

ISSN 2353-7914

parezja

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

numer **2** 2025 (24)

REDAKCJA NAUKOWA Michał Paluch
Marlena Kilian

RADA NAUKOWA:

- Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński)
Prof. dr hab. Maria Dudzikowa (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański)
Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku)
Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki; Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)
Prof. dr Joachim Thomas (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy)
Dr hab. Ewa Bochno (Uniwersytet Zielonogórski)
Dr hab. Maksymilian Chutorański (Uniwersytet Szczeciński)
Dr hab. Przemysław Grzybowski (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
Dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar (Uniwersytet w Białymstoku)
Dr hab. Janusz Surzykiewicz (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa)
Dr hab. Bożena Tołwińska (Uniwersytet w Białymstoku)
Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová CSc. (Uniwersytet Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja)
Assoc. prof. PhD. Otilia Clipa (Stefan cel Mare University Suceava, Suczawa, Rumunia)
Assoc. prof. PhD. Ineta Helmane (Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Ryga, Łotwa)
Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D. (Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie, Czechy)
Doc. Nadežda Leonyuk (Państwowy Uniwersytet Brzeski im. A.S. Puszkina, Brześć, Białoruś)
Dr James Underwood (University of Northampton, Wielka Brytania)
Dr Urszula Markowska-Manista (Uniwersytet Warszawski)
Dr Jacek Moroz (Uniwersytet Szczeciński)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

REDAKTOR NACZELNA:
Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ:
SEKRETARZE REDAKCJI:

Katarzyna Szorc (Uniwersytet w Białymstoku)
Aneta Makowska (Uniwersytet Szczeciński)
Colette Szczepaniak (Uniwersytet Szczeciński)
Karol Motyl (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie)
Tomasz Prymak (Uniwersytet w Białymstoku)
Jacek Gralewski (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

CZŁONEK ZESPOŁU:

REDAKTOR STATYSTYCZNY:

E-MAIL:

parezja@uwb.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI:

Tomasz Bajkowski – diagnostyka psychopedagogiczna (Uniwersytet w Białymstoku)
Katarzyna Borawska-Kalbarczyk – dydaktyka (Uniwersytet w Białymstoku)
Mateusz Marciniak – psychologia (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań)
Piotr Mikiewicz – socjologia wychowania (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław)
Tomasz Leś – metodologia (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)
Tomasz Prymak – prawo, pedagogika resocjalizacyjna (Uniwersytet w Białymstoku)
Jolanta Sajdera – pedagogika przedszkolna i szkolna (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)
Karolina Starego – polityka społeczna (Uniwersytet Gdański)
Urszula Wróblewska – historia wychowania (Uniwersytet w Białymstoku)

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2025

WYDAWCA: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-245 Białystok, ul. Ciołkowskiego 1M, <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

PROJEKT OKŁADKI: Michał Obrycki, REDAKCJA I KOREKTA: Urszula Tatur,
REDAKCJA (JĘZYK ANGIELSKI): Monika Gierak, SKŁAD: Mieczysław Rabczko

Czasopismo „Parezja. Forum Młodych Pedagogów

przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” wydawane jest w systemie

Open Access na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons

Publikacja została sfinansowana ze środków Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wersja papierowa czasopisma – drukowana: ISSN 2353-7914

DRUK I OPRAWA: TOTEM.COM.PL



OD REDAKCJI

- Michał Paluch, Marlena Kilian*
Kultura Ludzi Ziemi 5

STUDIA I ESEJE

- Tadeusz Sławek*
Wziemiowstąpienie. Odyseusz – poszukiwacz miejsca 11
- Marlena Kilian, Michał Paluch*
Człowiek Kompost.
Implikacje symbiotyczno-metamorficzno-generatywne z pogranicza pedagogiki lasu i ogrodoterapii 26
- Karen MacLean*
Rhizomatic Languages: The Importance of Nature and Arts and Crafts in Children's Education 38

Z WARSZTATU BADAWCZEGO I METODYCZNEGO

- Hanna Łoboda*
(Re)transmisja kultury bliskiej naturze w codziennym funkcjonowaniu przedszkola leśnego 51
- Agnieszka Gardas, Michał Paluch*
Od korzeni do korony. Oblekanie dziecka w mieszczański strój żywiecki. Kontemplacja autoetnograficzna 64

STUDIUM RECENZYJNE

- Michał Paluch*
Magdalena Ochwat, *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2025, ss. 320 77

Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Marlena Kilian, Katarzyna Sowa

Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Edukacja Alternatywna. Kultura Ludzi Ziemi*, 23–25 maja 2025, Łubniany k. Opoli 87

Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

E-MAIL: paluchkonto@gmail.com ORCID: 0000-0002-4861-113X

Marlena Kilian

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

E-MAIL: m.kilian@uksw.edu.pl ORCID: 0000-0002-7285-9784

Kultura Ludzi Ziemi

Oddajemy w ręce Czytelników tom tematyczny „Parezi”, zatytułowany *Kultura Ludzi Ziemi*. Pod takim hasłem odbyła się III Międzynarodowa konferencja naukowa, zorganizowana w maju 2025 roku w przedszkolu leśnym „Bajkowy Las” w Łubnianach k. Opola. Przebieg tego wydarzenia, opisany w zamieszczonym na końcu tomu sprawozdaniu oraz fotorelacji, stał się inspiracją do opracowania przedstawionych tu refleksji i badań w formie artykułów naukowych.

Konferencje w „bajkowym” mają charakter wyjątkowy: integrują badaczy z praktykami, łączą świat akademicki z metodycznym, a ich uczestnicy przybywają nie tylko z różnych regionów Polski, lecz także z krajów sąsiednich oraz m.in. z Grecji, Wielkiej Brytanii, Danii, Gruzji, USA i Kanady. Osoby uczestniczące w konferencji reprezentują różne dziedziny wiedzy, a swoje referaty wygłaszają w plenerze – w ekotonie łąki i lasu. Najczęściej są to pedagodzy, edukatorzy leśni, artyści, filozofowie, ekolodzy, terapeuci i leśnicy. W tegorocznej edycji silną grupę stanowili również filolodzy polscy, podejmujący w swoich badaniach wyzwania społeczne związane ze zmianami klimatu i humanistyką środowiskową. W tym kontekście przejmująco i – można rzec – proroczo wybrzmiewają słowa Ignacego Krasickiego, odnotowane przez pisarza już w 1884 roku: „Przyszłe pokolenia będą miały tylko powieści o tych matecznikach, o tych dąbrowach, puszczech i borach, których my oglądamy szczątki” (Skucha, 2024, s. 225). Aby temu zapobiec łączymy dziś siły w międzypokoleniowych i transdyscyplinarnych działaniach na rzecz głębokiej mentalnej przemiany polskiego społeczeństwa, akcentując w tym zamiarze rolę pedagogów humanistów.

Chcemy podkreślić, że Autorów zgromadzonych w tym tomie połączył typ wrażliwości, który – za Danną Haraway – można określić jako „naturokulturowy” (por. Haraway, 2012). Jednocześnie, jak dopowiedziałby Glenn A. Albrecht, jest to również głęboko symbiotyczne nastawienie do świata (por. Albrecht, 2019). Warto jednak dodać, że w tekstach obecna jest również rodzima wrażliwość na słowo, metaforę, neologizm czy innowacje metodologiczne – wrażliwość charakterystyczna dla badaczy i działaczy „żerujących na peryferiach”, a zarazem coraz odważniej i pewniej wkraczających na terytoria głównego nurtu.

Tom otwiera artykuł filologiczny o wymownym tytule: *Wziemiowstąpienie. Odyseusz – poszukiwacz miejsca*, autorstwa Tadeusza Sławka. Jako tekst „otwarcia” wnosi pytania i problemy, które echem słyszalne będą również w dalszych tekstach. Autor pisze:

Wobec wyczerpania się humanizmu, konieczność wymyślenia człowieka na nowo, nieodzowność nowego początku jest tak radykalna, że przekracza wszelkie dotychczasowe przedsięwzięcia; pytanie o człowieka musi wykraczać nie tylko poza dotychczasowe projekty, ale nawet poza dotychczasowe utopie – musi sięgnąć tam, gdzie dotąd humanizmowi „się nie śniło”.

Wydaje się, że kolejny artykuł, już samym swoim tytułem, odpowiada na to wyzwanie: *Człowiek Kompost. Implikacje symbiotyczno-metamorficzno-generatywne z pogranicza pedagogiki lasu i ogrodoterapii*. Tekst Marleny Kilian i Michała Palucha wprowadza mocną, wielowymiarową metaforę, która poddana zostaje interpretacji na kilku poziomach. Jej celem jest pozytywna redefinicja kompostu – ukazanie go nie jako odpadu, lecz jako życiodajnego pokarmu, z którego wyrasta kolejne pokolenie. Jak zaznaczają Autorzy:

Punktem wyjścia jest doświadczenie rodzicielstwa, odsłaniające ambiwalentny charakter bycia zarazem „zjadanym” i karmiącym. Figura Człowieka Kompostu stanowi kontrpunkt wobec dominującej kultury „wzrościzmu” i inspirowuje do pytania o życie rozumiane jako użyźnianie świata sobą, bez destruktywnej rezygnacji z siebie.

Pozostając w klimacie studiów mikro-logicznych, poznajemy stanowisko Karen MacLean, Amerykanki duńskiego pochodzenia, założycielki szkoły w Kopenhadze znanej jako Den Grønne Friskole (Zielona Wolna Szkoła). Tytuł i treść jej artykułu pozostawiamy w języku angielskim: *Rhizomatic Languages. The Importance of Nature and Arts and Crafts in Children's Education* (Języki rizomatyczne. Znaczenie natury, sztuki i rzemiosła w edukacji dzieci). Autorka przekonująco argumentuje, że języki kultury zachodniej

hierarchizują i binaryzują naszą mentalność, nie pozwalając na doświadczanie biowspólnotowego połączenia się z naturą. Dlatego potrzebujemy języka nowego – rizomatycznego. MacLean pyta odważnie: „Yet how can we bypass our mindset and its vocabulary? How can we not only create new knowledges but bring those knowledges to the fore, to share them and use them? For example, to connect with nature”.

Sięgając tam, gdzie humanistycznie (w tym pedagogice) „się nie śniło”, natrafiamy w tomie również na teksty opisujące codzienność kultury ludzi ziemi – zakorzenioną w konkretnej przestrzeni, pracy i relacji z miejscem. W krajach północnej i zachodniej Europy metodyka pracy przedszkoli i szkół leśnych jest zagadnieniem dobrze zbadanym, posiadającym własne tradycje i lokalne filozofie (por. Borre Bragdo i in., 2023). W Polsce sama praktyka nie jest nowa, spojrzenie badawcze dopiero się wyostrza.

Wzmacnia je również praca Hanny Łobody, inicjator i autorki pierwszego w Polsce *Raportu o przedszkolach leśnych*. Część jego wyników włączona została do krytycznej analizy, przedstawionej w jej artykule *(Re)transmisja kultury bliskiej naturze w codziennym funkcjonowaniu przedszkola leśnego*. Dowiadujemy się z niego, jak aktualnie wygląda praca w placówkach leśnych i jakie wyzwania organizacyjne stoją przed tym środowiskiem. Łoboda wymienia „pojęcia uczulające” odnoszące się do „formalno-prawnej organizacji pracy, przestrzeni architektonicznej oraz przyczyn wyboru przedszkola leśnego przez rodziców”. Na ich podstawie badaczka wyprowadza kategorię „kultury bliskiej naturze”.

Bliskość, ciepło, dotyk, prywatność stają się z kolei przedmiotem analiz Agnieszki Gardas i Michała Palucha, którzy w artykule pt. *Od korzeni do korony. Oblekanie dziecka w mieszczański strój żywiecki. Kontemplacja autoetnograficzna* opisują inicjację dziecka w świat lokalnej kultury i natury, przeżywaną wspólnie z dorosłymi członkami rodziny oraz sąsiedztwa. Autorzy analizują to, „co właściwie wtedy się stało i dzieje tak często nadal, kiedy babki, matki, siostry, ciotki i sąsiadki misternie mierzą i zakładają dziecku kolejne warstwy jego żywieckiego stroju”.

Tom kończy się studium recenzyjnym najnowszej książki Magdaleny Ochwat, pt. *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, której prezentacja odbyła się podczas konferencji w „Bajkowym Lesie”. To publikacja, która trafnie spina cały tom kłamrą merytoryczną, podejmując problematykę obecną w większości tekstów zamieszczonych w numerze.

Ostatnie strony poświęcone są sprawozdaniu i dokumentacji fotograficznej wspomnianej konferencji, dopełniając obraz środowiska, z którego wystają przedstawione tu idee i badania.

BIBLIOGRAFIA

- Albrecht, G. (2019). *Earth emotions: New words for a new world*. Cornell University Press.
- Borre Bragdo, M., Tuszyńska, L., i Żeber-Dzikowska, I. (2023). Conception of Sustainable Development in Local Philosophies of Scandinavian Countries. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 21(3), 69–81. <https://doi.org/10.21697/seb.2023.19>
- Haraway, D. (2012). *Manifest gatunków stowarzyszonych*, przeł. J. Bednarek. W: A. Gajewska (red.), *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*. Wydawnictwo Poznańskie.
- Paluch, M. (2023). Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture: Projective Pilot Studies. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 21(3), 31–44. <https://doi.org/10.21697/seb.2023.29>
- Parczewska, T. (2023). *Placówka leśna jako miejsce łączenia dzieci z naturą: Jakościowe studium przypadku = Forest educational facility as a place connecting children with nature: qualitative case study*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skucha, M. (2024). Traktacik ekologiczny Józefa Ignacego Kraszewskiego. W: A. Hejmej i A. Foltý-Rusin (red.), „Drobiny, odpryski, resztki”... *Formy diafaniczne* (s. 225–243). Universitas.

studia i eseje

Tadeusz Sławek

Uniwersytet Śląski w Katowicach (em.)

E-MAIL: tadeuszslawek@poczta.onet.pl ORCID: 0000-0002-7148-5063

Wziemiowstąpienie. Odyseusz – poszukiwacz miejsca

STRESZCZENIE

Wobec narastającego poczucia kryzysu założeń humanizmu pytanie o człowieka jest potrzebą chwili. W przeświadczeniu, że takie filary europejskiej filozofii i praktyki społecznej, wymienione przez Tzvetana Todorova – jak racjonalność, sprawiedliwość, demokracja i wolność, znajdują swe źródło w myśli greckiej, przyglądamy się postaci Odyseusza jako człowiekowi, starając się określić jego *etos* jako istoty poszukującej.

SŁOWA KLUCZOWE: Humanizm, kryzys, *etos*, poszukiwanie

Gościnność ujawnia się jako fundamentalne ludzkie doświadczenie, które stanowi matrycę dla wielu innych doświadczeń i które pojawia się w miejscach nieoczekiwanych. Zamieszkiwanie wytrącone ze swej pewności otwiera też możliwość pytania, czy moje zamieszkiwanie jest uprawnione
(Kot, 2020, s. 191).

1.

Niedługo po zakończeniu II wojny światowej, w 1952 roku, Jacob Taubes, wybitny filozof i socjolog, diagnozował konieczność ponownego pytania o to, czym jest człowiek, bowiem historia XX wieku uczyniła wiele, by unieważnić dotychczasowe odpowiedzi. Podłożem tej konieczności było podejrzenie, że ogólna formuła humanizmu przestała spełniać swe zadanie, to jest – nie tyle przestała wspierać rozwój człowieka, co utraciła zdolność do panowania nad kierunkami owego rozwoju. To, co renesans ogłaszał jako początek nieograniczonych możliwości doskonalenia człowieka, a filozofia oświecenia dodatkowo umocniła, dwie wojny światowe przemieniły w obarczone poczuciem winy poczucie klęski. To punkt wyjścia Taubesa: „Jeśli to prawda, że humanizm wyczerpał swoje środki, znaczy to, że pytanie o człowieka staje się jeszcze radykalniejsze niż kiedykolwiek się śniło humanizmowi” (Taubes, 2013, s. 445). Można to rozumieć jako deklarację zakończenia ery rozpoczętej

w chwili, w której człowiek został proklamowany jako „cud wielki i istota naprawdę godna podziwu” (Mirandola, 1966, s. 138). Dociekając w 1486 roku powodów takiego stanu rzeczy, Pico della Mirandola odnajdywał je w absolutnie „oryginalnym” charakterze człowieka jako istoty, dla której „nie było żadnego archetypu, którego mógłby być naśladownictwem”, stąd Stwórca mógł ogłosić Adamowi, iż nie daje mu żadnej „funkcji” ani „siedziby” (Mirandola, s. 139), aby odnalazł je i niejako wymyślił dla siebie sam. Taubes zaczyna od konstatacji, że człowiek wymyślił siebie źle.

2.

Wobec wyczerpania się humanizmu, konieczność „wymyślenia” człowieka na nowo, nieodzowność nowego początku jest tak radykalna, że przekracza wszelkie dotychczasowe przedsięwzięcia; pytanie o człowieka musi wykraczać nie tylko poza dotychczasowe projekty, ale nawet poza dotychczasowe utopie – musi sięgnąć tam, gdzie dotąd humanizmowi „się nie śniło”. Musimy jednak zachować ostrożność: Taubes nie ma na myśli odwagi w dawaniu odpowiedzi, a jedynie i aż odwagę w stawianiu pytania. Prymat i bezwzględne uprzywilejowywanie odpowiedzi wykazującej, jak wszelkie asertywne twierdzenie, pragnienie wyeliminowania wszelkich innych odpowiedzi, jest właśnie główną przyczyną, dla której *pytanie o człowieka* stało się naglące. Taubes zdaje sobie sprawę, że taka indagacja jest trudna wobec rozchwiania się ram, w których funkcjonował projekt humanizmu. Szekspir ujął owo rozchwianie w słynnej frazie z końca I aktu *Hamleta*, mówiące o czasie, który wypadł z ram, i owo *out of joint* nie utraciło odtąd swej aktualności. Hamlet ma na myśli sytuację, w której ustanawiająca porządek społeczny polityka albo otwarcie nie uznaje już ładu prawnego, albo też skrycie wykorzystuje go przeciwko temuż ładowi. Jaskrawe lekceważenie prawa i cyniczne sofistyczne gry, którym ono służy, stały się globalną rzeczywistością. Morderca Klaudiusz rządzi Danią zamieniając ją w więzienie – to Hamlet. Zbrodniarz wojenny, legitymizowany czerwonym dywanem prowadzącym na dyplomatyczne salony i nie zaprzestający zbrodniczej, brutalnie łamiącej międzynarodowe prawo działalności – to dzisiejsza Ukraina, cel bezprawnej agresji Rosji, i głódzona w interesie państwa Izrael Gaza.

Z dalszego wywodu Taubesa wynika, że sytuacja jest jeszcze bardziej skomplikowana.

Prawo nie jest, ostatecznie, alfą i omegą, ponieważ istnieją relacje między ludźmi, które „przekraczają” i „przewyższają” prawo – miłość, współczucie, wybaczenie. Nie wiedziałbym, dokąd iść dalej ze swoim jakże często nędznym i pokręconym

życiem, gdybym nie trzymał się kurczowo „tych trzech”, i to znowu prowadzi mnie – wbrew mojej woli – do św. Pawła (Taubes, 2013, s. 446).

Jeśli prawo, w tym prawo międzynarodowe, traci znaczenie, szansą ocalenia pozostaje jego podglebie, jakim jest pewna przed-prawna podstawa, na której fundują się dalsze, sformalizowane relacje między ludźmi. Z chwilą, w której prawo przestaje obowiązywać, owa podstawa winna pełnić funkcję hamulca zapobiegającego etycznej i politycznej katastrofie.

3.

Dzisiaj, ponad siedemdziesiąt lat po liście Taubesa, gdy znaleźliśmy się w rozproszonym świecie mediów a-społecznościowych, w którym panuje bezwzględna konkurencja zdobywania popularności; w świecie, w którym „w sensie politycznym żyjemy na poziomie Pigmejów” (Judt, 2011, s. 149), podstawa, o której pisze Taubes kruszy się i zanika. Gdy edukacja przestaje, tak jak powinna, w sposób roztropny przeciwstawić się bezwzględnemu naciskowi pozornie jedynej możliwej i jedynej pożądanej rzeczywistości, „owe trzy” (chcąc zaakcentować fundamentalny charakter tych proto- albo ur- relacji), Taubes unika nawet nazwania ich „cnotami” czy „postawami”, jakby już sam ten akt konformistycznie uzgadniał je z obowiązującym porządkiem rozchwianego świata) nasze nadzieje na *lepszego wymyślenie siebie* słabną: „W czasach, gdy młodych ludzi zachęca się do przywiązywania jak największej wagi do własnych interesów i «autopromocji», tracimy z pola widzenia przesłanki do altruizmu czy choćby dobrego postępowania” (Judt, s. 121). Aby próbować zapobiec katastrofie,

winniśmy pracować nad edukacją, która nie służy tylko adaptacji społecznej, [bowiem] o wiele ważniejsza jest jej funkcja „odszczepiająca”, [pozwalająca] uczulać na socjalizacyjne pułapki bezalternatywnych schematów i pozornych oczywistości (Maliszewski, 2021, s. 153).

4.

Jak więc pytać o człowieka w świecie, który jest nie tylko *out of joint*, ale w którym trudno znaleźć punkt oparcia dla edukacji, którą Krzysztof Maliszewski nazwał „odszczepiającą”, a która mogłaby prowadzić w przyszłości do równie „odszczepiającej” polityki. Opis stanu świata przedstawiony po dwóch wojnach światowych przez Bélé Hamvasa brzmi dzisiaj, w trakcie dramatu Ukrainy i tragedii Gazy, jeszcze bardziej przekonująco:

To, co się dzieje w obecnej chwili historycznej, to występujące masowo przykłady niehumanitarnych zachowań, pojawiające się z siłą trującą wszystko po drodze. Jak to możliwe? Czy istnieje istota czująca, która widząc, że całe narody z oszałamiającą prędkością osuwają się poniżej poziomu zwierzęcego, mogłaby to bez słowa wytrzymać? Ludzkość szykuje się opuścić rany człowieczej egzystencji (Hamvas, 2024, s. 25).

Ostatnie zdanie węgierskiego mędrca gorzko konkluduje finał marzeń Pico della Mirandoli: tak, człowiek przekroczył horyzont swych możliwości, ale – zamiast doskonalenia – osłabił oddziaływanie „owych trzech”, o których pisał Taubes jako o głębokiej podstawie wszelkiego ludzkiego wiązania się ze światem. Żyjemy w epoce, która – ułatwiając przemieszczanie się z miejsca w miejsce i konstruując coraz gęstsze sieci komunikowania się – paradoksalnie, w istocie, w coraz większym stopniu *od-wiązuje* człowieka od świata. Gdy zaś mówimy o „świecie”, mamy na myśli istnienie i nasze relacje z tym-co-jest.

5.

Gdy więc poruszyliśmy kwestię tego, jak *pytać* dzisiaj o człowieka, powinniśmy wykonać dwa przygotowawcze gesty, usuwające z naszej drogi istotne przeszkody. Najpierw trzeba wykazać się największą ostrożnością, by nie ulec pokusie łatwych odpowiedzi, które będą nam usłużnie podsuwane na każdym kroku jako podstawa dla tworzenia silnych i bezalternatywnych tożsamości, często w oparciu o „doraźne zbiorowe wyobrażenia” powoływane do życia w zakamuflowanym, pod wzniosłymi hasłami, ciasnym partyjnym interesie. Takie odpowiedzi-tożsamości mają nam zagwarantować poczucie przynależności, a tym samym bezpieczeństwa i sukcesu w zjednoczonej wspólnym hasłem masie. Tymczasem, jak trafnie zauważa Krzysztof Maliszewski, takie konstrukty tożsamościowe, lokujące jednostkę „w wizji niezagrożonego życia i czekającego za progiem sukcesu (...), to niemądra i niemoralna (krzywdząca) praktyka. To iluzja, fundująca nam niegościnnie i niedemokratyczny świat” (Maliszewski, s. 22). Jeśli mamy pytać o człowieka, strzeżmy się podsuwanych nam odpowiedzi, które zazwyczaj narzucają lojalność i miłość pod przymusem lub obietnicą sukcesu.

Drugim gestem jest włączenie pytającego w sam akt zapytywania: pytając o człowieka, pytam o samego siebie. To ważne, bowiem pozwala nam nie tylko nie wyłączać siebie z pola obserwacji, ale także uznać swe uczestnictwo w badanych procesach, a co za tym idzie – odpowiedzialność za ich kształt. Nie bójmy się mocniejszego słowa i mówmy o poczuwaniu się do winy. O głębokim i praktycznym sposobie pojmowania chrześcijaństwa pisał

Leszek Kołakowski, wskazując, że „uznanie własnej winy jest według nauczania Jezusa podstawowym warunkiem metanoi (...), warunkiem zbawienia”. W tym samym duchu filozof podkreślał, że poczucie winy stanowi wręcz „warunek bycia człowiekiem” (Kołakowski 2014, s. 26). Można stąd wyprowadzić wniosek, co też Kołakowski czyni, że przyczyną naszej domniemanej niewinności jest nieodpowiednia wrażliwość pozwalająca na nieodczuwanie zła w sobie.

Wrażliwość umożliwiająca poczucie winy oznacza uświadomienie sobie dwóch postaw, które blokują nasze spojrzenie na świat, czyniąc nas niewrażliwymi. Ich opis czerpię z prac Jeana Starobinskiego, komentującego przyczyny powodzenia Szwajcarii jako bytu państwowego. Zdaniem filozofa, założycielski pakt z roku 1291 zakładał odrzucenie, a przynajmniej poważne ograniczenie dwóch niesprzyjających dobrostanowi wspólnoty postaw, które określał jako *Selbstgefälligkeit* i *Selbstgerechtigkeit*. Pierwsza oznacza upodobanie w sobie, pewien rodzaj niebezpiecznego samozadowolenia, polegającego „na przekonaniu, że skrupulatnie wypełniliśmy wszystko, czego od nas żądano, i że zbędne byłoby jakiegokolwiek tego kwestionowanie”. *Selbstgerechtigkeit* natomiast to zdolność i chęć mnożenia podziałów między ludźmi przez tych, „którzy uważają się za czystych i nieskazitelnych, ponieważ wytykają przywary innym” (Starobinski, 1991, s. 7).

