WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VIII SECTIO N 2023

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2023.8.175-186

O pożytkach badań posthumanistycznych dla dydaktyki polonistycznej

On the Benefits of Posthuman Research for Polish Language Teaching

Maciej Wróblewski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wydział Humanistyczny
Fosa Staromiejska 3, 87-100 Toruń, Polska
matej@umk.pl
https://orcid.org/0000-0002-6386-7168

Abstract. The aim of the article is to present a new tendency of humanities (transhumanism, posthumanism, new materialism) in the educational context. In the first part, the relationships between Polish language teaching in primary and secondary schools and literary studies are characterized in historical order. The school and university cooperation allows to conserve suitable impact on the pupils' knowledge, skills, and their moral attitude to contemporary reality. Scientific support of school curricula is today very urgent because we are living in a chaotic reality that Zygmunt Bauman called liquid modernity. The classical patterns of knowledge and authority have been disappearing for dozens of decades. Moreover, we live in "a realm" of big data, rapid processes of digitalization, and a plethora of information. The second part of the article relates to different subjects of anthropology of literature, first of all transhumanism, posthumanism, and new materialism, which allow us to demonstrate the human condition in a new light. A teacher, using the tools of the new humanities, while reading literary texts, can indicate the natural relationships between man and the natural environment: plants, animals, terrain, climate.

Keywords: anthropology literature; posthumanism; transhumanism; new materialism; education

Abstrakt. Celem artykułu jest przedstawienie nowych kierunków humanistycznych (transhumanizm, posthumanizm, nowy materializm) w kontekście edukacyjnym. W pierwszej części scharakteryzowano w porządku historycznym związki między edukacją polonistyczną w szkole podstawowej i ponadpodstawowej a badaniami literaturoznawczymi. Współpraca szkoły i uniwersytetu umożliwia przekazywanie uczniom aktualnej wiedzy oraz kształtowanie ich umiejętności w taki sposób, by miały one odniesienie do współczesnej rzeczywistości. Naukowe wsparcie programów szkolnych jest dziś pilne, ponieważ żyjemy w chaotycznej rzeczywistości, którą Zygmunt Bauman nazwał płynną nowoczesnością. Klasyczne wzorce wiedzy i autorytetu od kilkudziesięciu lat podlegają procesowi erozji. Co więcej, żyjemy w „królestwie" *big data*, szybkich procesów cyfryzacji i nadmiaru informacji. Druga część artykułu dotyczy różnych zagadnień antropologii literatury, przede wszystkim transhumanizmu, posthumanizmu i nowego materializmu, które pozwalają ukazać kondycję człowieka w nowym świetle. Nauczyciel, posługując się narzędziami nowej humanistyki, może w trakcie czytania tekstów literackich wskazać na naturalne związki człowieka ze środowiskiem naturalnym: roślinami, zwierzętami, ukształtowaniem terenu, klimatem.

Słowa kluczowe: antropologia literatury; posthumanizm; transhumanizm; nowy materializm; edukacja

Jeszcze nie tak dawno temu związki pomiędzy badaniami w zakresie szeroko rozumianej humanistyki a praktyką edukacyjną były oczywistością (Legeżyńska 2005). Poza samym faktem pisania podręczników przez badaczy literatury należy wspomnieć o tym, że dzięki wysiłkom aktualizowania polonistycznej wiedzy na gruncie szkolnym lekcje języka polskiego przynajmniej w stopniu podstawowym wykorzystywały ustalenia akademików. Odwołując się do głównego hasła V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który odbył się w Gdańsku, a więc do solidarności właśnie w tym niepisanym porozumieniu, które żadnym dokumentem tego czy innego ministerstwa nie było regulowane, należy wskazać, że zawiązywały się i trwały ścisłe relacje między polonistyką uniwersytecką a polonistyką szkolną. Była to dobra dwudziestowieczna tradycja, mająca swoje początki w pomocach metodycznych Kazimierza Wóycickiego, promującego – obok Henryka Życzyńskiego – w międzywojennej szkole tzw. rozbiór literacki. Koncepcja ta najpierw pojawiła się w książce *Historia literatury i poetyka* (1914), a następnie obszernie została omówiona na gruncie praktyki szkolnej w publikacji *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli* (1921). Mimo krytycznych uwag odnoszonych do tej wysoce drobiazgowej i sformalizowanej metody, Wóycicki poniekąd odniósł sukces, proponując ówczesnej edukacji polonistycznej model pracy z tekstem literackim, który zakotwiczony został w aktualnych badaniach literaturoznawczych. Jego propozycja, by nauczyciel z jednej strony respektował uczniowską potrzebę przeżycia, a z drugiej wykorzystywał nowe narzędzia związane z nauką o literaturze, ma i z dzisiejszej perspektywy postać racjonalną. Drugim przykładem tych nie zawsze jednoznacznych związków polonistyki uniwersyteckiej i polonistyki szkolnej może być niezwykle „postępowy", sięgający do ustaleń metodologii fenomenologicznej,

