

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MICHAŁ PALUCH

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-4861-113X • e-mail: m.paluch@uksw.edu.pl

Zgłoszono: 27.07.2022; recenzowano: 29.08.2022; zaakceptowano do druku: 10.09.2022

PEDAGOGIKA LASU I PIERWSZE ŚCIEŻKI JEJ TEORETYCZNYCH KONCEPTUALIZACJI

FOREST PEDAGOGY AND THE FIRST PATH OF ITS THEORETICAL CONCEPTUALIZATIONS

Abstract: The content of the article is an attempt to open a perspective of pedagogical research in which the child and the adult do not constitute the cognitive center, but face the expression of Nature, literally the Forest, as a pedagogical medium. The capital letter also appears – non-standard – in the proposed concept of nature-Languaging, which may be a cultural and native reference to Anglo-Saxon nature-writing. While the latter exposes the aesthetic and artistic value of a testimony to contact with nature in the form of personal essays, the nature-Languaging aesthetics, with its ethical and pragmatic justification, is the ability to be silent, listen to your own listening, whisper, stutter, and generally speaking – a balanced way of speaking. This proposal is an attempt to indicate a possible theoretical and practical foundation of forest pedagogy, without undertaking in depth reflections on the methodology of its own subject. Therefore, the article highlights, first of all, the achievements of contemporary humanistic thought in Poland (duality, versus, unlearning, deep competences, acouological pedagogy), which may constitute conceptualization of the first paths initiating a definitional, semantic and, in the future, methodological basis for an inter- and transdisciplinary initiative called forest pedagogy.

Keywords: duality, ego vs eco, un-learning, deep competences, forest pedagogy, nature-writing, nature-Languaging, acouological education.

Streszczenie: Treść artykułu stanowi próbę otwarcia perspektywy badań pedagogicznych, w której dziecko i dorosły nie stanowią centrum poznawczego, ale stają wobec wyrażania się Natury, a dosłowniej Lasu jako medium pedagogicznego. Zapis wielką literą pojawia się również w zaproponowanej koncepcji przyrdo-Słowia, która stanowić może kulturowo-rodzime nawiązanie do anglosaskiego przyrodopisarstwa (ang. *nature writing*). O ile to ostatnie eksponuje estetyczny i artystyczny walor świadectwa kontaktu z naturą w postaci osobistej eseistyki, o tyle estetyką przyrdo-Słowia, z jej etycznym i pragmatycznym uzasadnieniem, jest umiejętnością milczenia, słuchania własnego słuchania, szeptu, zająknięcia i ogólnie

ujmując – zrównoważonego sposobu mówienia. Propozycja ta stanowi próbę wskazania na możliwe teoretyczne i praktyczne *fundamentum* pedagogii i pedagogiki lasu, nie podejmując jeszcze pogłębionych refleksji nad metodologią własnego przedmiotu. Dlatego w artykule wyeksponowano przede wszystkim dokonania współczesnej myśli humanistycznej w Polsce (dwoistość, versus, oduczanie się, kompetencje głębokie, pedagogika akuologiczna), które stanowić mogą pierwsze ścieżki konceptualizacji, inicjujące podłoże definicyjne, semantyczne i w przyszłości metodologiczne dla inter- i transdyscyplinarnej inicjatywy nazwanej pedagogiką lasu.

Słowa kluczowe: pedagogika lasu, konceptualizacja, dwoistość, ego *versus* eco, od-uczanie się, kompetencje głębokie, przyrodopisarstwo, przyrodo-Słowie, pedagogika akuologiczna.

W ramach wprowadzenia – zreflektowanie się

Pokusa pisania artykułu o tym, że „las” jest kategorią interdyscyplinarną i wymaga dialogu między wieloma dziedzinami wiedzy, przysłonić może mniej oczywisty, ale istotny problem: dlaczego nie doszło dotąd do takiego dialogu na gruncie nauk pedagogicznych? Nasze zainteresowanie tematem dopiero w dobie głębokiego kryzysu klimatycznego i egzystencjalnego odsłania – trzeba przyznać – pewną ignorancję wobec podstawowej wiedzy z zakresu myśli ekofilozoficznej, eko-filozoficznej¹ i jej przedstawicieli, zarówno w obrębie naszej kultury jak i poza nią. Stąd tytułarna dla artykułu potrzeba podjęcia różnych, interdyscyplinarnych ścieżek konceptualizacji teoretycznej, jako próby wielowymiarowego wejścia i przejścia przez las, rozumiany jako medium pedagogiczne. Z perspektywy metodologicznej konceptualizacja – pochodząca od słowa *concept*² – również jest procesem przechodzenia z propozycji o charakterze abstrakcyjnym, przed-teoretycznym, do pojęcia, które może stać się z czasem teoretycznie sprecyzowane i nasycone empirycznie. Pedagogika lasu na ten moment jest intelektualną orientacją, która – jak postaram się wykazać w niniejszym artykule – posiada potencjał rozwojowy i może być w przyszłości, przy wsparciu innych dziedzin, rozważana jako współzależna³ subdyscyplina pedagogiczna. Przemawia za tym również bezsprzeczny fakt bogatego dorobku środowiska