Oto dwa kolejne gesty przygotowujące grunt pod radykalne pytanie o człowieka: (1) świadomość braku w nas samych, niedoskonałości i niekompletności, wywołująca nie tylko potrzebę działania, ale przede wszystkim konieczność krytycznego namysłu nad tym, co już zostało zdziałane, oraz (2) powstrzymanie się od uzurpowania sobie postawy wyższościowej, nie tylko szerzącej podziały, ale wskazującej na daleko posunięty zanik zmysłu pokory. Dopiero wtedy będziemy mogli zmienić *nastawienie* człowieka do siebie i świata.

6.

Wymaga to z naszej strony *wysiłku*, bowiem z całą pewnością przesuwamy punkt ciężkości z ułatwiania na utrudnianie życia. Wrażliwość zakłada konieczność podjęcia wysiłku, aby zrozumieć to, co nie daje nam spokoju. Marcin Król zwracał uwagę, że mamy dzisiaj do czynienia właściwie z dwoma rodzajami przemysłu, i obydwa mają wiele wspólnego z obniżaniem poziomu wrażliwości.

W cywilizacji naszej pojawił się olbrzymi przemysł unikania cierpienia. Istnieją dwa wielkie koncerny – pierwszy specjalizuje się w unikaniu cierpienia, drugi

- w dostarczaniu przyjemności. To jest właściwie wszystko, co nadaje kształt światu przez nas oglądanemu i co określa sens naszego życia. Czyli (...) pytanie o sens życia traci rację bytu (Król, 2021, s. 7).

Trzeba więc podjąć *wysiłek* nieodwracania wzroku od cierpienia i nieszczęścia oraz równie wymagający *trud* kwestionowania łatwych odpowiedzi o charakterze konkluzyjnym i głęboko tożsamościowym, i dlatego dostarczających dostępnej satysfakcji. A te mają potężną władzę.

Pisząc tuż po II wojnie światowej, Denis de Rougemont widział Europę jako szczególny model kształtowania się podmiotu ludzkiego, w którym zostaje zachowana równowaga wysiłku i wolności. „Wolność bez wysiłku” (Ameryka, a zadufana w sobie Ameryka Trumpa dostarcza szczególnie wyrazistego przykładu) oraz „wysiłek bez wolności” (Rosja – reżim Putina, który tak ubewłasnowolnił społeczeństwo, że bez zmrużenia oka godzi się na nonsensowną wojnę i koszt już niemal miliona istnień własnych synów, mężów, ojców i braci) prowadzą do „osłabienia zmysłu krytycznego, braku odporności na mody czy presję zarządzeń społecznych, przeciętność poziomu kulturalnego i wyjałowienie przyszłych elit” (Rougemont, 1995, s. 78).

Wszystko to oznacza, że pytanie o człowieka (którego panujący przez kilka stuleci model został wypracowany przez Europę) musi być styczne z pytaniem o Europę i jej przyszłość. A jeżeli uznać Europę za wielką przygodę (której przyszłość jest wielce niepewna, bowiem przygoda jest przygodą dlatego, że obca jest w niej jakakolwiek pewność, a więc i przyszłość jest niewiadoma), jak czyni to Jacques Derrida (2017a, s. 53), wówczas, pytając o człowieka i starając się znaleźć jakiś jego model kulturowy, nieuchronnie natkniemy się na Odyseusza.

7.

Odys to podróżnik, niechętny wojownik, mistrz podstępów (ale i sam nie ustrzeże się chytrych zabiegów innych – to w ich następstwie pojedzie na wyprawę Menelaosa, co dowodzi, że wybieg, chytre podejście, jest ulubionym manewrem polityki) oraz sprawca upadku Troi; powraca do nas wciąż jako istotna figura Europy i jej ducha. Sam jest duchem nawiedzającym Europę – *revenant*, czyli „powrotnik” (tak nazywa go Tadeusz Komendant) – i „błądnik” (tak wyrażają się o nim Józef Wittlin, a za nim wielki piewca Odyseusza Cezary Wodziński).

Wracający do domu – *to oikeion* – ilustruje urzeczywistnianie się wspólnoty przybywających, bowiem *oikos* ma ten sam rdzeń, co czasownik *hiko* – „przybywać”. Pisze Zbigniew Kadłubek, wytrawny badacz Ulissesowych

dziejów, że chodzi „o wieczne przybywanie, a nie przebywanie, o gościnność, goszczenie, nadchodzenie”. Stąd Kadłubek urabia rzeczownik *oiketa*: „mieszkanie domu, ten który dom zamieszkuje, ale nie próbuje nim despotycznie zarządzać; nie włada domem, lecz stanowi jego uległą część, może nawet jest niewolnikiem tej domowości” (Kadłubek, 2016, s. 225). Hamvas uzupełniłby te uwagi Kadłubka, rozszerzając je na kwestię posiadania: *oiketa* jest krytyczny wobec wciąż eskalującego pragnienia powiększania stanu posiadania, którego sercem jest dom. Ale wtedy człowiek przestaje być sobą, a więc *oiketa* jest tym, który broni się przed wyrzuceniem z siebie samego i przed przejściem przez bezosobowe siły (ekonomii, polityki, ale także konformistycznie nastawionej edukacji):

W świecie posiadania nie można być sobą. Człowiek cały jest wtedy obroną i atakiem, interesem i strzegącym domu psem we własnej bramie, i gdy mu zabiorą przetwory, wyje, jak ja to robiłem, leżąc w śniegu przy ruinach swojego domu (Hamvas, 2024, s. 143).

Także dlatego, że jest *oiketą*, Odyseusz jest Nikim. To Nikt, czyli każdy. Mówi, że nazywa się „Nikt”, aby przetrwać i wymknąć się Polifemowi, ale jest NIKIM, bowiem jest naszym wspólnym mianownikiem: walczy o przetrwanie, o kontynuację życia, o wymknięcie się śmierci, której forpocztą są siły tego, co bezosobowe. Człowiek to gra między Nikim a Kimś. Między domem a otwartą przestrzenią. Między człowiekiem a zwierzęciem.

8.

W grze Odys uczestniczy przez całe życie. Dopiero po śmierci przyjdzie mu wyciągnąć nauki płynące z tej rozegranej już partii. Ale okazuje się, że gra się nie kończy, bowiem ruch przemiany stanowi istotę świata. Gdy w X księdze *Państwa* Platon opisuje, jak wiele dusz zmarłych wybiera sobie w przyszłości los nie człowieczy, lecz zwierzęcy, nie możemy nie zwrócić uwagi, że dusza Odysa wybiera los ludzki, ale będzie nim los „człowieka prywatnego” (Platon, 1994, s. 223). Nie chodzi jedynie o znużenie władzą i sławą wojownika, który stawiał czoła samemu Posejdonowi. Stawką jest próba zbliżenia się do stanu człowieka jako bytu oryginalnego, pierwotnego, zanim przystroi się on w ludzkie fatalaszki. Zapowiadałby więc Odys mądrość Koheleta o marności zaszczytów władzy, a przynajmniej uczył ostrożności i dystansu do sprawowanych funkcji, ostrzegając przed utożsamianiem się z nimi. Ale możliwe jest uzupełnienie tego wniosku: wybierając życie „prywatne” i sprzeciwiając się wojennej sławie Odys sprzeciwia się Herakliteskiej tezie o konflikcie jako istocie wszechrzeczy, a może dekonstruuje ją wypowiadając wojnę wojnie.

Wybiera pokój rzucając wyzwanie bogom-politykom, którzy pchają do wojny, wojnę aranżują i nie stronią od brania w nich udziału, a sprzeciw ten jest także obroną ludzkiego domu, który bogowie niszczą lekkim gestem. Píše Dobrosław Kot: „Wojenna boskość nie zna zamieszkiwania, bogowie nie tworzą domów. Odys próbuje ocalić to, co w nim ludzkie, czego bogowie zapewne nie potrafią zrozumieć: zamiast nieśmiertelności i sławy chce po prostu żyć w pokoju” (Kot, 2020, s. 73). Powtórzy ten gest odmowy wobec pięknej Kalypso: nie skorzysta z oferty nieśmiertelności, wybierając trudną wędrówkę do domu.

U Dantego, w pieśni XXVI *Piekła*, jest Odys figurą człowieka niestrudzenie poznającego, herosem epistemologii, uosobieniem Europy jako poznawczej przygody. Rozprawiwszy się krwawo z zalotnikami, Odyseusz zwołuje starych towarzyszy żeglugi i rusza za Słupy Herkulesa, bowiem – jak napomina swych druhów, a wszyscy byli „słabi już i starzy” –

Zważcie podstawy człowieczego trwania:
nie przeznaczono żyć wam jak zwierzęta,
lecz poszukiwać cnoty i poznania (Dante, 2002, s. 182).

Podobnie widzą go Syreny w dramacie Wyspiańskiego: „Idziesz przez świat i światu dajesz kształt przez swoje czyny”, jest „mocen jak bóg, co świat na barkach dźwiga” (Wyspiański, 1960, s. 193). Ale sam Odys wie, że owe „czyny” są nie tylko tworzeniem, ale również niszczeniem; wie, że idąc, zostawia za sobą zgliszcz: „Pożar Ilionu”, rzeź dzieci:

Kogo włoką przede mną?! Kolan mych się chwyta
Jakaś prośba okrutna, straszliwa, niezbytą:
Nie zabijaj mych dzieci! Nie morduj mych dzieci!
Groźba, co w dymie, w ogniach wszędy za mną leci (Wyspiański, s. 196).

Odys to rozum dokonujący aktu autoinspekcji i autokrytyki – rozum oceniający siebie jako rozum zbłąkany, rozum krytycznie redefiniujący swe dokonania. Odys-błądnik to również figura zbłąkanego rozumu, co dla nas oznacza konieczność połączenia pytania o człowieka z pytaniem o rozum i jego znaczenie, co z kolei każe nam zastanowić się nad dziedzictwem Oświecenia.

9.

Uwaga Husserla z głośnego wykładu *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*, wygłoszonego w 1935 roku, pozwala dotknąć istoty problemu. Nie chodzi o krytykę rozumu jako takiego, ale o krytykę jego nadużyć, sposobów wykorzystania nieliczących z powagą rozumu. „Jestem pewien, że kryzys

europijski ma swe korzenie w zblaknym racjonalizmie. Ale nie wolno sduzi, ze racjonalnośc jako taka jest zla albo, ze ma (...) znaczenie jedynie podrzedne” (Husserl, 1993, s. 38). Kryzys nauk przyrodniczych i humanistycznych jest spowodowany „brakiem rzetelnej racjonalności [bduacy – T.S.] zrodlm dzis juz nieznośnego dla czlowieka braku jasności co do wlasnej egzystencji i wlasnych nieskonczonych zadani” (Husserl, 1993, s. 48).

Sytuacje pogarsza jeszcze narastajaca specjalizacja wymuszana przez rozwój nauki i technologii. „Do tego dochodzi – dodaje Husserl – koniecznośc specjalizacji, bdajaca nowym niebezpieczenstwem” (1993, s. 40). Patrzymy na blakajacego sie Odysa jak na kogos, kto nie chce osiagnac w jednym miejscu, nie chce zostac kimś jednym, wpisac sie w jakakolwiek rubryke zawodowa. Odys nie „specjalizuje sie”; jest wojownikiem, ale walczy niechecnie i na wojne idzie zwiedziony podstepem, stosuje uniki, jest mistrzem wieloznacznego slowa. *Polytropos* – obrotny, przebiegly, chytry, radzacy sobie; *polimetis* – przemyslny, pomyslowy; *polimechanos* – bystroumny, w fortele plodny. Odyseusz wielokształtny, polimorficzny, o niejasnej etymologii imienia¹ – patron naszego zapytywania o czlowieka.

10.

Tak widza go filozofowie. Pawel Kuligowski zauwaza: „Odys jako podroznicznik jest atrakcyjna alegoria ludzkiej kondycji po prostu” (Kuligowski, 2017, s. 13). Autor, laczac bohatera z gniewem, powraca do idei wojowania – w tej optyce Odys i Achilles zdaja sie jedna postacią. Jakby nie sposob bylo wyrwac sie ze swiata krwawych konfliktow, pokoj pozostaje wytrwale snionym marzeniem. Gdy dziadek Odysa, Autolikos, nadaje mu imie Odys, objaśnia je jako „zagniewany” lub „bdajacy przedmiotem gniewu”, tak iz „pozostajemy w swiecie *Iliady*” (Kuligowski, 2017, s. 76).

Cezary Wodziński wprowadza Odyseusza w przestrzen naszego zycia. Wladca Itaki jest tym, ktory nawiedza nas i zostaje, kiedy odchodzimy:

Odyseusz wciaz jest wzrod nas, choc nie jest ani bogiem, ani tak zwanym bohaterem literackim. My umieramy, a on wciaz jest. Bdujmy scisli: jest nie tyle wzrod nas, co „między” nami, bez ustanku blaka sie tu i tam, oszukuje, przechytrza, zwodzi... Wciaz nawiedza nas i nasz swiat (Wodziński, 2015, s. 70).

1 Pawel Kuligowski znajduje ciekawa propozycje etymologiczna u poznostarozytnego prozaika Fulgencjusza, wyprowadzajacego imie homerowskiego bohatera z greckiej frazy *olon ksenos* oznaczajacej „obcy wobec wszystkiego”. Komentarz Kuligowskiego jest wart uwagi: „Sama etymologia jest absurdalna, atoli wyrazony w niej zamysl humanistycznego, a zarazem nowoczesnego odczuwania Odyseusowego losu – arcytrafny” (Kuligowski, 2017, s. 12).

Odyseusz krąży po morzach, ale nie zapominajmy, że przez cały czas trapi go ziemia: wiemy, że na wojnę ruszył niechętnie, nie zdziwiłoby nas, że nocami dręczą go obrazy płonącej Troi, że dramatycznej i okrutnej przygodzie na wyspie Polifema zawdzięcza klątwę Posejdona, że Kirke na swej wyspie zamieniła jego towarzyszy w świnie, że na tej samej wyspie Elpenor skrzył kark i gdy Odys spotka go na brzegu Erebu, zmarły będzie mu czynił gorzkie wyrzuty za to, że uciekający w pośpiechu żeglarze nie pochowali jego ciała. Ziemia wcale nie stoi jednoznacznie po stronie bezpieczeństwa: Odys wędruje między grozą morza (gdzie czyha Posejdon) a grozą ziemi (gdzie nigdy nie wiadomo, czego można się spodziewać). Może dlatego filozofowie mają do niego taką skłonność: los Odysa zespała obydwą żywioły, ziemię i morze, wpisując króla Itaki w krąg natury. Historia Odysa to dzieje człowieka wstępującego na ziemię. Dąży do ojczyzny, dla którego to dążenia wyrzeka się nieśmiertelności; wiemy, że rzuca wyzwanie bogom, którzy szykując się do odejścia i ukrycia przed śmiertelnymi wywołali wojnę o Troję, by pozbyć się rywalizujących z nimi i pośredniczących między bogami i ludźmi herosów. Nikt z herosów nie ocaleje prócz Odysa, co – jak tłumaczy Dobrosław Kot – wynika z tego, że bogowie przywołują go do porządku, stawiając mu jednak warunek: rezygnację z nieśmiertelności. „Pozwalają mu wrócić dopiero wtedy, kiedy zrzeknie się swych pretensji do boskości, gdy na Ogygii wybierze śmiertelność. Wówczas, usunięty przez samego siebie z grona nieśmiertelnych, może żyć dalej” (Kot, 2020, s. 66).

11.

Wziemiowstąpienie jest w przypadku Odysa jak najdosłowniejsze: w XI księdze Tejrezjasz przepowiada, że nim umrze (a śmierć przyjdzie z morza i będzie łagodna), Odyseusz będzie musiał porzucić statek i ruszyć w wędrówkę lądową, pielgrzymkę, której cel jest wiadomy, lecz niezlokalizowany. Ma iść tak długo, dopóki nie spotka kogoś, kto weźmie wiosło za szufłę do przesiewania ziarna. Nie wiemy ani kim jest tajemniczy „ktoś”, ani w jakiej części świata Odys go spotka.

W oryginale greckim znajduje się słowo *óditēs* (*odítēs*), oznaczające wędrowca, podróżnika lub pątnika. A zatem napotkany przez Odysa człowiek nie będzie autochtonem; Odys nie trafi na niego w jego własnym domu. Obydwaj będą nie u siebie, tak jak nie „u siebie” są zalotnicy przejadający majątek nieobecnego gospodarza. Odys będzie dla tego wędrownika tak samo obcy, jak wędrownik dla niego. Nie połączy ich nawet język – jeśli językiem są nie podobne słowa, lecz łączenie ich z desygnatami: dla nieznanego morza wędrownika (zapewne nadchodzącego z jeszcze głębszej części ładu)

wiosło będzie łopatą. Odys musi spotkać kogoś, dla kogo sam będzie radykalnie Obcy i niezrozumiały.

12.

Oto zostaje wytyczony cel, lecz jest on nienamierzalny: nie ma żadnych danych topograficznych, nie podlega władaniu GPS. Oznacza to, że nie można tej wędrówki zaplanować, nie można rozłożyć sił na etapy; trzeba po prostu iść. Co więcej, trzeba dokonać niejako przekładu samego siebie z języka morza / żeglugi na język ziemi / kroków. Ta wędrówka jest jeszcze bardziej ryzykowna niż morska: Itaka jest przecież wyspą oznaczoną na mapach, utrwaloną w pamięci i opowieści; o tym „ktosiu”, którego mamy spotkać nie wiemy nic, ani kim jest, ani gdzie mieszka. Ten „ktoś” jest właściwie „nikim”. Oto prowizoryczne konkluzje tego etapu naszej podróży-zapytywania o człowieka: (1) powrót do domu, *nostos*, stanie się możliwy dopiero wtedy, gdy zetkniemy się z „obcym” / innym / kimś, kto żyje i myśli całkowicie inaczej niż ja. W VI księdze *Odysei* znajdziemy takie wyznanie Odysa: „Błądnik jestem i zgoła obcy tu do was przychodzę / Z dalekiej ziemi, ciężko doświadczon...” Dopowiadam: dopiero wtedy, po takim spotkaniu, śmierć nasza będzie „łagodna”. (2) Ta „inność” jest także innością immanentnie obecną w mojej rodzimej / domowej kulturze i we mnie samym. Muszę odkryć swój dom jako dom inny od tego, który dotychczas uważałem za „swój”; Odys wróci do Itaki, ale jego dom będzie wyglądał zupełnie inaczej niż ten, z którego przed wielu laty wyjeżdżał niechętnie na wojaczkę. (3) Inny jest sam Odys; by powrót mógł się dokonać, muszę odkryć innego „ja”. Mój kraj jest nietożsamy ze sobą; ja jestem nietożsamy z sobą.

To konieczne, aby nasze zapytywanie o człowieka nie utknęło w martwym punkcie, jakim są gotowe odpowiedzi, stanowiące pewien repertuar stereotypowych tożsamości wymagających bezwzględного posłuszeństwa i spełniających rolę haseł, szyboletów, idiomów, pozwalających na prędkie i bez namysłu odróżnić swoich od obcych.

Głębokie spostrzeżenie Derridy, iż „własnością kultury jest nie być tożsamą ze sobą” (Derrida, 2017, s. 16) kryje w sobie dwie przestrogi. Pierwsza dotyczy ostrzeżenia przed ostrą, zarysowaną i pozbawioną otwarcia na innych, nienegocjowalną hegemonią narodu, z reguły odporną na pokusy empatii. To nie monolit narodu określa człowieka, ale to, co sprawia, że monolit ów zaczyna się rysować, że pojawiają się w nim pęknięcia, inaczej mówiąc – gdy tworzy się przestrzeń dla krytycznego namysłu dekonstruującego przedstawiane do wierzenia mity. Odyseusz, człowiek wędrówki i błędzenia, ale także wielu języków i pomysłów, jest tym, który wymyka się własnemu mitowi.

Druga przestroga dotyczy relacji między centrum a peryferiami. Nietożsamość z samą sobą zakłada, że pojawiają się elementy odrębne, odszczepione od ogólnego modelu, idiomatyczne kultury, których osobność należy rozpoznać i uszanować. Nie dla nich samych – co groziłoby wzrostem entropii i rozpadem całości – lecz w ramach odpowiedzialnego działania polegającego na znajdowaniu języka, pojęć i działań podtrzymujących odrębności oraz lokalizmy; nie dla nich samych, lecz po to, by na ich tle wyraziściej ujrzyć proponowaną centralną narrację, docenić ją i jednocześnie powstrzymać przed nadmierną ekspansywnością. Trzeba podjąć próbę połączenia narracji centrum i peryferii, ziemi i morza, co zapewne okaże się w pełni niemożliwe, ale zapytując o człowieka, nie możemy zwolnić się z tego obowiązku. Wiedzie nas to w stronę kolejnej prowizorycznej konkluzji, którą formułuję następująco: trzeba przynależeć, nie należąc, to znaczy istnieć, zachowując krytyczny dystans, przyjmując obcego i respektując to, co mieści się w kategoriach racjonalnego rozumu. Tak możemy przeciwstawić się perwersji narodowych afektów i afektacji patriotycznej czy religijnej – Ameryce Trumpa / Vance’a / Muska / Rosji Putina, agresywnemu Izraelowi w Gazie, terroryzmowi niektórych organizacji islamskich. Inaczej – uczy Homer – nasza śmierć nie będzie „łagodna”.

13.

Pytając o człowieka, nie możemy nie pytać o rodzaj zamieszkiwania, czyli życia, jakim chcielibyśmy obdarzyć tego człowieka. Wszystko wskazuje na to, że trzeba przyjąć, iż żyć, to *przynależeć, nie należąc*, czyli „bez nacjonalizmu, bez kolektywnego narcyzmu «metafizyki języka». Przeciw tej metafizyce narodowego języka, której tradycja i pokusa jest dobrze znana” (Derrida, 2021, s. 27), oraz wykazując się wrażliwością będącą niczym innym jak niestrudzo-nym czuwaniem – tak, aby być gotowym stawić opór wszelkiemu oszustwu, któremu taki zideologizowany język mógłby służyć.

Burzliwe losy Odysa czynią szczególnie ważnym, ale i delikatnym, pytanie o miejsce zamieszkiwania. Gdzie mieszka człowiek, którego wszyscy znamy jako Odysa – człowiek, który nas reprezentuje, ale i nawiedza? W Itace, ale to przecież wyspa: łód niewielki, skalisty, a zatem implikujący skromność miejsca zamieszkania otoczonego przez bezmiar, który jest piękny, lecz potencjalnie groźny, nad którym człowiek nie panuje. Odyseusz wielokrotnie przekonuje się o tym na własnej skórze. To pierwsze spostrzeżenie: człowiek mieszka zawsze w pobliżu niebezpieczeństwa, jest „zaryzykowany” w życie, ale też dlatego ma dar radzenia w trudnej sytuacji. Nie tylko *radzenia sobie* (czego zresztą Odyseusz jest dobrym przykładem), ale przede wszystkim

radzenia innym, służenia radą, uczestniczenia w radzie, co oznacza zmysł udziału w życiu społeczności.

W następnym kroku przyjdzie nam zauważyć, że Itaka jest tylko „przystanią”, bowiem Odys jest ciągle „w drodze”, nie tyle „mieszka”, co „gości”, wstępuje na ziemię jako „gość”; nawet w swojej własnej krainie zostaje nierozpoznany. Tylko stary pies Argos wie, że pan wrócił. Drugie spostrzeżenie na temat zamieszkiwania akcentowałoby podstawowy walor otwartości takiego miejsca, co z kolei pociąga za sobą konieczność obmyślenia i praktykowania polityki gościnności – także jako sposobu unikania silnych tożsamości wykazujących naturalną tendencję do eliminowania inności. W formule Cezarego Wodzińskiego: „człowiek jest gość-inny” (Wodziński, 2015, s. 24).

Ostatecznie przyznajemy, że Odys-człowiek mieszka w tym, co wędrowne, niestałe, sam u siebie jest gościem, a jednocześnie przecież gospodarzem, podejmuje sam siebie, sobie się dziwi jako Innemu / Obcemu. To miejsce nazywa się *etos* i Cezary Wodziński przedstawia je jako „miejsce pobytu, siedlisko, siedziba” (Wodziński, 2015, s. 23).

14.

Siedlisko jest arcyciekawym słowem. Samuel Linde w swoim *Słowniku* przypomina starszą formę „siedliszcze”, co jeszcze okaże się istotne, ale ponadto przywołuje czasownik „siedlić się”, łączący dwie zgoła przeciwne cechy: oznacza bowiem tyleż „gnieździć się, osiadać w jakimś miejscu”, co i „szukać sobie miejsca, wiercić się”, a nawet „odczuwać ciasnotę”. Ta ostatnia dyspozycja semantyczna doskonale opisuje to, co moglibyśmy nazwać „zamieszkiwaniem gość-innym”, w którym „znalezienie sobie miejsca” jest faktycznie tylko epizodem jego ciągłego poszukiwania. Miejsce zamieszkiwania jest swego rodzaju utopistycznym projektem, wizją, którą mamy przed oczami w trakcie poszukiwań. Ojczyznę ma ten, kto jej poszukuje, a nie ten, kto ogłasza, iż ją ma. Święty Paweł napominał Hebrajczyków: „W wierze pomarli oni wszyscy, nie osiągnąwszy tego, co im przyrzeczono, lecz patrzyli na to z daleka i pozdrawiali, uznawszy siebie za gości i pielgrzymów na tej ziemi. Ci bowiem, co tak mówią, okazują, że szukają ojczyzny” (Hbr 11, 13–14).

Słownik Języka Polskiego Mieczysława Szymczaka poucza, że to „całokształt warunków glebowych, wodnych, klimatycznych, ukształtowanie powierzchni w miejscu występowania danego gatunku”, ale również „główny punkt czegoś, centrum, ośrodek, ognisko”. Budujemy zatem pomost między „siedliszczem” Lindego a bliższym nam brzmieniowo „siedliskiem”, pomost ponad czasem: jeżeli mówimy o „siedlisku”, mamy na myśli to, że musimy pamiętać coś zamierzchłego, dawnego, co wcale nie oznacza, że „nieaktualnego”.