program teorii literatury przygotowany przez Stefanię Skwarczyńską dla zreformowanego liceum ogólnokształcącego (1938). Władysław Sawrycki (1993: 133) w następujący sposób scharakteryzował tę metodyczną propozycję:

> Teoria literatury w liceum stanowi swoisty przegląd najnowszych zdobyczy polskiej myśli teoretycznoliterackiej i jest zarazem częściowym odzwierciedleniem własnych poglądów autorki *Teorii listu*, z jej skłonnością ku fenomenologii, filozofii w szerokim znaczeniu, do rozważań ontologicznych. Jest również odzwierciedleniem jej zainteresowań genologią literacką (…).

Także w drugiej połowie XX wieku pojawiły się propozycje metodyczne, które wyrastały z potrzeby ustalenia na nowo relacji między praktyką nauczycielską na lekcjach języka polskiego a wymaganiami badań literaturoznawczych. Na przykład do osób wprowadzających strukturalizm do szkoły należy Bożena Chrząstowska jako autorka *Teorii literatury w szkole* (1979). Poznańska badaczka podkreślała znaczenie kształtowania na lekcjach języka polskiego wiedzy z zakresu poetyki i teorii literatury. Warto nadmienić, że ów szkolny strukturalizm w praktyce dawał uczniowi, wspieranemu przez nauczyciela, wiele przestrzeni do rozwijania lekturowych pasji. Potwierdzeniem tego jest proponowana przez nią w podręcznikach *Starożytność – oświecenie* (Adamczyk, Chrząstowska, Pokrzywniak 1987) oraz *Literatura współczesna* (Chrząstowska, Wiegandtowa, Wysłouch 1992) strategia poznawania zjawisk literackich. W swoim wcześniejszym artykule na ten temat pisała następująco:

> Dydaktyka literatury nie może się ograniczać do opisu zjawisk komunikacyjnych, ale wychodząc z założeń wartościujących, musi podjąć istotny problem: jak przekształcić zapotrzebowanie czytelnicze młodzieży w zainteresowania estetyczne, w świadome wybory wartościujące. Przejście od kultury niskiej do kultury wysokiej, od lektury młodzieżowej lub lektury typu rozrywkowego do dzieła sztuki słowa, odbieranych ze zrozumieniem – to cel kształcenia literackiego i jednocześnie otwarty problem badawczy, w którym nie można pomijać aktualnych potrzeb młodzieży i zakłóceń w zjawiskach odbioru. (Chrząstowska 1977: 129–130)

W tym kontekście należy wspomnieć znakomitą serię podręczników *To lubię!* pod redakcją Zofii A. Kłakówny (1994–2011), która przeszczepiała na grunt praktyki nauczycielskiej aktualne w refleksji akademickiej ustalenia na temat kultury, podmiotu, tożsamości, komunikacji. Kolejny przykład „solidarnościowych" związków polonistyki uniwersyteckiej i szkolnej odnosi się do hermeneutyki, której rzeczniczką jest Barbara Myrdzik, autorka książki *Rola*

hermeneutyki w edukacji polonistycznej (1999). Jeszcze innym bardzo dobrym wzorem symbiozy literaturoznawczego dyskursu z praktyką polonistyczną są prace Anny Pilch *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka* (2003) oraz Anny Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole* (2009), osadzone w stylach czytania dekonstrukcyjnego i intertekstualnego.

