyzn i przyjmującą za swoje postulaty (analogiczne do patriarchalnych), z którymi twórczyni, jak deklaruje, chce walczyć. Za jedyny ciekawy element powieści można uznać dekonstrukcję obrazu księżniczki – prawdziwa powieściowa Kopciuszek okazuje się daleka od Disneyowskich wzorców pięknej, dobrej, lecz zazwyczaj uległej kobiety.

W podobny, powierzchowny sposób potraktowano kwestię widoczności osób czarnoskórych w społeczeństwie. Autorka, mimo że identyfikuje się z tą społecz-

tw. *redemption arc*, czyli wątek, w którym bohater(ka), walcząc z przeciwnościami losu, pokutuje za swoje przewinienia i ulega wewnętrznej przemianie.

¹⁹ Król jest nieśmiertelny – przedłuża swoje życie, korzystając z energii wysysanej z kobiet, którym nie udało się w wyznaczonym czasie wyjść za mąż.

²⁰ „Jak dla mnie równość kobiet i mężczyzn brzmi całkiem dobrze” (Bayron, 2022, s. 130).

²¹ „To dobry początek – podejmuje Constance. – Ale wiesz, co się stanie? Trzeba będzie zmusić ludzi, żeby dali nam to, o co prosimy” (Bayron, 2022, s. 130).

nością, nie przyczynia się realnie do większej widoczności osób niebiałych, ponieważ traktuje kolor skóry swojej bohaterki głównie jako chwyt rynkowy, mający – być może – zaszokować odbiorców i odbiorczynie, a także zachęcić do lektury powieści osoby o innym kolorze skóry niż białe poszukujące swojej reprezentacji. Ten zabieg stanowi przejaw blackwashingu, ale też działa podobnie jak *queer-baiting*, czyli wprowadzanie do utworu postaci ze środowiska LGBT+ bez pogłębiania wątku związanego z orientacją seksualną bądź tożsamością płciową i potraktowanie go tylko jako inkrustacji mającej głównie źródła marketingowe.

Literatura

- Baluch A., 1993, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław.
- Bayron K., 2022, *Cinderella Is Dead*, tłum. Z. Kościuk, Moondrive, Kraków.
- Bayron K., Montovani M., [b.r.], *Kalynn Bayron: Author of „Cinderella Is Dead”*. Interview by M. Montovani, Room Magazine, <https://roommagazine.com/whats-new/interview/kalynn-bayron-author-of-cinderella-is-dead/> [dostęp: 20.01.2024].
- Bednarek M., 2021, „Kopciuszki” dla młodzieży. O rewrittingach motywu ATU 510A w literaturze „young adult”, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, nr 3 (2), s. 11–34, <https://doi.org/10.32798/dlk.840>.
- Bednarek M., 2022, *Babcine fatalaszki – wokół wzorców genderowych w renarracjach „Czerwonego Kapturka”*, w: *Queer i gender w nowych tekstach kultury dla dzieci i młodzieży*, red. M. Bednarek, A. Kocznur, Wydawnictwo PSP, Poznań, s. 103–126.
- Bettelheim B., 2010, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł., wprowadzenie, objaśnienia i posł. D. Danek, wyd. 3, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Całek A., 2017, *Retelling w literaturze fantasy: od renarracji do metafikcji*, w: *Tekstowe światy fantastyki*, red. M. Leś, W. Łaskiewicz, P. Stasiewicz, Wydawnictwo Prymat, Mariusz Śliwowski, Białystok, s. 45–66.
- Całek A. i in., 2017, *Ta dziwna instytucja zwana fantastyką młodzieżową. O polskich i zachodnich badaniach nad fantastyką młodzieżową rozmawiają Anita Całek, Ksenia Olkusz, Aleksandra Korczak i Maciej Skowera*, „Creatio Fantastica”, nr 1, s. 115–125.
- Chaudhary J., 2021, *Pseudo Feminism vs Feminism*, The Law Express, 17.06.2021, <https://thelawexpress.com/pseudo-feminism-vs-feminism> [dostęp: 20.01.2024].
- Coyne S.M. i in., 2016, *Pretty as a Princess: Longitudinal Effects of Engagement With Disney Princesses on Gender Stereotypes, Body Esteem, and Prosocial Behavior in Children*, „Child Development”, vol. 87, s. 1909–1925, <https://doi.org/10.1111/cdev.12569>.
- Gąsowska L., 2009, *Fan fiction, czyli złoto dla zuchwałych. Pomiędzy pragnieniem narracji a realizacją opowieści*, w: *Kody kultury. Interakcja, transformacja, synergia*, red. H. Kubiczka, O. Taranek, Wydawnictwo Sutoris, Wrocław, s. 445–454.

- Haase D., 1993, *Response and Responsibility in Reading Grimms' Fairy Tales*, w: *The Reception of the Grimms' Fairy Tales*, ed. D. Haase, Wayne State University Press, Detroit, s. 230–249.
- Hadžić A., 2022, *Feminism Repainting the Magic Formula: Gender Portrayal in Disney Movies*, Sveučilište u Mostaru, praca magisterska, https://www.researchgate.net/publication/365926136_Feminism_Repainting_the_Magic_Formula_Gender_Portrayal_in_Disney_Movies [dostęp: 14.08.2024].
- Hu S.X., 2020, *Toxic Royalty: Feminism and the Rhetoric of Beauty in Disney Princess Films*, „Inquiries Journal”, vol. 12, no. 7, <http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1788> [dostęp: 12.06.2024].
- Hurley D.L., 2005, *Seeing White: Children of Color and the Disney Fairy Tale Princess*, „The Journal of Negro Education”, vol. 74, no. 3, s. 221–232.
- Izdebska A., Szajnert D., 2014, *Od redakcji*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, z. 2, s. 7.
- Izdebska A., Szajnert D., 2015, *Wstęp*, w: *Literatura prze-pisana. Od „Hamleta” do „slashu”*, red. A. Izdebska, D. Szajnert, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 8–9.
- Jagernath J., Marié Nupen D., 2023, *Pseudo-feminism vs Feminism – Is Pseudo-feminism Shattering the Work of Feminists?*, „Proceedings of The Global Conference on Women's Studies” vol. 1 (1), s. 60–73, <https://doi.org/10.33422/womensconf.v1i1.22>.
- Kehinde K., 2022, *Women, Gender and Evolution: Reconsidering The Damsel in Distress in Disney Animations*, „Journal of Religious and Culture”, vol. 22 (1–2), s. 111–120.
- Kowolik P., 2004, *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Szkic teoretyczny*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4 (24–25), s. 37–52.
- Livingston C., 2018, *Transplanting the Fairy Tale: An Afrocentric Perspective*, „Education as Change”, vol. 22, no. 3, s. 1–17, <https://doi.org/10.25159/1947-9417/4485>.
- Orenstein P., 2011, *Cinderella Ate My Daughter: Dispatches from the Front Lines of the New Girlie-girl Culture*, HarperCollins, New York.
- Pilawska R., 2018, *Od Kopciuszka do żony ze Stepford. O archetypowym i disneyowskim wzorcu baśniowej kobiecości*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, T. 21, nr 3 (83), s. 35–51.
- Rani D., [b.r.], *Difference between Feminism and Pseudo feminism*, Aishwaryasandeep.com, <https://aishwaryasandeep.in/difference-between-feminism-and-pseudo-feminism/> [dostęp: 20.11.2024].
- Saja K., 2021, *Retelling w historiach alternatywnych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, nr 9, s. 120–138, <http://dx.doi.org/10.24917/23534583.9.8>.
- Sharma A., 2022, *Feminism and Pseudo Feminism – A Legal Perspective*, „International Journal of Science and Research”, vol. 11, no. 2, s. 562–564, <https://doi.org/10.21275/SR22211202820>.
- Skowera M., 2013, *Baśń i baśniowość w kulturze popularnej początku XXI w. Moda – trend – postmodernizm*, Uniwersytet Warszawski, praca magisterska, <https://open.icm.edu.pl/items/fa043e38-097d-42a7-bfca-377aaac55d7b> [dostęp: 14.08.2024].
- Smith A.M., 2021, *Whitewashing v. Blackwashing: Structural Racism and Anti-Racist Praxis in Hollywood Cinema*, „Senior Independent Study Theses”, paper 9455, <https://open->

works.wooster.edu/independentstudy/9455 [dostęp: 12.07.2024].

- Szczurek A., 2020, „Czerwony Kapturek był śliczną dziewczynką, a Kopciuszek wyszedł za księżcia...” – rozbieżności między rodzajem gramatycznym a naturalnym nazw bohaterek bajek i ich konsekwencje w tekstach, „Ogrody Nauk i Sztuk”, nr 1, s. 108–112, pobrano z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEWjKyrmO9PiHAXxSPEDHb-mBNYQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fogrodynauk.pl%2Findex.php%2Fonis%2Farticle%2Fview%2F1105%2F951&usg=AOvVaw1K4TRS3RihR-Fz6YFeKduO&opi=89978449> [14.08.2024].
- Śmiałowicz K., 2013, *Baśnie i odtwarzanie asymetrycznych relacji płciowych*, „Studia Edukacyjne”, nr 27, s. 337–357, <http://hdl.handle.net/10593/10692> [dostęp: 12.07.2024].
- Tian Tian Y., 2023, *The Awakening and Development of Feminism in Disney's Typical Princess Films*, w: *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, eds. M. Lafuente-Lechuga, M. Idrees, vol. 5, EWA Publishing, Hennef, s. 25–32.
- Yang L., 2023, *The Impact of Disney Movies on Children's Perceptions of Traditional Gender Roles and Sexist Stereotypes*, „Communications in Humanities Research”, vol. 5, s. 451–455, <https://doi.org/10.54254/2753-7064/5/20230368>.
- Young J.L., Foster M.D., Hines D., 2018, *Even Cinderella Is White: (Re)Centering Black Girls' Voices as Literacies of Resistance*, „The English Journal”, vol. 107, no. 6, s. 102–108, <https://doi.org/10.58680/ej201829719>.
- Zhai Y., 2023, *Evolution of Disney Princesses and Its Impact on Young Girls*, w: *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, eds. M. Lafuente-Lechuga, M. Idrees, vol. 5, EWA Publishing, Hennef, s. 799–806.

Kinga Matuszko – magistra nauk humanistycznych; przygotowuje rozprawę doktorską w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego w dyscyplinie literaturoznawstwo dotyczącą parenezy tożsamościowej w popularnych anglosaskich adaptacjach tekstów literackich dla dzieci i młodzieży. Jej zainteresowania naukowe to: popkultura, polska i zagraniczna literatura współczesna, przedchrześcijańskie kultury europejskie oraz nowe nurty w teorii literatury. Publikowała między innymi w czasopismach: „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, „Między Oryginałem a Przekładem”, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, „Dydaktyka Polonistyczna”, „Przekładaniec”, oraz w monografiach zbiorowych. Współredaktorka książki *(De)konstruowanie męskości. (De)mitologizacje, (dez)iluzje i (de)heroizacje męskości w literaturze, kulturze i języku*, siódmego tomu monografii zbiorowych pod wspólnym tytułem *Obszary polonistyki*.

e-mail: kinga.matuszko@gmail.com



Anna Maria Warzocha

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

 <https://orcid.org/0000-0003-2351-8286>

(Bez) tabu w literaturze (nie)osobnej O przekraczaniu granic w tekstach Davida Walliamsa

(No) Taboo in Literature (No) Separate On Crossing Boundaries in David's Walliams Texts

Abstract: The latest children's literature is becoming not only an insightful observer of the modern world, but also increasingly assumes the role of commentator and translator of social and cultural phenomena. It is also controversial and defined in society as taboo. This trend is part of the writing of the British writer David Walliams, whose texts break down linguistic, mental, narrative and genre barriers, thus introducing new possibilities in the art of the word dedicated to the adult audience. The concept of crossing boundaries in the analyzed readings is considered in the presented sketch about the linguistic taboo defined by Zenon Leszczyński and the cultural taboo in the sense of Sigmund Freud. The aim of these actions is to try to determine the scope of current changes in the literary way of talking to a child about man in the real and imagined world.