Zamieszkujemy, szukając sobie miejsca, to jest – odnajdujemy głęboki sposób istnienia właściwy zawsze człowiekowi, o ile tylko zechce traktować życie z należytą powagą. W tym kontekście Wodziński przypomina o „siedlisku” nawiązującym do greckiego pojęcia *etos*, które odnajdujemy w słynnym 119. fragmencie pism Heraklita, zawierającym ledwie trzy słowa: *ēthos anthrōpōi daimōn*, co Kazimierz Mrówka tłumaczy jako: „Charakter człowieka jest bogiem” (Mrówka, 2004, s. 322). Nie wnikając w złożoność sensów trzech słów Heraklita, powiedzmy za Wodzińskim, że poszukują one miejsca, w którym człowiek jest najbardziej u siebie i sobą – obok dajmona, który „boga”, lecz szczególnie pojętego – jako ten, który „obdarza losem, rozdziela losy” w sensie przeznaczenia. Jeśli jednak pamiętamy, że słowo *dajmon* wywodzi się od czasownika *daioimai*, oznaczającego również po prostu „dzielić”, możemy przyjąć, że człowiek mieszka w poszukiwaniu miejsca przynależnego bogowi. A ponieważ oddziela go od niego nieprzekraczalna różnica, przeto poszukiwania te są tyleż nieodzwonne, co nieskuteczne. Nie sposób zagospodarować się w domostwie boga, a tym bardziej poczuć się w nim *u siebie* czy próbować nim zawładnąć; a jednak właśnie w takim usiłowaniu zamieszkuje człowiek. Jego *siedliszczem* jest poszukiwanie miejsca, którego nie obejmie w posiadanie, i tym samym będzie przeżywał ciągle jego utratę (Odys wciąż nie mogący zapomnieć o Itace) objawiającą się jako „niszcząca katastrofa” (Odys-niszczyciel Troi), „morski dramat” *naufragium* (Odys-rozbitek).

BIBLIOGRAFIA

- Dante Alighieri. (2002). *Piekieło*, przeł. A. Kucia. Klub Książki Katolickiej.
- Derrida, J. (2017). *Inny kurs*, przeł. T. Załuski. PWN.
- Derrida, J. (2021). *Fichus*, przeł. P. Sadzik. Ostrogi.
- Hamvas, B. (2024). *Godzina owoców*, przeł. T. Worowska. Próby.
- Judt, T. (2011). *Źle ma się kraj. Rozprawa o naszych współczesnych bolączkach*, przeł. P. Lipszyc. Wydawnictwo Czarne.
- Kadłubek, Z. (2016). *Bezbronne myśli. Eseje i inne pisma o Górnym Śląsku*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kołąkowski, L. (2014). *Jezus ośmieszony. Eseje apologetyczny i sceptyczny*, przeł. D. Zańko. Oficyna Wydawnicza Znak.
- Kot, D. (2020). *Tratwa Odysa. Esej o uchodźcach. słowo/obraz terytoria*.
- Król, M. (2021, 20 lutego). Pakuję walizkę. *Gazeta Wyborcza*, 2–8.
- Kuligowski, P. (2017). *Rozprawa z Odysem. Trzy szkice z humanistyki integralnej*. Oficyna Wydawnicza Atut.
- Maliszewski, K. (2021). *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mirandola, P. della. (1966). *Godność człowieka*, przeł. Z. Kalita. W: A. Nowicki (red.), *Filozofia włoskiego Odrodzenia*. PWN.
- Mrówka, K. (2004). *Heraklit*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Platon. (1994). *Państwo*, przeł. W. Witwicki. Wydawnictwo Alfa.

- Rougemon, D. de. (1995). *List otwarty do Europejczyków*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa. Wydawnictwo Wolumen.
- Starobinski, J. (1991). *Pakt z roku 1291*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa. *Literatura na świecie*, 10, 221–225.
- Taubes, J. (2013). List do Armina Mohler, przeł. P. Graczyk. W: *Apokalipsa i polityka. Eseje mesjańskie*. Biblioteka Kwartalnika Kronos.
- Wodziński, C. (2015). *Odys gość. Esej o gościnności*. słowo/obraz terytoria.
- Wyspiański, S. (1960). Powrót Odysa. W: Idem, *Dzieła zebrane*, t. 9. Wydawnictwo Literackie.

SUMMARY

In-Earth Ascension. Odysseus – a Seeker of (His?) Place

In the light of the growing sense of crisis surrounding the foundations of humanism, the question of what it means to be human becomes a pressing need of our time. Convinced that such pillars of European philosophy and social practice as rationality, justice, democracy, and freedom – as identified by Tzvetan Todorov – find their origins in the Greek thought, we focus our attention upon the figure of Odysseus whom we investigate as a human being who dwells in the search for a place that cannot be possessed, and so he is condemned to endlessly feel its absence.

KEYWORDS: Humanism, crisis, *ethos*, searching

Marlena Kilian

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
E-MAIL: m.kilian@uksw.edu.pl ORCID: 0000-0002-7285-9784

Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
E-MAIL: paluchkonto@gmail.com ORCID: 0000-0002-4861-113X

Człowiek Kompost. Implikacje symbiotyczno-metamorficzno-generatywne z pogranicza pedagogiki lasu i ogrodoterapii

STRESZCZENIE

Artykuł wprowadza figurę Człowieka Kompostu jako metaforę służącą analizie i interpretowaniu doświadczenia ludzkiego na poziomie głębokich znaczeń symbiotycznych, metamorficznych i generatywnych. Kompost, zwykle utożsamiany z końcem i odpadem, ukazany zostaje jako przestrzeń przemiany, w której rozkład staje się początkiem nowego życia. Zaproponowana metafora pozwala rozumieć rozwój człowieka nie tyle w kategoriach indywidualnego wzrostu, ile życiodajnego (samo)rozkładu – procesu zakorzenionego we współzależności i cykliczności życia na poziomie jednostkowym, wspólnotowym i międzypokoleniowym. Punktem wyjścia jest doświadczenie rodzicielstwa, odsłaniające ambiwalentny charakter bycia zarazem „zjadanym” i karmiącym. Figura Człowieka Kompostu stanowi kontrapunkt wobec dominującej kultury „wzrościzmu” i inspirowane do pytania o życie rozumiane jako użyźnianie świata sobą, bez destruktywnej rezygnacji z siebie. Artykuł rozwija tę propozycję w perspektywie glebotwórczej, fenomenologicznej i pedagogicznej, wskazując na potrzebę sformułowania nowego toposu łączącego wątki humanistyczne, ekologiczne i wychowawcze w obliczu wyzwań epoki symbiocenu. Rozważania toczone są na gruncie pedagogiki lasu i ogrodoterapii, pytających o naturalne warunki rozwoju w człowieku kompetencji głębokich, pozwalających na dostrzeganie godnych do zakomunikowania metamorficznych doświadczeń życia, jego przemian i skończoności.

SŁOWA KLUCZOWE: kompost, rodzicielstwo, międzypokoleniowość, pedagogika lasu, ogrodoterapia, kompetencje głębokie, symbiocen, metamorfoza, generatywność

Wprowadzenie. Przyzwolenie na bycie zjadanym

Mikroskopijna, biochemiczna złożoność i metamorficzność kompostu sprawia, że określa się go mianem „szczepionki życia”, inicjującej od korzenia procesy wszelkiego wzrostu. Bywa też nazywany „złotem ogrodnika” – ukry-

tym bogactwem, które przesądza o bujności i witalności całego ogrodu. Tradycja ogrodnicza przestrzega przed sadzeniem rośliny wartej *funta* w ziemi za *pensa* – podkreślając, że nawet najdorodniejsza sadzonka nie rozwinie się tam, gdzie zabraknie żyznego, dobrze przygotowanego podłoża.

W naszym wcześniejszym artykule (Kilian i Paluch, 2023) przyglądaliśmy się hortikuloterapeutycznemu (ogrodoterapeutycznemu) doświadczeniu bycia i działania człowieka w ogrodzie w dwóch podstawowych rolach: *gościa*, który biernie czerpie z jego uroków na poziomie doznań zmysłowych, oraz *gospodarza*, którego tożsamość podlega pogłębiającej się przemianie na skutek aktywnego przekształcania otaczającej go przestrzeni. Tym razem podejmujemy próbę opisaną figury człowieka jako kompostu w kontekście pogranicza metamorficzno-symbiotycznych procesów zachodzących w warunkach naturalnych (ekosystem lasu, mikroklimat podglebia i runa), oraz ich odtworzenia w przestrzeni kształtowanej i doglądanej przez człowieka (ekosystem ogrodu, sadu). Zwracamy przy tym uwagę, że w tym drugim przypadku człowiek, jako troskliwy ogrodnik, świadomie wzmacnia własną generatywność¹, rozumianą jako troska o jakość życia wszystkich gatunków współtworzonego środowiska, jak również o dobro kolejnych pokoleń: dzieci, wnuków i prawnuków. Dlatego doświadczenie uprawy ogrodu przyjmujemy tu za synonim szeroko rozumianego życia rodzinnego i pieczy zastępczej. W najbardziej ogólnym sensie procesy metamorficzno-symbiotyczno-generatywne rozpatrujemy na osi dawania i brania, rozumianej nie jako obopólna transakcja, ale świadomie jednostronna donacja – dar z siebie. W ten sposób wykraczamy poza granice lasu i ogrodu *per se*, wchodząc w troskę, opiekę i kultywowanie relacji międzyludzkich, międzypokoleniowych, jak i tych wiążących gatunek ludzki ze światem.

W tym kontekście postać Człowieka Kompostu² – staje się subwersywnym „antybohaterem” naszych czasów. Można go rozumieć jako tego, który żywi,

1 Generatywność – pojęcie rozwinięte u Erika Eriksona (1997) jako antyteza stagnacji i reinterpretowane w polskiej pedagogice (Witkowski, 2009) – stosujemy w szerszym znaczeniu jako glebotwórczą (kompostową) dyspozycję, polegającą na przekuwaniu własnych sił i słabości (zasobów i ubytków) w warunki wzrostu dla kogoś lub czegoś poza sobą. Nie redukujemy jej do produktywności i efektywności, ani do logiki inwestycji czy kalkulatoryjnej wymiany. To postawa pokornej hojności, przesuwająca środek ciężkości z pomnażania własnej mocy i zasięgu ku cierpliwemu „użyźnianiu” tego, co nie-ja, zakorzeniona w prawdzie o własnej mierze i skończoności w większym obiegu życia – wyraz dojrzałej, autonomicznej wolności.

2 Kategoria „kompostu” pojawia się również u Donny Haraway (2021), choć jest u niej metaforą międzygatunkowej wspólnoty i podstawą „humustyki” – humanistyki zakorzenionej w symbiotycznym pokrewieństwie wszystkich form życia. Z kolei w ujęciu Ewy Domańskiej *humus* i proces humifikacji wpisują się w ontologię martwego ciała (Domańska, 2018), w której materia pozaludzka odzyskuje sprawczość i staje się dynamicznym uczestnikiem przemiany i nośnikiem sensu. Proponowana figura Człowieka Kompostu powstaje

nie konsumując i nie eksploatując innych, lecz pozwalając, by jego własne istnienie stało się odżywcze. Kompost nie jest bowiem związkiem odpadów i końca (śmieci i śmierci), lecz miejscem głębokiej przemiany, w której rozkład staje się początkiem nowego życia. Kompost to pokarm. Człowiek Kompost to ten, który decyduje się na to, by karmić i ten, który przyzwala na bycie zjadanym. To żywiciel, który sam wzrósł dzięki odżywczemu spotkaniu z innym żywicielem. Dostrzega własne życie w rytmie szerszego cyklu: brania i dawania, wzrastania i przemijania, narodzin i śmierci. Rozumie, że jest częścią szerszej cyrkulacji życia – że jego los wpisuje się w ciągłość pokoleń i głębszy porządek rzeczy. Postrzega siebie jako zasobny grunt dla tego, co rozwija się poza nim samym, uznając własne istnienie za glebotwórczy proces, w którym rozkład staje się początkiem dalszego życia. Upatruje ciągłości siebie w tym, by sens jego bycia dla świata został rozpoznany i przyswojony przez potomnych jako część ich własnego dziedzictwa.

Metaforyczna postać Człowieka Kompostu stanie się osią naszych dalszych rozważań. Jego życiodajną zasobność oraz gotowość na bycie „zjadanym” przedstawimy z trzech perspektyw: (1) glebotwórczej, (2) fenomenologicznej i (3) pedagogicznej. W pierwszej, zakorzenionej w praktyce ogrodniczej, ukážemy kompost jako odżywczą, organiczną mieszankę, której powstawanie – opisane językiem faktów, proporcji i precyzyjnych procesów – stanowi podstawę wszelkiego wzrostu. Ta glebotwórcza perspektywa odsłania zarazem głębszy sens ukrytej współzależności, która stanie się punktem odniesienia dla dalszych refleksji fenomenologicznych i pedagogicznych. Druga część przybierze formę narracji o metaforze Człowieka Kompostu – osadzonej w osobistych i rodzinnych doświadczeniach dawania siebie innym, w obrazach rozkładu i przemiany towarzyszących rodzicielstwu. W trzeciej natomiast wskażemy potencjał tej metafory w pedagogice, zarysowując obszary, w których może ona inspirować refleksję nad edukacją, relacjami oraz międzypokoleniowym przekazem³.

na gruncie egzystencjalno-pedagogicznym na rzecz opisu wychowania w perspektywie umiarkowanego antropocentryzmu, otwierając pytanie o to, w jaki sposób człowiek może stawać się glebotwórczy wobec innych – w dojrzałych relacjach troski, rodzicielstwa, uczenia się i międzypokoleniowego przekazu. Człowiek Kompost ma zatem inną podstawę ontologiczną niż kompost czy *humus* definiowany przez wymienione Autorki. O ile u Haraway i Domańskiej kompost oznacza ontologiczną kondycję świata i materialne splątanie form życia, o tyle w proponowanej figurze Człowieka Kompostu kompostowanie ma wymiar egzystencjalno-pedagogiczny: oznacza stawanie się człowieka poza granicami własnej biografii – jako życia generatywnego dla innych i ciągłości życia *per se* – a tym samym przekraczanie granic materii, czasu i miejsca.

- 3 Narracje otwierające poszczególne części pochodzą z naszego wystąpienia podczas tegorocznej III Międzynarodowej Konferencji Naukowej, która odbyła się w przedszkolu leśnym „Bajkowy Las” w Łubnianach koło Opola.

W tekście łączymy analizę literatury z elementami autoetnografii oraz refleksji narracyjnej, traktując go jako propedeutyczne wprowadzenie i zaproszenie do dalszych badań. Celem dosadnej metaforyki kompostu jest uruchomienie impulsów teorii twórczych dla formacji duchowo-kulturowej współczesnego człowieka – alternatywy wobec antropocentrycznego wzorca wybujałego wzrostu i związanego z nim ryzyka jałowego przemijania.

Anatomia i dynamika kompostu – perspektywa glebotwórcza

Dojrzały kompost z czasem trafia do ziemi, stając się jej częścią i cennym zasobem. Jest początkiem wszystkiego, co wyrasta ponad jej powierzchnię. Dlatego każdy ogrodnik wie, że w ogrodzie najważniejsza jest ziemia, a w roślinie – korzeń. To, co ukryte i czego wartość nie jest oczywista. Kompost działa w ciszy i w ciemności. Objawia się dopiero w zieleni, rozkwicie i owocach – wtedy, gdy sam już zanikł, wszedł w obieg życia, ciąg dalszy tego, czym pierwotnie był.

Zdrowa gleba to złożona mieszanina minerałów, wody, powietrza i materii organicznej. To właśnie ta ostatnia frakcja – choć stanowi zaledwie ok. 5% – decyduje o płodności i vitalności całego ekosystemu (Brady i Weil, 2019). Powstaje z rozkładu szczątków roślinnych i zwierzęcych, a w procesach mineralizacji i humifikacji przekształca się w kompost. Dzięki temu gleba wzbogacana jest w składniki odżywcze i zyskuje strukturę sprzyjającą wzrostowi roślin. W jednym gramie dojrzałego kompostu – niewielkiej szczypcie – znajduje się od miliona do kilku miliardów bakterii i grzybów (Ryckeboer i in., 2003). Kluczowy jest kontakt kompostu z glebą, bo to właśnie stamtąd przenikają mikroorganizmy inicjujące procesy rozkładu.

Aby przebiegał on prawidłowo, potrzebna jest równowaga pomiędzy warstwami materiału bogatego w węgiel (suchy: liście, trociny, gałęzie), a także materiału bogatego w azot (mokry: świeże resztki kuchenne, skoszona trawa). W praktyce ogrodniczej zaleca się przewagę frakcji suchej nad wilgotną. Zachowanie właściwych proporcji ogranicza ryzyko gnicia i utratę wartości nawozowej. Równie istotne są aeracja, czyli przerzucanie i przewietrzanie warstw, które zapobiegają procesom beztlenowym, oraz odpowiednia wilgotność podtrzymująca aktywność mikroflory (Diaz i in., 2007). Dojrzały kompost można bezpiecznie łączyć z glebą, gdyż zasila ją w dostępne składniki. Świeży natomiast nie powinien być mieszany z ziemią, ponieważ w początkowej fazie rozkładu pobiera z niej azot, prowadząc do czasowego wyjałowienia podłoża.

W miarę upływu czasu materia organiczna stopniowo traci swój pierwotny kształt i strukturę, aż całkowicie integruje się z podłożem⁴. Dojrzały kompost nie jest już zbiorem resztek, lecz żyznym humusem, który poprawia strukturę gleby, zwiększa jej zdolność do zatrzymywania wody i zaopatruje korzenie w łatwo dostępne składniki odżywcze (Philippot i in., 2013; Epstein, 2011). W strefie rizosfery – najbliższym otoczeniu korzenia – mikroorganizmy reagują na biochemiczne sygnały roślin, uwalniając potrzebne im pierwiastki (Philippot i in., 2013). W tym sensie kompost nie jest „odpadem”, lecz biologicznie aktywnym medium, w którym dawne formy życia przechodzą w nową jakość: najpierw w symbiotycznym splocie mikroorganizmów i roślin, następnie w metamorficznej przemianie materii, a ostatecznie w generatywnym tworzeniu warunków dla dalszego wzrostu.

Doświadczenie siebie jako kompostu – perspektywa fenomenologiczna

Koncepcja kompostu zrodziła się podczas leśnego spaceru małżeństwa obciążonego codziennym trudem rodzicielstwa. Matki i ojca, którzy od lat dzielili wysiłek opieki nad kilkorgiem dzieci: najmłodszymi, wymagającymi stałej obecności, oraz starszymi, przeżywającymi kolejne etapy dorostania. Byli wyczerpani, boleśnie świadomi własnej pogłębiającej się ograniczoności, w doświadczeniu bezradności i kruchości, a jednocześnie stale konfrontowani z narastającymi potrzebami dzieci, rywalizujących o zasoby zarówno materialne, jak i niematerialne: rodzicielską uwagę, czas czy chwile wyłączności.

Spacer wśród drzew był tą wyrwaną z codzienności chwilą wytchnienia, momentem, w którym nikt niczego nie żądał, nie domagał się, nie miał pretensji. W leśnym krajobrazie rodzice obserwowali powalone, spróchniałe pnie drzew, które nie górowały już nad innymi, nie dawały jak dotychczas cienia ani schronienia. Stały się jednak pożywką dla nowego życia. Dostrzegli tak bliskie sobie procesy rozkładu i wzrostu postępujące w ścisłym wzajemnym zwarcium. Obraz ten mówił o ich rodzicielskiej ofiarności. Nie tylko o bolesnym i kryzysowym doświadczeniu bycia zjadanym (gdy coś jest zabierane), ale o byciu pokarmem dla wzrastającego życia (gdy coś jest dawane). Byciu eksploatowanym i byciu generatywnym. I o głębokim sensie takiej postawy.

Dziecko nie posiada nic, co nie byłoby mu dane. Od pierwszych chwil istnienia żyje dzięki innym. Karmi się organizmem matki, korzysta z jej zasobów, po narodzinach pozostaje zależne od jej pokarmu, również od troski i opieki najbliższych. Nic, co posiada, nie pochodzi wyłącznie od niego samego. Wszystkie materialne i niematerialne dobra są mu dane. Otrzymuje je za darmo, choć innych darmo one nie kosztują.

⁴ W sensie ścisłym kompost dotyczy praktyk ogrodniczych, natomiast w lesie mówimy o ściółce przechodzącej w próchnicę (*humus*). Proces przejścia – od rozkładu do generatywnej żyzności – zachodzi w obu środowiskach: w przyźmie kompostowej i na dnie lasu.

Nic, co żyje, nie rośnie jednak w nieskończoność. Dlatego wzrastanie i dojrzewanie dzieci, choć jest naturalnym celem wysiłków czynionych przez rodziców, nie jest jedynym: każde życie zmierza ku rozkwitowi i owocowaniu. Owoce kryją w sobie nasiona, a nasiona są nośnikiem nowego życia, to zaś się zrodzi, jeśli otrzyma żyzną glebę, wilgoć, światło i dostęp do powietrza. Żadne nasiono nie wyda życia bez kompostu – bez tego, co obumarło, by stać się pokarmem dla przyszłego wzrostu. Z pewnością trzeba wprawdzie urosnąć i dojrzeć, aby móc stać się wartościowym kompostem – takim, który nie tylko obumiera, lecz staje się życiodajnym rezerwuarem energii i składników odżywczych.

Można zapytać: kiedy człowiek dojrzewa do tego, by wydać i wykarmić owoce? By samemu stać się kompostem? Być może dorosłość zaczyna się właśnie wtedy, gdy człowiek ruchy zagarniające ku sobie potrafi równoważyć ruchami skierowanymi ku innym, dla kogoś lub czegoś, poza nim samym. Możliwe, że dojrzałość (niezależnie od wieku kalendarzowego) ujawnia się właśnie w zdolności do nadawania własnej egzystencji znaczenia wykraczającego poza jednostkowe życie, do świadomego i celowego stawiania się kompostem: tym, co zasila wzrost innych i umożliwia ciągłość życia.

Procesy dawania i brania nie są rozłączne. Dorosły, nawet gdy staje się dawcą, nie przestaje być równocześnie biorcą. Otrzymuje za darmo, bo ktoś inny poniósł trud, ofiarę, zapłacił rachunek. Czerpie nie tylko od innych ludzi, z dorobku, wysiłku i przekazu obecnych i minionych pokoleń, lecz także z tego, co żyje i chce żyć, a jednak zostaje zjedzone: roślin i zwierząt, które płacą wysoką cenę za to, byśmy mogli być syci, zdrowi, silni. W tym świetle ludzka egzystencja jawi się jako kosztowna i możliwa dzięki ofierze innych – a świadomość tego długu domaga się, by nadać jej należytą wartość i sens.

Bycie Nikim i do Niczego – perspektywa pedagogiki lasu i ogrodoterapii

Trudno dostrzec Człowieka Kompost:
Skrywa się w dyskretnym kącie ogrodu,
pozbawiony wyglądu i zapachu, które mogłyby się podobać
lub choćby przyciągać uwagę.
Bez potrzeby ekspozycji dojrzewa na peryferiach,
najlepiej w cieniu.

Ten dyskretny obraz figury kompostowej odsłania trzy powiązane ze sobą wymiary egzystencji istotne dla refleksji pedagogicznej: symbiotyczny – oparty na współzależności, metamorficzny – zakorzeniony w procesach przemiany

oraz generatywny – rozumiany jako zdolność do użyźniania i podtrzymywania tego, co wykracza poza jednostkowe istnienie. W tym kontekście szczególnej aktualności nabierają doświadczenia pedagogiki lasu i ogrodoterapii, które wnoszą pogłębiony sens bycia i bytowania w najbardziej bioróżnorodnym otoczeniu natury na sposób symbiotyczny, poszukując zrównoważonych postaw dziecka i jego opiekuna w otaczającym ich świecie. Na gruncie pedagogiki lasu wyróżniono dotąd znaczenia ciągłości metamorfozy, bezmiaru, aury, zapachu (Sławek, 2021), odejścia od antropocentrycznego dominium (Chutorzański, 2022), związku materializmu i duchowości w doświadczeniu natury (Rykowski, 2022), zrównoważonego sposobu wyrażania się – milczenia i słuchania (Paluch, 2022), rozwoju kompetencji głębokich (Paluch, 2024; Tałaj, 2024), liminalnych doświadczeń bycia nad brzegiem wydarzania się świata (Paluch, 2025) i na gruncie ogrodoterapii: przemiany własnej tożsamości na skutek troskliwej przemiany otoczenia (Kilian i Paluch, 2023).

Powyższe sensory i sposoby bycia w świecie, coraz bardziej wymagającym naszej refleksyjności i ekologicznej *metanoi* (por. Ochwat, 2025, s. 49–72), zagłuszane są jednak przez dominujący model wychowania oparty na egocentrycznym i radykalnym hasle: „zostać kimś”, które utożsamiane jest z indywidualnym sukcesem, karierą i maksymalizacją statusu społeczno-materialnego. Utrwalona logika nieustannego „wzrościzmu” (*growthism*) (Hickel, 2021) przenika sferę konsumpcji i umacnia przekonanie, że ekspansja i dominacja nad światem są najwyższą wartością. Wobec takiego paradygmatu wychowania niepewnie i przewrotnie stawiamy pytanie zgoła inne: jak w życiu zostać Nikim i – co więcej – jak być-do-Niczego? Zapisane wielką literą „Nikim” i „do Niczego” wskazuje, że nie chodzi tu o pejoratywne samo-unieważnienie, lecz o rezygnację z egocentrycznej autoteliczności – traktowania siebie wyłącznie jako celu samego w sobie – na rzecz relacji współtwórczej i generatywnej. Bycie-do-Niczego oznacza tu gotowość do ograniczenia własnej samowystarczalności, aby stać się istotną częścią szerszego obiegu życia. W istocie bowiem świat nie potrzebuje mnie do niczego szczególnego poza tym, bym był dla czegoś więcej niż ja sam. Bo właściwie, poza byciem dla czegoś więcej niż ja sam – tu zapiszmy małymi literami – jestem-do-niczego.

Metafora kompostu przenosi akcent z koncentracji na własnym życiu ku życiu nadchodzącemu. Jej paradoks polega na przesunięciu pytania z „jak być sobą?” ku „jak być czymś więcej niż sobą?”. To „więcej” sugeruje nie tyle heroiczne przekraczanie własnych granic, co uchylanie ich dla tego, co uznają za ważniejsze ode mnie. Wówczas rozdawanie staje się ważniejsze niż gromadzenie, a prawdziwa siła rodzi się nie z wykarmionej wielkości, lecz z dobrowolnego umniejszania siebie.

Nie wystarczy więc powiedzieć: „użyżniam świat sobą takim, jakim jestem”. Logika Człowieka Kompostu zakłada otwartość na to, co przychodzi niezależnie ode mnie: proces starzenia czy ciężar przekraczających mnie doświadczeń. Taka dyspozycja nie zawsze jest łatwa ani planowana – bywa aktem radosnej hojności, czasem bolesnego daru, czasem szczerego serca, a czasami wolnego wyboru rozumu.