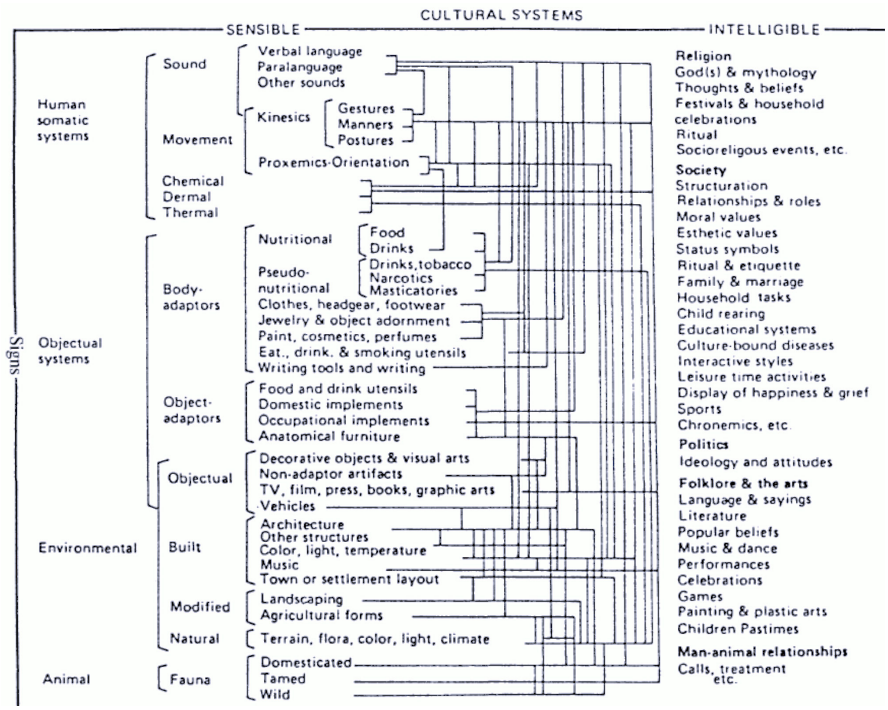
Wymienione przykłady przenikania aktualnych w badaniach literaturoznawczych rozwiązań, narzędzi i kierunków do praktyki polonistycznej nie tyle są wyjątkowe ze względu na swój „ekskluzywny" charakter, ile właśnie potwierdzają potrzebę – nie wiem, czy naturalną – zasilania metodycznych pomysłów wiedzą w pewnym stopniu już ustabilizowaną, a zarazem wciąż aktualną w przestrzeni akademickiej. Ten ciąg wyliczeń warto zamknąć książką Kłakówny *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji* (2003), w której autorka próbowała na kilkuset stronach przedstawić własny program edukacji polonistycznej od szkoły podstawowej, przez gimnazjum, do liceum. Wyraźnie zaakcentowała w nim koncepcję strukturalistyczną i hermeneutyczną, ale też uwzględniła pewne rozwiązania metodologiczne antropologii literatury, rysującej się na początku XXI wieku w Polsce jako nowa oferta humanistycznych badań. Ponadto propozycje metodyczne Kłakówny wyrastały ze świadomości, która jest charakterystyczna dla postawy badacza postmodernisty:

> Metafora kultury jako spółdzielni spożywców wynika z obserwacji tego, co określane teraz bywa pojęciem postmodernizm, niemożliwym jeszcze, jak się zdaje, do wyczerpującego i jasnego opisania, ale sygnującego zjawiska, które szkoła, by zachować związek z życiem, musi brać pod uwagę. (tamże: 29)

Od ponad 30 lat humanistyka doświadcza licznych zwrotów, które hasłowo można sprowadzić do wszelkiego rodzaju studiów: feministycznych, męskich, homoseksualnych, zwierzęcych, roślinnych, rzeczowych, dźwiękowych… Z pewnym błędem, typowym dla procesów upraszczających, należy przyjąć, że wszystkie propozycje metodologiczne zwrócone w kierunku obiektów świata pozaliterackiego mieszczą się w obszarze antropologii literatury czy antropologii literackiej (Nycz 2010: 5–38). Aby być nieco bardziej precyzyjnym, można posługiwać się takimi terminami jak „transhumanizm", „posthumanizm" i „nowy materializm", które są powszechnie przyjętymi w badaniach nazwami kierunków, czerpiących w różnym stopniu z dyscyplin niehumanistycznych (biologii, medycyny, neuropsychologii, fizyki, informatyki) oraz z refleksji związanej z technologią (Ferrando 2019). Kluczem do ich zrozumienia jest ujmowanie ludzkiej egzystencji w ściślejszej niż do tej pory relacji ze zmieniającymi się środkami komunikacyjnymi (digitalizacja),

z technologią, odnoszącą się też do kwestii związanych z ludzkim zdrowiem i komfortem życia, oraz ze środowiskiem naturalnym (Coenen 2014; Ferrando 2013).