Keywords: taboos in children's literature, cultural taboos, language taboos, corporeality, sexuality, authority, child, youth

Pojęcie przekraczania granic w prozie Davida Walliamsa (właśc. Davida Edwarda Williamsa) kierowanej do młodego czytelnika w prezentowanym wywodzie będzie rozpatrywane w odniesieniu do tabu mieszczącego się w dwóch kategoriach. Pierwsza kategoria dotyczy tabu językowego, które jakiś czas temu zdefiniował Zenon Leszczyński, biorąc pod uwagę rozległość przyczyn powstawania tabu (Leszczyński, 1998). Chodzi o tabu dotyczące „planu treści”, „o tematy tabu, których się – zgodnie z normą społeczną – nie powinno poruszać. Postrzeganie tabu polega tu w zasadzie na przemilczaniu tego, co jest nim objęte” (Leszczyński, 1998, s. 28), ale także o tabu w „planie wyrażania”, na które składają się „przede

wszystkim wyrazy tabu” (Leszczyński, 1998, s. 32) oraz przestrzeganie zakazanego sposobu wypowiedziania się¹.

Druą kategorią odnosi się do rozumienia tabu jako zjawiska kulturowego; za podziałem zaproponowanym przez Sigmunda Freuda określa się tabu „jako coś świętego, ale i niebezpiecznego, zakazanego” (Freud, 1993, s. 23). Jego honorowanie do niedawna w znacznym stopniu dotyczyło „literatury osobnej” (Cieślakowski, 1995), która miała spełniać przede wszystkim funkcje dydaktyczne, wychowawcze, moralizatorskie, później także estetyczne, chronić dziecko przed zdarzeniami społecznie dyskusyjnymi i artystycznie kontrowersyjnymi.

Oba modele tabu są z sobą związane, ich zakres jest determinowany czasem, miejscem i regułami społecznymi, które poddawane modyfikacji przez obowiązujący typ kultury, ulegają normatywnym przemieszczeniom. Zmiany są jednocześnie wynikiem modernizacji technologicznej determinującej nowe możliwości komunikacyjne człowieka, a tym samym kolejne jego postawy, nawyki i potrzeby. Dzisiaj natężenie takich zmian jest związane z siłą rozwoju nowych mediów, które przekraczają granice geograficzne i czasowe oraz globalizują system wartości, ujednoliceją społeczne zasady, mieszają religie, wprowadzają nowe ideologie, krzyżują narodowości, osuwając z „innym”, a co za tym idzie, z impetem przekraczają nieprzekraczalne.

W odpowiedzi na zaproponowane przez media transgresje autorzy literatury dla dzieci wkraczają na tereny zakazanych dziedzin, tematów, sposobów wypowiedziania się, niejednokrotnie dotykają skrajnie różnych zjawisk: od świętości do wulgarności.

Interesować mnie będzie nierespektowanie przez brytyjskiego pisarza Davida Walliamsa tak zdefiniowanego tabu i tak rozumianych zakazów, ten gest pisarza prowadzi bowiem do zmiany w myśleniu o możliwościach literatury adresowanej do dzieci i o jej funkcji. Jednocześnie pozwala dostrzec przeobrażenia związane z pojęciem dziecka i dzieciństwa. Zwłaszcza że zamieszczone w artykule egzemplifikacje to określony typ tekstów, ponieważ – jak pisze Peter Hunt – „w książkach dla młodych odnaleźć można ilustracje nastawień wobec dzieciństwa bardziej niż jakiegokolwiek indywidualnej czy kulturowo ugruntowanej wizji dzieciństwa” (Hunt, 2008, s. 62).

Zwracam uwagę na twórczość brytyjskiego autora również z powodu jego nieślabnącej aktywności pisarskiej, jak i z uwagi na fakt, że wybrane obiekty obserwacji zostały przetłumaczone na pięćdziesiąt cztery języki, cieszą się wysokim zainteresowaniem młodszych czytelników i utrzymują status najlepiej sprzedających się książek dla młodego czytelnika w wielu krajach (*About David*, [b.r.]), mają zatem

¹ Można zaznaczyć za Zenonem Leszczyńskim, że tabu w „planie wyrażania” nie wymusza respektowania tabu w „planie treści”, ponieważ aby pominąć wyrażenie/wyraz z nałożonym tabu, mówiący stosuje eufemizmy (Leszczyński, 1998).

szerokie spektrum oddziaływania na aktualną dziecięco-młodzieżową publiczność literacką. Utwory Walliamsa wydają się ponadto wyrazistymi przykładami przekraczania granic w literaturze kierowanej do dzieci w przywołanych kategoriach. Dzięki temu, że łamane są w tych książkach bariery językowe i mentalne, wprowadzane jest w przestrzeń literatury dziecka pewne *novum*: ironiczny model prezentowania aktualnej kulturowej rzeczywistości, społecznych relacji i ludzkich postaw. Książki torują przy tym drogę śmiałym dążeniom innych autorów do poszerzenia pola literackiej wypowiedzi, przekraczają bowiem cenzorską zasadę *ad usum Delphini*. Zmieniają charakter literatury (także na poziomie organizacji tekstu, ponieważ dochodzi do krzyżowania narracji literackiej z medialną) (Warzocha, 2020), a jednocześnie modyfikują wyobrażenie o dzieciństwie, modernizują myślenie o traktowaniu najmłodszych i rewidują koncepcje dotyczące powinności socjalizacyjnych wobec dzieci.

Realizowana przez brytyjskiego pisarza wielopłaszczyznowa detabuizacja twórczej przez niego literatury dla dzieci, jak również jej naznaczona ironią narracja są zapewne związane z wcześniejszą komediowo-satyryczną działalnością autora *Najgorszych rodziców świata* (Walliams, 2023) oraz z jego bogatym doświadczeniem zawodowym koncentrującym się wokół mediów. Przypomnieć wypada, że twórczością dla dzieci Walliams zajął się dopiero w 2000 roku, uprzednio realizował się w rolach aktora, scenarzysty oraz producenta radiowych i telewizyjnych programów. Zasadniczy dla kierunku całej twórczości pisarza wydaje się omijający społeczne zakazy serial *Mała Brytania*, który nie tylko przyniósł artyście szeroką rozpoznawalność, lecz także zdefiniował jego pisarską aktywność.

Mała Brytania to serial, na jaki każdy zwolennik brytyjskiego humoru w duchu Monty Pythona czekał: chamski, obrazoburczy, absurdalny i cholernie inteligentny. Dlatego pewna polska telewizja zdecydowała się go ocenzurować, aby nie gorszyć maluczkich zbyt odważnymi żartami z takich szacownych wartości jak zinstytucjonalizowana religia czy upudrowana drobnomieszczańska obłuda.

Michałowski, [b.r.], s. 31

Przekładająca się na literackie propozycje symptomatyczna estetyka przywołanej audiowizualnej produkcji, którą cechuje sarkazm, błyskotliwy, a zarazem prześmiewczy ton, satyra, ironia, nieomijanie tematów drażliwych i społecznie kontrowersyjnych oraz dobór środków językowych porzucających eufemizmy, tworzy figurę stylistyczną, która niejednokrotnie może być postrzegana jako celowo wpisana w akt kreacji postać artystycznej prowokacji. Stąd w akcie lektury czytelnikiem miotają niesprzyjające postawom indyferencji estetycznej uczucia,

otwierające pole do rozważań zarówno o podejmowanych w książkach tematach, jak i o charakterze ich językowej realizacji².

Przejdźmy zatem do tabu w „planie treści”.

We współczesnej literaturze kierowanej do dojrzałego czytelnika, w odróżnieniu do literatury przeznaczonej dla dzieci, brak ograniczeń tematycznych nie jest niczym nowym. Taka sytuacja ma różnorodne przyczyny. Bywa wiązana z ideologicznym, religijnym lub artystycznym manifestem pisarza przeciw wszelkim zakazom, staje się narzędziem do poszerzenia możliwości sztuki słowa lub wynika z nastawienia na wynik finansowy i szybki rozgłos (Oskar, 2012, s. 111).

Jak jednak twierdzi Przemysław Czapliński:

Zasadniczą cechą immoralistów jest łączenie prowokacji obyczajowej z zakwestionowaniem dotychczasowych funkcji literatury. Postawa taka służy przede wszystkim emancypacji, uwalnianiu od wszelkich mitów kulturowych, tabu, zakazów, systemów, opresji, słowem, od wszystkiego, co krępuje jednostkę.

Czapliński, 1997, s. 182

Takie założenia literatury realizuje w swoich utworach brytyjski pisarz, który ten koloryt przenosi w obszar literatury „osobnej”. Rozluźnienie rygorów tabu czyni znakiem rozpoznawczym swoich dyskursywnych książek, bez zainteresowania pozostawia niewiele obszarów życia człowieka. Odważnie przesuw granice literackiej debaty społecznej z dzieckiem, porusza kwestie do tej pory zarezerwowane jedynie dla ukształtowanego, dojrzałego człowieka. Realizacją ideału otwartości wchodzi w konflikt ze zwykle charakteryzującym twórców sztuki dla dzieci, ale i innych dorosłych – pośredników lektury – instynktem opiekuńczo-ochronnym.

Zakres łamania tabu „w planie treści” i tabu kulturowego w lekturach brytyjskiego autora jest dla niego symptomatyczny i jednocześnie na tyle szeroki, że z nadstatkiem wypełnia ramy pojęcia „rozległej różnorodności”, o której w kontekście literatury „czwartej” pisał Maciej Wróblewski:

Nie ma lub niewiele pozostało obszarów współczesnego życia, których pisarze tworzący z myślą o młodym czytelniku nie podjęli. Śmierć i choroba nowotworowa, problemy z narkotykami i innymi używkami, przemoc w szkole, dylematy tożsamościowe wynikające z wcześniejszego niż w poprzednich pokoleniach odkrywania skutków performatywności płci kulturowej, konflikty narodowe i religijne w mikrospołecznościach, nierówności społeczne wynikające ze statusu

² Takie przekonanie wynika między innymi z mojej obserwacji prowadzonej w trakcie zajęć ze studentami kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna realizowanymi na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie. Analizowane teksty Walliamsa wywoływały skrajnie różne opinie, uczucia i stany: zdziwienie, śmiech, ale także oburzenie, a nawet awersję.

majątkowego, a także procesy fizjologiczne są tematem lub przynajmniej elementem fabuły współczesnych tekstów.

Wróblewski, 2018, s. 31

Te i inne problemy podejmuje Walliams w seryjnie wydawanych opowieściach, które z coraz większym rozmachem obalają tematyczne tabu. Przyjrzyjmy się zatem paru wybranym kwestiom demaskowanym przez pisarza.

Seksualność

W *Chłopaku w sukience* (Walliams, 2015a) opisane są zmagania dwunastoletniego ucznia, który choć obawia się odrzucenia najbliższych, z lękiem i ze wstydem próbuje określić swoją seksualność. Bohater ma kolegów, z którymi regularnie gra w piłkę nożną, największą radość sprawia mu jednak oglądanie czasopism przedstawiających wszystko to, co jest związane z tworzeniem zewnętrznego wizerunku kobiety. Czas spędzony na oglądaniu fotografii sukienek, butów, torebek, biżuterii, makijaży jest dla chłopca jedyny w swoim rodzaju – ekscytujący, intymny, pożądany. Największe szczęście spotyka bohatera jednak wtedy, gdy spełnia on swoje marzenie – korzysta z ubrań i kosmetyków koleżanki z klasy.

– Świetnie wyglądasz, Dennis – powiedziała. – Czy raczej powinienam powiedzieć: „Denise”!

– Tak mnie nazwał mój brat, kiedy dowiedział się, że czytałem magazyn o modzie.

– Przypuszczam, że to właśnie odpowiednik twojego imienia. Masz na I M I Ę Dennis, ale gdybyś był dziewczyną, nazywałbyś się Denise.

– Czy teraz już mogę się przejrzeć? – spytał.

Lisa ze znanstwem poprawiła mu sukienkę, a potem poprowadziła go przed lustro wiszące na ścianie w sypialni.

Chłopak przyjrzał się swojemu odbiciu. Przez chwilę był całkowicie zszokowany. Potem szok zastąpiło niedowierzanie i roześmiał się uradowany. Chciało mu się tańczyć. Czasem odczuwamy coś tak głęboko, że słowa nie są w stanie tego opisać. Poruszał się przed lustrem, a Lisa przyłączyła się do niego i zanuciła jakąś zmyśloną melodię [...].

Tamtego popołudnia Dennis przymierzył wszystko, co Lisa ma w szafie. Złote czółenka, srebrne szpilki, zielone baleriny, botki, duże torebki, kopertówki, długie zwiewne spódnice, spódniczki mini, kolczyki, bransoletki, gumki do włosów, skrzydła elfa, nawet tiarę!