Człowiek Kompost nie jest wzorem osobowym, lecz figurą kontrkulturową w epoce antropocenu: człowiekiem pytającym, czy jego życie użyżnia świat, rodzi dobro, czy też pozostawia po sobie jałowość lub – dosłownie i symbolicznie – ostatecznie staje się aktem (samo)destrukcji. To pytanie o metamorfozę ciała, ducha i umysłu: o to, co wyrośnie z mojego działania i zaniechania, moich myśli i słów, mowy i milczenia. Co wyniknie nie tyle ze znajomości mojej biografii, co „sumbiografii”, wyrażającej zdolność do życia w harmonii z innymi istotami (Ochwat, 2025; Albrecht, 2019)? Czy będę mógł powiedzieć: „Oto życie moje! Bierzcie – choć trochę – z niego wszyscy?”.

Doświadczenie rodzicielstwa pokazuje, że jego istotą jest gotowość do bycia zasobnym podłożem dla wzrostu potomnych. W tym sensie rodzic staje się kompostem – nie przez siłę dominacji, lecz przez zdolność do obecności, czułości i otwartości na własne ograniczenia. Tak pojmowane wychowanie wymaga rozwinięcia *myślenia epitafialnego* jako kluczowego komponentu kompetencji głębokich⁵, opartego na pytaniu: „co w istocie po mnie pozostanie?” (Paluch i Tempczyk-Nagórka, 2022), które pozwalają reflektować siebie, akceptować własną ograniczoność i niedoskonałość, a zarazem realnie wpływać na losy świata, bez roszczeń o uznanie⁶.

Dynamika kompostu ukazuje naturalny porządek wychowania i uczenia się: równowagę między braniem i dawaniem, akumulacją i generatywnością, nawożeniem i ryzykiem przenawożenia. Naszym zdaniem to właśnie metamorficzna generatywność prowadzi do dojrzałości i poczucia sensu (por. Erikson, 1997), rozumianych – w duchu Erika Eriksona – jako przeciwieństwo stagnacji i troska o dobro przyszłych pokoleń oraz ciągłość wspólnoty.

5 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 samodoświadczenia siebie jako reprezentanta gatunku ludzkiego” (Paluch, 2023, s. 561).

6 Metafora kompostu znajduje swoje odzwierciedlenie w literaturze dziecięcej. W książce *Franciszek z kompostu dżdżownica* – pozornie nieistotna istota – odkrywa własne znaczenie w codziennym spulchnianiu i użyźnianiu ziemi, natomiast w klasycznej opowieści *O drzewie, które umiało dawać* Shel Silversteina odsłania się sens hojności i przemijania jako formy daru. Obie historie ukazują dydaktyczny potencjał wprowadzania dzieci w doświadczenie współzależności, wzajemnego obdarowywania i wdzięczności.

Człowiek staje się wówczas „glebotwórczy” (generatywny w ujęciu kompostowym): jego doświadczenia, działania i postawy zasilają rozwój innych, nadając życiu sens głębszy niż sama samorealizacja. Nadopiekuńczość natomiast działa jak nadmierne nawożenie: daje szybki, wybujały wzrost, ale płytkie korzenie i mizerne owoce. Zbliżony mechanizm dotyczy kultury „wzrościzmu”, która więzi człowieka w iluzji, że „więcej” oznacza „lepiej”. Zbieżne intuicje odnajdujemy również w koncepcji gerotranscendencji Larsa Tornstama (2005), według której późna dorosłość wiąże się z przekraczaniem ograniczeń własnego „ja” i poszerzaniem perspektywy egzystencjalnej ku wymiarom relacyjnym, duchowym i transpersonalnym. Podobnie w logice Człowieka Kompostu sens starzenia się i umniejszania, koncentruje się nie na ubytku i stracie, lecz na możliwości głębszej integracji z innymi oraz współtworzenia większego porządku życia.

Generatywność, zakorzeniona w procesach symbiotycznych i metamorficznych, oznacza zdolność do wydawania i podtrzymywania życia w relacjach współzależności. To płodność, która nie jest indywidualnie zawłaszczana, lecz zawsze współtworzona. Człowiek płodny egzystencjalnie przekształca własne zasoby w dobro wspólne. Dynamika ta realizuje się na poziomie mikro (rozwój jednostki), mezo (rodzina i wspólnota), makro (społeczeństwo i kultura) oraz mega (wymiar globalny i międzygatunkowy). Tak rozumiana pedagogika sprzyja inkluzyjnemu uczeniu się międzypokoleniowemu (Kilian, 2011), a zarazem wpisuje się w wizję postulowanego symbiocenu – epoki współzależności i współistnienia (por. Albrecht, 2019; Ochwat, 2025).

Zakończenie z krótką dyskusją i optymistyczną zachętą do samorozkładu

Tam, gdzie jest wzrost, pojawia się i ubytek. Tam, gdzie jedno się żywi, inne karmi. Bez kompostu nie ma życia ani wzrostu. Pozostaje jałowość i karłowatość. Życie zamiera. Dlatego pytanie o miarę człowieka nie dotyczy tego, jak bardzo się on rozrósł, lecz jak potrafił się umniejszyć, by wydać i wykarmić owoce. Pytanie to otwiera możliwość sformułowania nowego toposu, zdolnego łączyć wątki pedagogiczne, humanistyczne i ekologiczne w interpretacji doświadczeń egzystencjalnych i wychowawczych w symbiocentrycznej perspektywie.

W polskiej myśli pedagogicznej dojrzewa dziś formacja intelektualna zapowiadająca paradygmatyczne przesilenie, które być może doczeka się miana przełomu. Nauki o wychowaniu i kształceniu, przez lata zachowujące dystans wobec egzystencjalnych pytań o sens, coraz częściej podejmują je na nowo. W języku pedagogiki pojawiają się kategorie takie jak: „kruchosc”,

„zająknięcie”, „spowolnienie”, „tęsknota”, „słuchanie”, „ambiwaleńcja”, ale także „zapach”, „detal”, „okrucz” czy „metamorfoza”. Wszystkie one wskazują na rodzący się paradygmat zrównoważonego życia w perspektywie zarówno jego pełni, jak i przemijania.

Symbolicznym spoiwem tych propozycji jest etos ziemi, wyrażający się w czułości i uważności, prostocie i umiarze, akceptacji ograniczeń i przemijania, brudu i niedoskonałości, w płodności i cykliczności życia. To etos odrzucający pozory i konwencje, praktykujący rodzaj obywatelskiego nieposłuszeństwa wobec eksploatującego ziemię „wzrościzmu”. Na poziomie metodologicznym wyraża się on w pytaniach o destrukcyjną działalność człowieka, jego instytucjonalną brutalność, sztuczność i hipokryzję, ale także o możliwość odzyskania nowej wrażliwości na rzecz świadomego uczestnictwa w rozwoju epoki symbiocenu.

Nasza propozycja jest dopiero próbą zapoczątkowania badań pedagogicznych nad świadomym doświadczaniem momentów rozkładu *ego* na rzecz większej reintegracji człowieka z otoczeniem i obopólnej regeneracji. W zaproponowanym ujęciu (samo)rozkład *ego-logiczny* staje się nie początkiem końca, lecz możliwym początkiem procesu wiodącego ku wzrostowi *oikologicznemu*⁷ – od życia skoncentrowanego na sobie samym ku życiu splecionemu z innymi formami istnienia. Wskazaliśmy na użyteczność metafory kompostu w opisie egzystencji, wychowania i rodzicielstwa – jako procesów, w których ograniczoność i bezradność mogą stawać się źródłem wzrostu, przemiany i kontynuacji życia. Połączyliśmy analizę literatury z refleksją autoetnograficzną, proponując próbę uchwycenia człowieka jako bytu metamorficznego, poddanego życiodajnemu (samo)rozkładowi, którego nie wolno zredukować do kategorii jednostkowego wzrostu i sukcesu.

BIBLIOGRAFIA

- Albrecht, G. (2019). *Earth emotions: New words for a new world*. Cornell University Press.
- Brady, N.C., i Weil, R.R. (2017). *The nature and properties of soils* (wyd. XV). Pearson.
- Chutoriański, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 127–139. <https://doi.org/10.8P>FG/fp.8988.8.P9>
- Čechová, S. (2022). *Franciszek z kompostu*, przeł. I. Zając. Wydawnictwo Tatarak.
- Diaz, L.F., de Bertoldi, M., Bidlingmaier, W., i Stentiford, E. (red.). (2007). *Compost science and technology*. Elsevier.
- Domańska, E. (2018). *Nekros: Wprowadzenie do ontologii martwego ciała* (wyd. I – dodruk). Wydawnictwo Naukowe PWN SA.

7 W odróżnieniu od *eko*, kojarzonego z postawami i praktykami ochrony środowiska, *oikos* (gr. dom, wspólnota zamieszkiwania) wyraża głębszy, relacyjny wymiar współistnienia, współzależności i współtworzenia.

- Haraway, D.J. (2021). Nie uciekajmy przed kłopotami. Antropocen – kapitałocen – chthulucen, przeł. K. Hoffmann, P. Szaj i W. Szwebs. W: J.W. Moore (red.), *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*. Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu.
- Erikson, E.H. (1997). *The life cycle completed* (Extended version). Norton & Company. (Oryginał wydano w 1982).
- Epstein, E. (2011). *Industrial composting: Environmental engineering and facilities management*. CRC Press.
- Kilian, S. (2011). Edukacja międzypokoleniowa wobec wyzwań współczesności. *Forum Pedagogiczne*, 2, 97–118.
- Kilian, M., i Paluch, M. (2023). Horticultoterapeutic meaning of human being and acting in the garden: Ontological-axiological approach. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 21(3), 7–18.
- Lal, R., i Shukla, M.K. (2004). *Principles of soil physics*. Marcel Dekker.
- Ochwat, M. (2025). *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego: Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego* (wyd. I). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Paluch, M. (2022). Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznej konceptualizacji. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 17–30. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>
- Paluch, M. (2023). Kompetencje głębokie. W: M. Paluch (red.), *Słownik wyrazów ratujących życie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Paluch, M. (2024). Narodziny rodzica – o byciu pedagogiem własnego dziecka. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 33(1), 17–28. <https://doi.org/10.21697/ucs.2024.33.1.03>
- Paluch, M. (2024). Sadzonki myśli i płomyki nadziei – rozwijanie kompetencji głębokich w procesie rodzinnej autoterapii. *Paidia i Literatura*, 6. <https://doi.org/10.31261/PiL.2024.06.07>
- Paluch, M. (2025). Nad brzegiem rzek Edenu. Pedagogia pierwszego ekosystemu człowieka. *Paidia i Literatura*, (w druku).
- Paluch, M., i Tempczyk-Nagórka, Ż. (2022). Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się. W: K. Kuracki i Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline* (s. 172–187). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Philippot, L., Raaijmakers, J.M., Lemanceau, P., i van der Putten, W.H. (2013). Going back to the roots: The microbial ecology of the rhizosphere. *Nature Reviews Microbiology*, 11(11), 789–799.
- Ryckeboer, J., Mergaert, J., Coosemans, J., Deprins, K., i Swings, J. (2003). Microbiological aspects of biowaste during composting in a monitored compost bin. *Journal of Applied Microbiology*, 94(1), 127–137.
- Rykowski, K. (2022). Pytania o las jako medium pedagogiczne. *Forum Pedagogiczne*, 12(12(2)), 31–46. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.0>
- Silverstein, S. (2017). *Drzewo darów*, przeł. G. Chamielec. Wydawnictwo Kinderkulla. (Oryginał opublikowany w 1964).
- Sławek, T. (2021, 9 września). *Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury*. [Audio recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=YnLmmk3iPMQ>
- Tałaj, D. (2024). W ogrodzie, na śniegu, z piórem w dłoni. Alternatywa wobec świata cyfrowego i jej dydaktyczne implikacje. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 33, 1–16. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2024.33.06>
- Tornstam, L. (2005). *Gerotranscendence: A developmental theory of positive aging*. Springer.
- Witkowski, L. (2009). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: Studium koncepcji Erika H. Eriksona* (wyd. 3). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej.

ABSTRACT**The Compost Human.****Symbiotic, Metamorphic, and Generative Implications****at the Intersection of Forest Pedagogy and Horticultural Therapy**

The article introduces the figure of the *Compost Human* (pol. Człowiek Kompost) as a metaphor for analysing and interpreting human experience at the level of profound symbiotic, metamorphic, and generative meanings. Compost, commonly associated with endings and waste, is presented here as a space of transformation in which decay becomes the beginning of a new life. This metaphor allows human development to be understood in terms of fertile (self)decomposition, not merely as the individual growth, but as a multidimensional process rooted in interdependence and in the cyclicity of life at the individual, communal, and intergenerational levels. The starting point is the parental experience, which reveals the ambivalent character of being both “consumed” and nourishing. The figure of the Compost Man thus serves as a counterpoint to the dominant culture of growthism and it inspires reflection on life understood as fertilizing the world with one’s own being – without destructive self-renunciation. The article develops this proposal through three perspectives: soil-formative, phenomenological, and pedagogical, pointing to the need for a new topos that weaves together humanistic, ecological, and educational threads in the face of the challenges of the Symbiocene. The reflections are grounded in the forest pedagogy and in the horticultural therapy, which explore the natural conditions for the development of deep competences – those that allow human beings to perceive and communicate the metamorphic experiences of life, passing, and death.

KEYWORDS: compost, parenting, intergenerationality, forest pedagogy, horticultural therapy, deep competences, Symbiocene, metamorphosis, generativity

Karen MacLean

E-MAIL: karen@maclean.dk

Rhizomatic Languages: The Importance of Nature and Arts and Crafts in Children's Education

ABSTRACT

The two strands of nature-, and arts- and crafts- education are traditionally considered distinct. Recently, the intersection of these two strands has been attracting attention, one objective being the creation of lasting connections between children and nature.

However, most of this education is based on the spoken and written word, which can create barriers to connection. These barriers are a consequence of the Western mind-set, covertly conveyed in our words and metaphors. Three such barriers consist of the organisation of our world in binaries, their hierarchical features, and our dominating, extractive relationship to our planet. Together mind-based, subject-object, and extractive relations with nature pose obstacles to connection inadvertently perpetuated in our spoken and written words.

Our culture, however, has the languages of arts and crafts to hand, which give us the tools to express our sensory experiences and connections to nature, as well as to create our own individual knowledge. This knowledge can be characterised as rhizomatic, as it is experiential, individual, and yet connected. The languages of the arts and crafts – also known as the 100 languages – match rhizomatic knowledge in that they have the same characteristics of individuality and connection.

To foster connections with nature, educators must, on the one hand, bring children to nature and, on the other, engage them profoundly in art and crafts. In this way, we allow them to escape the binaries, hierarchies and domination of our spoken and written languages. We also give them the potential to reshape our relationship to our planet.

KEYWORDS: nature education, arts and crafts, rhizomatic knowledge, nature connection

Introduction

Since the work of Jean-Jacques Rousseau (Rousseau & Rousseau, 1979) in the 18th century, the debate about the importance of nature education has waxed and waned. Likewise, educators and philosophers such as John Dewey (Dewey, 2005), Rudolph Steiner (Steiner, 1923a, 1923b, 1995), and Loris Malaguzzi (1993) have contributed to successive waves of interest in the role that arts and crafts

can play in children's education. Today, both trends are receiving more attention both in scholarly literature, educational practices, and in cultural debates at large (Charles et al., 2018; *Education Naturally! Forest Kindergartens and Schools Conference*, 2019; Saefurrohman, 2024).

Interest in nature education focuses largely on the ways in which it can support the extrinsic outcomes such as academic subjects or children's physical or mental health (Gilchrist, 2023; Maller, 2009; Summers et al., 2019). Little attention is paid to the unique aspects of nature education for children. The same often concerns arts education (Fleming, 2013; Schneider & Rohmann, 2021; Winner & Hetland, 2000).

However, prioritising, on the one hand, arts and crafts, and, on the other, nature education, provides unique educational opportunities. Moreover, working in the intersection between the two allows educators to explore a wide range of sensory experiences with the children, and simultaneously to engage more widely with other forms of artistic expression (3rd *International Scientific Conference. Alternative Education. Culture of the People of the Earth*, 2025).

One goal for educators who work concurrently with nature and arts and crafts is to nurture unique, lasting connections between children and nature (Gilchrist, 2023). Moreover, climate activists often consider children's connection to nature to constitute a foundation for respectful stewardship of nature in its many forms (Charles et al., 2018; Louv, 2010; O'Neill et al., 2023).

This essay takes its point of departure in the importance of this intersection of nature-, and arts- and crafts education in fostering connections between children and nature, focusing on the role of language. I start by complicating our use of the spoken language when working with children in nature and elucidating how the spoken language may work against the goals of connection. Then I discuss the ways in which nature and arts- and craft-based education foster new kinds of knowledge, and which non-verbal languages we can use to articulate these knowledges. I conclude by suggesting why arts- and craft-based languages better support children's connections to nature.

The work of words

A lot if not the most of our work with children and nature relies on speech and writing. We teach children words about nature: the names of plants and animals, of places in nature, and nature's processes. We focus on animal names in our native languages and later in Latin. We teach not only local place names, but different kinds of biomes and ecological niches. Finally, we teach children the names of processes such as the water cycle or complex climate processes.

In progressive school contexts or nature-based education spaces, we may also talk to children about their sensations and experiences in nature, and they, in turn, use words to share with us. Indeed, many educators use words to discuss connections among adults and children, among children, and between children and nature. Moreover, words, for example in lectures, often also form the basis of efforts to nurture children's impetus towards the care for and stewardship of nature.

However, our reliance on words to describe nature, to share our experiences, and to connect in and with nature may in itself constitute a barrier to these goals. In fact, words, whether spoken or written, may pose a serious threat to our goal of connection with nature.

The Western mindset

Generally speaking, Western, Judeo-Christian cultures prize the intellectual realms above the physical, material, embodied realms (Descartes, 2009). Their mindset values rationality and detachment, relying on what are considered to be facts and evidence, acquired through logic, reasoning, empirical observation, and other scientific methods.

Thereby, we also value speech and writing and the sense of vision above all. For example, some of our first tools for generating facts and evidence were visual tools such as microscopes and telescopes. Tools which, while they brought the objects of our interest closer, in themselves constituted hierarchical barriers between ourselves and these objects (Haraway, 1988). To a certain extent, language has served the same purpose. Bringing the world closer through naming and organising, yet simultaneously creating distance and hierarchy.

This mindset has a long and complicated history, from Greek philosophy, to the Enlightenment thinkers and to modern science. At this time, our cultures are infused with this mindset. Our words and our metaphors reflect these systems and values. Our everyday speech unwittingly emphasises ways of thinking that analyse, organise, and also often judge.

Three significant barriers arise when words function as our main portal to nature. One is the binaries installed by our Western word-based mindset. The second is the hierarchies inherent in these binaries. The third is what I refer to as the mindset of the fox, our cultural drive towards domination and extraction.

Barriers

The first barrier I will discuss here is our unconscious encoding of the world and its contents in mutually exclusive pairs. These binaries are implicit in

the mindset that has trickled down and out into our cultures, and which we express in speech or writing. Masculine *vs.* feminine, thinking *vs.* feeling, nature *vs.* culture, etc.

These pairings do not exist on a continuum but are rather understood as mutually exclusive. There is no sliding scale between masculinity and femininity, nor between nature and culture. Instead, an entity, a phenomenon or an action belongs to either one category or another.

The second barrier is comprised of the hierarchical nature of these binaries. One part of each pair is unconsciously ranked higher than the other, and the “higher” part is often posted as the standard against which the other is judged.

Thus, “masculine” outranks “feminine,” and its component attributes such as rationality, ambition and agency constitute standards against which femininity is measured and falls short. These encodings have no connection to the lived reality of actual men and women, of course, or anyone identifying outside or on the continuum in between.

Thought, moreover, is considered superior to emotion as it is associated with rationality, masculinity and the “head” of the body. Whereas emotions and physical experience are associated with the materiality and “irrationality” of the rest of the body, which, in turn, is coded feminine.

Finally, “culture” is considered superior to “nature” in that it is deliberate and characterised by rationality and processing. Cooked, in the words of Claude Lévi-Strauss, versus the raw wildness of nature (Lévi-Strauss & Lévi-Strauss, 1996). Again, the binarity of masculine and feminine are in effect, where culture is associated with masculinity and where nature is associated with feminine traits such as intractability and lack of intentionality. Nature – like the feminine – exists to be disciplined, organised and systematised.

As a consequence, then, of our mindset, thinking about nature is considered superior to sensing, experiencing, and connecting with nature. Objective analysis and organisation are valued above the materiality of connecting with nature, body to body, so to speak. Our mindset, with its binaries and hierarchies and as it is articulated in speech and writing, functions as a barrier to connecting with nature.

There is, however, a third, insidious barrier. Which is that we dominate and instrumentalise nature and use it as a resource.

The mindset of the fox and the geese

What I call mindset of the fox is inextricably intertwined with our Western binaries and hierarchies. In this metaphor, the fox does not see the geese as

fellow animals. She sees meat. She sees the world in terms of what she can use it for, in terms of how it serves her needs.

In like fashion, the words and concepts of this mindset convey the West's past and current relationships of dominating and using the world. It ranks rational, disciplined, purposeful humans over random, wordless, mindless animals and nature. This ranking allows us to objectify and resource nature and all that constitutes nature (Haraway, 1988). Our words conceptualise materials and things, animals, and other people as resources to meet our human – first world – needs.

This mindset of domination and extraction prevails despite the fact, that many of us have or want to have other relationships and other connections with nature. Our words fail us. They covertly perpetuate the very mindset that educators in nature- and arts education as well as climate activists need to disrupt and replace in order to reach their goals.

One way to counter disconnection, hierarchy and domination could consist of seeking to speak and write differently about nature and our place in it. However, as we have seen, using words can be a considerable barrier to creating and expressing connection because these elements are built into our mindset and our words.

These invisible barriers make it difficult for us to form our own experiences of nature, to form our own connections. They complicate the expression of our individual experiences, and they block sharing our emotions and connections.

Words are our tools, but also a cage. So how do we escape? Aren't they all we have?

Other languages, other knowledges

The supremacy of the language of words in Western culture has obscured for us the number other languages that we have at our fingertips. Educator and psychologist Loris Malaguzzi (Malaguzzi, 2012) reminds us that human culture affords us a multiplicity of languages. These languages take their point of departure in our senses: in our apprehension and experience of the world outside us through hearing, taste, sensation, sight and smell. As well as the world inside us through interoception, proprioception, the vestibular sense, etc.

Furthermore, these sensory experiences build knowledge within us which we can articulate, to a certain degree, in spoken or written words, or better yet, in Malaguzzi's perspective, through the multiple languages of form. That is to say that we can manipulate the materials of the world – including our own bodies – to give expression of another kind.

From handprints in ancient caves, to Noh theatre and Banksy installations, we weave, paint, chip, or resource our bodies to dance or acrobatics or song, in order to articulate what we experience. Thus, through these languages, we are able to create and express knowledges of another kind. Knowledges rooted in our own experiences and our own articulations, through languages that we ourselves choose. Knowledge of the world, of ourselves and of our web of relations – connections – to the people, entities, phenomena, or actions around us.

Like spoken and written words, these languages in turn go on to shape our interpretations of the world around us and to communicate both experiences and interpretations. Moreover, they allow each of us to create our own unique vast bank of knowledge.

Rhizomatic knowledge

Unlike the knowledge that Western cultures prioritise, this knowledge is individual and local. This means that it is based on the experiences and interpretations of each of us present, and on our individual needs and intentions. This knowledge is rooted in specific contexts, in specific places, under specific circumstances, with particular features and with certain people present. Thus, if several individuals are together, we may take in widely different experiences and form distinct knowledge of the self-same situation.

Consequently, this knowledge is also interconnected. It is decentralised, distinctly located in each individual, but also connected at random and indefinite points. Points inside and outside of us. It is dynamic and evolving, because we are never done experiencing, connecting and reconnecting. It is non-linear, because new experiences and interpretations circle back to earlier ones.

Borrowing from Deleuze and Guattari (Deleuze et al., 2007), we might think of it as rhizomatic knowledge (Brailas, 2020; Honeychurch, 2021; Liljenberg, 2022). Knowledge that is both subterranean and deeply rooted in each individual, yet also able to return to the surface for sharing. Knowledge that branches, connects, and branches again. Knowledge that shares nourishment and information. Knowledge that reaches out, grows and spreads.

In Western terms, rhizomatic knowledge is an oxymoron. Physical and material, rhizomes belong to “nature” and cannot be subjected to external organisation or domination. Whereas knowledge as we understand it in the Western mindset is disembodied, hierarchical and disconnected. It must be so in order to count as true knowledge.

Lost in translation

Our words are a poor tool for this rich rhizomatic knowledge because they belong to the mindset of systems, the so-called rationality and objectivity, as well as hierarchies, domination, and extraction.

When we only give our children the words of this mindset, we limit their scope of experience and prevent them from expressing themselves individually. We risk blocking them from articulating the connections that each of them experiences. We limit their ability to access and draw on the cornucopia of knowledge that they build inside themselves.

Whenever we ask children to translate what they experience and think and feel into the words of our current mindset, they lose what is individual and specific to them. They miss or forget the aspects of their experience that old words do not allow.

They lose the sense of the rhizomaticness of knowledge. Of connection, randomness, individuality, and vibrancy.

Yet how can we bypass our mindset and its vocabulary? How can we not only create new knowledges but bring those knowledges to the fore, to share them and use them? For example, to connect with nature.

And into the forest we go

On the one hand, we must provide children with wide, deep, and complex sources of sensory experiences. With cocktails of external and internal sensory information. The best way to do this is to take them to nature.

We must leave the classroom and let them dig holes in dirt, clay and sand, and experiment with these different materials. Let them build forts with sticks or stones and line them with leaves or vines. They must be allowed to build fires, whittle wood, balance on rocky beaches and shimmy up tall trees.

We must let them run through different kinds of forests where the trees and the light and the ground underfoot expand their knowledge of what a forest is – beyond the names of the trees – what it feels like and what emotions it elicits. The fear of a dark, dank pine forest or the crunchy elation of a bright, tall beech stand. We must let them poke at yucky beetles and worms in fallen trees that are slowly merging with the forest floor. Let them climb a wide-branching oak tree or gather chestnuts and maple whirlybirds.