Aby nie wikłać się w antropologiczno-literackie komentarze złożonych relacji między tekstem literackim a prezentowanym (reprezentowanym) za jego pośrednictwem systemem kulturowym, warto posłużyć się schematem, który został zaczerpnięty z artykułu Fernando Poyatosa (1988). System kulturowy podzielony został na znaki postrzegane zmysłowo (*sensible*) oraz mające charakter abstrakcyjny (*intelligible*). Bardzo intersująco prezentuje się nie tyle lista poszczególnych znaków po jednej i drugiej stronie, ile siatka relacji między nimi (zob. rysunek 1). Próba holistycznego ujęcia kultury ma przede wszystkim ten walor, że unaocznia to, w jakiego typu siatkach znaczeń może poruszać się czytelnik tekstu (tamże: 9). Z perspektywy edukacji polonistycznej nie wszystkie wskazane przez badacza obszary ludzkiej aktywności są równie ważne, ale uświadamiają one fakt, że literatura dawna i współczesna notuje różnego rodzaju „znaki" kulturowego systemu, których nie można sprowadzić wyłącznie do poziomu motywu, toposu czy tematu. Tworzą one bowiem wraz z ludzkimi bohaterami swego rodzaju wspólnotę portretowaną w różnych artystycznych konwencjach, estetykach czy gatunkach.



Rysunek 1. Schemat systemów w antropologii literatury

Źródło: (Poyatos 1988).

Czy kształcenie polonistyczne potrzebuje tak zorientowanego kierunku w opowiadaniu o literaturze i sztuce, który uwzględnia sieci relacji przedstawione w schemacie Poyatosa? A jeśli tak, to czemu miałoby to służyć? Z perspektywy praktyki nauczycielskiej standaryzacja i schematyczność działań ucznia na tekście literackim są bardziej efektywne niż dążenie do ujęć kwestionujących uniwersalność, powszechność i obiektywizm wiedzy o literaturze (poetyki, historii literatury). A zatem poststrukturalne metodologie, w szczególności *thing-animal-platnts studies*, niekoniecznie – na pierwszy rzut oka – byłyby pożądane. Przede wszystkim dlatego, że wymuszają od czytelnika zmiany perspektywy patrzenia na miejsce człowieka w świecie, a dokładniej rzecz ujmując, krytycznie odnoszą się do ustalonej w filozofii Arystotelesa i Platona oraz wzmocnionej przez chrześcijaństwo relacji między człowiekiem a innymi bytami (Hall 2011; Hallé 2002). To w istocie głęboka i dotykająca społeczno-kulturowych podstaw zmiana. Czytanie literatury, uwzględniające posthumanistyczną wizję porządku „rzeczy świata tego", mobilizuje do podważania wszystkiego, co w podręcznikach do nauki literatury (a także jej historii) zazwyczaj jest zapisane i bardzo mocno ugruntowane jako wartość rudymentarna i niekwestionowalna. Sprawą kluczową wydaje się być przede wszystkim utrwalone w naszej świadomości hierarchiczne uporządkowanie istnień ze względu na ich znaczenie dla ludzi. Dlatego też zależności między bytami przedstawianymi w tekstach literackich podlegają w narracji polonistyki szkolnej daleko idącym uproszczeniom, w których dominacja *homo sapiens* nad zwierzęciem, a już w szczególności nad rośliną – uznawaną za byt pasywny i pozbawiony jakichkolwiek odruchów emocjonalnych – wydaje się być aksjomatem. W odróżnieniu od antropocentrycznego ujmowania w tradycyjnych badaniach humanistycznych relacji człowiek – istoty nie-ludzkie metodologie posthumanistyczne dopominają się o zmianę podejścia do hierarchii bytów, a w konsekwencji do odczytywania w nieco inny sposób tekstów literackich. Dobrym przykładem próby zmiany tego stanu rzeczy są książki Donny Haraway. Pierwsza z nich to *Manifest cyborgów* (1991), a druga, najnowsza, to *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene* (2016). Haraway otwiera różne pola obserwacji możliwych – choć niekoniecznie prawdopodobnych – zachowań człowieka, który powoli dojrzewa do tego, by wyzwolić się z tyranii uładzonych, „raj" obiecujących monoteistycznych nakazów. Symbolem tego procesu jest tytułowy Chthulucene, czyli Chthonic:

> Chthonic to istoty ziemskie zarówno starożytne, jak i współczesne nam. Wyobrażam sobie, że są one pełne macek, czułków, palców, sznurków, ogonków, pajęczych nóg i bardzo niesfornych włosów. Chthonic szaleją w czarnoziemie z wieloma stworzeniami, ale nie mają platformy ze spoglądającym w niebo

> *Homo*. Chthonic to potwory w najlepszym tego słowa znaczeniu; przedstawiają i odtwarzają materialne znaki procesów i stworzeń ziemskich. Przedstawiają również konsekwencje ziemskich poczynań. Chthonic nie są bezpieczne; nie są wyposażone w gotowe ideologie; nie należą do nikogo; w swej różnorodnej postaci wiją się i rozkoszują wielopostaciowością w powietrzu, wodzie i wszystkich miejscach na ziemi[1]. (tamże: 2)

Metaforyczna refleksja o konieczności uwzględniania w humanistycznej, w tym w edukacyjnej, praktyce obecności na równych prawach innych bytów to dziś sprawa z wielu względów oczywista. Najważniejszy wydaje się cel wychowawczy, choć rozumiany nie jako zespół prostych dyrektyw kierowanych od dysponentów wiedzy do jej adresatów. Kwestia dotyczy raczej świadomości tego, jak wiele zależy od właściwie rozumianych relacji między istotą ludzką a innymi bytami. Nie chodzi zatem o ustanawianie nowej formy hierarchii, lecz raczej o rozbicie schematu mocno ugruntowanego w szkolnej praktyce i ustalenie bardziej demokratycznych związków. Jesteśmy sobie równi, co z kolei pociąga za sobą konieczność określenia na nowo obowiązków człowieka wobec „braci i sióstr" mniejszych: zwierząt, roślin oraz materii nieożywionej, tworzącej środowisko tylko z nazwy naturalne.

Pewne wskazówki na gruncie polskich badań posthumanistycznych można bez trudu wskazać i polecić polonistom jako źródła orientujące w nowej problematyce, a wciąż jeszcze nieobecne w przestrzeni edukacyjnej: *Jedna przyroda czy przyrody alternatywne? O pojmowaniu i obrazach przyrody w polskiej poezji* (Tabaszewska 2010), *Człowiek w relacjach ze zwierzętami, roślinami i maszynami w kulturze* (Tymieniecka-Suchanek 2014), *Cyborg w Ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki* (Fiedorczuk 2015), *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty". Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego* (Ubertowska 2018), *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* (Czapliński, Bednarek, Gostyński 2017). Spośród książek obcojęzycznych można polecić: *Plants as Persons: A Philosophical Botany* (Hall 2011), *In Praise of Plants* (Hallé 2011), *Plant Thinking: A Philosophy of Vegetal Life* (Marder 2013), *Plants in Children's and Young Adult Literature* (Duckworth, Guanio-Uluru 2022). Na

[1] Tekst oryginalny: „Chthonic ones are beings of the earth, both ancient and up-to-the minute. I imagine chthonic ones as replete with tentacles, feelers, digits, cords, whiptails, spider legs, and very unruly hair. Chthonic ones romp in multi critter humus but have no truck with sky-gazing Homo. Chthonic ones are monsters in the best sense; they demonstrate and perform the material meaningfulness of earth processes and critters. They also demonstrate and perform consequences. Chthonic ones are not safe; they have no truck with ideologues; they belong to no one; they writhe and luxuriate in manifold forms and manifold names in all the airs, waters, and places of earth".

koniec warto polecić książkę popularną, choć opartą na rzetelnych podstawach badań środowiska naturalnego, a w szczególności ekosystemów leśnych – *Sekretne życie drzew* (Wohlleben 2016).