- To nie fair – narzekał. – Dziewczyny mają same najlepsze rzeczy!
 - Tu nie ma żadnych zasad – zauważyła Lisa. – Możesz być, kim tylko zechcesz.
- Walliams, 2015a, s. 99–105

Przywołany fragment, w którym brytyjski twórca znosi zasady podziału na męskie i żeńskie, stanowi początek drogi głównego bohatera. Jej celem jest możliwość samorealizacji bez konieczności ukrywania swoich pragnień łączonych z identyfikowaniem się z płcią przeciwną. Drogę tę wyznacza subiektywna potrzeba prowadząca do samoakceptacji i szczęścia, której zaspokojenie jest możliwe jedynie w wyniku aprobaty społecznej. Zanim jednak to nastąpi, autor zafunduje Dennisowi wzloty i upadki, wyznaczy mu serię coraz trudniejszych zadań do realizacji. Dzięki nim – testowaniu siebie w roli kobiety – chłopiec poznaje swoje uczucia i doznania, siłę marzeń i odwagi, ale także doświadcza upokorzenia i publicznego wyśmiania.

Lisa i Dennis stanęli w kolejce do jednej z toalet. Dennis nie był przyzwyczajony do czekania, ale bardzo mu się to podobało. Słuchanie trajkotu tych wszystkich dziewcząt i ten ciągły ruch to było całkiem nowe doznanie. [...]

Chichoty, brokat, stylowy makijaż... to był świat idealny!

Lisa poprawiła sobie usta szminką. Już miała schować kosmetyczkę, ale spytała:

– Ciebie też podmalować?

– O tak, poproszę – odparł Dennis ze swoim najlepszym francuskim akcentem. [...]

Zanim Dennis zdążył cokolwiek powiedzieć, jedna przez drugą zaczęły mu pomagać obrysowywać usta konturówką, nałożyć podkład, róż, kredkę do oczu, cienie, tusz, szminkę... wszystko.

Dennis od lat nie był tak szczęśliwy. Otoczony koleżankami, które chętnie z nimi gadały, czuł się jak ktoś wyjątkowy. Znalazł się w siódmym niebie.

Walliams, 2015a, s. 138–140

I dalej:

– POSZEDŁ DO SZKOŁY PRZEBRANY ZA DZIEWCZYNĘ! – wrzasnął John i pokazał brata palcem, jakby ten był kosmitą, który do tej pory udawał człowieka. [...]

– Przebrałeś się za dziewczynę? – spytał Tata.

– Tak – odpowiedział Dennis.

– Robiłeś to już wcześniej?

– Parę razy.

– Parę razy? Ty lubisz przebierać się za dziewczynę?

Tak przybitego Taty Dennis nie widział, odkąd odeszła ich Mama.

– Trochę.

– Albo ci się to podoba, albo nie.

Czas wziąć głęboki oddech, pomyślał Dennis.

– No tak, Tato. Podoba mi się. To po prostu... dobra zabawa. [...]

Dennis milczał. Nie pozostało nic więcej do powiedzenia. Siedział i patrzył przed siebie. Minęła godzina, może dzień lub miesiąc, może rok? Tu i teraz było mu źle. A przyszłości dla siebie nie widział.

Walliams, 2015a, s. 164–169

Jak się wydaje, mamy tu do czynienia z zagadnieniem tożsamości płciowej rozpatrywanej przez pryzmat rozwoju psychoseksualnego człowieka i uwarunkowań społecznych (Gulczyńska, Jankowiak, 2009, s. 30–39). Chodzi o sformułowanie własnego „ja”, definiowanego poprzez odczytanie swojej „przynależności do określonej grupy płciowej, której towarzyszą oceny, wyrażające się zwykle akceptacją tej przynależności” (Mikulska, 1996, s. 14). Książkę można też jednak odczytywać jako poruszającą problem transwestytyzmu fetyszystycznego, a więc dotyczącą tematu tabu, który raczej trudno odnaleźć w przestrzeni sztuki tworzonej z myślą o dziecięcym odbiorcy. Taka sytuacja powoduje łamanie literackiej „osobnej” ciszy, zarówno w kontekście tabu „w planie treści”, jak i tabu kulturowego, poszerza zakres tematów do rozmowy z dzieckiem, tych, które do niedawna wprawiały w zakłopotanie nawet dorosłego czytelnika.

Tak czy inaczej, dla czytającego przywołane fragmenty dziecka w okresie wczesnej adolescencji, z jego szczególną w tym czasie wrażliwością, labilnymi emocjami, kruchością, podatnością na wpływy *Chłopak w sukience* wydaje się lekturą śmiałą. Pozostawia ślad także w dojrzałym czytelniku; wywołuje skrajne emocje, ponieważ „chcemy otwartości, lecz jednocześnie chcemy chronić dziecko, póki nie dorośnie do abstrakcyjnego rozumienia, póki nie zgromadzi doświadczenia, pozwalającego na spojrzenie z pewnej perspektywy” (Roll-Hansen, 2012, s. 87).

Gdy jednak podążymy tropem dyskursów współczesnej kultury, rozmaitych strajków i manifestacji z szeroko rozumianymi hasłami tolerancji, równouprawnienia, wolności na sztandarach oraz weźmiemy pod uwagę permanentny kontakt dziecka z mediami, które idą tym zdarzeniom w sukurs, możemy dostrzec, że wprowadzenie takiej problematyki w przestrzeń sztuki słowa dla młodszej publiczności literackiej nie jest posunięciem szczególnie ekscentrycznym, choć być może nie dla wszystkich pośredników lektury zrozumiałym.

Problematyka tożsamości płciowej, jej publicznego wyrażania, a także orientacji seksualnej jest poruszana we współczesnych utworach literackich – zresztą dla małych dzieci – najczęściej przyjmuje wówczas funkcję tekstu wyjaśniającego zjawisko, o którym mówi już sam tytuł (zob. *Z Tango jest nas troje* – Richardson, Parnell, 2009; *Zlatanka i ukochany wujek* – Lindenbaum, 2012; *Kim jest ślimak Sam?* – Pawłowska, Szymanek, 2015; *Mój cień jest różowy* – Scott, 2021), w ana-

lizowanym *Chłopaku w sukience* Walliams idzie jednak dalej: książka staje się swoistym laboratorium, w którym czytelnik zachęcany przez autora ideą antropocentrycznego wyzwolenia, bierze udział w procedurze odczytywania własnej seksualności.

Cielesność

W literaturze kierowanej do publiczności dorosłej tabu dotyczące ludzkiej fizjologii zostało, jak twierdzi Jerzy Szyłak, już dawno przełamane (Szyłak, 2002, s. 129). Opisy ciała i biologii człowieka zdają się coraz bardziej rzeczywiste i redagowane w taki sposób, by czytelnik nie tylko mógł sytuację sobie wyobrazić, lecz także ją poczuć lub usłyszeć (Regiewicz, 2017, s. 106–125). Inaczej jest w literaturze dla młodszego czytelnika. Ukazują się wprawdzie, ostatnio nawet dość często, książeczki-poradniki z opisami intymnych czynności życiowych związanych choćby z cyklem menstruacyjnym (np. *Mała książka o miesiączce* – Oskarsson, 2009; *Ciotka* – Zarębska, 2022; *Miesiączka. Chcę wiedzieć* – Salvia, Torrón, 2023), z przemianą materii – wydalaniem (np. *Mała książka o kupie* – Stalfelt, 2008) czy budową ciała kobiety i mężczyzny (np. *To jest wulwa* oraz *To jest penis* – Salvia, Torrón, 2023a, 2023b), najczęściej jednak stanowią typ propozycji lekturowych pisanych z myślą o edukowaniu – mają wspomagać pośrednika lektury w wyjaśnianiu dziecku meandrów ludzkiego zachowania wynikających z praw natury.

Tymczasem Walliams tego typu treści wpisuje w przygodowo-detektywistyczne opowieści, które obudowuje dziecięcymi perypetiami z intrygą w tle. Wprowadza ciało z jego możliwościami w przestrzeń literatury „osobnej” w myśl, jak się wydaje, nurtu tożsamościowo-doświadczeniowego (wyszczególnionego przez Annę Łebkowską), w którym współczesna rzeczywistość jest postrzegana niejednokrotnie przez pryzmat cielesności (podaję za: Bielewicz, 2015, s. 143). Brytyjski autor uobecnia w dziecięcej sztuce słowa kategorię „cielesności jako relacji między językiem i ciałem, między ciałem a literaturą” (Łebkowska, 2011, s. 13). Konstruuje tym samym nowy model piśmiennictwa, który zakaz dyskusowania z dzieckiem na tematy kojarzone z „niską cielesnością” wyrzuca z obszaru prozy (Witosz, 2009, s. 116).

I tak, w *Gluciaku* czytamy:

Sięgnął pod łóżko i wyciągnął słoik podpisany bazgrołami jego siostry – **GILE**. Po bliższym przyjrzeniu się przekonał się, że naczynie rzeczywiście było wypełnione **babami** z nosa. Niewątpliwie należały do Malwiny. Przez lata wydłubała, **wylizała**, a potem **wypstrykała** w Neda tyle glutów, więc bez trudu rozpoznawał je spośród wielu innych. Jej kozy miały odcień brązowy.

Walliams, 2022, s. 46

W *Megamonstrum*, książce, która przez niedorosłego odbiorcę może być postrzegana jako obsceniczna zarówno ze względu na treść oscylującą wokół „smrodliwych, niedomytych dzieciaków; bezzębnej, podobnej do ogra bufetowej; rozczochranego nauczyciela z metalową dłonią” (Walliams, 2024, s. 69), jak i ze względu na sposób wyrażania, zamieszczono następującą narrację:

Bufetowa uśmiechnęła się pod nosem, po czym wydobyła z głębi trzewi coś mrocznego i zabójczego.

Wypuściła z siebie absolutnie ogłuszający bek, i to prosto Hecy w twarz.

BEK!

Fala smrodu zwała dziewczynkę z nóg.

– A to słyszałaś? – rzuciła kobieta.

– O, tak. Głośno i wyraźnie.

Walliams, 2022, s. 69

Ekspozowane fragmenty mogą być traktowane jako przykład literackiej zmiany, reakcji na przekształcenia kodu kulturowego, który pozwala kierować do niedorosłego czytelnika opisy cielesności niepozbawione stylistyki brzydoty, cudaczności, dziwności (Witosz, 2009, s. 121). Taka możliwość jest związana z dominującym aktualnie w kulturze i sztuce – w tym w literaturze – antyestetyzmem (Witosz, 2009, s. 121), ale jednocześnie wynika z tendencji pisarzy do tworzenia artystycznych światów, które z fotograficzną dokładnością kopiują współczesną rzeczywistość (Bodzioch-Bryła, 2011). Sytuacje dopełnione są opisami zachowań dźwiękowych, które uświadamiają odbiorcy, jak silny jest spłot odgłosu i ciała z jego potrzebami fizjologicznymi, oraz przypominają czytelnikowi o tym, że „ciało jednak nie pozostaje w izolacji, jest zanurzone w system społeczno-kulturowy, co ma swoje konsekwencje dla wydawanych odgłosów” (Regiewicz, 2017, s. 108).

Już tylko tych kilka przywołanych cytatów pokazuje możliwości łamania tabu tematycznego, a zarazem występowania przeciwko tabu „w planie wyrażania”. Sprowadza się ono do zmian w sposobie stosowania środków stylistycznych dotyczących określeń cielesności i fizjologii człowieka. Można dostrzec omijanie językowych sposobów eufemizowania i zwrot w kierunku autentyczności nazw. W referowanych tekstach takich chwytów jest sporo, powodują one niejednokrotnie trudność w odbiorze i wywołują absmak.