Moreover, we must let them sink into the silence of ocean or forest and let the sounds of birds and waves come slowly to them. We must bring them to awe-inspiring vistas and intimate nooks, for them to feel infinitely small and close, and connected to it all.

The power of the 100 languages

On the other hand, we must engage them in what Malaguzzi called the “100 languages of children” (Malaguzzi, 2012). We must build on their affinity for creating and support their use of the multitudinous languages of arts and crafts.

The power of these 100 languages is the doors they open for children to articulate their knowledges, both the knowledge we teach them, and the knowledges they amass themselves, what I call the rhizomatic knowledge. This power derives from five characteristics of the practices of arts and crafts.

Firstly, arts and crafts are in themselves sensory and experiential. We sense the scratchiness of the wool, the tacky coolness of the clay, or the wobble of a sorrowing voice. An experience articulated in one – or more – of the 100 languages is re-rooted, re-sensed, re-interpreted.

Secondly, arts and crafts are connective. Through them we connect with the material world and with each other. We splash our bare feet in the cold clear water to create cascades of drops that refract the light. We hold hands and twirl, let go and hold hands again. Together we hammer nails or collect plants for dyeing. We sing in counterpoint or build a drama out of nothing but our own ideas.

Thirdly, arts and crafts are interpretive. By shaping the materials of the world or our bodies, we create our own systems – or delight in a lack of systems – to organise and respond to the world in- and outside of us. Moreover, in experiencing and reacting to others’ creations we build a rhizomatic network of interpretations, answers, rebuttals, agreements, and expansions.

Fourthly, arts and crafts are of necessity local, individual, and based on a specific context. They are based on our needs and intentions and on the needs and intentions of those present with us. They can give rise to connection, and be shared and recognised, but their purpose is not to develop objective or generalisable knowledge.

Finally, arts and crafts are not as such hierarchical. Our culture may value some more than others. But in the process of crafting and creating, there exists no hierarchy, only a web of collaborations. Collaborations that take place between us and the loom and the linen threads, or between ourselves and three other acrobats tumbling together, and with those of us who watch.

These collaborations engender connections through shaping the world, crafting together, interpreting each other’s creations, and in turn reinterpreting our own.

In conclusion, like the knowledge each of us creates through our senses, the languages of arts and crafts are rhizomatic. They reach in and out, connect and shape, reshape or repeat, grow and branch out. They support the

creation, interpretation, sharing and reintegration of our many, individual knowledges. The rhizomaticness of our knowledges is matched by the rhizomaticness of arts and crafts.

Thus, through arts and crafts – that is, through the 100 languages – we can escape the prison of spoken and written words. We can express new and unique things, that surpass what words can say. Most particularly, the connectivity of these practices fosters, supports and intermingles inextricably with our connection to nature. This happens as long as the lion's share of the experiences we articulate take their point of departure in nature.

The foxes pass the baton

Thus, when we bring children to nature's cocktail of sensory information and, in turn, draw on arts and crafts in our work with them, we let them connect with nature in their own unique ways. We allow them to know nature and to express themselves and their connection with nature in their own unique ways. To share new knowledge with each other and, in turn, again form and reform their connections to the world.

We give them the opportunity to escape the old mindset with its binaries and hierarchies. We allow them to discard traditional, Western words and ways of knowing, or to recycle them and give them new form and meaning. We give them the tools to integrate different kinds of knowing. We give them the potential to begin to reshape, on a cultural level – not just for themselves – our relationships to our planet.

It is for us, who were raised as foxes, to bring our children to nature and open up for them to explore, experience, relate, know, and connect. And it is for us to engage them in the arts and crafts, to give them back Malaguzzi's 100 languages. And a hundred more.

REFERENCES

- 3rd *International Scientific Conference. Alternative Education. Culture of the People of the Earth / III Międzynarodowa Konferencja Naukowa Edukacja Alternatywna "Kultura Ludzi Ziemi"*. (2025, May 23–25). Fundacja "Bajkowy Las". <https://www.edukacjaalternatywna.pl>
- Brailas, A. (2020). Rhizomatic Learning in Action: A Virtual Exposition for Demonstrating Learning Rhizomes. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 309–314. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436565>
- Charles, C., Keenleyside, K., Chapple, R., Kilburn, B., van der Leest, P.S., Richardson, M., Allen, D., Giusti, M., Franklin, L., Harbrow, M., Wilson, R., Moss, A., Metcalf, L., & Camargo, L. (2018). *Home to Us All: How Connecting with Nature Helps Us Care for Ourselves and the Earth*. Children and Nature Network, IUCN. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://iucn.org/sites/default/files/2022-06/hometousall.pdf
- Deleuze, G., Guattari, F., & Deleuze, G. (2007). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (12. print). University of Minnesota Press.

- Descartes, R. (2009). *Selections from the Principles of Philosophy of Descartes*, trans J. Veitch. In *The Principles of Philosophy*. Ezreads Publications, LLC. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/4391/pg4391-images.html>
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkeley Publishing Group.
- Education Naturally! Forest Kindergartens and Schools Conference*. (2019, September 18–19). Conference Education Naturally! Forest Kindergartens and Schools / Konferencja Edukacja Naturalnie! Leśne przedszkola i szkoły, Białystok, Poland. Polski Instytut Przeszkoli Leśnych. https://lesneprzedzszkola.pl/wp-content/uploads/2019/10/ProgramKONF-eng_20191017.pdf
- Fleming, M. (2013). *The Arts in Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126240>
- Gilchrist, M. (2023, May 16). Children & Nature Programme: The importance of integrating time spent in nature at school. *Natural England*. <https://naturalengland.blog.gov.uk/2023/05/16/children-nature-programme-the-importance-of-integrating-time-spent-in-nature-at-school>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Honeychurch, S. (2021). Rhizomatic knowledge. *NomadWarMachine*. <https://nomadwarmachine.co.uk/rhizomatic-knowledge-think-like-a-strawberry-dont-be-a-tree>
- Lévi-Strauss, C., & Lévi-Strauss, C. (1996). *The raw and the cooked*. University of Chicago Press.
- Liljenberg, A.L. (2022, August 16). Towards a Rhizomatic Future Re-organising Knowledge in the 21st Century. *Farsight*, 14. <https://farsight.cifs.dk/towards-a-rhizomatic-future>
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (Rev. and updated). Atlantic Books.
- Malaguzzi, L. (1993, June). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. NAREA: North American Reggio Emilia Alliance, Italy. https://sightlines-initiative.com/images/Library/reggio/Your_Image_of_the_Child-Where_Teaching_Begins.pdf
- Malaguzzi, L. (2012). No Way. The Hundred Is There. In *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3rd ed., pp. 2–3). Praeger.
- Maller, C.J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: A model. *Health Education*, 109(6), 522–543. <https://doi.org/10.1108/09654280911001185>
- O'Neill, P., Wu, X., Samson, C., & Bodnar, S. (2023). Nature Connection as a Predictor of Climate Activism. *Sustainability and Climate Change*, 16(4), 318–325. <https://doi.org/10.1089/scc.2023.0041>
- Rousseau, J.-J., & Rousseau, J.-J. (1979). *Emile or on education* (A.D. Bloom, Ed.). Basic Books.
- Saefurrohman, N. (2024). The Role of Art Education in Developing Creativity and Expression in Early Childhood. *Journal of Pedagogy*, 1(3), 95–102. <https://doi.org/10.62872/2rh6hp60>
- Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in Education: A Systematic Review of Competency Outcomes in Quasi-Experimental and Experimental Studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 623935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935>
- Steiner, R. (1923a, May 8). *Science, Art, Religion and Morality*. <https://rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/19230805p01.html>
- Steiner, R. (1923b, August 16). *Memory, Temperaments, Bodily Culture and Art*. <https://rsarchive.org/Lectures/GA307/English/RSPC1943/19230816p01.html>
- Steiner, R. (with Bamford, C., & Fox, H.). (1995). *The Kingdom of Childhood: Introductory Talks on Waldorf Education* (CW 311). SteinerBooks, Incorporated.
- Summers, J.K., Vivian, D.N., & Summers, J.T. (2019). The Role of Interaction with Nature in Childhood Development: An Under-Appreciated Ecosystem Service. *Psychology and Behavioral Sciences* (New York, N.Y. 2012), 8(6), 142–150.
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 3–10.

z warsztatu
badawczego
i metodycznego

Hanna Łoboda

Uniwersytet Łódzki

E-MAIL: hanna.loboda@edu.uni.lodz.pl ORCID: 0000-0002-0516-3680

(Re)transmisja kultury bliskiej naturze w codziennym funkcjonowaniu przedszkola leśnego

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących przekazywania elementów kultury bliskiej naturze wśród członków społeczności leśnego przedszkola. Badanie prowadzone było w schemacie jakościowym, według metody konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Zastosowano triangulację danych, łącząc techniki takie jak: obserwacja uczestnicząca, wywiady swobodne z kadrami przedszkola i rodzicami, techniki wizualne (fotografie) oraz analiza dokumentów. Z analizy danych, przebiegającej od kodowania wstępnego, przez kodowanie skoncentrowane, po kodowanie teoretyczne zachodzące w procesie teoretycznego pobierania próbek, wyłoniono kategorię kultury bliskiej naturze. Składały się na nią trzy podkategorie: przestrzeń, koncepcja pedagogiczna oraz kierunki (re)transmisji. Przestrzeń bazy przedszkolnej zorganizowano w sposób umożliwiający uczenie się i zabawę w kontakcie z przyrodą oraz wzrost bioróżnorodności. Koncepcję pedagogiczną oparto zaś na wartościach związanych z ekologią oraz na rytmie pór roku, w nawiązaniu do pedagogiki waldorfskiej. Transmisja kultury bliskiej naturze zachodziła we wszystkich możliwych kierunkach pomiędzy dziećmi i ich rodzinami, opiekunami oraz pozostałymi elementami przyrody (roślinami, zwierzętami, zjawiskami fizycznymi). W przypadku niektórych osób zaobserwowano ponowny przekaz (retransmisję) wartości i postaw wobec natury, niegdyś uznawanych przez jednostki, lecz z różnych względów porzuconych. Uzyskane wyniki świadczą o możliwości pogłębiania oraz zmiany rozumienia natury, o ile zapewnione zostaną ku temu odpowiednie warunki, takie jak regularne przebywanie w środowisku przyrodniczym oraz przykład osób realizujących działania ekologiczne oparte na rytmie pór roku.

SŁOWA KLUCZOWE: natura, kultura, przedszkole leśne

Wprowadzenie

Relacje człowieka z przyrodą mogą być analizowane z różnych pozycji, od biocentryzmu do antropocentryzmu (Macnaghten i Urry, 2005, s. 17–28; Tymieniecka-Suchanek, 2012). Wskazuje się na zjawisko „zespołu deficytu natury” (Louv, 2016) i możliwość redukcji go poprzez ekoterapie (Buzzell i Chalquist, 2009; Płoszaj-Witkowska, 2023; Simonienko, 2021). Rozwija się również, uwzględniająca aspekty filozoficzno-egzystencjalne, pedagogika

lasu (Paluch, 2022; Rykowski, 2022; Śliwerski, 2022). Chutorański podkreśla zaś, iż podejmowanie nowego rodzaju problematyzacji relacji między ludźmi i nie-ludźmi – w dobie antropocenu, kapitałocenu oraz globalnych problemów, takich jak szóste wymieranie, katastrofa klimatyczna, konflikty czy rozwój nowoczesnych technologii – jest szczególnie ważne (Chutorański, 2022, s. 128). Z powyższych względów problematyka zmian w spostrzeganiu natury przez dzieci w wieku przedszkolnym oraz ich rodziców i nauczycieli wymaga dalszego rozwijania w badaniach empirycznych. Niniejszy artykuł przedstawia fragment wyników przeprowadzonych przeze mnie badań, których celem była próba rekonstrukcji codziennego funkcjonowania przedszkola leśnego w Polsce. Ze względu na zastosowaną metodę pytania badawcze ograniczono do pojęć uczulających dotyczących organizacji, przestrzeni, procesu edukacji oraz przyczyn wyboru przedszkola leśnego przez rodziców. W procesie analizy danych ugruntowała się prezentowana tu kategoria kultury bliskiej naturze, uwzględniająca rolę przestrzeni i koncepcji pedagogicznej, a także kierunki transmisji tejże kultury zaobserwowane pomiędzy członkami społeczności leśnego przedszkola.

Kultura bliska naturze

Kultura bliska naturze, w rozumieniu przedstawionym w niniejszym artykule, może być przekazywana dzięki regularnemu przebywaniu w przestrzeni przyrodniczej oraz realizacji założeń opartych na wartościach ekologicznych i podążaniu za naturalnym rytmem przyrody, wyznaczanym przez zmieniające się pory roku. Krzewienie tak pojmowanej kultury ma na celu przywracanie świadomości przynależności człowieka do natury i podlegania rządzącym nią prawom, już od najmłodszych lat, poprzez modelowanie i odtwarzanie środowisk umożliwiających doświadczanie bycia częścią przyrodniczej złożoności świata. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań wskazują, iż transmisja kultury bliskiej naturze jest możliwa w warunkach przedszkola leśnego.

Przedszkola leśne

Genezę przedszkoli leśnych najczęściej wiąże się z postacią Elle Flatau, Dunki, która w latach 50. ubiegłego wieku, udając się do lasu na całodniowe wyprawy ze swoimi dziećmi, zainspirowała lokalną społeczność, przyczyniając się do powstania pierwszej tego typu placówki (Christ, 2018, s. 208; Szlauzys, 2019, s. 98). Do Polski koncepcja przedszkola leśnego dotarła z krajów nordyckich, choć dużo inspiracji czerpano także z doświadczeń niemieckich. Jej elementy można jednak odnaleźć w polskiej historii myśli

pedagogicznej – w założeniach szkół na świeżym powietrzu, szkół sanatoryjnych, szkół ekologicznych i wychowania ekologicznego, ogrodów jordanowskich czy przedszkolnych i szkolnych ogrodów (Chomątowska, 2024; Czałczyńska-Podolska, 2016; Frątczak i Frątczak, 1977; Oleńska-Pawlak i Jedynek, 1988; Stemplewska-Żakowicz, 1990; Świder i Urlińska, 2016; Wolter, 2011). Obecnie w kraju funkcjonuje ok. 70 placówek tego typu. Określenie dokładnej liczby jest trudne ze względu na sytuację prawną, która uniemożliwia sporządzenie oficjalnego spisu (Łoboda, 2025, s. 17).

Przedszkole leśne najczęściej określane jest jako miejsce, w którym dzieci bawią się i uczą, spędzając czas w otoczeniu przyrody przez cały rok, niezależnie od pogody (Christ, 2018; Christ i Preuss, 2018; Godawa, 2023; Nitecka-Walerych, 2019; Ordon, 2019). Umieszczenie takich placówek bezpośrednio w środowiskach przyrodniczych lub w ich pobliżu daje dzieciom możliwość obserwacji procesów zachodzących w naturze oraz rozwijania uważności (Ernst i in., 2021, s. 5).

Materiał i metody

Niniejszy artykuł przedstawia tematyczny wycinek szerszych badań prowadzonych w schemacie jakościowym, których celem była próba rekonstrukcji codziennego funkcjonowania i organizacji przedszkola leśnego w Polsce. Badania prowadzone były w oparciu o konstruktywistyczną metodę teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009, s. 17–18). Ze względu na przyjęte podejście – pytania badawcze dotyczące organizacji, przestrzeni, procesu edukacji oraz przyczyn wyboru tego typu placówki przez rodziców stanowiły raczej rodzaj pojęć uczulających (Blumer, 2007), pozostawiając przestrzeń na ich poszerzenie i modyfikowanie w trakcie procesu badawczego.

W procedurze badawczej uwzględniłam triangulację danych (Konecki, 2000, s. 86), łącząc techniki takie jak: jawna obserwacja uczestnicząca (Angrosino, 2015, s. 81–82; Charmaz, 2009, s. 34–39), wywiad swobodny (Kvale, 2012, s. 88), techniki wizualne i analiza dokumentów (Rapley, 2013, s. 37–43). Obserwacja trwała półtora roku (po 4 dni w tygodniu) i obejmowała wszelkie aktywności dwóch grup przedszkolnych, liczących po 16 dzieci, wraz z 7 nauczycielami, które opisywałam w dzienniku obserwacji. Wywiady swobodne z kadrą przedszkola oraz rodzicami prowadziłam w oparciu o stworzone wcześniej listy dyspozycji, stanowiące bazę do rozmów. Kolejne wywiady poszerzane były o tematy, które wyłaniały się z poszczególnych spotkań. Łącznie przeprowadziłam 21 wywiadów, po których osiągnęłam „wystarczające” nasycenie (Dey, 1999, s. 257) kategorii teoretycznych, czego dowodem był zarówno stan analizy badawczej, jak i minimalne przyrosty

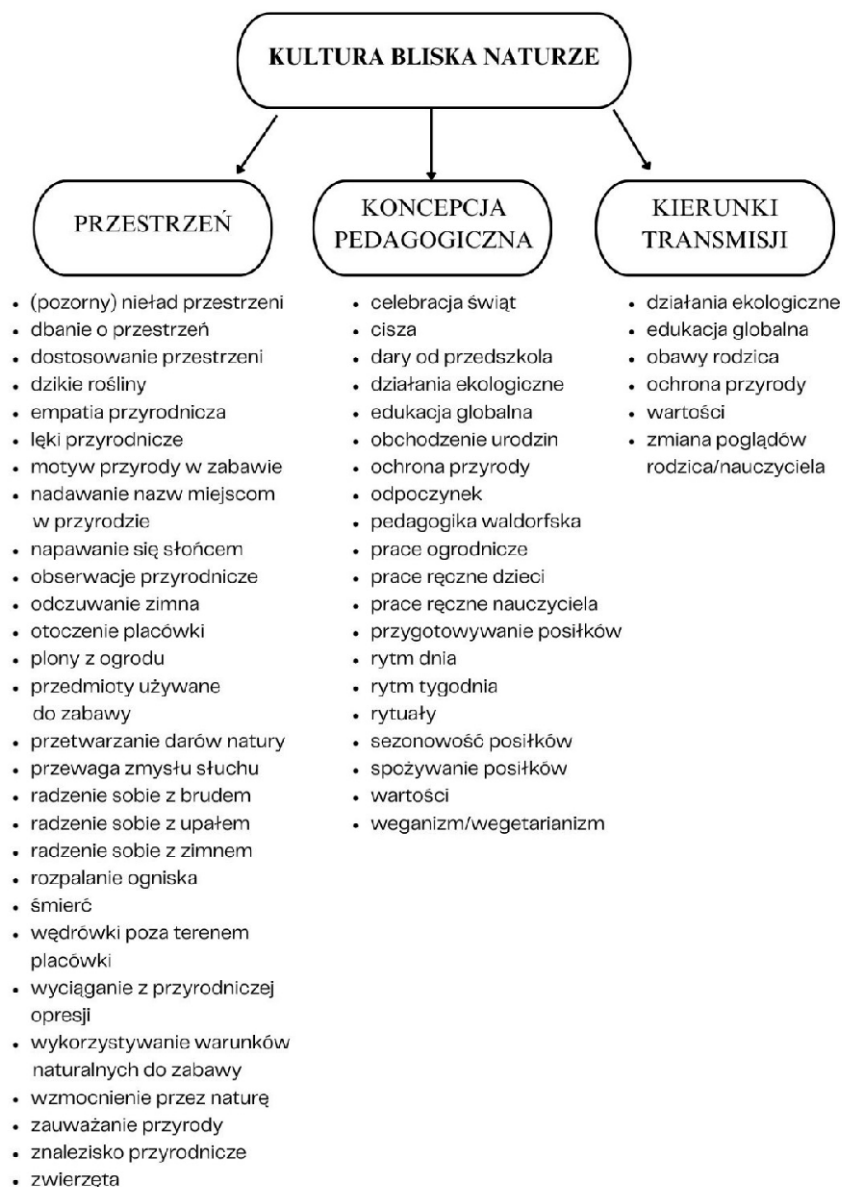
liczbowe nowych właściwości kategorii (Rowlands i in., 2015, s. 42; Strauss i Corbin, 1990, s. 187). Dane wizualne w postaci wykonywanych przeze mnie fotografii przestrzeni, wytworów lub aktywności dzieci miały stanowić ilustrację zdarzeń opisywanych w dzienniku obserwacji (Banks, 2013, s. 23). Ostatnią z zastosowanych technik była analiza dokumentów dotyczących placówki, takich jak artykuły w prasie i internecie, rysunki dzieci oraz dokumenty wewnętrzne (Rapley, 2013, s. 37–43).

Dobór przypadków do badania miał czterostopniowy charakter. W pierwszej kolejności, kierując się kryterium dogodności (Flick, 2012, s. 60), określonym także jako dobór wstępny (Patton, 2015, s. 309–310), wybrałam teren badań. Dobór osób podlegających obserwacji uzasadniały reguły teoretycznego pobierania próbek, stosowanego w badaniach prowadzonych metodą teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009, s. 131, 134). Grupa rodziców i nauczycieli do wywiadów została natomiast dobrana na zasadzie maksymalnej różnorodności wieku, liczby dzieci, doświadczenia i statusu materialnego (Flick, 2012, s. 59; Patton, 2015, s. 267). Na koniec, ze względu na niewielką liczebność, analizie poddano wszystkie rodzaje dostępnej dokumentacji dotyczącej placówki – trzy artykuły w prasie, audycja internetowa, ogłoszenia kierowane do rodziców w formie pisemnej, lista tematów do dyskusji podczas kręgów dorosłych i prace dzieci.

Teren badań stanowiła baza jednego z przedszkoli leśnych znajdujących się w pobliżu dużego miasta w Polsce, na którą składała się ogrodzona, częściowo zalesiona działka o powierzchni ok. 6 000 m² wraz z infrastrukturą, a także pobliskie lasy, pola i łąki, na których przebywały dzieci wraz z kadrą.

Uzyskałam pozytywną opinię Komisji do spraw etyki badań naukowych dotyczącą opisywanego projektu, a także zgodę od właściciela placówki, jak i wszystkich osób uczestniczących w badaniu. Przyzwolenia na udział dzieci w badaniu udzielali w pierwszej kolejności ich rodzice, a następnie one same, w formie zgody typu *assent*, która stanowi wyrażenie woli stosowane w przypadku osób niezdolnych do czynności prawnych (Maciejewska-Mroczek i Reimann, 2016, s. 43–44). Wszelkie imiona w cytatach zostały zmienione.

Zbierane dane były analizowane od najwcześniejszego etapu procesu badawczego, równolegle z ich kodowaniem – początkowo wstępnym, a następnie skoncentrowanym i teoretycznym. Podczas analizy wyłoniłam m.in. opisywaną w niniejszym artykule kategorię kultury bliskiej naturze, obejmującą podkategorie takie jak przestrzeń, koncepcja pedagogiczna oraz kierunki transmisji tejże kultury wśród społeczności przedszkola. Poszczególne kody tworzące kategorię zostały przedstawione na poniższym schemacie.



Rycina 1. Kody i podkategorie tworzące kategorię kultury bliskiej naturze

Przestrzeń

Leśne przedszkola potwierdzają stwierdzenie, iż „edukacja alternatywna jest edukacją autorską” (Śliwerski, 2018, s. 36). Można wyróżnić w nich jednak

elementy powtarzalne, jak: obiekt służący za schronienie, zapewniający możliwość ogrzania się, utrzymania higieny i odpoczynku (domek, jurta, namiot sferyczny, kontener), wiata lub tipi, krąg ustawiony z pieńków, miejsce na ognisko, piaskownica, elementy sprzyjające swobodnym zabawom ruchowym, takie jak równoważnie, liny czy siatki do wspinania. Obecne są również elementy przyrody zastanej lub zorganizowanej, często według zasad permakultury¹, takie jak drzewa, krzewy, zioła czy liczne grządki. Przedszkola leśne stwarzają także dzieciom okazję do opieki nad zwierzętami, takimi jak kury, gęsi, kaczki, króliki, owce, kozy, świny, konie, psy i koty. Zwierzętom dzikim zapewnia się natomiast możliwość schronienia, np. w budkach lęgowych, domkach drewnianych lub stertach niezgrabionych liści czy gałęzi. Podczas regularnych wypraw do lasu dzieci i kadra mają możliwość obserwacji wielu gatunków reprezentujących królestwa zwierząt, roślin i grzybów w ich naturalnym środowisku.

Powyższe elementy, mające wspierać w swym założeniu zarówno dziecięcą kreatywność, jak i rozwój bioróżnorodności, wzbudzały niekiedy uczucie zdziwienia lub nawet odrzucenia. Rodzice, ujawniając w wywiadach swoje odczucia związane z pierwszą wizytą w leśnym przedszkolu, opisywali przestrzeń jako zabałaganioną, chaotyczną, dziką, nieuporządkowaną. Poczucie estetyki, które wykształcili dotychczas odpowiadała bowiem raczej przyroda w swojej „uładzonej” przez człowieka wersji, taka jak skoszony trawnik i przyszyty żywopłot. Podobne wyniki, dotyczące barier mentalnych utrudniających przyjęcie postawy proekologicznej, zaobserwowano w środowisku pedagogów (Paluch, 2023, s. 15). Początkowe odczucia rodziców były dalekie od posiadanych wizji przedszkola, czego dowodem może być wypowiedź jednego z ojców: „To nie było nic, co znaliśmy, nic, co nam ktoś opowiadał”. Jedna z mam wspominała: „Przyszłam i były po prostu pieńki, jakaś lina, trochę piachu – i człowiek miał taki rozjazd poznawczy”. Inna z kolei miała wątpliwości: „Podjeżdżasz pod tę bramę, no i tak trochę nie wiesz, co to jest. Tak, no... to jest przedszkole?”. Przedszkole bowiem, według pierwotnej wizji jednego z rodziców, „jest zawsze uporządkowane”, zaś w przedszkolu leśnym zastał on „krzaki i to, co nazywane jest potocznie chwastem”. Dopiero z czasem następowała zmiana postaw, pozwalająca im przyjąć przyrodę w jej bliższej stanowi dzikiemu wersji.