Wskazana lista studiów monograficznych jedno- i wieloautorskich oraz artykułów ma charakter orientujący, a nie wyczerpujący. Co niezwykle ważne, od ponad dekady w badaniach zachodnich, a od kilku lat w badaniach rodzimych uwzględnia się w posthumanistyce, transhumanistyce i nowym materializmie literaturę dziecięco-młodzieżową, która czytana jest na niższych szczeblach edukacji. W efekcie odmienne od przyjętego w tradycyjnej szkolnej polonistyce spojrzenie na bohatera literackiego oraz otaczające go środowisko obejmuje liczne teksty, nie wyłączając tych kierowanych do najmłodszych czytelników. Można założyć, że nowe metodologie – poza impulsem skłaniającym człowieka do zmiany sposobu myślenia o środowisku naturalnym – w praktyce szkolnej w dużym stopniu uwzględniają dziecięce doświadczenie wyniesione z codzienności. Są zwrócone ku światu wobec człowieka zewnętrznego, a zarazem otwarte na akceptację odmienności, która we współczesnym świecie wydaje się być postawą pożyteczną i pożądaną, chroniącą społeczeństwa przed przemocą.

Jakie zatem pożytki płyną dla edukacji polonistycznej z posthumanistycznych zwrotów? Zanim odpowiem na to pytanie, wspomnę o rudymentach. Zenon Uryga (2005: 444), pisząc o ogólnym i w pewnym sensie uniwersalnym modelu edukowania, wskazał, że musi on zawierać – poza dyrektywami dotyczącymi umiejętności podstawowych, jak mówienie, czytanie, pisanie – „praktykę społeczną kształcenia i wychowania młodzieży". Mieści się w tej „praktyce" humanistyczne przygotowanie młodego człowieka do funkcjonowania we współczesnym świecie, odznaczającym się daleko posuniętą niestabilnością wzorów kulturowych, systemów wartości, a przede wszystkim niepewnością tego, co powszechnie nazywa się wiedzą. Pisał o tym m.in. Paul Virilio (2001), wskazując na powiększającą się galaktykę „niepewnego" i „nieznanego", które odnoszą się nie tylko do samej wiedzy, lecz także do procesów jej upowszechniania. W tym kontekście pozycja społeczna szkoły i szeroko rozumianego procesu edukacyjnego natrafia na szereg przeszkód, związanych m.in. z rozproszeniem źródeł wiedzy, z szumem informacyjnym i wciąż powiększającym się chaosem w obszarze niemal wszystkich dziedzin naukowych. Celnie ujął tę kwestię Zygmunt Bauman (2011: 163–164) w jednym ze swoich literacko-filozoficznych listów, odwołując się do symboliki związanej z przestrzenią kosmiczną:

> W wypadku nieprzebranej i niezgłębionej masy informacji jest jednak inaczej: wszystkie one są tu, w zasięgu ręki, dostępne na zawołanie, a jednak szyderczo

> i kpiąco wymykają się naszym śmiałym próbom ich pochwycenia, wchłonięcia i przyswojenia. Masa nagromadzonej wiedzy stała się współczesnym wcieleniem nieładu i chaosu. W masie tej, niczym w tajemniczych kosmicznych czarnych dziurach, znikały i rozpływały się wszystkie tradycyjne wyznaczniki ładu: istotne problemy, ważne zadania, potrzeby determinujące użyteczność rzeczy i autorytety określające ich wartość.