Autorytety

Pozostajemy w kręgu tabu „w planie treści” i tabu kulturowego. Warto zauważyć, że brytyjski pisarz niemal we wszystkich swoich tekstach narusza wiele zakazów jednocześnie. Polega to na pisaniu wprost, bez zastępstwa retorycznej

„eufemiji” (Dąbrowska, 1993, s. 34), o sprawach biologii ludzi starych (zob. *Babcia Rabuś* – Walliams, 2013; *Wielka ucieczka Dziadka* – Walliams, 2016), problemach wykluczonych i niedostosowanych społecznie (zob. *Pan Smrodek* – Walliams, 2014; *Trefny Tatuś* – Walliams, 2019), ale także na opisywaniu człowieczych wad i przywar: głupoty, kłamstwa, skąpstwa, nieuczciwości, niełojalności, przebiegłości etc. (zob. np. *Cwana ciotuchna* – Walliams, 2017). Tło tych opisów stanowi kulturowa teraźniejszość, oświecone i ośmieszone są typowe współczesne nawyki społeczne: (zob. *Babcia Rabuś powraca* – Walliams, 2023a; *Najgorsi rodzice świata* – Walliams, 2023b; por. Sztompka, 2012). Utwory, o których mowa, przybierają zatem z jednej strony formę skrywanego moralizowania, a z drugiej postać ciągłej, konstruktywnej krytyki postaw przedstawicieli dorosłego społeczeństwa, w tym tych, którzy dla dziecka powinni być niekwestionowanymi autorytetami: rodziców i nauczycieli; ci niejednokrotnie są ukazani jako osoby przebiegłe, ale i nieradzące sobie z rzeczywistością, uwikłane w przyziemne problemy i hołdujące wartościom cywilizacji spektaklu (np. *Najgorsi nauczyciele świata* – Walliams, 2021; por. Vargas Llosa, 2015). Oto przykład:

Tadek i Kondzio nie znosili świątecznych dni. Powód był prosty. Ich ojciec, Marcel Monopol, obdarowywał synów zabawkami, ale NIGDY nie pozwalał się nimi bawić.

Wszystkie zagarniał dla siebie.

Najukochańszą zabawką pana Monopola było **BRICO** – seria zestawów do budowania, składających się z plastikowych cegiełek. Mężczyzna kupował swoim dzieciakom pudełko za pudełkiem. [...]

– Wesołych świąt chłopaki! – mówił uroczyście Marcel.

– Dziękujemy! – odpowiadali rozpromienieni synowie. Ale ledwo zdążyli rozpakować prezent i zawołać: „**BRICO! EKSTRA!**”, ojciec wyrwał im pakunki z rąk.

– Nie martwcie się, koledzy, Tata wam to złoży! – wyjaśniał i zamykał się w sypialni, żeby budować.

Walliams, 2021, s. 181–182

– Wysoki Sądzie, czy mógłbym w imieniu Taty dodać kilka słów? – poprosił o pozwolenie Franek.

– To całkowicie wykracza poza zwyczajowe procedury, młody człowieku – podkreślił sędzia Filar.

– Wiem, że jestem dzieckiem, ale uważam, że mam do powiedzenia naprawdę coś ważnego.

Wielu mieszkańców poparło Franka okrzykami:

– POZWÓLCIE CHŁOPCU MÓWIĆ!

– **DAJCIE MU SZANSE!**

– WYSŁUCHAJMY, CO MA DO POWIEDZENIA!

– TO LEPSZE NIŻ TELEWIZJA!

– MOŻECIE ZACZEKAĆ? MUSZĘ DO TOALETY!

Sędzia w końcu dał się namówić. [...]

Wszyscy słuchali Franka w milczeniu.

– Nie. To nie jest **zły ojciec**. Po tym jak Mama od nas odeszła, wychowywał mnie sam. Został kierowcą mafii pod przymusem. Tata pożyczył pieniądze, bo nie miał innego wyjścia, za to pan Potężny wykorzystał sytuację i zażądał zwrotu stukrotnie większej sumy. Zagroził, że inaczej jego zbiry zrobią mu krzywdę. Tata nie był w stanie spłacić długu, dlatego postąpił, jak kazał mu gangster. [...]

Tłum gapiów spojrzał wyczekująco na sędziego.

– Słuchałem cię z wielkim zainteresowaniem – przemówił Filar – [...]. Od dziś jest wolnym człowiekiem.

Walliams, 2021, s. 407–413

W teorii „pedagogiki literackiej” w rozumieniu Grzegorza Leszczyńskiego za podstawę „uchodziło straszenie [dziecka – A.W.] konsekwencjami nieposłuszeństwa, łakomstwa i lenistwa, a wszystko, co dziecięce, traktowano jako dzikie, nieokresane, pierwotne, godne więc unicestwienia, wyplenienia, napiętnowania i wyśmiania” (Leszczyński, 2012, s. 19); w książkach autora *Najgorszych rodziców świata* można zaobserwować retorykę „opresji na opak”³ i antypedagogiki literackiej⁴. Jest ona zorientowana na uwypuklenie mądrości, zaradności, pomysłowości, wrażliwości, empatii dziecka, które powodowane bezinteresownością, troską i najwyższymi wartościami kieruje zdeprawowany przez dorosłych świat na właściwe tory. Głos rozsądku jest tu głosem dziecka, natomiast dorosłemu, traktowanemu jako źródło literackiego żartu i obiekt wyśmiewania, odmawia się prawa do formułowania, z gruntu fałszywych, ocen (Leszczyński, 2012, s. 19).

Religia

Autor *Demonicznej dentystki* (Walliams, 2015b) wielokrotnie detabuizuje *sacrum*. Potrafi zakpić z instytucji Kościoła, szczególnie chrześcijańskiego – na przykład pastora sytuuje w roli kłamcy, przestępcy i mordercy, który zarządza zabójczym dla pensjonariuszy domem opieki, sam fałszuje dokumenty spadkowe, swoim

³ Pojęcie „opresje na opak” stanowi przeciwieństwo retoryki opresji w literaturze dla dzieci; retoryka ta jest w rozumieniu Grzegorza Leszczyńskiego oparta na przeświadczeniu o moralnej i intelektualnej wyższości dorosłego nad dzieckiem, na przekonaniu, że wyższość ta daje dorosłemu prawo do wydawania jednoznacznych i nieodwołalnych wyroków i ocen (Leszczyński, 2012, s. 18).

⁴ Pojęcie antypedagogiki nie jest tu tożsame z nurtem antypedagogiki, o którym pisał Bogusław Śliwowski w książce *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki* (Śliwowski, 1992).

podopiecznym zamiast medykamentów podaje środki nasenne, a kradzione pieniądze „wydaje na szampana, cygara i nowiutki sportowy wóz” (Walliams, 2016, s. 447).

Wielebny Tuczniak skinął na organistę, wielkiego faceta z wytatuowanymi na knykciach wyrazami „LOVE” i „HATE”. W nagłym przeblysku Jack rozpoznał w nim sobowtóra siostry Rizi [...]. Podczas hymnu Jack przypatrywał się oczom pastora. Takie małe świńskie oczka. Widział je niedawno u kogoś innego. [...] Jack obejmował się na pomocnika pastora – stojącego z tyłu, tak zwanego kościelnego. Miał typowy czarny strój, ale zgolona na лыso głowa i wytatuowana na szyi pajęczna sieć zdecydowanie łamały wszelkie tradycje.

Walliams, 2016, s. 441–442

Taki obraz *sacrum*, będący tłem także innych fabuł Walliamsa, niekoniecznie jest dziecku znany. I choć dzisiaj kwestia Kościoła, przede wszystkim chrześcijańskiego, często staje się przedmiotem nie tylko medialnych dyskusji, w wielu kręgach społecznych na profanację treści religijnych nadal nałożone jest mniej lub bardziej surowe tabu. Opisywane lektury natomiast, oprócz tego, że przekraczane są w nich literackie granice w tematach podejmowanych z dzieckiem, niosą ideologię epoki świeckiej, w której żyjemy i która wprowadza ponowoczesny, antropocentryczny, hedonistyczny dyskurs, a utrwalone w tradycji chrześcijańskiej wartości spycha na dalszy plan.

Brytyjski pisarz, posługując się dużą dawką humoru, satyry, ironii, tworzy na wzór audiowizualnych produkcji literackie światy, w których można obejrzeć aktualną cywilizacyjno-kulturową rzeczywistość, także osłabienie fenomenu religijności; przyczyny obniżenia rangi religii Tomasz Szlendak upatruje w zmianie statusu rodziny. Poddawana (również przez Walliamsa) różnorodnym konfiguracjom i regularnej społecznej redefinicji rodzina nie zawsze jest określana jako miejsce chroniące przed trudnymi relacjami, a to prowadzi do zmiany hierarchii wyznawanych wartości i osłabia siłę aksjomatów religijnych (Szlendak, 2004).

Konkluzja

W ostatnich latach – jak zauważa Bożena Witosz za Marią Gołaszewską – mówi się głównie o dwóch procesach – estetyzacji rzeczywistości i ontologizacji sztuki – ten ostatni rozumiany jest jako maksymalne zbliżenie do sztuki życia, aż do prób przełamania bariery między tym, co naturalne, a tym, co konwencjonalne.

Witosz, 2009, s. 123

Owe przeobrażenia są widoczne w niebojącej się ironii, wieloznaczności i czarnego humoru prozie brytyjskiego artysty, a poczynione tu refleksje ewokują ducha jego książek powstałych w ostatnim czasie. Estetyzacja przybiera tu jednak postać nowej waloryzacji, która z jak największym podobieństwem literackiej deskrypcji do opisywanego oryginału służy do przekazywania międzykulturowej informacji na temat świata i literatury. Przekraczanie tabu staje się tu sposobem rozmawiania z dzieckiem o człowieku w wydarzeniach rzeczywistych i wyobrażonych. Jest także narracyjną formą prezentowania i rozumienia świata oraz zasadniczej roli dzieciństwa i dziecka.

Zrozumienie przywołanych tu ekspresji jest w pewnym sensie odczytaniem zmiany w kulturowym kodzie, który komunikuje o rzeczywistości obyczajowo-społecznej, ale także o redefinicji literatury „osobnej”, która buntuje się przeciw kulturowemu i językowemu tabu oraz nie chce się wpasować w stworzone przez dorosłych ramy dziecięcych książek.

Literatura

- About David, [b.r.], The World of David Walliams, <https://www.worldofdavidwalliams.com/about-david/> [dostęp: 12.12.2024].
- Bielewicz K., 2015, *Granice cielesności w „Morfinie” Szczepana Twardocha*, „Annales Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, nr 3, s. 143–155.
- Bodzioch-Bryła B., 2011, *Ku ciału post-ludzkiemu. Poezja polska po 1989 roku wobec nowych mediów i nowej rzeczywistości*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Cieślakowski J., 1995, *Literatura czwarta. O naturze istnienia literatury dla dzieci*, w: *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa, s. 1–4.
- Czapliński P., 1997, *Ślady przełomu. O prozie polskiej 1976–1996*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Dąbrowska A., 1993, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Freud Z., 1993, *Totem i tabu*, tłum. J. Prokopiuk, M. Poręba, oprac. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa.
- Gulczyńska A., Jankowiak B., 2009, *Tożsamość płciowa w rozwoju psychoseksualnym człowieka*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 2, s. 30–39.
- Hunt P., 2008, *Literatura dla dzieci a dzieciństwo*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, przekł. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 61–84.
- Leszczyński G., 2012, *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Leszczyński Z., 1998, *Szkice o tabu językowym*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