Bliskie naturze są także doznania nieprzyjemne, takie jak nuda, zimno, ból, uczenie się na błędach, obcowanie ze śmiercią (np. odnajdywanie szcząt-

1 Permakultura jest filozofią projektowania zrównoważonych ekosystemów chroniących zasoby naturalne (Mollison i Slay, 2020).

ków zwierząt). Przedszkole leśne może stanowić w tym zakresie przestrzeń doświadczania rozwojowego dyskomfortu. Tematy te były szczególnie trudne dla rodziców, co ujawniali w wywiadach, opisując swoje obawy związane z uczęszczaniem ich dziecka do leśnego przedszkola. Pierwszym obszarem powodującym lęki była niska temperatura (szczególnie wizja zimy), wyobrażenie przemoczonych ubrań oraz idące za tym potencjalne przeziębienia, choroby. Drugi obszar dotyczył kwestii bezpieczeństwa, takich jak ewentualne upadki, urazy, brak ciągłej widoczności dzieci, zatrucia (np. dzikimi roślinami), zgubienie się dziecka w lesie czy wreszcie borelioza.

Choć obawy te są naturalne, możliwe jest ich stopniowe zmniejszenie, na co wskazują wypowiedzi rodziców świadczące o zmianie ich poglądów. Jedna z mam wspomina o przeniesieniu tych doświadczeń na grunt pozaprzedszkolny w następujących słowach:

Nagle teraz znajoma ma działkę i się okazuje, że te dzieci po prostu biegają tam od rana do nocy i mokre, nie mokre, głodne, nie głodne, i wszystko jedno, byle się tam bawić na tej działce. I się okazuje, że dzieciom jest po prostu potrzebne takie coś.

Kolejna rozmówczyni zauważyła u siebie zmianę w zakresie podejścia do wspomnianej nudy, ale także przestrzeni dziecięcych zabaw, stwierdzając:

Kiedyś miałam zupełnie inne zdanie na temat spędzania czasu z dzieckiem, takie, że czas musi być zorganizowany. Ja wymyślałam, jak Oktawia była mała, tysiące zajęć, żeby ona się tylko nie nudziła (...), a teraz odpuściliśmy sobie dużo takiego organizowania czasu na siłę. I też te zabawki, jakoś tak zauważyłam, że w ogóle nie są w użytku. I to wcale nie jest wymuszone, tylko jakieś takie naturalne.

Retransmisja kultury bliskiej naturze zachodziła jednak nie tylko w obszarze zmiany poglądów na wychowanie, ale także w zakresie własnego samopoczucia rodziców. W leśnych przedszkolach z reguły rodzice spędzają znacznie więcej czasu niż w standardowych placówkach, zwłaszcza w okresie adaptacji, co stwarza okazję do doświadczenia zanurzenia w przyrodzie, szczególnie cennego dla osób pracujących na co dzień w budynkach. Wypowiedź jednej z mam mogłaby wręcz posłużyć jako gotowa recepta dla zakładów pracy, które chciałyby zadbać o dobrostan swoich pracowników:

Ja nie mogłam w to uwierzyć, co to przebywanie na zewnątrz ze mną robi. Jak ja się po prostu zmieniam. Jak to jest poczuć tę ziemię pod stopami, być, słuchać szumu liści cały dzień, patrzeć na niebo, w ogóle, wiesz, nie być w zamkniętym pomieszczeniu. To po prostu, to powinno być obowiązkowe dla każdego człowieka, to kompletnie zmienia perspektywę.

Możliwość codziennych obserwacji przyrodniczych wpływała na wzrost uważności i wiedzy na temat otaczających roślin i zwierząt. W dziecięcych zabawach coraz częściej pojawiały się motywy przyrodnicze, a do aktywności konstrukcyjnych i tematycznych wykorzystywały one coraz więcej roślin. Z czasem rozwijała się również ich empatia przyrodnicza. Charakterystycznym przejawem uznawania miejsc przyrodniczych za „swoje” było nadawanie im nazw, używanych i rozumianych przez wszystkich członków społeczności, takich jak „Lisia Nora”, „Babcia Jabłonka” czy „Dębowy Raj”.

Koncepcja pedagogiczna

Założenia aksjologiczne osób prowadzących przedszkola leśne wpływają na przyjmowane koncepcje pedagogiczne. W przedszkolu stanowiącym teren badań opisanych w niniejszym tekście, wartości sprzyjające (re)transmisji kultury odnosiły się do szeroko pojętej ekologii. Ich realizację obserwowałam podczas prac ogrodniczych uwzględniających zasady permakultury, działań mających na celu ochronę przyrody, a także w stosowanej w placówce diecie wegańskiej.

Przedszkola leśne czerpią z wielu metod i koncepcji pedagogicznych, w tym także z nurtów alternatywnych. Często wprowadzane są elementy pedagogiki Marii Montessori, Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera, a także założenia planu daltońskiego czy podejścia Reggio Emilia. W obserwowanej przeze mnie placówce dużą rolę w budowaniu koncepcji pedagogicznej odgrywała pedagogika waldorfska. Placówki waldorfskie, ze względu na antropozoficzną koncepcję człowieka i świata – a także wynikające z niej, zainicjowane przez Rudolfa Steinera dziedziny, takie jak pedagogika lecznicza, medycyna antropozoficzna czy rolnictwo biodynamiczne – od początku swego istnienia propagowały ekologiczny styl życia (Kiersch, 2010, s. 101–104).

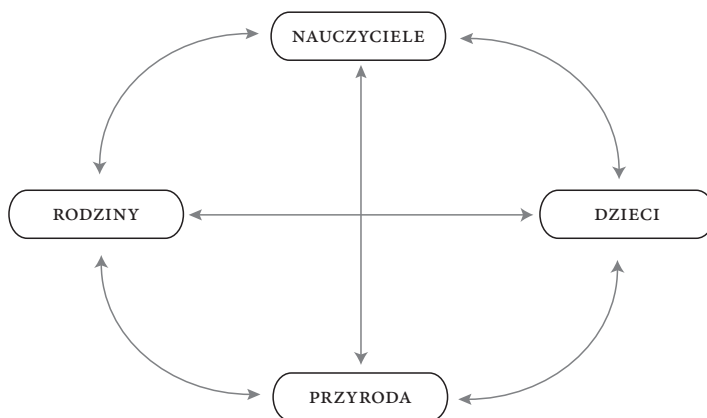
Duże znaczenie w pedagogice waldorfskiej przykłada się do rytmu, odzwierciedlającego cykle zachodzące w przyrodzie. Rytm ten nie tylko zapewnia poczucie bezpieczeństwa, ale także uczy istoty dbałości o własne zasoby i uważności na nie, dzięki uwzględnieniu w ciągu dnia momentów wzmożonej aktywności twórczej i intelektualnej oraz czasu odpoczynku i ciszy. Powtarzalność tygodniowego rytmu tworzy bezpieczną bazę znanych dzieciom aktywności, pomiędzy którymi pojawia się przestrzeń na swobodną zabawę. Rytm roku przedszkolnego podąża z kolei za zmieniającą się przyrodą. Dużo uwagi poświęca się pracom ręcznym, wykonywanym z naturalnych materiałów (Jenkinson, 2011, s. 99–107). W przedszkolu, stanowiącym teren badań, dzieci regularnie pracowały z materiałem roślinnym, drewnem i gliną, samodzielnie tworząc przedmioty codziennego użytku

oraz poznając mnogość zasobów niezbędnych do ich wytworzenia, takich jak czas, własna praca czy użyte materiały. Charakterystycznym prezentem, które każde dziecko otrzymywało w ramach obchodów swoich urodzin, był patyk wystrugany przez opiekunów, posiadający tyle rozgałęzień i nacięć, ile lat skończyło dziecko. Dzięki prowadzeniu ogrodu dzieci brały także udział w całym procesie przygotowywania posiłków – od wysiewu i sadzenia, przez zbiór plonów, ich obieranie i krojenie, aż po wspólne spożywanie przy jednym stole wraz z opiekunami.

Kierunki (re)transmisji kultury bliskiej naturze

W relacjach między dziećmi, ich rodzinami, kadrą przedszkola i resztą natury stanowiącej bazę terenową i otoczenie placówki, widoczne są reguły tworzące zarówno kultury post-, ko- jak i prefiguratywne, polegające na uczeniu się dzieci od dorosłych, uczeniu się od siebie nawzajem w grupie dorosłych i dzieci od siebie nawzajem, a także na uczeniu się dorosłych od dzieci (Królikowska, 2015; Mead, 1978, s. 25). Nie można jednak nie uwzględnić w tych złożonych relacjach komponentu przyrody. W zakresie wiedzy botaniczno-ogrodniczej, wyraźna w relacjach dzieci z rodzicami była dominacja uczenia się prefiguratywnego, natomiast w kontaktach z babciami lub dziadkami dzieci mogły wymieniać się informacjami na równych zasadach. Wielokrotnie opowiadały mi o roślinach, znanych im także z przedszkola, które rosną w ogródkach babć i dziadków, zaznaczając jednocześnie, że mają oni dużą wiedzę na temat ich uprawy. Rodzice natomiast często pytali, czy informacje przekazywane im przez dzieci, np. na temat jadalności roślin, są prawdziwe, ponieważ nie dysponowali taką wiedzą. Wskazuje to na istnienie swego rodzaju „przyrodniczej luki pokoleniowej”. Transmisja, niekiedy ponowna, po utraceniu posiadanych niegdyś postaw i zwyczajów, zachodziła między członkami społeczności we wszystkich możliwych kierunkach. Nauczyciele-opiekunowie przekazywali kulturę związaną z naturą dzieciom i ich rodzinom, a także przekształcali przestrzeń, dbając o teren przedszkola i przywracając go do stanu naturalnego, np. poprzez zabiegi zwiększające bioróżnorodność. Niejednokrotnie dzieci wskazywały zarówno swoim rodzicom, jak i nauczycielom, co jest bliskie naturze, manifestując zaniedbywane potrzeby. Wpływały także na charakter przestrzeni, pielęgnując ją oraz tworząc konstrukcje z naturalnych materiałów. Rodzice przynosili niekiedy rośliny do posadzenia z własnych ogrodów i pomagali w uprawie grządek. Przekazywali wartości związane z dbałością o naturę własnym dzieciom – szczególnie wtedy, gdy sami zinternalizowali je po pewnym czasie pobytu w przedszkolu – a także uzupełniali kompetencje nauczycieli, zarówno w zakresie przyrodniczym,

jak i wychowawczym. Środowisko naturalne – rosnące na terenie placówki i w jej pobliżu rośliny i grzyby, a także zamieszkujące je zwierzęta – oddziaływało na wszystkich członków społeczności leśnego przedszkola, domykając krąg zależności funkcjonujących w tym złożonym, nie-tylko-ludzkim ekosystemie.



Rycina 2. Kierunki (re)transmisji kultury bliskiej naturze w przedszkolu leśnym

Dyskusja i podsumowanie

Na podstawie danych zebranych podczas prowadzonego przeze mnie badania dotyczącego codziennego funkcjonowania przedszkola leśnego, stworzyłam kategorię kultury bliskiej naturze. Określa ona rolę przestrzeni przyrodniczej oraz przyjętej koncepcji pedagogicznej w kształtowaniu relacji dzieci i dorosłych z naturą. Uwzględnia również kierunki transmisji tejże kultury wśród członków przedszkolnej społeczności, a także – w niektórych przypadkach – zjawisko retransmisji, polegającej na ponownym ukształtowaniu postaw proekologicznych po ich wcześniejszym utraceniu. Uzyskane wyniki wskazują na możliwość rozwijania i zmiany postaw wobec przyrody zarówno wśród dzieci w wieku przedszkolnym, jak i ich nauczycieli oraz rodzin. Stanowią one także pogłębienie literatury przedmiotu w zakresie kształtowania zachowań sprzyjających trosce o środowisko naturalne, a nie jedynie „używania” przyrody dla ludzkiej korzyści.

Ograniczeniem uniemożliwiającym odnoszenie wyników do ogólnej populacji leśnych przedszkoli w Polsce jest zastosowana procedura badawcza. Praktyczną konsekwencją uzyskanych wyników mogłoby być upowszechnianie kultury bliskiej naturze zarówno w placówkach edukacyjno-wychow-

wawczych, jak i w zakładach pracy, z uwzględnieniem międzypokoleniowego uczenia się oraz łączenia świata nauki i sztuki w tym zakresie.

Przedstawiona w niniejszym artykule kategoria „kultury bliskiej naturze” może być rozwijana i modyfikowana w oparciu o dalsze badania. Możliwość odnoszenia wyników do szerszej populacji mogłyby zapewnić badania podłużne na większej grupie lub badania eksperymentalne (porównujące grupy dzieci uczęszczających do przedszkoli leśnych i standardowych).

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino, M. (2015). *Badania etnograficzne i obserwacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Banks, M. (2013). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barrable, A., i Booth, D. (2020). Nature connection in early childhood: A quantitative cross-sectional study. *Sustainability (Switzerland)*, 12(1), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su12010375>
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Zakład Wydawniczy Nomos.
- Buzzell, L., i Chalquist, C. (red.). (2009). *Ecotherapy*. Counterpoint.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomątowska, B. (2024). *Miasto Dzieci Świata*. Wydawnictwo Czarne.
- Christ, M. (2018). Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury. *Chowanna*, 1, 199–218. <https://opus.us.edu.pl>
- Christ, M., i Preuss, A. (2018). Związek leśnych przedszkoli z metodą Marii Montessori. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1(47), 145–162. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.13.47.145>
- Chutorañski, M. (2022). Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu. *Forum pedagogiczne*, 13(2), 127–139.
- Czałczyńska-Podolska, M. (2016). Ogrody jordanowskie na tle współczesnych ogrodów dziecięcych. *Przestrzeń Urbanistyka Architektura*, 2, 111–125.
- Dey, I. (1999). *Grounding Grounded Theory: Guidelines for Qualitative Inquiry*. Academic Press.
- Ernst, J., Juckett, H., i Sobel, D. (2021). Comparing the Impact of Nature, Blended, and Traditional Preschools on Children’s Resilience: Some Nature May Be Better Than None. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724340>
- Flick, U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Frątczak, E., i Frątczak, J. (1977). *Ogród przedszkolny*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Godawa, S. (2023). Edukacja inaczej: przedszkole leśne jako alternatywne miejsce rozwoju dla dzieci, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: A. Świdzińska (red.), *Narzędziownik edukacji pozaformalnej* (s. 55–64). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jenkinson, S. (2011). Program nauczania przedszkolnego. W: M. Rawson i T. Richter (red.), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania* (s. 99–108). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kiersch, J. (2010). Tradycja i postęp w pedagogice waldorfskiej. W: Z. Melosik i B. Śliwierski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (s. 101–107). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Królikowska, A. (2015). Dzieci nauczycielami swoich rodziców: socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 11, 127–142.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Louv, R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu*. Wydawnictwo Mamanian.
- Łoboda, H. (2025). *Przedszkola leśne w Polsce. Raport (Nr 1)*. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych.
- Maciejewska-Mroczek, E., i Reimann, M. (2016). Jak zgadzają i nie zgadzają się dzieci. O (nie)równowadze sił i świadomej zgodzie w badaniach z dziećmi. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 12(4), 42–55. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.12.4.03>
- Macnaghten, P. i Urry, J. (2005). *Alternatywne przyrody. Nowe myślenie o przyrodzie i społeczeństwie*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mead, M. (1978). *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mollison, B., i Slay, R.M. (2020). *Wprowadzenie do permakultury*. Wydawnictwo PermaKultura.Edu.PL.
- Nitecka-Walerych, A. (2019). Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*, 28, 229–239.
- Oleńska-Pawlak, T., i Jedynak, J. (1988). Rozwój opieki medycznej w Polsce nad dziećmi i młodzieżą uczącą się. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*.
- Ordon, U. (2019). Przedszkola leśne a potrzeba edukacji zdrowotnej i ekologicznej wśród najmłodszych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(3(53)). <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1453.07>
- Paluch, M. (2022). Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 17–30. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>
- Paluch, M. (2023). Forest Pedagogy towards the Problem of Polish Educational Monoculture: Projective Pilot Studies. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 21(3), 31–44. <https://doi.org/10.21697/seb.2023.29>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publication.
- Płoszaj-Witkowska, B. (red.). (2023). *Hortiterapia*. Wydawnictwo UWM.
- Rapley, T. (2013). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rowlands, T., Waddell, N., i McKenna, B. (2015). Are we there yet? A technique to determine theoretical saturation. *Journal of Computer Information Systems*, 56(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/08874417.2015.11645799>
- Rykowski, K. (2022). Pytania o las jako medium pedagogiczne. *Forum Pedagogiczne*, 13(2).
- Simonienko, K. (2021). *Terapia lasem w badaniach i praktyce*. Wydawnictwo Naukowe Silva Rerum.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (1990). Koncepcja szkoły ekologicznej. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych.
- Strauss, A., i Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Szlauzys, J. (2019). Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 2(12), 94–107. <https://doi.org/10.15290/parezja.2019.12.07>
- Śliwerski, B. (2018). Edukacja alternatywna to edukacja autorska. W: B. Śliwerski i A. Rozmus (red.), *Alternatywy w edukacji*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2022). „Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. *Forum Pedagogiczne*, 13(2), 47–60. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.04>
- Świder, M., i Urlińska, M.M. (2016). Prywatne Gimnazjum Sanatoryjne Męskie dr. Jana Wierczkowskiego w Rabce (1924–1939). *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(2), 227. <https://doi.org/10.12775/spi.2016.2.011>
- Tymieniecka-Suchanek, J. (red.). (2012). *Człowiek w relacji do zwierząt, roślin i maszyn w kulturze* (t. 1). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wolter, E. (2011). Wychowanie ekologiczne w Drugiej Rzeczypospolitej. *Forum Pedagogiczne*, 1(2), 119–147. <https://doi.org/10.21697/fp.2011.2.07>

SUMMARY**(Re)transmission of the Nature-like Culture
in the Daily Functioning of a Forest Kindergarten**

This article presents the results of a study on the transmission of nature-like cultural elements within a forest preschool community. The study was conducted qualitatively, using the constructivist grounded theory. Data triangulation was employed, combining techniques such as participant observation, open-ended interviews with preschool staff and parents, visual techniques (photographs), and document analysis. Data analysis, which included preliminary coding, focused coding, and theoretical coding conducted through theoretical sampling, resulted in the emergence of the category of nature-like culture. It consisted of three subcategories: space, pedagogical concept, and directions of (re)transmission. The preschool space was organised to facilitate learning and to play in contact with nature and to support biodiversity. The pedagogical concept was based on ecological values and on the rhythm of the seasons, drawing on Waldorf pedagogy. The transmission of a nature-like culture occurred in all possible directions among children, their families, caregivers, and other aspects of nature (plants, animals, physical phenomena). In some cases, a retransmission of values and attitudes towards nature, previously recognised by individuals but abandoned for various reasons, was observed. The results demonstrate the possibility of deepening and transforming the understanding of nature, provided that appropriate conditions are in place, such as regular exposure to natural environments and the example of individuals practising ecological activities in tune with the seasons.

KEYWORDS: nature, culture, forest kindergarten

Agnieszka Gardas

Poradnia Psychologiczna dla Dzieci i Młodzieży w Żywcu Śląskiej Fundacji Błękitny Krzyż

E-MAIL: garda.agnieszka@gmail.com

Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

E-MAIL: paluchkonto@gmail.com ORCID: 0000-0002-4861-113X

Od korzeni do korony. Oblekanie dziecka w mieszczański strój żywiecki. Kontemplacja autoetnograficzna

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest próba ukazania momentu upodmiotowienia dzieci i dorosłych, wynikającego z doświadczenia przez nich zakorzenienia w konkretnym miejscu (lokalnym ekosystemie), z jednoczesnym doznawaniem jedności/symbiozy z wielowymiarowością świata. Głównym przedmiotem badania jest czynność oblekania dziecka w mieszczański strój żywiecki przez bliskie dziewczynce kobiety – matkę i „przyszywaną” ciotkę – jako wyraz międzypokoleniowej pedagogii. Analizowana historia toczy się w zaciszu domowych rytuałów, służących replikacji wartości międzypokoleniowej wspólnoty żywieckich mieszczyk, wciąż jednak czerpiących z życiodajnych źródeł Natury. Strój żywiecki zawiera w sobie elementy nawiązujące do otoczenia naturalnego, a samo jego oblekanie przypomina wrastanie sadzonki w kulturowe podglebie swojej epoki i wyrastanie z niego dojrzałego drzewa. Metodą badawczą jest analiza treści wybranych fragmentów opowieści, oparta na „winietach autoetnograficznych” i utrzymana w narracji kontemplatywnej. Treść artykułu wypełniają konstrukty teoretyczne współczesnej myśli pedagogicznej i terapeutycznej, akcentujące to, co pozornie niewidzialne, ale odczuwalne: 1) niewidzialne środowisko, 2) diafaniczność, 3) kompetencje głębokie, 4) delikatność myśli. Łączone z akcentami etnograficznymi i filologicznymi odsłaniają podatność, ale i kruchość ludzkiej wrażliwości na impulsy pochodzące ze świata najbliższego otoczenia naturalnego, wypłatane – z należytą uważnością – i wpłatanie w tkaninę lokalnej kultury i żywotów jej poszczególnych bohaterów. Artykuł wypełnia lukę badawczą w obszarze problemowym takich kategorii, jak tradycja, rytuał, inicjacja, a zarazem akcentuje rolę zacisza domowego (małej tradycji) w kształtowaniu postawy otwarcia dziecka na świat. Choć analizowany fragment opowieści należy do fikcji literackiej, zawiera on w sobie kilka faktycznie przeżytych przez autorkę doświadczeń.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieciństwo, dorosłość, rodzina, sąsiedztwo, mieszczański strój żywiecki

*Bardzo lubię wyjścia do parku.
Sama jeszcze nie mogę tam chodzić.
I wiem, że wiecie dlaczego...
Tak. Jestem za mała, za młoda, za chuda i zawsze jakaś „za”.
A ja po prostu jestem Andzia.
Doskonale znam drogę do parku i przez park.
Znam tam każdą alejkę,
wiem, gdzie rosną dęby i po czym je poznać. (A. Gardas)*

Wprowadzenie.

Duch domowego zacisza – wymiary „niewidzialnego środowiska”

Doświadczenie przez dziecko dwoistego aktu wrastania „w” swoje naturalne środowisko (miejski i naturalny krajobraz) oraz jednoczesnego wyrastania „ponad” kulturowe podglebie rodzinnych i sąsiedzkich dziejów kieruje uwagę na podziemia, ziemię i niebo jako tła dziejącego się na pierwszym planie aktu wyrastania drzewa – symbolu kosmicznej „osi świata” (łac. *axis mundi*), łączącej wszystkie sfery (za)istnienia w symbiotycznym porządku bycia. Zarazem sprowadza uwagę Czytelnika na rytuał oblekania dziecka przez dorosłych w strój mieszczański, występujący w określonym regionie geograficznym i etnograficznym południowej Polski, zwanym Żywiecczyzną. Związek tego, co globalne, z tym, co lokalne, a zarazem tego, co wydaje się całościowe, z tym, co fragmentaryczne, zakryte, niewidzialne, niedostrzegalne, a jednak mające wpływ na mimowolne oblekanie (się) w tradycję, stanowi główny przedmiot badania. Ostatnia tytułowa fraza informuje o sposobie myślenia – kontemplacji autoetnograficznej – jaki przyjął w celu analizy przytaczanych fragmentów opisu. W myśl podejścia Carolyn Ellis fragmenty te przyjmują formę „winiety autoetnograficznej” (Ellis, 1998), czyli krótko opisanych wydarzeń z mojego życia, w których obserwowałam świat dziecięcy z perspektywy osoby dorosłej, rekonstruując własne dziecięce doświadczenie¹. Analizę „winiety” pozostawiam w trybie narracji kontemplatywnej, aby „ukazać wytwarzanie wiedzy od wewnątrz” od tej części siebie, która, wspominając i pisząc, doświadcza również wewnętrznej przemiany: uświadamia sobie coś głębszego, co dotąd było jedynie powierzchownym wspomnieniem (por. Kacperczyk, 2020; Konecki, 2022). Z całości zredagowanego przed laty opowiadania – do analizy wybrałam fragmenty, w których aktualnie rozpoznałam ślady osobistego doświadczenia formacyjnego. Uzasadnienie takiego podejścia odnajduję u Collete Szczepaniak:

1 Jest to: „(...) ewokatywny program pielęgnowania żywego doświadczenia, wyrażający tendencję do współodczuwania i doświadczenia współobecności Innych” (Kacperczyk, 2014, s. 32).

Autoetnografia prowadzona w nurcie ewokatywnym cechuje się dużą dozą emocji badacza, ale jednocześnie zaprasza innych (czytelników, słuchaczy) do zagłębienia się we własne emocje, własne doświadczenia, co – według mnie – coraz częściej powinno mieć miejsce również w polskiej nauce (Szczepaniak, 2022, s. 163).

Ze względu na przedmiot badania dotyczący ścisłego związku między młodymi oraz dorosłymi ludźmi, ich kulturą i najbliższym otoczeniem naturalnym, analizy osadzam na pograniczach dziedzin: pedagogiki społecznej, geografii i socjologii humanistycznej, jak również rozwijającej się pedagogiki lasu. Łączy je istotność wpływu na jednostkę i społeczeństwo tego, co znajduje się w zasięgu ich wzroku, uszu, rąk, nóg i woli działania. I właśnie ta własnoręczność i podręczność skłaniają do myślenia w kategoriach metodologii mikrologicznej, na gruncie której „(...) dochodzi do paradoksalnego spotkania dwóch przeciwstawnych kierunków – materializmu i mistycyzmu” (por. Foltý-Rusin, 2024, s. 116).

Obserwując dzieci (własne i nie tylko), widziałam, jak za sprawą codzienności i symboli rodziła się w nich podmiotowość indywidualna i społeczna, a zarazem poczucie więzi z ludźmi i krajobrazem, swoiste *sacrum* jego detali, a także poczucie solidarności i przynależności – nie tylko do lokalnego środowiska. Przyoblekanie dziecka w mieszczański strój żywiecki może być doświadczeniem *liminalnym* – zarówno dla dziecka, jak i rodzica/opiekuna – w znaczeniu przygotowywanej, wyczekiwanej i doniosłej *inicjacji* do życia zbiorowego. Przy wsparciu współautora tekstu postanowiłam opisać to, co dziś wydaje mi się szczególnie ważne, a co w perspektywie dziecka (również w moim wspomnieniu tego czasu) było jakby nie do zatrzymania – wartkim strumieniem obrazów i obrazków, dźwięków, zapachów, pytań bez odpowiedzi, biciem serca oraz łzami wzruszenia i radości z trwania tradycji. Dziś wracam do tej rzeczywistości, którą – za Krzysztofem Maliszewskim – przywołuję w ramce redefiniowanej współcześnie kategorii „niewidzialnego środowiska”, aby podjąć próbę odpowiedzi na fascynujące mnie pytanie: co właściwie wtedy się stało i dzieje się tak często nadal, kiedy babki, matki, siostry, ciotki i sąsiadki misternie mierzą i zakładają dziecku kolejne warstwy jego żywieckiego stroju.