Nawet jeśli sąd filozofa jest w przywołanych słowach nieco przesadzony lub wyostrzony na potrzeby założonej w tekście perswazji, to należy zgodzić się, że za sprawą nowych mediów oraz zbudowanego przez człowieka środowiska cyfrowego proces tworzenia i dystrybucji kwantów wiedzy oraz informacji dramatycznie przyspieszył. Ta sytuacja, wysoce niekomfortowa dla edukacji, w tym dla edukacji humanistycznej, wyzwala potrzebę nie tyle nerwowych zmian strukturalnych w szkolnictwie, ile rozsądnego modelowania programów nauczania. Chodzi o to, by kształcenie polonistyczne na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej uwzględniało aktualne wyniki badań, m.in. po to, by – mówiąc słowami Urygi – uczynić zadość „praktyce społecznej". Współczesna humanistyka, będąc interdyscyplinarną czy transdyscyplinarną, proponuje uwzględnianie złożonych relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym, w tym z roślinami, zwierzętami i materią nieożywioną. Pod modnymi dziś – co nie znaczy pustymi – etykietami transhumanizmu, posthumanizmu i nowego materializmu kryje się wciąż ponawiana przez humanistów potrzeba wielostronnego opisu kondycji ludzkiej, która z jednej strony mocno uzależniona jest od środowiska naturalnego i jego stanu, z drugiej zaś wykorzystuje technologię do tego, by uczynić swoje życie lepszym, wygodniejszym (Ferrando 2013). Włączanie do programów edukacji polonistycznej wybranych treści transhumanizmu, posthumanizmu i nowego materializmu jest więc sprawą konieczną, jeśli nauczanie ma pozostać społecznie użyteczne. Nie jest to kwestia mody, a raczej konieczności podjęcia próby orientowania młodych ludzi na problemy współczesnego świata, co wydaje się jedną z podstawowych powinności edukacji (Uryga 2005).

Przeglądając obowiązującą podstawę programową do szkoły podstawowej i ponadpodstawowej, dochodzę do wniosku, że szanse realizacji choćby w minimalnym stopniu wskazanych propozycji są niemożliwe. Dokumenty te unikają jak ognia pojęcia „ekologii" czy określenia „ekologiczny", co ma uzasadnienie w polityce edukacyjnej obecnych władz oświatowych. Warto jednak przynajmniej w podstawowym zakresie sięgać na lekcjach języka polskiego po metodologie spod znaku posthumanizmu, transhumanizmu i nowego materializmu, by aktualizować kształcenie literackie. Analiza kilku programów nauczania języka polskiego dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej pod kątem kluczowych

pojęć (jak ekologia, środowisko naturalne, zwierzę, roślina, kryzys klimatyczny) przyniosła następujące wyniki:

1. *Nowa Era. Nowe słowa na start! Program nauczania ogólnego języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej* – pojawia się hasłowo raz sformułowanie „umacnianie świadomości ekologicznej".
2. *GWO. Między nami. Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej* – pojawia się zwierzę jako obiekt mogący być przedmiotem opisu.
3. *Program nauczania języka polskiego w klasach 7–8 szkoły podstawowej. Myśli i słowa* – pojawia się pojęcie „ekologizmu" w związku z tekstem Marcina Popkiewicza *Rewolucja energetyczna*.
4. *Przeszłość i dziś. Program nauczania języka polskiego w czteroletnim liceum ogólnokształcącym i pięcioletnim technikum* – żadne ze wskazanych pojęć się nie pojawia.
5. *Program nauczania języka polskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Jutro pójdę w świat, Świat w słowach i obrazach, Gramatyka i stylistyka* – pojawia się zwierzę jako obiekt mogący być przedmiotem opisu.
6. *Oblicza epok. Program nauczania języka polskiego. Liceum ogólnokształcące i technikum, zakres podstawowy i rozszerzony* – brak użycia jakiegokolwiek ze wskazanych pojęć.

Oczywiście można powiedzieć, że przecież uczniowie w ramach innych przedmiotów mają szansę zetknięcia się ze wskazanymi pojęciami. Być może wówczas poruszane są też problemy odnoszące się do relacji między człowiekiem a środowiskiem naturalnym czy kwestie kryzysu klimatycznego i konieczności zmiany sposobu życia. Nawet jeśli tak jest, to nie ma to żadnego wpływu na kulturową świadomość młodego człowieka, że szeroko pojęta literatura może być czytana na lekcjach języka polskiego przez pryzmat relacji między człowiekiem a zwierzęciem i rośliną. Szkoda.

Podsumowując rozważania, warto wskazać trzy funkcje ogólnie ujętych treści posthumanizmu, transhumanizmu i nowego materializmu w przestrzeni edukacyjnej:

1. Funkcja aksjologiczna, pozwalająca w sposób racjonalny kształtować wśród dzieci i młodzieży postawę permanentnej – a nie okazjonalnej – troski o środowisko naturalne i zwierzęta. Używając słów Teofrasta, którego demokratyczna idea traktowania roślin i zwierząt na równi z człowiekiem została przyćmiona przez platońsko-arystotelesowski hierarchiczny układ bytów, troska o rośliny i zwierzęta jest zarazem troską o dobro człowieka.