- Lindenbaum P., 2012, *Zlatanka i ukochany wujek*, przeł. ze szw. K. Skalska, Wydawnictwo Zakamarki, Poznań.
- Łebkowska A., 2011, *Jak ucieleśnić ciało: o jednym z dylematów somatopoetyki*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 11–27.
- Michałowski K., [b.r.], [Recenzja serialu *Mała Brytania* (2003)], FilmWeb, <https://www.filmweb.pl/review/English+Channel-5535> [dostęp: 3.06.2008].
- Miluska J., 1996, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Oskar K., 2012, *Dzieci nie rozumieją ironii*, w: *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Media Rodzina–Duński Instytut Kultury, Poznań–Warszawa, s. 105–119.
- Oskarsson M., 2009, *Mała książka o miesięczce*, tłum. R. Szlag, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Pawłowska M., Szymanek J., 2015, *Kim jest ślimak Sam?*, Wydawnictwo Krytyka Polityczna, Warszawa.
- Regiewicz A., 2017, *Audioantropologia odgłosów*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 1 (31), s. 106–125, <https://doi.org/10.4467/20843860PK.17.007.6936>.
- Richardson J., Parnell P., 2009, *Z Tango jest nas troje*, tłum. K. Remin, Wydawnictwo AdPublik, Warszawa.
- Roll-Hansen D., 2012, *O przekraczaniu granic. Norweskie książki dla dzieci na świecie*, w: *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Media Rodzina–Duński Instytut Kultury, Poznań–Warszawa, s. 85–96.
- Salvia A., Torrón C., 2023a, *Miesięczka. Chcę wiedzieć*, tłum. P. Zarawska, Wydawnictwo Debit, Katowice.
- Salvia A., Torrón C., 2023b, *To jest penis*, z jęz. hiszp. przeł. K. Jaszecka, Wydawnictwo Debit, Katowice.
- Salvia A., Torrón C., 2023c, *To jest wulwa*, tłum. K. Jaszecka, Wydawnictwo Debit, Katowice.
- Scott S., 2021, *Mój cień jest różowy*, tłum. M. Rusinek, Wydawnictwo Znak Emotikon, Kraków.
- Stalfelt P., 2008, *Mała książka o kupie*, tłum. I. Jędrzejewska, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Szlendak T., 2004, *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Sztompka P., 2012, *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, w: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 11–42.
- Szyłak J., 2002, *Gra ciałem. O obrazach kobiet w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Śliwerski B., 1992, *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Vargas Llosa M., 2015, *Cywilizacja spektaklu*, przeł. M. Szafrńska-Brandt, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Warzocha A., 2020, *Wychowanie do lektury 2.0.*, Wydawnictwo UJD, Częstochowa.
- Walliams D., 2013, *Babcia Rabuś*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2014, *Pan Smrodek*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2015a, *Chłopak w sukience*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2015b, *Demoniczna dentystka*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2016, *Wielka ucieczka Dziadka*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2017, *Cwana ciotuchna*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2019, *Trefny Tatuś*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2021, *Najgorsi nauczyciele świata*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2022, *Gluciak*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2023a, *Babcia Rabuś powraca*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2023b, *Najgorsi rodzice świata*, ilustr. T. Ross; z jęz. ang. przeł. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Walliams D., 2024, *Megamonstrum*, tłum. K. Zaremba, Dom Wydawniczy Mała Kurka, Piastów.
- Witosz B., 2009, *Artystyczne manifestacje przekraczania tabu w literaturze polskiej*, w: *Tabu w języku i kulturze*, red. A. Dąbrowska, [Język a Kultura, T. 21], Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 115–125.
- Wróblewski M., 2018, *Zmącone nadzieje, czyli literatura „czwarta” na najwyższym biegu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 7, s. 29–40, <https://doi.org/10.14746/pi.2018.7.3>.
- Zarębska M., 2022, *Ciotka*, Wydawnictwo Nowa Baśń, Poznań.

Anna Warzocha – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie literaturoznawstwo. Adiunktka, pracownik badawczo-dydaktyczny Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. Nauczycielka akademicka, wieloletnia doradczyni metodyczna edukacji wczesnoszkolnej, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z literaturą adresowaną do dzieci i jej praktyką, organizacją procesu komunikacji literackiej młodszych uczniów w kontekście antropologiczno-kulturowo-cywilizacyjnym. Opublikowała wiele prac naukowych. Laureatka pierwszej edycji ogólnopolskiej Nagrody im. Profesora Ryszarda Więckowskiego za monografię *Wychowanie do lektury 2.0*.

e-mail: a.warzocha@ujd.edu.pl



Agata Klichowska

Uniwersytet Warszawski

Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego

 <https://orcid.org/0000-0003-2409-9896>

Maciej Skowera

Uniwersytet Warszawski

Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy – Biblioteka Główna Województwa Mazowieckiego

 <https://orcid.org/0000-0002-0299-3515>

Pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – komunikat z badań*

Soundscapes in Children’s and Young Adult Literature – A Research Report

Abstract: The article presents the project *Dawne i współczesne pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – ekokrytyczne analizy i interpretacje w świetle ekologii akustycznej i edukacji ekologicznej* [Past and Contemporary Soundscapes in Children’s and Young Adult Literature – Eco-critical Analyses and Interpretations in the Light of Acoustic Ecology and Environmental Education], funded under the “Green University of Warsaw – 2nd Edition” action (IV.3.1) within the “Excellence Initiative – Research University (2020–2026)” program. The text presents the methodological basis of the project – along with the key concepts of ecocriticism, acoustic ecology, soundscape, and sound studies – as well as its assumptions, goals, individual elements, and preliminary results of the research conducted.

Keywords: ecocriticism, acoustic ecology, children’s and young adult literature, soundscape, sound studies

* Artykuł jest częścią projektu *Dawne i współczesne pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – ekokrytyczne analizy i interpretacje w świetle ekologii akustycznej i edukacji ekologicznej*, finansowanego w ramach działania „Zielony Uniwersytet Warszawski – II edycja” (IV.3.1) ze środków programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza (2020–2026)”.

Wstęp

Wyrosła na gruncie **ekologii akustycznej** idea **pejzażu dźwiękowego** (dyskusję na temat terminologii można przeczytać w: Bernat, 2015), wraz z niezbywalnym dla nich w kontekście literaturoznawczym aspektem **ekokrytyki**, stała się punktem wyjścia badań prowadzonych przez nas w ramach projektu *Dawne i współczesne pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – ekokrytyczne analizy i interpretacje w świetle ekologii akustycznej i edukacji ekologicznej*¹.

W niniejszym tekście prezentujemy projekt – jego podstawę metodologiczną, założenia, planowane działania, dotychczasowe wyniki. W pierwszej kolejności, odwołując się do refleksji teoretycznej, przedstawiamy ekokrytykę jako tło naszych rozważań oraz definiujemy kluczowe dla projektu pojęcie pejzażu dźwiękowego w odniesieniu do ekologii akustycznej i studiów nad dźwiękiem. Następnie opisujemy elementy projektu, a także skrótowo omawiamy wstępne efekty przeprowadzonych przez nas badań (ich pełne wyniki opublikujemy w osobnych artykułach).

Od ekokrytyki do pejzażu dźwiękowego

Nurty badawcze z zakresu tzw. nowej humanistyki – na przykład studia postkolonialne, genderowe i queerowe – bywają uznawane za budulec swoistej akademickiej wieży z kości słoniowej; za tyleż interesujące, co niemające zbyt wiele wspólnego z praktyką odbioru naukowe „nowinki”. Tak też bywa z ekokrytyką, posthumanizmem czy ze studiami nad zwierzętami, szerzej – z wykraczającymi poza tradycyjnie pojmowaną ekologię i świadomość środowiskową metodologiami i nurtami myślowymi kategorizowanymi jako post- lub nieantropocentryczne. Piszząc o metodologiach, jakich potrzebuje współczesna humanistyka, Ewa Domańska wskazuje na potrzebę wykształcenia „wiedzy performacyjnej, tzn. takiej, która dostarcza człowiekowi wiedzy ułatwiającej elastyczne przystosowanie się do zmieniających warunków i radzenia sobie ze zmieniającym się środowiskiem zarówno społecznym, jak i naturalnym” (Domańska, 2010, s. 46–47). W odpowiedzi na propozycję Domańskiej staraliśmy się w naszym projekcie kłaść nacisk na „komplementarność ujęć, wzajemne uzupełnianie się i dopełnianie badań” (Domańska, 2010, s. 48), aby otworzyć interdyscyplinarny dialog między ekokrytyką, ekologią akustyczną oraz studiami nad literaturą dziecięcą i młodzieżową.

W kontekście zrealizowanego przez nas projektu badawczego ważna jest zwłaszcza ekokrytyka – tryb lektury kładący podwaliny pod literaturoznawczą

¹ W skład dwuosobowego zespołu weszli Maciej Skowera (kierownik) i Agata Klichowska. Projekt został zrealizowany w dniach 10 lipca 2023 – 5 lipca 2024.

ekologię akustyczną. Oddajmy głos badaczkom – specjalistkom w tej dziedzinie. Ekokrytykę najprościej można zdefiniować za Julią Fiedorczuk jako

taki rodzaj namysłu nad tekstem literackim, który **na pierwszy plan wysuwa problem relacji pomiędzy ludźmi a innymi istotami oraz środowiskiem naturalnym**. Ekokrytyka zastanawia się nad tym, w jaki sposób konstruuje się naturę w tekstach literackich, jakiego rodzaju wiedzę możemy z nich czerpać, a także – w jaki sposób wpływają one na nasz praktyczny stosunek do środowiska naturalnego. [...] pytania zadawane przez ekokrytykę są bardzo doniosłe. Czy teksty literackie [...] mogą pomóc nam w zbudowaniu lepszej, prawdziwszej postawy wobec tego, co nie-ludzkie? Sheremet, 2014, podkr. – A.K., M.S.; zob. także Fiedorczuk, 2015

Anna Barcz dodaje, że

ekokrytyka [to – A.K., M.S.] **ponowoczesna propozycja zrekapitulowania i odkrycia tego, co nowe, problematyczne w naszym spojrzeniu na świat natury** [...]. Nowo powstałe dyscypliny, których atrakcyjność zatacza coraz większe kręgi, to nie tylko interesująca z punktu widzenia literaturoznawstwa ekokrytyka, ale szereg innych powiązanych z nią nurtów, takich jak studia nad zwierzętami (*animal studies*), *nature writing*, krytyka środowiskowa (*environmental criticism*), *ecocinecriticism*, ekopoezja, ekopedagogika, ekofeminizm, czy ekologia polityczna. Są to nowe, dyskursywne propozycje czerpiące swoje źródła w większości z krytycznego namysłu nad antropocentryczną tradycją humanistyki, zmierzające w stronę poetyki różnorodności opartej na świadomości istnienia innych gatunków i perspektyw myślenia o świecie, koncentrujące się na relacji ludzi ze zwierzętami i na obecności lub braku wartości proekologicznych w tekstach, ale przede wszystkim na reprezentacji środowiska naturalnego w różnych formach twórczej ekspresji – na nowych, często eksperymentalnych założeniach, próbach odniesienia się do przyrody. Barcz, 2012, s. 56–60, podkr. – A.K., M.S.; zob. także Barcz, 2016

Justyna Tabaszewska skrótkowo rekapituje – dyskusyjną – historię dziedziny, nawiązując do metafory kolejnych „fal” myśli ekokrytycznej:

pierwszą, przygotowawczą falę ekokrytyki otwierają teksty zdecydowanie wcześniejsze niż te z końca XX wieku: za przynależne do tej fali uznaje się artykuły i książki pochodzące już z lat 60. XX wieku (przykładem może być tu chociażby *Maszyna w ogrodzie* Leo Marxa), a lata 90. zwiastują nadejście drugiej fali, z klasycznymi już publikacjami Lawrence’a Buella [...], Jonathana Bate’a [...], Grega Garrarda, Richarda Kerridge’a – by wymienić tylko kilku istotnych dla tej dziedziny badaczy [...].

Fale nie mają [...] charakteru ściśle czasowego: gdy zaczyna się kolejna, pierwsza wcale niekoniecznie jeszcze zniknęła. Tym, co je zasadniczo różni, jest więc nie czas, nie moment ich powstania, lecz to, na co są **nakierowane**.

Tabaszewska, 2018, s. 8–9, podkr. – A.K., M.S.

Tabaszewska krótko charakteryzuje to „nakierowanie” w odniesieniu do poszczególnych fal ekokrytyki:

pierwsza [...] zorientowana jest najmocniej na środowisko pojmowane jako **coś naturalnego, niezmienionego interwencją człowieka, dzikiego, możliwie pierwotnego**, a przedmiotem badania stają się często teksty należące do tradycji pastoralnej [...].

Druga fala, która rodzi się na przełomie XX i XXI wieku, jest już świadoma ograniczeń pojmowania natury środowiska wyłącznie w kategoriach tego, co osobne i pierwotne. Przedmiotem ekokrytyki – [...] nauki, która zajmuje się badaniem relacji między literaturą, tekstem, a więc wytworem człowieka, a środowiskiem, czyli całym fizykalnym otoczeniem – **nie może być tylko to, co możliwie od człowieka najbardziej oddalone. Musi nim być także to, co wcześniej uznawano za nieprzynależne do natury i przyrody: wszelkie przestrzenie graniczne, „nienaturalne” lub „nieprzyrodnicze”** [...].

Trzecia fala każe patrzeć na ekokrytykę jako na prąd komentujący **nie tylko aktualną sytuację, w jakiej znalazł się człowiek i do której doprowadził całe środowisko, ale też jako na narzędzie, pozwalające postulować zasadniczą zmianę: przywrócenie zachwianej jedności**. Wskazuje ona bowiem, że [...] nie ma żadnego wyjścia człowieka poza środowisko. [...] nie da się [...] zredukować dotkliwosci prostego faktu, że i człowiek jako gatunek, i wszystko, co zostało przez niego wytworzone, z kulturą włącznie, jest elementem ekosystemu, a przez to zawsze będzie podlegać jego prawom.