Mój sentymentalny zwrot ku dzieciństwu oraz potrzeba sięgnięcia do korzeni i lokalności ma dwa niezależne źródła. Pierwsze, na długo przed wybuchem wojny na Ukrainie, mieściło się w przedszkolnej sali, gdzie tuż przed godziną piętnastą dzieci trzy-, cztero-, pięcio- i sześćioletnie nabywały umiejętność słuchania czytanego tekstu, zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, obcowania ze słowem pisanym. Drugie wynika z ukończenia kursu z kompetencji głębokich, prowadzonego przez dr Michała Palucha, oraz

późniejszej lektury kilku artykułów w tym temacie (Paluch, 2024, 2021; Paluch i Tempczyk-Nagórka, 2022; Tałaj, 2024; Goik, 2025). Zwróciłam również uwagę, że w redagowanym *Słowniku wyrazów ratujących życie*, poza wspomnianymi „kompetencjami głębokimi”, w rozdziale wymieniającym 33 pojęcia kluczowe dla życia, znajdują się ponadto „orientacja czaso-przestrzenna”, „spotkanie”, „dom”, „czułość”, „rodzina”, „wspólnota”, „tożsamość”, „ duchowość niereligijna” (Paluch, 2023). Pozwoliło mi to odkryć w sobie potrzebę wyrażania głębszych doświadczeń egzystencjalnych, legitymując już wcześniej czynione starania o językowe poszukiwanie tego, co wydaje się nie-do-nazwania. Z racji podjętej z Michałem Paluchem współpracy, dalsza redakcja artykułu przebiega już w trybie *pluralis modestiae*.

Niewidzialność rozpatrujemy tu w czterech wymiarach: 1) treści *przeżyć psychicznych* dziecka niedostępnych dla innych: jego osobistych mniemań, marzeń, fantazji, nadziei, tęsknot, 2) treści *kultury symbolicznej*, dekodowanej przez dziecko w drodze wychowania i socjalizacji: lokalne zwyczaje, rodzinne rytmy i rytuały, międzypokoleniowa wiedza „przekraczająca pojedyncze życie ludzkie” i początkowo „(...) nie mieszcząca się w reflektorach świadomości” (Maliszewski, 2022, s. 58), 3) treści *doświadczeń diafanicznych*, pozwalających dziecku na dostrzeganie czegoś poprzez coś innego: prześwit, przeniknięcie, prześwietlenie lub przezroczystość dającej wgląd w drugi lub trzeci plan (horyzont), przysłonięty dotąd wydarzeniami pierwszego planu². W końcu 4) treści o charakterze *transepokowym*: niewidzialne dla żadnego z reprezentantów mijających po sobie epok, a rozpoznane dopiero jako konsekwencje jednostkowych i społecznych zaniedbań lub odwrotnie – jako epifenomeny efektów społecznej dojrzałości – dopiero w kolejnej erze dziejów ludzkich.

Największy akcent położymy właśnie na dwa ostatnie wymiary niewidzialności środowiska (diafaniczny i transepokowy), określając je łącznie i symbolicznie pod postacią frazy „duch domowego zacisza”. Jest to dostępne dla naprawdę niewielu – poza rodziną i przyjaciółmi dopuszczeni mogą być także sąsiedzi, o ile łączy ich więź lokalnych rytuałów, szeptów, skrzypiących drzwi domykanej szafy czy wieka starej skrzyni...

2 Ilustracyjnym przykładem doświadczenia tego stanu rzeczy – diafaniczności – jest zjawisko opisane pod japońskim hasłem *komorebi*, które inspiruje do odczytania głębi piękna przyrody poprzez doznawanie promieni słonecznych, prześwitujących przez korony i liście drzew. Tak doznana diafania mogłaby być – choć wcale nie musi – pretekstem do doświadczenia epifanii jako pełnego, nagłego i powalającego dosłownością olśnienia, a nawet oślepienia (jeśli tylko zdecydowalibyśmy się na stanięcie ze słońcem twarzą w twarz).

Wyobraźnia diafaniczna. Egzystencjalne pogłębienie przez dorosłego rytualnego doświadczenia dziecka

Dalsza analiza przebiega w rytmie interpretacji wybranych fragmentów nieopublikowanej dotąd książki Agnieszki Gardas pt. *Anka Żywczanka*, napisanej w wyniku obserwacji rytuałów wciąż obecnych na Żywiecczyźnie oraz własnych wspomnień Autorki. Zaczniemy:

Winieta 1

Uniosłam ręce i mama z ciocią zaczęły na mnie nakładać białą koszulkę z rękawami, a potem niekończące się pierwszą, drugą i trzecią płócienną halkę. Następnie pociągały jakieś tasiemki. Byłam już ledwo żywa i prawie zginęłam w tych materiałach. Pomyślałam, że nawet te schody do cioci nie są tak męczące, jak ubieranie tego stroju.

Zwrócenie dłoni ku górze w geście zaufania to wyraz zgody, otwartości i gotowości do powierzenia swojego ciała. Otwarta dłoń oznacza brak ukrytych zamiarów. Małe dziecko wyciąga dłonie, zwraca się ku dorosłym, chce być podniesione, patrzeć na świat z innej perspektywy, być blisko, czuć ciepło drugiej osoby. Ile razy trzeba być stanowczym, by uchronić malca przed niebezpieczeństwem? Jak liczne działania podjąć, by uchronić to, co najcenniejsze? Stając się rodzicami/opiekunami rozumiemy, jak często i dlaczego, trzymając dzieci na rękach, obracamy się wokół własnej osi – udostępniając sobie razem szerszą perspektywę widzenia, a jednocześnie czuwamy, czy nic i nikt nam nie zagraża.

Starsze kobiety, które dokonują aktu przyobleczenia, już wiedzą, że po-trzeba cierpliwości, troski i stanowczej czułości. Choć kobieta w mieszczańskim stroju żywieckim – wedle założeń – ma przypominać dorodną kopę siana, jawi się tutaj niczym szlachetna róża, stanowiąca rdzeń, otoczona zwojami gęsto utkanych płatków. Pociąganie tasiemek, by namarszczyć metry materiału, wymaga od ubierających siły, od ubieranej pokory. Tu po raz pierwszy sięgamy po dwoistość stanowczej łagodności. Oblekanie w biel, symbol delikatności, niewinności i czystości, odbywa się warstwa po warstwie, jak padający na okalające Beskidy śnieg. Jego ciężar można zrozumieć dopiero poprzez codzienne obcowanie z nim. Z biegiem czasu zasila on ziemię oraz miejscowe i odległe cieki wodne życiodajną wilgocią.

Analiza pierwszego fragmentu służy rozbudzeniu *wyobraźni diafanicznej*³. Pozwala ona wczuć się w atmosferę całościowej aury spotkania (czasu

3 Termin autorski Michała Palucha i Agnieszki Gardas, definiowany na gruncie kompetencji głębokich, roboczo jako zdolność tworzenia i przywoływania w umyśle obrazów, myśli i kontekstów sytuacyjnych, służących podejmowaniu i rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych godnych do zakomunikowania.

i miejsca, dotyku, wyrazów twarzy, spojrzeń w oczy) celem uzupełnienia o treści istotne egzystencjalnie doświadczenia własnego dzieciństwa oraz dzieciństwa obserwowanego. W tym kontekście, w opisanej scenie mowa jest o czymś więcej niż tylko o włożeniu na małą dziewczynkę stroju składającego się z wielu elementów. Poprzez niespieszność, dokładność, precyzję, troskę, powagę i skupienie wykonujących te czynności kobiet, ujawnia się – niewidzialny zewnętrznie – akt włączenia do wspólnoty, wrastania w ziemię, stykania się korzeniami.

Winieta 2

Było mi już ciężko od tej ilości materiału, a ciocia Róża nakładała na mnie kolejny zwój (...). Materiału starczyłoby, aby zjechać na nim z okna pierwszego piętra na parter. Na koniec założyły na mnie fartuszek z bielusieńkiej mgiełki, który wyglądał, jakby utkaly go małe pajęczki. Te pajęczki widziałam nieraz na korze drzew w parku, tkaly delikatną sieć, na której osiadały krople wody. To były najpiękniejsze klejnoty, jakie widziałam wtedy w parku o poranku!

Widzimy uważność dziecka, skupienie na szczegółach. Po wielokroć popędzane i poganiane, w ciągu dorastania młode z gatunku *Homo sapiens* tracą umiejętność dostrzegania, odczytywania tropów, obcowania z naturą i w naturze, rozumienia otaczającego świata. To świat wewnętrzny kreuje otoczenie, zaś środowisko wpływa na jego wzbudzenie – przeżywanie i uznawanie przez dziecko za własne. Sieci poznanych słów stają się emanacją codzienności w cyklu całego życia, rozrastają się, by stworzyć możliwości szerokiego poruszania się, rozumienia samego siebie i związku z otoczeniem. Dziecko odnosi się do własnych przeżyć i doświadczeń. Osiadają one na tafli pamięci. Małeńkie oczka tiulu prześwitują, nie przysłaniają całości – stając się jednocześnie (diafanicznym) tłem dla haftu. Owa czynność inspiruje, daje tchnienie/ducha myśleniu delikatnemu; dzięki dłoniom cierpliwych hafciarek rzucane są na materiał wybrane obrazy tego, co najbliższe sercu – motywy otaczającego, najbliższego świata.

Krople wody osiadające na pajęczynach rozumiane są jako klejnoty. Dziś, gdy na naszych oczach stany rzek obniżają się z zawrotną prędkością, klejnotem jest sama woda, jej czystość, przejrzystość. Kropla porannej rosy zawieszonej na pajęczej nici wciąż łączy nas ze światem, z którego pochodzimy i którego jesteśmy częścią.

Winieta 3

Na trzeci już koniec pod szyję założyły mi wielki, sterczący i gryzący kołnierzyk, mówiły na niego kreza. A ja miałam wrażenie, że nazwa się gryza, bo gryzła w szyję (...).

Przychodzi nam na myśl doświadczanie: dostosowywania się, przyzwyczajania do niewygody, znoszenia przeciwności losu. Widzimy grymas na twarzy, stęknienie, chęć podrapania się w miejscach kontaktu ciała i stroju – wzrastanie w niesprzyjających warunkach. Młody człowiek tworzy połączenia z tym, co zna, nazywa, zaprasza nadaniem imienia w swój świat, oswaja go, by łatwiej było się przyzwyczaić do owej sytuacji, by już nie kłuło, a odczuwanie drapania sztywnej koronki stało się lżejsze do zniesienia. Dziecko w niewygodnym stroju, które się wierci – to dziecko, które całkiem dobrze radzi sobie z życiem.

Winieta 4

Na ramionach położono mi chustę. Spuściłam głowę i dostrzegłam delikatne kwiatki i listki. Znałam je. Wszystkie je gdzieś już widziałam (...).

Podając mi ręce do zejścia, ciocia i Mama powiedziały, że mam absolutny zakaz siadania. Teraz mogłam stanąć wprost przed lustrem i spojrzeć na siebie. (...) do prawej dłoni ciocia Róża wetknęła mi chusteczkę. Byłam tak przejęta, że po moich policzkach zaczęły płynąć łzy wzruszenia i niedowierzania, bo nie do końca rozumiałam, kogo widzę w lustrze.

W lustrze odbijało się coś więcej niż tylko postać małej dziewczynki. Ten obraz był czymś więcej niż sylwetką dziecka odzianą w tiule, koronki. Przez ciało dziecka i ciała otaczających je kobiet, przez ramę lustra i być może odbijających się w nim ram obrazów zawieszonych w izbie, ram okiennic, przewija się świat tradycji. Myślimy teraz o podejmowanym przez pokolenia trudzie życia, pochylania głowy, patrzenia w czas i doznawania bezczasu – doświadczania wiosny i lata, kiedy młode, bżowe i winogronowe liście wspinają się po gałęziach na sam ich koniec, na niezapominajki i kwitnące rumianki, płatki maleńkich stokrotek i chabrów, klucia palców i nawleknięcia bawełniczki⁴, uśmiechów i w pośpiechu ścieranych łez, by słona kropla nie zaprzepaściła pracy, spadając na sztywny od krochmalu delikatny tiul nazywany angielską mgiełką.

Ubieranie w tradycję nie jest więc powtarzaniem drogi przodków, a czerpaniem z niej, spoglądaniem ku korzeniom. Pojawia się czułość matczynej dłoni, tych, które jako pierwsze tuliły, głaskały i nosiły. Podawanie rąk to służenie pomocą, nieopuszczanie, współbycie, przekazywanie zasad i reguł. Towarzystwo młodym pokoleniom na każdym etapie życia to zadanie dla całego otoczenia dziecka. Łzy wzruszenia, być może napięcia, pojawiały się naturalnie w tej sytuacji. Chusteczka wetknięta w dłoń dziecka – na smutki i żale, do ozdoby, by ukryć zakłopotanie, dla zajęcia rąk, wreszcie by pożegnać dzieciństwo.

4 Specjalna nitka do haftu na tiulu.

Akt stawania się dorosłą kobietą przebiega w swoistej ciszy, której towarzyszy wielość myśli zamkniętych w strumieniu świadomości. Włączanie do wspólnoty odbywa się bez świadków, wiwatów i mów. Doniosłą rolę odgrywają za to najbliższe pary dumnych i szczęśliwych oczu: matki, ciotki, przyjaciółki, sąsiadki – oraz oczy dziecka, niedowierzającego im i napotyającego samego siebie.

Lustro jest kawałkiem niezwykłego szkła. Składa się z miliarda ziarenek piasku w spotkaniu z ogniem i cyną. Materiał ten jest dalej rozciągany, formowany, prasowany, chłodzony i utwardzany, trochę jak bywa to z życiem człowieka. Płaska powierzchnia bez własnej głębi, choć milcząca i nieruchoma, to jednak mówi o nas jakąś prawdę.

Wyobraźnia trans-epokowa. Okruch, który zamienia się w głaz

Przeprowadzone powyżej semantyczne uzupełnienia i wzbogacenia dziecięcego doświadczenia skłoniły nas do wyjścia poza jednostkowe doświadczenia istotne egzystencjalnie, w celu ich przeskalowania na całe pokolenia oraz towarzyszące im wydarzenia epokowe. Choć słowo „epoka” może brzmieć patetycznie, mamy na myśli zjawiska, które raczej odkładają się na marginesach codzienności i dziejowości – przyjmując niepozorny, choć transgresyjny charakter. Jak czytamy we wprowadzeniu do kompetencji głębokich:

To, co zobowiązujące, nie musi być jednak tylko jednoznaczne, fundamentalne, spektakularne czy niekwestionowanie logiczne. Aktualnie zależy mi na dostrzeżeniu „okruchów” życia toczących się z wiatrem historii – zjawisk pozornie nieistotnych, niedających się uchwycić, skategoryzować i systematycznie rozstrzygnąć, które z biegiem lat, wieków i epok nabierają jednak siły, treści i rozpędu (Paluch, 2021, s. 142).

Analizowane w artykule fragmenty przeniosły nas w pozytywny kontekst rodzinnej i sąsiedzkiej codzienności. W ten sposób ukazujemy znaczenie lokalnej kultury i natury nie tylko dla budowania poczucia tożsamości, ale też współodpowiedzialności za świat. W niniejszym artykule nie mamy przestrzeni na opis doświadczeń negatywnych, pozostawiamy jednak (do omówienia w innym miejscu) konieczne pytanie: a co jeśli takich rytuałów nie ma, lub przyjmują zgoła odmienny aksjologicznie profil?

Metafora niedostrzeganego „okruchu”, który zamienia się z czasem w niewidoczny głaz – toczący się obrotem ludzkich spraw – sugerować ma doświadczanie bagatelizowania i banalizowania ontologicznych i aksjologicznych drobinek, spajających świat u podstaw wielu jego najmniejszych fenomenów, w obszarze słuchania, dotyku, widzenia i czucia. Konsekwencją braku czułości i delikatności

w obcowaniu ze światem i samym sobą jest „gniew” niosący zniszczenie i widziany w apokaliptycznych obrazach mitologicznych, jak również rzeczywistych (Paluch, 2021, s. 142).

Myślenie pedagogiczne⁵, o które wnosimy, nie wymaga podnoszenia narracyjności mitologicznej i apokaliptycznej. Wręcz przeciwnie, naszym zadaniem jest dostrzeganie, tworzenie i/lub uzupełnianie małych narracji⁶, z których splecione są związki człowieka z najbliższym otoczeniem, stanowiąc z czasem ledwie widoczne nici na wielobarwnej i wielowymiarowej „tkaninie świata” – korzystając z metafory Olgi Tokarczuk. Takie podejście wymaga również uruchamiania w sobie wrażliwości, którą filolog Tadeusz Sławek nazwał delikatnością myślenia. Jest ono

(...) niezgodą na widzenie zablokowane, operujące jedynie ogólnym schematem i schemat ten utwierdzającym. W przeciwieństwie do tego sposoby postrzegania świata, myślenie delikatne nie ma ambicji całościowych, nie wyrasta z pragnienia i dążenia do doskonałości. Przeciwnie, rozpoznając niedoskonałość fragmentu, szczegółu, detalu zmierza ku sensom nie roszczącym sobie pretensji do tego, by „stać w prawdzie”. Gdy prawda bywa „cała” i tym samym zapełnia całą rzeczywistość, nie zostawiając miejsca na nic innego, myśl delikatna cofa się, by innemu zrobić miejsce (Sławek, 2017, s. 142).

Zakończenie. Moc delikatnej myśli i siła słabej tradycji

Podjęliśmy próbę podziemno-przyziemnego opisu wzrastania i dojrzewania człowieka jako międzypokoleniowej pedagogii, nawiązującej nie tyle do historii rodu, ile do znaczenia jego najbliższego otoczenia naturalnego i kulturowego. W tym celu posłużyliśmy się frazą „obecności ducha domowego zacisza” – niewidzialnej aury, ustanawiającej specyficzny rodzinno-sąsiedzki klimat, sprzyjający bardziej świadomemu, zrównoważonemu zadomowianiu się. Użyliśmy również „wyobraźni diafanicznej” jako autorskiego sposobu uzupełniania dziecięcej receptywności świata o egzystencjalnie zaangażowany komentarz osób dorosłych. Efektem wspólnej pracy nad rozwojem własnych „kompetencji głębokich” jest konkluzja o sile słabych (małych)

- 5 Objętość artykułu nie pozwala nam na poszerzenie pedagogicznej siatki pojęciowej, pomocnej w pogłębionej interpretacji autoetnograficznych winiet. Wspomnimy tu jedynie o takich pojęciach jak: „interakcjonizm symboliczny”, teoria rekonstrukcji kulturowej (*habitus* społeczny, kapitał kulturowy), „racjonalność adaptacyjna i emancypacyjna”, „myśl słaba”.
- 6 Małe narracje definiujemy pomiędzy kontekstem, w jakim umieścił je filozof Jean-François Lyotard, a obecnymi w artykule uzupełnieniami diafanicznymi. „Małe narracje różnią się od meta-narracji przede wszystkim tym, że nie odnoszą się do «całości», nie roszczą sobie pretensji do wyjaśniania dziejów i nadawania im jednolitego sensu. Nie zmierzają one do odkrycia żadnej prawdy o świecie, zadowalając się wyjaśnianiem lokalnych, jednostkowych zjawisk i zaspokajaniem aktualnych potrzeb” (Słowski i Czarnecki, 2018, s. 133–134).

lokalnych tradycji, które paradoksalnie mogą wnieść w życie jednostki i społeczeństwa znacznie więcej impulsów uwrażliwiających na dobro świata, niż czynić to pragną wielkie, zbiorowe obrzędy. W ramach podsumowania artykułu proponujemy pedagogiczne credo, wynikające z fenomenu doświadczenia delikatności i czułości działania: sadzonki myśli, z których wyrastają lasy, są nam dziś bardziej potrzebne niż nieruchome pomniki.

BIBLIOGRAFIA

- Ellis, C. (1998). What counts as scholarship in communication? An autoethnographic response. *American Communication Journal*, 1(2).
- Folty-Rusin, A. (2024). Mapy i ścieżki do teorii drobiazgów literackich. W: A. Hejmej i A. Folty-Rusin (red.), „*Drobiny, odpryski, resztki*” ... *Formy diafaniczne* (s. 107–141). Universitas.
- Goik, M. (2025). Polszczyzna będzie moim domem – Kursy języka polskiego dla cudzoziemców zamierzających osiedlić się w Polsce. W: Z. Lica, I. Chawrińska, i A. Lica, *Polszczyzna edukacyjna. Kontekst szkolny i akademicki w ujęciu glottodydaktycznym* (s. 69–79). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–75.
- Kacperczyk, A. (2020). Autoetnograficzna inicjacja. (Autoethnographic initiation.). W: M.A. Kafar i A. Kacperczyk (red.), *Autoetnograficzne „zbliżenia” i „oddalenia”. O autoetnografii w Polsce* (s. 43–78). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Konecki, K. (2022). Who Am I When I Am Teaching? Self in Yoga Practice. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5469>
- Maliszewski, K. (2022). Heleny Radlińskiej „niewidzialne środowisko” – współczesny potencjał kategorii. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 15(2), 54–72. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.15.04>
- Paluch, M. (2021). Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła. W: M. Dycht i E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* (s. 139–155). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paluch, M. (red.). (2023). *Słownik wyrazów ratujących życie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Paluch, M. (2024). Sadzonki myśli i płomyki nadziei – rozwijanie kompetencji głębokich w procesie rodzinnej autoterapii. *Paidia i Literatura*, 6, 1–20.
- Paluch, M., i Tempczyk-Nagórka, Ż. (2022). Kompetencje głębokie – Doświadczenie zreflektowania się. W: K. Kuracki i Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline* (s. 172–195). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sławek, T. (2017). Nie będzie zysku, gdzie nie ma radości. Edukacja, jednostka, wspólnota. *Parezia. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 1(7), 140–157. <https://doi.org/10.15290/parezia.2017.07.09>
- Słomski, W., i Czarniecki, P. (2018). Wstęp do filozofii Jean-François Lyotarda. *Prosopepejskie Studia Społeczno-Humanistyczne*, 25(4), 119–142.
- Szczepaniak, C. (2022). W „mikroświecie macierzyństwa” – doświadczanie samotności macierzyńskiej w badaniu autoetnograficznym. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 18(4), 152–167. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.06>
- Tałaj, D. (2024). W ogrodzie, na śniegu, z piórem w dłoni. Alternatywa wobec świata cyfrowego i jej dydaktyczne implikacje. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 33, 1–16. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2024.33.06>
- Witkowski, L. (2024). *Whitehead: Naddania i (w)zrosty: dla humanistyki i edukacji*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

ABSTRACT

**From Roots to Crown.
Dressing a Child in the Bourgeois Folk Costume of Żywiec:
An Autoethnographic Contemplation**

The aim of this article is to attempt to show the moment of subjectification (empowerment) of children and adults resulting from their experience of being rooted in a specific place (local ecosystem), while simultaneously experiencing unity/symbiosis with the multidimensionality of the world. The main object of the study is the act of dressing a child in the traditional Żywiec bourgeois clothing by women close to the girl – her mother and “adoptive” aunt – as an expression of intergenerational pedagogy. The analysed story takes place in the privacy of home rituals, serving to replicate the values of the intergenerational community of the Żywiec townswomen, who still draw on the life-giving sources of Nature. The Żywiec costume contains elements referring to the natural environment, and the act of dressing itself resembles a seedling growing into the cultural subsoil of its era and growing into a mature tree. The research method is an analysis of the selected fragments of the story, based on “autoethnographic vignettes” and maintained in a contemplative narrative. The content of the article is filled with theoretical constructs of the contemporary pedagogical and therapeutic thought, emphasising what is seemingly invisible but perceptible: 1) the invisible environment, 2) diaphanousness, 3) deep competences, 4) delicacy of thought. Combined with ethnographic and philological accents, they reveal the susceptibility, but also the fragility of human sensitivity to impulses coming from the immediate natural environment, woven – with due care – into the fabric of the local culture and the lives of its individual protagonists. The article fills a research gap in the area of categories such as tradition, ritual and initiation, emphasising the role of the home environment (small tradition) in shaping a child’s openness to the world. Although the analysed fragment of the story belongs to literary fiction, it contains several experiences actually lived by the author.

KEYWORDS: childhood, adulthood, family, neighbourhood, bourgeois Żywiec costume

studium recenzyjne

Michał Paluch

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

E-MAIL: paluchkonto@gmail.com ORCID: 0000-0002-4861-113X

Magdalena Ochwat, *Wielej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2025, ss. 320

Ponieważ w polskiej szkole nie dokonał się zwrot ku Ziemi i środowisku, a w kanonie szkolnym nie ma do tej pory najnowszych lektur na temat kryzysu klimatycznego, poszukuję narracji odchodzących od imaginariów antropocentrycznych na rzecz ponadludzkich (Ochwat, 2025, s. 178–188).

Recenzje książek często rozpoczynają się od przybliżenia formalnej sylwetki ich autorki/autora. W tym przypadku jednak zaryzykuję inną formułę, zachęcając do zapoznania się z obszernym opisem dorobku Magdaleny Ochwat, jaki jest umieszczony w kilku innych źródłach¹, a także na drugiej stronie przedniej okładki recenzowanego dzieła. Zarówno o jego Autorce, jak i o intencji, z jaką zasiadła przed laty do pierwszych jego stronnic, wiele mówi okładka, a dokładnie umieszczona na niej grafika. Wewnątrz książki wielokrotnie powracamy do charakterystycznej linii kreatywnej, zainicjowanej wyraźną kreską Jaśminy Wójcik. O graficznie tej musimy jednak przeczytać w innych miejscach:

(...) – artystka wizualna, reżyserka, autorka nastawionych na nasłuch, partycypacyjnych akcji społeczno-artystycznych. Zajmuje się włączaniem i oddawaniem podmiotowości społecznościom pozbawionym widzialności i możliwości wypowiedzi².

Patrząc na okładkę, jako epifenomen recenzowanej książki widzimy – na pierwszy rzut oka – fragment drzewa, a dokładnie gałęzi, aby w końcu dostrzec

1 Szczególnie polecam wywiad z Magdą Ochwat, prowadzony na łamach „Śląska Opinia”: <https://slaskaopinia.pl/2024/06/23/magdalena-ochwat-czy-pani-od-polskiego-moze-by-eko/> (dostęp: 30.09.2025).