2. Funkcja edukacyjna, gdyż posthumanizm, transhumanizm i nowy materializm oferują nowe sposoby odczytywania utworów, także tych, które należą do klasyki światowej i narodowej. Szczególnie w rodzimej literaturze włączonej do kanonu szkolnego relacja między człowiekiem a środowiskiem naturalnym (zwierzętami, roślinami, materią nieożywioną) jest wciąż jeszcze nieodkrytym walorem lekcji języka polskiego.
3. Funkcja metodyczna, gdyż edukacja polonistyczna – zdominowana przez model testowo-ewaluacyjny – utraciła ważne cele, orientujące młodego człowieka na związek między tym, co jest realizowane w szkole w obszarze wiedzy, umiejętności, a tym, co stanowi integralny element rzeczywistości. Mówiąc metaforycznie, lekcje języka polskiego powinny „objaśniać świat", wykorzystując do tego celu literaturę.

BIBLIOGRAFIA

Adamczyk, M., Chrząstowska, B., Pokrzywniak, J.T. (1987). *Starożytność – oświecenie*. Warszawa: WSiP.

Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Chrząstowska, B. (1977). Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej. *Pamiętnik Literacki*, *68*(3), 113–146.

Chrząstowska, B. (1979). *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Chrząstowska, B., Wiegandtowa, E., Wysłouch, S. (1992). *Literatura współczesna*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Coenen, C. (2014). Transhumanism and Its Genesis: The Shaping of Human Enhancement Discourse by Visions of the Future. *HUMANA.MENTE Journal of Philosophical Studies*, *7*(26), 35–58.

Czapliński, P., Bednarek, J.B., Gostyński, D. (2017). *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*. Poznań: Wydawnictwo Rys.

Duckworth, M., Guanio-Uluru, L. (Eds.). (2022). *Plants in Children's and Young Adult Literature*. New York–London: Routledge.

Ferrando, F. (2013). Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms: Differences and Relations. *International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts*, *8*(2), 26–32.

Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. London: Bloomsbury. DOI: 10.5040/9781350059511

Fiedorczuk, J. (2015). *Cyborg w Ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Hall, M. (2011). *Plants as Persons: A Philosophical Botany*. New York: State University of New York Press.

Hallé, F. (2002). *In Praise of Plants*. Portland: Timber Press.

Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. London: Duke University Press.

Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania lektury w szkole*. Kraków: Universitas.

Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Legeżyńska, A. (2005). Universitas Nova. Budowanie teorii kształcenia polonistycznego na poziomie akademickim. W: M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004* (s. 458–473). Kraków: Universitas.

Marder, M. (2013). *Plant Thinking: A Philosophy of Vegetal Life*. New York: Columbia University Press.

Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Nycz, R. (2010). Wprowadzenie. Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego. W: M.P. Markowski, R. Nycz (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy* (s. 5–37). Kraków: Universitas.

Pilch, A. (2003). *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Poyatos, F. (1988). Literary Anthropology: Toward a New Interdisciplinary Area. W: F. Poyatos (Ed.), *Literary Anthropology: A New Interdisciplinary Approach to People, Signs, and Literature* (s. 3–49). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sawrycki, W. (1993). *Wiedza o literaturze w szkolnej refleksji polonistycznej w latach 1869–1939*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Tabaszewska, J. (2010). *Jedna przyroda czy przyrody alternatywne? O pojmowaniu i obrazach przyrody w polskiej poezji*. Kraków: Universitas.

Tymieniecka-Suchanek, J. (red.) (2014). *Człowiek w relacjach ze zwierzętami, roślinami i maszynami w kulturze*. T. 1–2. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Ubertowska, A. (2018). „Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty". Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego. *Teksty Drugie*, (2), 17–40. DOI: 10.18318/td.2018.2.2

Uryga, Z. (2005). Budowanie teorii kształcenia polonistycznego. W: M. Czermińska, S. Gajda, K. Kłosiński, A. Legeżyńska, A.Z. Makowiecki, R. Nycz (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004* (s. 444–457). Kraków: Universitas.

Virilio, P. (2001). *Virilio Live: Selected Interviews*. London: Sage Publications Ltd.

Wohlleben, P. (2016). *Sekretne życie drzew*. Warszawa: Biblioteka Akustyczna.