Tabaszewska, 2018, s. 9–10, podkr. – A.K., M.S.

Jak słusznie wykazuje Katarzyna Szalewska,

ekokrytyka w ostatnich latach nie tylko stała się dyscypliną dobrze już umocowaną w polskich badaniach humanistycznych, lecz również niejako stanowi **odповідź na wzrastające zainteresowanie zagadnieniami ekologicznymi związane choćby z problematyką kryzysu klimatycznego**.

Szalewska, 2022, s. 95, podkr. – A.K., M.S.

Ekokrytyka nie wydaje się zatem tak „oderwana od życia”, jak chcieliby tego krytycy, naigrawający się – zazwyczaj bez argumentów – z poszukiwania w literaturze, w tym dziecięcej i młodzieżowej, „roślinnego/zwierzęcego głosu” itd. Kry-

zys klimatyczny i nasze relacje ze środowiskiem to przecież współcześnie jeden z najistotniejszych tematów, tematów zresztą szczególnie bliskich dzieciom i młodym ludziom, o czym świadczy chociażby rozgłos towarzyszący Młodzieżowemu Strajkowi Klimatycznemu (zob. Kocyba, Łukianow, Piotrowski, 2020). Magdalena Ochwat proponuje wykorzystanie humanistyki ekologicznej w dydaktyce szkolnej:

Nie traktuję transmisji najnowszych teorii humanistycznych do edukacji polonistycznej jako tylko eksperymentu dydaktycznego, praktycznego laboratorium stosowania akademickich teorii, chwilowej mody na ekologię – to wyraz konieczności, w jakiej znalazł się dziś młody człowiek. Konieczność tę wymownie obrazują największe ruchy społeczne zrzeszające pokolenia nastolatków z całego świata. Na jednej z manifestacji „Piątki dla Przyszłości” („Fridays for Future”) uczniowie przygotowali transparent z hasłem: „Poradzimy sobie z opuszczonymi godzinami, ale ze zmianami klimatycznymi – nie!”. Wydaje się, że aktualnie nic, poza walką z ociepleniem klimatu, nie ma takiej siły jednoczącej młodych, zarówno na poziomie globalnym, jak i lokalnym.

Ochwat, 2020, s. 188

Dlatego istotne wydaje się zwracanie uwagi na często pomijane środowiskowe aspekty dzieł literackich przeznaczonych dla tej publiczności czytelniczej – a do tych aspektów właśnie należy tekstowa audiosfera, kreująca pejzaż dźwiękowy i mogąca wspierać podczas lektury swoiście pojmowaną edukację ekologiczną, praktykę kształtowania wyobraźni wykraczającą poza tradycyjną dychotomię natura – kultura.

Wychodząc poza dominującą kulturę okulocentryczną, ruch ekologii akustycznej – rozwijającej się od lat siedemdziesiątych XX wieku teorii i praktyki² – w centrum swoich rozważań stawia dźwięk oraz ideę pejzażu dźwiękowego (ang. *soundscape*, od *landscape* – ‘krajobraz’), która rozwinęła się w myśli kanadyjskiego badacza i pedagoga R. Murraya Schafera. Pejzaż dźwiękowy to określone środowisko akustyczne, obejmujące dźwięki naturalne i wytworzone przez człowieka, ze wszystkimi kontekstami percepcyjnymi, historycznymi i społeczno-kulturowymi tego środowiska, jak miasto, wieś, las, centrum handlowe, kompozycja muzyczna, epoka historyczna, a nawet powieść czy obraz; to też sposób postrzegania tego środowiska. Odejście od wizualności w stronę soniczności leży również u podstaw *sound studies* – studiów nad dźwiękiem, definiowanych jako „interdyscyplinarne badania nad materialną produkcją i konsumpcją muzyki, dźwięku, hałasu i ciszy oraz nad tym, jak zmieniały się one na przestrzeni historii i w ra-

² Okoliczności, które przyczyniły się do rozwoju ekologii akustycznej jako dziedziny, ściśle wiążą się ze wzrostem świadomości ekologicznej, narastającymi problemami łączącymi się z wyczerpywaniem zasobów naturalnych, degradacją środowiska i utratą różnorodności biologicznej.

mach różnych społeczeństw”³ (Pinch, Bijsterveld, 2004, s. 636; zob. także Truax, 1978; Sterne, 2003; Cox, Warner, 2004; Schulze, ed., 2008; Pinch, Bijsterveld, eds., 2011; Kane, 2014; Voegelin, 2014; Bull, ed., 2018)⁴. Justyna Stasiowska tak nakreśla różnicę między ekologią akustyczną a *sound studies*:

Postępowanie badaczy *sound studies* [...] – przypominające dyskurs historyków przedstawiających dzieje poprzez opowieści ludzi – wynika ze sposobu, w jaki postrzegają oni dźwięk. Skupiają się na dźwięku rozumianym nie jako element rzeczywistości (mierzalnym zjawisku psychofizycznym), ale jak reakcja odbiorcy na środowisko, w którym ten funkcjonuje. Z tego powodu opierają się nie tylko na obecnych świadectwach ludzi, ale na kulturze i sposobach zapośredniczania dźwięku.

Stasiowska, 2015, s. 54

Tekstem założycielskim ekologii akustycznej jest wydana w 1977 roku książka *The Tuning of the World* Schafera. W tej pracy badacz zaprezentował opracowany przez siebie język opisu i analizy pejzażu dźwiękowego oraz nakreślił historię ewolucji takich pejzaży – od prehistorycznych naturalnych (zdominowanych przez odgłosy wiatru, morza, flory i fauny), poprzez wiejskie, miejskie, po post-industrialne, w tym związane z rewolucją przemysłową (dźwięki maszyn, pojazdów, fabryk) i elektryczną (dźwięki odkurzaczy, pralek, telewizji, radia). Ponieważ nie mamy dostępu do nagrań pejzaży dźwiękowych dawnych epok, musimy polegać na literackich relacjach dźwiękowych tzw. **nausznym świadków**, dlatego też w pracy Schafera przytoczonych zostało mnóstwo fragmentów opisów dźwięków z kanonu literatury anglosaskiej. Badacz zwracał również uwagę na zanieczyszczenie akustyczne środowiska i postulował wdrożenie programu **czyszczenia uszu** (*ear cleaning*), którego celem jest aktywizacja słuchowej percepcji, zwłaszcza poprzez **spacery dźwiękowe** (*soundwalks*), umożliwiające świadome wsłuchiwanie się w dźwięki własnego ciała i otoczenia. Kompozytorka muzyki elektroakustycznej i propagatorka idei Schafera – Hildegard Westerkamp – podkreśla:

³ Jeśli nie podano inaczej, przekład fragmentów – A.K., M.S.

⁴ Wśród pierwszych tekstów, które porządkowały kierunki oraz przeszczepiały dyscyplinę *sound studies* na grunt polski, znajdowały się między innymi opracowania autorstwa Dariusza Brzostka (2015 i in.), Antoniego Michnika (2018 i in.) i Tomasza Misiaka (2014 i in.). Warto również wspomnieć o badaczach i badaczkach związanych z Pracownią Badania Pejzażu Dźwiękowego, założoną przez Roberta Losiaka i działającą przy Wydziale Nauk Historycznych i Pedagogicznych Uniwersytetu Wrocławskiego. Artykuły dotyczące badań nad dźwiękiem ukazywały się w czasopiśmie „Glissando”, periodyku „Audiosfera” wydawanym przez Pracownię Badań Pejzażu Dźwiękowego oraz kwartalniku „Muzyka” publikowanym przez Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Jeśli nie będziemy uważnie słuchać, istnieje ryzyko, że w natłoku zmechanizowanych odgłosów współczesnego pejzażu dźwiękowego pewne cichsze i delikatniejsze dźwięki przejdą mimo naszych pozbawionych uczucia uszu, aby w końcu zupełnie zniknąć. Pierwszy spacer dźwiękowy celowo wystawia słuchacza na wszystkie elementy kompozycji środowiska (*enviromental composition*), zmuszając nas tym samym do jej analizy. Spacer ten ma pełnić rolę wprowadzenia w doświadczenie bezkompromisowego słuchania.

Westerkamp, 2015, s. 25

W latach siedemdziesiątych XX wieku Schafer założył grupę badawczą World Soundscape Project (Przedsięwzięcie Pejzażu Dźwiękowego Świata), której członkowie i członkinie przeprowadzili szereg działań edukacyjnych i badawczych, w tym nagrywali i analizowali pejzaże dźwiękowe wybranych miast i wsi, ze szczególnym uwzględnieniem dźwięków zagrożonych wyginięciem. Spuściznę Schafera kontynuuje wielu innych artystów i wiele artystek oraz badaczy i badaczek, na przykład badacz komunikacji akustycznej Barry Truax (1978) czy Pauline Oliveros (2005), autorka koncepcji „głębokiego słuchania”. Ekologia akustyczna od ponad trzydziestu lat obecna jest też w Polsce, między innymi dzięki pracom Lidii Zielińskiej (1995a, 1995b), Maksymiliana Kapelańskiego (1999, 2005a, 2005b), Krzysztofa Marciniaka (2012, 2019, 2021), Magdaleny Sasin (2019a, 2019b, 2021) czy działaniom członkiń i członków redakcji magazynu o muzyce współczesnej „Glissando”. Sasin (2022, s. 64) opracowała cenną listę inicjatyw w ramach oferty edukacyjnej związanej z ekologią akustyczną w Polsce; lista obejmuje działania w ramach Biennale Sztuki dla Dziecka w Poznaniu (takie jak warsztaty *Słuchanie świata* w 2015 roku, słuchowisko w plenerze *Redukcja hałasu* zarejestrowane w 2021 roku), spacer dźwiękowy i warsztaty w ramach projektu *Słyszę dobre dźwięki* organizowanego przez Filharmonię w Szczecinie, warsztaty dla grup zorganizowanych *Dźwięki wokół nas* w Filharmonii Łódzkiej, spacer dźwiękowy prowadzone w 2021 roku w Poznaniu i okolicach w ramach cyklu *Rzeka Żywa*, spacer dźwiękowy organizowane w Warszawie przez Narodową Galerię Sztuki „Zachęta”, spacer dźwiękowy *Idź, aż usłyszysz granice* w ramach 64. Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień” (2021), projekty na wybranych uczelniach i kierunkach studiów, między innymi w Instytucie Kulturoznawstwa Uniwersytetu Wrocławskiego i w Pracowni Audiosfery Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, a także aktywności osób zajmujących się nagraniami terenowymi (zob. Szałasek, 2018; Dymiter, 2021). Spośród ostatnich wydarzeń warto wspomnieć Festiwal Ciszy zorganizowany w 2023 roku przez Instytut Grotowskiego, ubiegłoroczny projekt społeczny *Syntezy: Tak brzmi Nowa Huta – mapa dźwiękowa*, a także wieloletni cykl warsztatowo-koncertowy *Canti Spazializzati*, którego działania oscylują wokół studiów nad dźwiękiem i ekoakustyki.

Podobnie jak ostatnie fale ekokrytyki, które wychodzą poza binarność: natura vs. cywilizacja, wieś vs. miasto, ludzkie vs. nie-ludzkie, ekologia akustyczna jest ruchem „ekologicznie zaangażowanym”, postulującym działania na rzecz ochrony dźwięków zagrożonych wyginięciem, a także wzywającym do „otwarcia uszu” na otaczające nas bogactwo dźwiękowe i osiągnięcia zrównoważonego środowiska dźwiękowego niezdominowanego przez hałas. Jednym z głównych wyzwań ekologii akustycznej jest ochrona, konserwacja nazw dźwięków zagrożonych wyginięciem, zwłaszcza tych naturalnych. Jak ostrzega Schafer (1977, s. 208–209), dźwięki, których nie potrafimy precyzyjnie nazwać, mogą po prostu zniknąć ze środowiska. Autor stworzył nawet listę dźwięków zagrożonych wyginięciem: dzwonienie starych kas sklepowych, dźwięk ubijania masła, pykanie lampy naftowej, dźwięk mielenia kawy w młynku; można tu dodać również chociażby dźwięki **skwiru** jaskółek, **klaskania** słowika czy **chwarszczenia** papieru (Klichowska, Marciniak, 2021, s. 100, 103–104).