2 <http://www.jasminawojcik.pl>

człowieka, a ostatecznie (najprawdopodobniej) dziecko. Efekt odsłaniającego się znaczenia obrazu powtarza się, jak już wspomniałem, wielokrotnie, ponieważ każdy rozdział opatrzone jest nową grafiką. Rozdziałów, nazwanych „Lekcjami”, jest pięć. Efekt? Oglądamy i czytamy – czytamy i oglądamy – symboliczne ujęcie odchodzenia od antropocentryzmu, którego rdzeniem jest krytyczna analiza wielu fragmentów dzieł literatury polskiej pod kątem ich egocentrycznych akcentów. Pomysł z wykorzystaniem obrazów do trudnego procesu paradygmatycznej zmiany (a zarazem swoistej przemiany Czytelnika) uważam za bardzo trafny. Szkoda, że informacja o współpracy z Graficzką, mającej na celu unaocznienie fenomenu tej istotnej symbiozy Badaczek, nie stała się treścią osobnego wprowadzenia do książki. Tym bardziej, że

projekty Wójcik lokują się na pograniczu społecznego aktywizmu i twórczej pracy z lokalnymi wspólnotami; niektóre z nich mają formułę wieloetapowych procesów, otwartych na element partycypacji środowiska, do którego są adresowane³.

I teraz dopiero powracam do tytułu książki, aby postawić pytanie: do kogo w istocie jest ona adresowana? Tytułowe kategorie „lekcji języka polskiego” i „edukacji polonistycznej” chyba zbyt jednoznacznie sugerują, że odbiorcami mają być filolodzy. Nie użyję tu również banalnego sloganu, że jest to „książka dla każdego/każdy znajdzie coś dla siebie”, choć wiele przytaczanych krytycznych analiz dotyczy literatury obecnej w podstawie programowej szkół podstawowych i średnich. Można powiedzieć, że odczytywane na nowo treści „klasycznej” literatury pozwolą wielu czytelnikom – absolwentom polskiej szkoły – na niejedno westchnienie: „Oj, to o mnie...”. I właśnie to wrażenie – że to o *nas* – o naszej zbiorowej mentalności, a w istocie zbiorowej nieświadomości, może być tym pierwszym – i oby jak najbardziej zbiorowym – wrażeniem. W końcu „lekcje polskiego” były i są obowiązkowe dla wszystkich, nie wspominając o randze rodzimego języka na maturze. Po przeczytaniu książki aż się prosi o podmianę drugiej części podtytułu na: „Eko-logiczne dekonstrukcje lektur szkolnych”, albo o nadanie jej formy pytającej: „Co musimy odczytać na nowo?”; „Czego musimy się pilnie od-uczyć?”. Bo o tym w istocie jest ta książka – o tym, jak w relatywnie prosty sposób dokonać czegoś bardzo trudnego – przemiany wielowiekowego sposobu myślenia i działania.

Decyzja Magdy Ochwat o włączeniu do badań obrazów autorstwa Jaśminy Wójcik nie służy jedynie estetycznemu wzbogaceniu dzieła. Ma ona znacznie głębszy – pedagogiczny i psychologiczny – wymiar. W kontekście wyzwań

3 <https://www.unsound.pl/pl/archive/pl/solidarity/artists/jasmina-wojcik.html>

współczesnego świata, w szczególności tych związanych z pilną potrzebą (zbiorowej) reakcji na antropogeniczną zmianę klimatu i nieodwracalne – na tym etapie – skutki antropocenu, książka Magdy to dzieło przełomowe. Autorki⁴, nikogo nie atakując, synergicznie i symbiotycznie wyjaśniają to, co jest bardzo trudne do wyjaśnienia – wielopokową drogę ludzkości, zapisaną również w dziełach polskich wieszczów i pisarzy, która doprowadziła do stanu kryzysu, jakiego dziś doświadczamy w Polsce i na całym świecie. Być może dodatek (we wprowadzeniu lub zakończeniu) poświęcony krytycznemu stosunkowi do ogólnego dziedzictwa oświecenia, w które wpisują się również kanoniczne lektury oraz sposób ich dydaktycznego opracowywania w niezmiennych się od stuleci szkołach, uzmysłowiłby mniej zorientowanym czytelnikom skalę wpływu literatury na nasz bezrefleksyjny, a niekiedy wręcz ignorancki stosunek do problemu kryzysu klimatycznego i nie tylko. W tym kontekście wszyscy jesteśmy wyjątkowo nie-wykształceni, żeby nie powiedzieć – prymitywni, w pejoratywnym tego słowa znaczeniu. Być może jeszcze bardziej osobiście odebralibyśmy wówczas istotę i głębię pozostawionej przez Magdę dedykacji: „Tosi i wszystkim pokoleniom przyszłych gatunków”.

Książkę rozpoczyna rozdział o „sumbiografii” (za Glennem Albrechtem), który stanowi zachętę do dokumentowania własnej eko-bio-grafii. Termin ten jest bardzo dobrze wyprowadzony etymologicznie, osadzony w kilku kontekstach i inspirowe do wprowadzenia go na grunt innych dyscyplin. Zachęcam Autorkę do wzbogacenia tego pojęcia o konteksty rodzimych słów i fraz – być może dziś mało znanych, lecz mogących zostać z powodzeniem przywróconych przez filologów polskich. Mam tu na myśli takie wyrazy, jak: swojszczyzna, siedlisko, siedliszczce, a także rekonstrukcje osobistego typu siedliskowego – a więc miejsca, z którego pochodzę i które na mnie oddziaływało: „gdziem ujrzał(a) niebo”. W podobnym kluczu Magda na stronie 225 przybliży czytelnikom piękne słowo „matecznik”.

Magda – pozostając w duchu sumbiografii – odsłania swoje intencje i poczynione przed publikacją liczne, imponujące działania organizacyjne i dydaktyczne, które podjęła na rzecz środowiska i zmiany mentalności lokalnej społeczności, w partnerstwie z wieloma uznanymi specjalistami oraz swoimi studentami. To istotny kontekst, bo pozwala lepiej zrozumieć, skąd wzięła się ta publikacja i jaką drogę duchowo-intelektualną przeszła jej Autorka. Tu odsłania się uzasadnione i pożądane nieposłuszeństwo obywatelskie Magdy, traktowane jednak nie jako cel sam w sobie, lecz jako jeden z wielu: „Publikacja ta wyrasta zatem z buntu, niezgody na traktowanie humanistyki tylko

4 Formułę *pluralis* stosuję tu przewrotnie.

jako pięknej ozdoby poważnie uprawianych nauk, a także na dyskredytowanie badań nad dydaktyką literatury i polonistyką szkolną” (s. 18–19).

Przed rozpoczęciem właściwych *Lekcji* – kolejnych rozdziałów książki – czytelnik otrzymuje możliwość zapoznania się z wyjątkowo pomocnym narzędziem: „środowiskową ośią czasu w subiektywnej perspektywie humanistyki”. To w istocie kalendarium najważniejszych, według badaczki, wydarzeń prowadzących do zrozumienia toczących się już od połowy XIX wieku dyskusji nad ochroną przyrody i życia, jak i świadectwa osobistych doświadczeń głębokiej więzi z Naturą, pozostawione przez wybitnych badaczy, pisarzy i poetów – zagranicznych i polskich. Lista jest imponująca i wydaje się wyczerpująca. Swoiste kompendium można by w przyszłości uzupełnić o wybrane fakty z historii wychowania oraz współczesnej myśli pedagogicznej. Biorąc pod uwagę podjęcie przez Autorkę tematyki o wyraźnym charakterze pedagogicznym i dydaktycznym, warto byłoby dopisać do kalendarium m.in.: 1) informacje o cyklicznej obecności wyjątkowo bogatej literatury przedmiotu dla dzieci i młodzieży (czasopism, miesięczników i tygodników) wydawanej w okresie II RP, której współczesny, wyczerpujący przegląd przedstawiła Edyta Wolter (Wolter, 2011, 2019, 2020); 2) wzmiankę o pionierskiej, a dziś wciąż aktualnej – choć niestety mało znanej – książce pedagoga, filozofa i socjologa Tadeusza Gołaszewskiego (1918–2008) pt. *Piękno natury w świecie dziecięcym* (Gołaszewski, 1972); 3) Zainicjowanie w 2020 roku interdyscyplinarnych seminariów poświęconych problematyce „pedagogiki lasu”, podczas których swoje referaty zaprezentowali filolog Tadeusz Sławek (2021), leśnik Kazimierz Rykowski (2022) i pedagog Bogusław Śliwerski (2022). Seminaria te zaowocowały licznymi publikacjami, zebranymi następnie w tematycznym tomie czasopisma naukowego „Forum Pedagogiczne” (Paluch i Klimski, 2022). Warto również dopisać do tego zestawienia najważniejsze wydarzenia ostatnich lat, takie jak: 4) powołanie Instytutu Przedszkoli Leśnych (2016) i Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Przedszkoli Leśnych (2024) oraz utworzenie przy Polskiej Akademii Nauk grupy pedagogiki ekologicznej, 5) a także – z perspektywy językowej i kulturowej relacji dziecka z naturą – pierwsze jakościowe badania Teresy Parczewskiej, opublikowane w monografii *Placówka leśna jako miejsce łączenia dzieci z naturą: jakościowe studium przypadku* (Parczewska, 2023).

Kolejne *Lekcje* (rozdziały) książki stanowią esencjonalny merytorycznie i retorycznie pokaz siły Magdaleny Ochwat. Siły, która nie wyrasta jedynie z jej wrażliwości czy przekonań, lecz przede wszystkim z imponującego zebrania dzieł, faktów, badań, krytycznych analiz, terminów wspierających jej kluczowe przesłanie. Recenzję tej części książki sprowadzę tylko do

hasłowego przywołania: pojęć i fraz zachęcających do lektury całości, aby dalej skupić się na pogłębieniu intencji i troski, z jaką Magda od lat wychodzi w stronę polskich uniwersytetów, szkół, nauczycieli, rodziców, uczniów, lokalnych działaczy i polityków. W tym celu użyję cytatu, który pomoże mi otworzyć całościową perspektywę interpretacji książki:

W opisywanej koncepcji humanistyki otoczenie człowieka wychodzi z cienia, przestaje być bierne, nie jest już tłem ludzkich działań, wpływa na *homo sapiens*, tworzy z nim nowe sploty, łączenia, zawiera sojusze, stowarzysza się z nim, tym samym pozbawia go pozycji centralnej. Zmiana ta ma niebagatelne znaczenie dla analiz i interpretacji tekstów literackich oraz powstających nowych narracji, będących odpowiedzią na szybko postępującą zmianę klimatu (s. 40).

W tak zarysowanym kontekście szczególnie wyłaniają się pojęcia, nawiązujące zarówno do etyki globalnego umiarkowania, jak i do pedagogiczno-dydaktycznego zastosowania: „*kairos* jako kres dotychczasowego myślenia”, „kompetencje klimatyczne”, „kompetencje poprzeczne”, „symbiotyczne opowieści” i „humanistyczna edukacja symbiotyczna”, „nieposłuszeństwo ekologiczne”, rozwijanie wyobraźni moralnej poprzez „myślenie w czasie przyszłym niedokonanym”, „ekopoetyka”, sięganie po wiedzę z antropologii zachodniej i wschodniej oraz „tubylczej”, „szkolne archiwum antropocenu”, „dydaktyka oduczająca i progresywna dydaktyka ekologiczna”, „oduczanie się dominujących praktyk człowieka wobec natury”, „troska jako metodologia”, „wielocentryczność”, „wstyd ekologiczny”, „tekst środowiskowy”, „sztuka uważności (ang. *arts of noticing*)”, „rośl-inność”, „matecznik”, „pedagogika ryzomatyczna”.

Zwracam przy tym uwagę, że na końcu książki znajdują się również bogate w treści aneksy, w tym: *Aneks 1. Materiały do wykorzystania na lekcjach języka polskiego*, zawierające załączniki o *Deklaracji praw drzewa*, o *Deklaracji praw pamięci o Ziemi*, o *Światowej karcie przyrody* i o *Karcie praw roślin* (s. 261). Pomocne w pracy pedagogów (nie tylko polonistów) będą treści *Aneksów 2 i 3*, zatytułowane kolejno: *Propozycje reportaży środowiskowych do wykorzystania na lekcjach języka polskiego* oraz *Najnowsza literatura środowiskowa dla dzieci i młodzieży – propozycje lekturowe*.

Wracając do analizy lektury zastanawiam się dlaczego – przy tak gęstej treści – Magda Ochwat nie zdecydowała się na podjęcie próby zdefiniowania nowej podmiotowości. *Podmiot* to kluczowy termin zarówno w naukach o języku, jak i w naukach o wychowaniu. Choć jest wzmiankowane w dwóch miejscach, w mojej ocenie jest nieadekwatne do rangi tego terminu w wymienionych dziedzinach. Jak pisze Ochwat:

Wyszczególnione przez mnie propozycje – biocentryzm, perspektywa holistyczna i nowy materializm – odwołują się do odmiennych koncepcji człowieka niż te proponowane w antropocentryzmie. Nie zakładają konkurencji, podboju, przewagi człowieka nad naturą, opierają się na byciu „wraz-z”, akceptacji wielości centrów i innego niż antropocentryczny sposobu myślenia, inaczej – niecentrycznie – postrzegają miejsce i rolę homo sapiens w świecie. Ponadto przyznają sprawczość także Nieludziom i kładą nacisk na relacje, łączenia, sploty i koegzystencje (s. 166).

Wydaje się, że tym fragmentem Magda wprowadza kryteria definicyjne i konstytutywne dla nowego zdefiniowania tego, co o człowieku i innych istotach stanowi. Tak się jednak nie dzieje. Co prawda kilka stron dalej występuje fragment jakby uzupełniający, ale w mojej ocenie to wciąż za mało: „Sam humanizm zaczyna poszukiwać innych sposobów opisu podmiotu ludzkiego, opartych na sieci powiązań, relacji czy też złożań (*assemblage*) ludzko-nieludzkich budowanych na poczuciu wspólnoty wszystkich istot” (s. 170).

W kolejnych pracach autorki lub aktualizacji recenzowanej książki proponuję pogłębić ten temat, dodając również nieantropocentryczną podmiotowość definiowaną w perspektywie performatywnej, pod nazwą: *ambividual* i tłumaczoną jako podmiot środonostkowy (por. Chaberski, 2018), a następnie poszukując podobnych tropów na gruncie pedagogiki nieantropocentrycznej (Chutorański, 2020), pedagogiki lasu z jej postacią „Człowieka z lampką oliwną” (Paluch, 2024), czy też punk-pedagogiki z jej postacią „Pogo-bricoleur’a” (Szwabowski i Zańko, 2025). Tematy jak najbardziej aktualne i – co ważne – wskazują nie tylko na biocentryzm, lecz także na umiarkowany antropocentryzm, którego – jak zauważyłem – Magda zdaje się unikać. A niepotrzebnie, bo ekofilozoficzna dyskusja między bio i antropocentryzmem już dawno się odbyła, a poszukiwanie dziś form dwoistych, pośrednich, ambiwalentnych, hybrydowych jest jak najbardziej uzasadnione i pasujące do założeń sumbio- i symbiocenicznych. Innymi słowy, żeby być symbiotycznym, nie trzeba być biocentrycznym. W dookreśleniu ontologicznej podstawy nowej podmiotowości pomocna będzie najnowsza książka Lecha Witkowskiego poświęcona filozofii Alfreda North Whitehead’a (Witkowski, 2024).

Na koniec poczynię krytyczną uwagę w sprawie fragmentu, w którym wymieniona zostaje instytucja kościelna. Jak czytamy:

Rozwój dał człowiekowi instrumenty i moc ujarzmiania natury, zgodnie zresztą z nauką głoszoną przez Kościół katolicki, wedle której człowiek będzie panował nad Ziemią i czynił ją sobie poddaną, oraz zgodnie z filozofią rozwijaną przez Platona, Kartezjusza czy Kanta (Ochwat, s. 190).

W dalszej części tego fragmentu dowiemy się, że w istocie chodzi Autorce o słuszną przecież krytykę kategorii *rozwoju* w sensie jak najbardziej negatywnym, zwanym wrościzmem (ang. *growthism*) (por. Hickel, 2021). Po pierwsze jednak badacze, nie tylko związani z Kościołem katolickim, najczęściej egzegeci i hermeneuci, znają właściwe konteksty i źródła odczytania Starego Testamentu we fragmentach związanych z frazami o „panowaniu” człowieka nad stworzeniem. Na poziomie naukowych analiz sprawa ta nie ma niczego wspólnego z eksploatacją świata, bezrefleksyjnym wyzyskiem ani władczym zarządzaniem. Proponuję Magdzie zapoznanie się z poważnymi i uznanymi źródłami teorii twórczymi oraz polemicznymi, których autorzy brali udział w międzynarodowej dyskusji nad źródłowym odczytaniem Biblii w kontekście ekologii (Łepko, 2003; Łepko i Sadowski, 2020; Sadowski, 2015; Sadowski i Łepko, 2017). Nikt poważnie traktujący ten temat nie popada już dziś w skrajności i oskarżenia źródeł genezyjskich o przyczyny wrościzmu.

Mam nadzieję, że recenzja nie będzie odebrana jako oceniająca, lecz doceniająca. Po lekturze książki odczuwam potrzebę zachęcania innych do jej podjęcia, w duchu symbiotycznego porozumiewania się na rzecz sposobów wprowadzania innego myślenia na temat świata i jego Natury, w rzeczywistości szkolnej i społecznej. Dziękuję Magdalenie Ochwat za przykład twórczej symbiozy z Jaśminą Wójcik, a także za pamięć o swoich przyjaciółach, kiedy opisała źródła wielu inspiracji do napisania tej książki. Dziękuję Magdo, za dostarczenie polskiej pedagogice i nie tylko tak cennego i unikatowego dzieła, z nadzieją, że kolejne książki i artykuły przyjdzie Ci pisać w dogodnym dla Ciebie „ekosystemie”.

BIOGRAFIA

- Chaberski, M. (2018). Counterfactuality as a Polyphonic Assemblage. Entangled Human and Nonhuman Stories of Early Modern Sciences in Neal Stephenson's *The Baroque Cycle*. *Art History & Criticism*, 14(1), 110–121. <https://doi.org/10.2478/mik-2018-0010>
- Chutorański, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Gołaszewski, T. (1972). *Piękno natury w świecie dziecięcym*. Nasza Księgarnia.
- Hickel, J. (2021). *Mniej znaczy lepiej: O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*, przeł. J.P. Listwan. Karakter.
- Łepko, Z. (2003). *Antropologia kryzysu ekologicznego w świetle współczesnej literatury niemieckiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Łepko, Z., i Sadowski, R. (2020). Paradoksalne konsekwencje nowożytnego projektu panowania człowieka nad przyrodą. W: R.F. Sadowski i A. Kozieradzka-Federczyk (red.), *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości* (s. 5–17). Krajowa Szkoła Administracji Publicznej.
- Ochwat, M. (2025). *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego: Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego* (wyd. I). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Paluch, M. (2024). Sadzonki myśli i płomyki nadziei – rozwijanie kompetencji głębokich w procesie rodzinnej autoterapii. *Paidia i Literatura*, 6. <https://doi.org/10.31261/PiL.2024.06.07>
- Paluch, M., i Klimski, M. (red.). (2022). *Pedagogika lasu*, 12(2). Wydawnictwo Naukowe UKSW. <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/fp/issue/view/891/237>
- Parczewska, T. (2023). *Placówka leśna jako miejsce łączenia dzieci z naturą: Jakościowe studium przypadku = Forest educational facility as a place connecting children with nature: qualitative case study*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rykowski, K. (2022). Pytania o las jako medium pedagogiczne. *Forum Pedagogiczne*, 12(12(2)), 31–46. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.03>
- Sadowski, R. (2015). *Filozoficzny spór o rolę chrześcijaństwa w kwestii ekologicznej*. Wydawnictwo Salezjańskie; Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Sadowski, R., i Lępko, Z. (2017). Od środowiska do współśrodowiska: Człowiek w poszukiwaniu swojego oikos. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 15, 5–11.
- Sławek, T. (2021, wrzesień 9). *Akteon, czyli sceny leśne. Kilka wędrówek po lesie literatury*. [Audio recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=YnLmmk3iPMQ>
- Szwabowski, O., i Zańko, P. (2025). Punk as a method of qualitative inquiry: Pogo-bricoleur and dirty research practice. *Research in Education*, 00345237251323771. <https://doi.org/10.1177/00345237251323771>
- Śliwerski, B. (2022). Pedagogika lasu jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. *Forum Pedagogiczne*, 12(2), 47–60. <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.03>
- Wolter, E. (2011). Środowisko jako kategoria pedagogiczno-ekologiczna. *Forum Pedagogiczne*, 1, 147–164.
- Wolter, E. (2019). *Edukacja ekologiczna społeczeństwa polskiego: Z badań nad czasopiśmiennictwem przyrodniczym w II Rzeczypospolitej (1918–1939)*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Wolter, E. (2020). *Wychowanie ekologiczne dzieci i młodzieży na przykładzie wybranych polskich czasopism wydawanych w latach 1918–1939*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

z życia
 naukowego

Marlena Kilian

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

E-MAIL: m.kilian@uksw.edu.pl ORCID: 0000-0002-7285-9784

Katarzyna Sowa

Przedszkole Leśne „Bajkowy Las”

Sprawozdanie z III Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Edukacja Alternatywna. Kultura Ludzi Ziemi*, 23–25 maja 2025, Łubniany k. Opola

W dawnych czasach sztuka nie była odrębną dziedziną życia – była jego nieodłączną częścią (...). Kultura Ludzi Ziemi była jak dzika rzeka – płynęła, zmieniała się, ale zawsze pozostawała połączona z naturą (C.P. Estés, Biegająca z wilkami).

W dniach 23–25 maja 2025 roku w Łubnianach k. Opola odbyła się III Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Edukacja Alternatywna. Kultura Ludzi Ziemi* – wydarzenie w pełni plenerowe, ulokowane w bazie terenowej Fundacji „Bajkowy Las”. Przy Fundacji działa leśne przedszkole w modelu skandynawskim, na ogrodzonym terenie sosnowego zagajnika, gdzie funkcję „budynku” pełni altana, a codzienność toczy się w terenie, w rytmie pór roku. Miejsce nie jest przypadkowe. Już samo przebywanie w wiejskim zaciszu, na granicy z lasami, skłania do myślenia nad „deficytem natury”, na które cierpi coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych. Dlatego grupa naukowców i edukatorów spotyka się tu już po raz trzeci, aby dzielić się sprawdzonymi praktykami, a także nurtami teoretycznymi przemawiającymi za zmianą dotychczasowego, schematycznego myślenia o edukacji.

Wykłady odbywały się w namiocie rozstawionym na świeżo skoszonej trawie, przy prostej mównicy z surowego drewna, wykonanej spontanicznie przez wykładowców. Obok referatów prowadzono warsztaty terenowe w lesie, nad rzeką i na łąkach – przestrzenie zielone stawały się laboratoriami uczenia ucieleśnionego, w których obserwacja, praca ręki i rytm wspólnego działania



dopełniały dyskurs akademicki. Była to świadoma decyzja organizatorów i współorganizatorów: natura miała stanowić medium poznania, a nie wyłącznie dekorację. Transdyscyplinarność nie była tu hasłem, lecz sposobem pracy – sztuka, kultura i edukacja w naturze wzajemnie się przenikały, podobnie jak języki nauki i rzemiosła. Rytm wspólnego działania wyznaczały warunki terenowe i pogodowe, co sprzyjało spowolnieniu, uważności i relacyjności – temu, co można określić mianem „uziemionej edukacji”.

Program obejmował bloki poświęcone kulturze i sztuce w naturze, terapeutycznym oddziaływaniom praktyk kulturowych, żywej architekturze krajobrazu, edukacji kulturowej, edukacji w naturze oraz perspektywom rozwoju edukacji alternatywnej w Polsce i na świecie. Wiele wystąpień akcentowało wymiar międzypokoleniowy oraz konieczność kształtowania postaw symbiotycznych i umiarkowanych, a więc takich, które ograniczają ekspansję „ja” na rzecz współtworzenia i troski o środowisko życia.

Innowacyjnym elementem programu był „krąg kairotyczny”, pomyślany jako alternatywna forma prowadzenia naukowej narracji. Tradycyjna agenda konferencyjna przewiduje ciąg wystąpień, pod presją czasu, bez wytchnienia dla słuchaczy. Krąg kairotyczny odwraca tę logikę: pozwala mówić wolniej, uważniej, z przyzwoleniem dla niedokończonych zdań i rodzących się dopiero intuicji.



Źródło fotografii: Danuta Dziuba „Na Zielonym” (FB); Michał Paluch „Pedagogika lasu” (FB)

Uczestnicy, siedząc wokół ogniska, najpierw formułowali osobiste odczytania lektury (*Ściana* Marlen Haushofer), następnie osadzali je w siatce pojęć i teorii, by na koniec przejść do pytań otwartych i rozmów w mniejszych kręgach. Ta forma – oszczędna w środkach, oparta na rytmie zrównoważonego

mówienia i słuchania – sprzęgała refleksyjność z obecnością, a teorię z praktyką wspólnego namysłu.

W Łubnianach spotkali się przedstawiciele wielu środowisk: akademicy i praktycy, artyści, pedagodzy i nauczyciele wszystkich etapów kształcenia, edukatorzy przyrody, leśnicy, psychologowie, terapeuci oraz rodzice. Gościem specjalnym był prof. Tadeusz Sławek, literaturoznawca, eseista i tłumacz, ceniony mentor wielu środowisk edukacyjnych, którego wystąpienie osadziło refleksję pedagogiczną w szerokim kontekście humanistycznym.

Skala uczestnictwa i różnorodność środowisk potwierdzają, że edukacja alternatywna jest dziś nurtem dynamicznie rozwijającym się, o solidnym zapleczu teoretycznym i praktycznym: osadzonym w miejscu, otwartym na interdyscyplinarność i zdolnym do metodologicznych innowacji, które przywracają edukacji właściwe proporcje – od wiedzy, przez doświadczenie, po odpowiedzialne współdziałanie.

Konferencję współorganizowali: Fundacja „Bajkowy Las”, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Przedszkoli Leśnych, Łubniański Ośrodek Kultury, Regionalna Dyrekcja Lasów Państwowych w Katowicach, Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. Partnerami wydarzenia byli: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, Nadleśnictwo Turawa. Patronat objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Zacisze.