Najnowsze badania z zakresu ekologii akustycznej wykroczyły poza założenia Schafera – zintegrowane zostały szerokie zakresy perspektyw i dyscyplin, w tym socjologii, filozofii, architektury, medioznawstwa, studiów genderowych czy też krytycznych studiów nad rasą. Interdyscyplinarna dziedzina *sound studies* przygotowała grunt pod badania nad dźwiękiem w literaturze (*literary sound studies*) – badacze i badaczki analizują **literackie reprezentacje dźwięku i sposoby słuchania**, kwestionując dominację nie tylko dyskursów wizualnych, lecz także muzyczno-literackich (Thompson, 2002; Rath, 2003; Cuddy-Keane, 2005; Schweighauser, 2006; Halliday, 2013; St. Clair, 2013; Lindskog, 2017; Furlonge, 2018; Leighton, 2018; Snaith, ed., 2020). Jednocześnie zakres zainteresowania badawczego *sound studies* wykracza poza podstawowe środki literackie, takie jak rytm, aliteracja czy konsonans, i dotyczy alternatywnych obszarów przejawiania się dźwiękowości. Wychodząc od konceptualizacji pejzażu dźwiękowego w literackich studiach nad dźwiękiem, w naszym projekcie pojęcie literackiej audiosfery rozumieliśmy jako całe środowisko dźwięków obecnych w formie literackiej i ich odbiór przez publiczność czytelniczą. W tym ujęciu pejzaż dźwiękowy to w zasadzie „językowy worek, w którym mieszczą się wszystkie wrzaski, szумы, cisze, muzyki, miauczenia, szepty, warkot silników, rżenie jednorożców i anielskie pienie – wszystkie dźwięki, jakie tylko moglibyśmy usłyszeć lub sobie wyobrazić” (Klichowska, Marciniak, 2021, s. 100).

Charakterystyka projektu

Mimo że w Polsce pojawiały się już analizy i interpretacje literatury dziecięcej i młodzieżowej prowadzone z nieantropocentrycznej perspektywy, między innymi z wykorzystaniem ekokrytyki i kulturowych studiów nad zwierzętami

(zob. Mik, Pokora, Skowera, red., 2016; Rąbkowska, 2017, 2020; Figura, 2021, 2022; tematyczne numery czasopism „Polonistyka. Innowacje”, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, „Paidia i Literatura” oraz inne), to dotychczas, co może zaskakiwać, literackie pejzaże dźwiękowe utworów dla młodej publiczności odbiorczej pozostają poza zakresem badawczego zainteresowania (z nielicznymi wyjątkami, np. Sasin, 2023); także za granicą studia przeprowadzone z wykorzystaniem tej koncepcji są nieliczne (np. Vaclavik, 2020). Nasz projekt miał za zadanie przynajmniej częściowo przełamać tę swoistą ciszę. Tematyka prowadzonych przez nas badań wynikała z naszych wcześniejszych zainteresowań i aktywności naukowych: kierownika projektu – między innymi w zakresie nieantropocentrycznych metodologii w odniesieniu do literatury dziecięcej i młodzieżowej (Skowera, 2016, 2019, 2021), a członkini zespołu – w zakresie badań nad dźwiękiem, muzyką i pejzażem dźwiękowym (Klichowska, Marciniak, 2021; Klichowska, 2022), rozwijanych również w ramach przygotowywanej w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego rozprawy doktorskiej poświęconej *soundscapes* w amerykańskiej literaturze grozy dla dzieci.

Celem projektu *Dawne i współczesne pejzaże dźwiękowe w literaturze dziecięcej i młodzieżowej – ekokrytyczne analizy i interpretacje w świetle ekologii akustycznej i edukacji ekologicznej* była próba zrozumienia i opisanie, jak w twórczości dla dzieci i młodzieży przedstawia się literackie pejzaże dźwiękowe, jak ich obecność w tekście wpływa na całokształt utworu literackiego oraz jak hipotetycznie mogą one oddziaływać na świadomość ekologiczną publiczności odbiorczej, a także jej postawy wobec zmian klimatycznych oraz stanu środowiska naturalnego. Korpus tekstów obejmował, po pierwsze, przekłady dawnej anglojęzycznej literatury dziecięcej z okresu edwardiańskiego (jako stanowiące tekstowe formy konserwacji już nieistniejących środowisk dźwiękowych) oraz, po drugie, współczesne utwory dla dzieci i młodzieży mające charakter horrorów ekologicznych oraz fantastyki klimatycznej (jako rozważające dzisiejsze zjawiska, w tym zagrożenie katastrofą klimatyczną). Skupiliśmy się więc na utworach klasycznych i współczesnych, które analizowaliśmy w odniesieniu do zaprezentowanej refleksji teoretycznej, aby sprawdzić, jak dzieciństwo i środowisko są wzajemnie splecione w języku i literaturze.

Naszą ambicją było otwarcie – nowych na gruncie polskim – perspektyw badania literatury dziecięcej i młodzieżowej, wzbogacających tradycyjne studia w tej dziedzinie o konteksty nie tylko ekokrytyczne, lecz także węższe – z zakresu ekologii akustycznej i *sound studies*. Poprzez analizę pejzaży dźwiękowych w utworach klasycznych i współczesnych traktujących o utraconym krajobrazie oraz o możliwej katastrofie klimatycznej staraliśmy się też sprawdzić, jak literatura dla młodych czytelników i czytelniczek może inspirować ich do podejmowania odpowiedzialnych działań wobec środowiska naturalnego, w tym – choć nie tylko – do konserwacji tekstowej otoczenia dźwiękowego. Ponadto chcieliśmy, aby efektem projektu było dostarczenie osobom pracującym z dziećmi i młodzieżą narzędzi

i wskazówek umożliwiających wykorzystanie literatury w edukacji ekologicznej, w tym klimatycznej.

Polskie – i częściowo obce – źródła (literatura podmiotu) i prace z zakresu literatury przedmiotu zostały przez nas zidentyfikowane podczas kwerendy, którą wykonaliśmy w dniach 17 lipca – 5 sierpnia 2023 roku w Muzeum Książki Dziecięcej, dziale specjalnym i czytelni naukowej Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy – Biblioteki Głównej Województwa Mazowieckiego, gromadzącym na podstawie przepisów o egzemplarzu obowiązkowym wszystkie wydane w Polsce i przesłane przez wydawnictwa publikacje dla dzieci i młodzieży oraz opracowania tej twórczości. Oboje – prócz tego, że prowadzimy naszą działalność na Uniwersytecie Warszawskim – jesteśmy pracownikami tej biblioteki, dzięki czemu mieliśmy zapewniony pełen dostęp do wszystkich polskojęzycznych źródeł z zakresu literatury dziecięcej i jej krytyki, a także, w innych działach biblioteki, do opracowań z zakresu ekokrytyki, edukacji ekologicznej i klimatycznej itd.

Wstępna kwerenda pozwoliła nam na przygotowanie referatów, które następnie wygłosiliśmy online podczas kongresu International Research Society for Children's Literature (IRSCL) pod hasłem *Ecologies of Childhood* (12–17 sierpnia 2023, Santa Barbara, USA). Prezentacje weszły w skład panelu *Polish Ecologies of Childhood: From Translations of Classics to Contemporary Comics*. Wystąpienie Agaty Klichowskiej, zatytułowane *Ecocriticism, Translation, and Onomatopoeia: Translating Literary Soundscapes in Polish Renditions of Kenneth Grahame's Novel „The Wind in the Willows”*, służyło ukazaniu, że w przekładzie literatury dziecięcej potrzebne są nie tylko kompetencje językowe i kreatywność, lecz także świadomość otaczającego nas środowiska dźwiękowego. Ekokrytyczno-translatoryczna metodologia została użyta do analizy tłumaczeń onomatopei w trzech polskich wersjach translatorskich powieści Grahame'a (przekładach Marii Godlewskiej – 1938, Bohdana Drozdowskiego – 2009, Macieja Płazy – 2014). Posłużyło to za punkt wyjścia dyskusji na temat możliwości zachowania zróżnicowanego oryginalnego pejzażu dźwiękowego w języku docelowym w ramach ekoprzekładu. Z kolei Maciej Skowera w referacie pod tytułem *Fantastic Catastrophes, Catastrophic Fantasies: Visions of Environment in Marcin Szczygielski's Works* ukazywał, jak tytułowy polski pisarz wpłata do swoich dzieł refleksję nad zmianami klimatycznymi, wpływem człowieka na przyrodę i klęskami żywiołowymi. Celem referatu było zbadanie z perspektywy ekokrytycznej i posthumanistycznej – z wykorzystaniem koncepcji pejzażu dźwiękowego – powieści Szczygielskiego: *Za niebieskimi drzwiami* (2010), *Czarny Młyn* (2011), *Serce Neftydy* (2017) oraz tych z cyklu o Mai, zainicjowanego tomem *Czarownica piętro niżej* (2013). Wyniki badań oraz założenia projektu zostały też przez nas zaprezentowane podczas otwartego dla publiczności wykładu online *Jak słuchać literatury? Pejzaże dźwiękowe w książkach dziecięcych i młodzieżowych*, który odbył się 22 września 2023 roku w ramach Festiwalu Nauki w Warszawie. Przygotowaliśmy również anglojęzyczny artykuł rozwijający tezy za-

prezentowane w trakcie kongresu; tekst został zgłoszony do międzynarodowego czasopisma naukowego.

Dostęp do unikalnych obcojęzycznych materiałów i zasobów z zakresu literatury dziecięcej oraz ekokrytyki (monografii i czasopism naukowych), które są niedostępne w Polsce, a okazały się niezbędne podczas pracy nad wspomnianymi artykułami naukowymi, był możliwy dzięki przeprowadzeniu przez nas drugiej, zaawansowanej kwerendy w Internationale Jugendbibliothek w Monachium (5–9 lutego 2024 roku). Wyniki tej kwerendy umożliwiły nam również ukończenie artykułu (*Not So*) *Quiet Places: Literary Soundscapes in Polish Children's Gothic and Horror Fiction*, którego podstawą był referat zaprezentowany wcześniej, podczas konferencji *The Magic of Sound: Children's Literature and Music* w ramach cyklu *The Child and the Book* (15–17 maja 2023, Podgorica, Czarnogóra). Artykuł poświęcony jest literackim pejzażom dźwiękowym w wybranych tekstach współczesnej polskiej literatury grozy dla dzieci: *Czarnym Młynie* (2011) Marcina Szczygielskiego, *Ewelinie i Czarnym Ptaku* (2013) Grzegorza Gortata, *Domu nie z tej ziemi* (2017) Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby oraz *Strzeż się stracha* (2020) Dominika Łuszczynskiego. Naszym celem było zidentyfikowanie sposobów wykorzystania dźwięku, ciszy, hałasu itp. w analizowanych utworach – pokazanie oczywistych ról dźwięków, jak tworzenie mrocznego nastroju, wywoływanie atmosfery grozy i sygnalizowanie zbliżającego się niebezpieczeństwa oraz ich ukrytych funkcji, jak metaforyczne wyciszenie dorosłych cech gatunkowych. Szczegółowa analiza pozwoliła nam wykazać we wspomnianych utworach między innymi genderowe i społeczno-kulturowe konteksty kreowania audiosfery oraz zidentyfikować elementy angloamerykańskich gotyckich i horrorystycznych pejzaży dźwiękowych przeniesione do polskiej twórczości dla dzieci. Artykuł został zgłoszony do publikacji w międzynarodowym czasopiśmie naukowym.

Zakończenie

Dnia 20 czerwca 2024 roku w ramach otwartego spotkania Pracowni Badań Literatury dla Dzieci i Młodzieży Instytutu Literatury Polskiej UW zorganizowanego we współpracy z Muzeum Książki Dziecięcej wygłosiliśmy podsumowujący nasz projekt wykład skierowany do bibliotekarek i bibliotekarzy, edukatorów i edukatorek, nauczycielek i nauczycieli, pedagogów i pedagogek, badaczek i badaczy dźwiękowych oraz animatorek i animatorów kultury.

Prowadzone przez nas badania miały nie tylko charakter analityczny, lecz także aspekt praktyczny. W przygotowanych w ramach projektu tekstach proponujemy – opracowane na podstawie rozpoznań teoretycznoliterackich oraz z wykorzystaniem nowych orientacji metodologicznych – instrumentarium, które może znaleźć zastosowanie zarówno w analizie zjawisk jednostkowych, jak i w bada-

niach o charakterze porównawczym, ale będzie też mogło przyczynić się do **inspirowania praktyki edukacyjnej**, zwłaszcza w zakresie budowania świadomości klimatycznej i postaw proekologicznych (w kontekście na przykład wiedzy o zmianach klimatycznych oraz stanie środowiska naturalnego) wśród dzieci i młodzieży. Tym samym mamy nadzieję, że działania inspirowane koncepcją literackich pejzaży dźwiękowych w literaturze dziecięcej i młodzieżowej będą mogły stanowić dopełnienie proponowanej przez Magdalenę Ochwat „możliwości wykorzystania humanistyki ekologicznej w szkolnej *praxis*” (Ochwat, 2020, s. 187) oraz postulowanej przez Jana Zdunika „empatii klimatycznej jako narzędzia w dydaktyce polonistycznej i odpowiedzi na kryzys klimatyczny epoki antropocenu” (Zdunik, 2023, s. 60).

Literatura

- Barcz A., 2012, *Przyroda – bliska czy daleka? Ekokrytyka i nowe sposoby poetyki odpowiedzi na przyrodę w literaturze*, „Anthropos?”, nr 18–19, s. 59–79.
- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Bernat S., 2015, *Wokół pojęcia soundscape. Dyskusja terminologiczna*, „Prace Komisji Krajoobrazu Kulturowego”, nr 30, s. 45–57.
- Brzostek D., 2015, *Tyrania oka, pokora ucha? O potrzebie „sound studies”*, „Teksty Drugie”, nr 5 (155), s. 13–27.
- Bull M., ed., 2018, *The Routledge Companion to Sound Studies*, Routledge, New York, NY–London.
- Cox C., Warner D., eds., 2004, *Audio Culture: Readings in Modern Music*, Continuum, London–New York, NY.
- Cuddy-Keane M., 2005, *Modernist Soundscapes and the Intelligent Ear: An Approach to Narrative Through Auditory Perception*, w: *A Companion to Narrative Theory*, eds. P. James, P.J. Rabinowitz, Blackwell, Malden, MA–Oxford–Victoria, s. 382–398.
- Domańska E., 2010, *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 45–55.
- Dymiter M., 2021, *Notatki z terenu*, Wydawnictwo Części Proste, Gdańsk.
- Fiedrocuk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- 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>.
- Figura M., 2022, *Dziecko w katastrofie klimatycznej – świadek, ofiara, aktywista*, „Paidia i Literatura”, nr 4, s. 1–16, <https://doi.org/10.31261/PiL.2022.04.04>.

- Furlonge N.B., 2018, *Race Sounds: The Art of Listening in African American Literature*, University of Iowa Press, Iowa City, IA.
- Halliday S., 2013, *Sonic Modernity: Representing Sound in Literature, Culture and the Arts*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Kane B., 2014, *Sound Unseen: Acousmatic Sound in Theory and Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Kapelański M., 1999, *Koncepcja „pejzażu dźwiękowego” (soundscape) w pismach R. Murray’a [!] Schafera*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Muzykologii, praca magisterska, maszynopis.
- Kapelański M., 2005a, *Narodziny i rozwój ekologii akustycznej pod banderą szkoły pejzażu dźwiękowego*, „Muzyka”, T. 50, nr 2 (197), s. 107–119.
- Kapelański M., 2005b, R. Murray’a [!] *Schafera historia w formie sonatowej*, „Kultura i Historia”, nr 9, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/58> [dostęp: 27.03.2024].
- Klichowska A., 2022, *Breaking the Silence: Therapeutic Uses of Music and the Wellbeing of Adolescents*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, T. 4, nr 1, s. 169–180, <https://doi.org/10.32798/dlk.949>.
- Klichowska A., Marciniak K., 2021, *Przeuszone w tłumaczeniu*, „Znak”, nr 792, s. 98–105.
- Kocyba P., Łukianow M., Piotrowski G., 2020, *Młodzieżowe strajki klimatyczne w Polsce. Kto protestuje i dlaczego?*, „Miscellanea Anthropologica et Sociologica”, T. 21, nr 4, s. 77–95.
- Leighton A., 2018, *Hearing Things: The Work of Sound in Literature*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Lindskog A.J., 2017, *Silent Modernism: Soundscapes and the Unsayable in Richardson, Joyce, and Woolf*, Lund University, Lund.
- Marciniak K.B., 2012, *30 lat ekologii akustycznej w Polsce*, „Ruch Muzyczny”, T. 55, nr 18, s. 11–15.
- Marciniak K., 2019, *Instrukcja obsługi ciszy nocnej*, „Znak”, nr 772, s. 96–103.
- Marciniak K., 2021, *Dźwiękopisarstwo*, „Znak”, nr 791, s. 112–113.
- Michnik A., 2018, *Współczesne nurty sound studies – wprowadzenie. Prezentacja z Audioriver Lab 2018*, „Glissando”, 24.04.2018, <https://glissando.pl/aktualnosci/wspolczesne-nurty-sound-studies-wprowadzenie-prezentacja-z-audioriver-lab-2018/> [dostęp: 12.08.2024].
- Mik A., Pokora P., Skowera M., red., 2016, *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Misiak T., 2014, *W stronę kulturowych badań nad dźwiękiem. Przypadek sound studies*, „Muzyka”, T. 59, nr 1 (232), s. 7–24.
- Ochwat M., 2020, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N: Educatio Nova”, T. 5, s. 185–204, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Oliveros P., 2005, *Deep Listening: A Composer’s Sound Practice*, Deep Listening Publications, New York, NY.

- Pinch T., Bijsterveld K., 2004, *Sound Studies: New Technologies and Music*, „Social Studies of Science”, vol. 34, no. 5, s. 635–648, <https://doi.org/10.1177/0306312704047615>.
- Pinch T., Bijsterveld K., eds., 2011, *The Oxford Handbook of Sound Studies*, Oxford University Press, Oxford.
- Rath, R.C., 2003, *How Early America Sounded*, Cornell University Press, Ithaca, NY.
- Rąbkowska E., 2017, *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animal studies)*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 5, s. 85–102, <https://doi.org/10.14746/pi.2017.1.5.8>.
- Rąbkowska E., 2020, *From Empathy to Ethical Reflection: Polish Children's and Young Adult Literature (19th–21st Century) in a Cultural Animal Studies Perspective – Selected Problems*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura”, T. 2, nr 2, s. 12–36, <https://doi.org/10.32798/dlk.627>.
- Sasin M., 2019a, *Ekologia akustyczna – nieobecny dyskurs w pedagogice*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, T. 22, nr 1 (85), s. 31–48.
- Sasin M., 2019b, *Kształtowanie środowiska dźwiękowego jako przejaw kreatywności dzieci. Perspektywa ekologii akustycznej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, T. 22, nr 3 (87), s. 71–83, <http://dx.doi.org/10.34862/tce.2019.3.4>.
- Sasin M., 2021, *Ekologia akustyczna jako istotny element nowoczesnej pedagogiki muzycznej*, „Ars Inter Culturas”, nr 10, s. 109–119, <https://doi.org/10.34858/AIC.10.2021.396>.
- Sasin M., 2022, *Stosunek człowieka do doznań słuchowych a świadomość własnego ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, T. 14, nr 1, s. 58–72, <https://doi.org/10.18778/2450-4491.14.05>.
- Sasin M., 2023, *Obrazem – o dźwięku. Książki obrazkowe dla dzieci kształtujące aktywną postawę wobec audiosfery*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, T. 18, nr 4 (71), s. 145–189, <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1871.11>.
- Schafer R.M., 1977, *The Tuning of the World*, A.A. Knopf, New York, NY.
- Schulze H., ed., 2008, *Sound Studies: Traditionen – Methoden – Desiderate. Eine Einführung*, Transcript, Bielefeld.
- Schweighauser P., 2006, *The Noises of American Literature, 1890–1985: Toward a History of Literary Acoustics*, University Press of Florida, Gainesville, FL.
- Sheremet O., 2014, „Być może wcale nie jestem poetką” (Wywiad z Julią Fiedorczuk), *Popmoderna*, 13.01.2014, <https://popmoderna.pl/byc-moze-wcale-nie-jestem-poetka-wywiad-z-julia-fiedorczuk/> [dostęp: 27.03.2024].
- Skowera M., 2016, *Literackie spotkania istot podporządkowanych. Studium przypadku: „Miasteczko Ostatnich Westchnień” Grzegorza Gortata*, w: *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, red. A. Mik, P. Pokora, M. Skowera, Wydawnictwo SBP, Warszawa, s. 53–74.
- Skowera M., 2019, *W krainie odpadów. Wszystkie śmieci „LonNiedynu” Chiny Miéville’a*, w: *O czym mówią rzeczy? Świat przedmiotów w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. A. Mik i in., Wydawnictwo Naukowe i Edukacyjne SBP, Warszawa, s. 197–221.

- Skowera M., 2021, *Niezapomniana baśń o zapomnianych zwierzętach. Wybrane polskie lektury „Miejskich muzykantów z Bremy” braci Grimm*, w: (Nie)zapomniane zwierzęta, red. E. Łoch, A. Trześniewska, D. Piechota, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk, s. 193–214.
- Snaith A., ed., 2020, *Sound and Literature*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Stasiowska J., 2015, *Przeczyść uszy, przetrzyj oczy, przewietrz mózg – ekologia akustyczna, soundscape studies, sound studies*, „Glissando”, nr 26, s. 52–55.
- St. Clair J., 2013, *Sound and Aural Media in Postmodern Literature: Novel Listening*, Routledge, New York, NY–London.
- Sterne J., 2003, *The Audible Past: Cultural Origins of Sound Reproduction*, Duke University Press, Durham, NC–London.
- Szalewska K., 2022, *Ekoliteratura w kontekście animal studies i zwrotu etycznego*, „Porównania”, nr 1 (31), s. 95–113, <https://doi.org/10.14746/por.2022.1.6>.
- Szałasek F., 2018, *Nagrania terenowe*, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–16.
- Thompson E., 2002, *The Soundscape of Modernity*, Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge, MA.
- Truax B., 1978, *Handbook for Acoustic Ecology*, Aesthetic Research Centre of Canada, Vancouver.
- Vaclavik K., 2020, *Listening to the „Alice” Books*, „Journal of Victorian Culture”, vol. 26, no. 1, s. 1–20, <https://doi.org/10.1093/jvcult/vcaa022>.
- Voegelin S., 2014, *Sonic Possible Worlds: Hearing the Continuum of Sound*, Bloomsbury, New York, NY–London.
- Westerkamp H., 2015, *Spacery dźwiękowe*, przeł. K. Kijowska, „Glissando”, nr 26, s. 24–29.
- Zdunik J., 2023, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica”, T. 11, s. 47–61, <https://doi.org/10.24917/23534583.11.4>.
- Zielińska L., 1995a, *O Schaferze. Dwie noty*, „Monochord”, nr 8/9, s. 7–13.
- Zielińska L., 1995b, *Rozmowa z R. Murrayem Schaferem*, „Monochord”, nr 8/9, s. 13–23.

Agata Klichowska – magister studiów amerykańskich – kulturoznawstwa Stanów Zjednoczonych; w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Warszawskiego przygotowuje rozprawę doktorską na temat pejzaży dźwiękowych w amerykańskiej literaturze grozy dla dzieci. Pracuje w Muzeum Książki Dziecięcej, dziale specjalnym i czytelnicy naukowej Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy – Biblioteki Głównej Województwa Mazowieckiego.

e-mail: agata.klichowska@uw.edu.pl, agata.klichowska@koszykowa.pl

Maciej Skowera – doktor literaturoznawstwa; pracuje w Instytucie Literatury Polskiej Wydziału Polonistyki na Uniwersytecie Warszawskim oraz w Muzeum Książki Dziecięcej, dziale specjalnym i czytelni naukowej Biblioteki Publicznej m.st. Warszawy – Biblioteki Głównej Województwa Mazowieckiego. Jego zainteresowania naukowe obejmują historię i teorię fantastyki dziecięcej i młodzieżowej, przekształcenia klasyki dla młodej publiczności czytelniczej oraz kulturę popularną.

e-mail: mgskowera@uw.edu.pl, maciej.skowera@koszykowa.pl

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna
ukazująca się na platformie www.journals.us.edu.pl

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Redakcja Magdalena Pache
Projektant okładki Natalia Łukomska
Korekta Marzena Marczyk
Łamanie Paulina Charko-Klekot

ISSN 2719-4167

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 12,5. Ark. wyd. 14,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2719-4167



9 772719 416403

4 5

Więcej o książce