1 Użycie formy akcentującej przedrostek „eko-” wynika z innego znaczenia, jakie przypisuje się w polskiej myśli ekologicznej temu terminowi. Jest to bezpośrednio związane z działalnością Henryka Skolimowskiego, który swoją eko-filozofię traktował jako nurt ekofilozofii, o charakterze umiarkowanego antropocentryzmu, z nastawieniem na jej pogłębiony wymiar etyczny i aksjologię nadziei.

2 Słowo *concept* („pojęcie, pomysł”) wykorzystywane jest również jako synonim prototypu, który przed przyjęciem do wdrożenia przechodzi liczne testy i weryfikacje.

3 Problem tożsamości polskiej pedagogiki przyczynił się do pojawiania się różnych – również ambicjonalnych – prób wyodrębnienia różnych specjalności pedagogicznych z naciskiem na bycie „osobną” subdyscypliną, czego pragnę tu uniknąć. W mojej ocenie im większy stopień rozwoju dyscypliny, tym jej większa współzależność od innych.

edukatorów praktyków⁴, dzięki którym (i dla których) badacze akademicy mogliby istotnie wzbogacić współczesną myśl pedagogiczną.

O ile dotychczas – w ramach historii myśli pedagogicznej – wymieniamy i omawiamy **naturalizm** Jana Jakuba Rousseau, **progresywizm** Johna Deweya, **skauting** Boden Powella i czerpiący z ich dorobku bogaty nurt Nowego Wychowania⁵, o tyle mniej już wiemy o równie bogatym i dojrzałym (ponad 150-letnim) nurcie *nature writingu* (przyrodopisarstwa), które uwrażliwia człowieka na doświadczenie natury i umiejętność adekwatnego i estetycznego wyrażania tego przeżycia. Jak czytamy: „[...] to proza niefikcyjna⁶, gatunkowo hybrydyczna, z pogranicza autobiografii, eseistyki i popularyzatorstwa przyrodniczego, którą wyróżnia przedmiot zainteresowania – doświadczenie przyrody przefiltrowane przez wrażliwość, wyobraźnię i intelekt pojedynczego człowieka” (Durczak 2010, s. 8).

Na myśl przychodzi oczywiście *Walden, czyli życie w lesie*, autorstwa romanetyka amerykańskiego Henryego Davida Thoreau (1817–1862), co prawda, w Polsce wydany dopiero w 1991 roku, i – jak zaznacza znawczyni problemu: „[...] czytany przez polskich badaczy znacznie częściej jako krytyka społeczno-kulturowa⁷, a nie jako refleksja o człowieku w przyrodzie” (Durczak 2010, s. 8). To ważny niuans interpretacyjny, który uświadamia, że mówiąc przykładowo o **naturalizmie**, mamy skłonność myślenia tylko w kategoriach wolności dziecka, a nie samej wolności natury; mówiąc o **progresywizmie** – widzimy jego aktywność, a nie dynamizm

4 Nie można pominąć wiedzy i doświadczeń współczesnych metodyków – edukatorów leśnych, w dużej mierze absolwentów kierunków leśnictwa oraz licznych pedagogów, jak i amatorów, którzy wykazali własną aktywność w tej dziedzinie. Jak mówi Agnieszka Kuźba, założycielka i prezeska Fundacji Bezpieczne Gniazdo – Safe Nest: „W tym gronie znalazło się wielu rodziców zatroskanych o losy swoich dzieci i świata, jak Richard Louv – mówiący o syndromie deficytu natury – który poczuł lukę w rozwoju własnym i swoich dzieci. Mowa jest również o osobach, których «wezwała dzicz». Dlaczego jednych wzywa, a innych nie? Ostatecznie, mamy przede wszystkim do czynienia z nieokazjonalnymi, przygodowymi wersjami realizacji tej pedagogii”. Na wyróżnienie zasługują również organizacje pozarządowe (wcześniej oddolne nieformalne inicjatywy), które zyskały uznanie w środowisku (Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Klub Gaja, Stowarzyszenie Edukatorów Leśnych oraz międzynarodowe, jak chociażby grupa Forest Pedagogy). Samo zainicjowanie pedagogiki lasu jako próby zdefiniowania nowej subdyscypliny wynika również z dojrzałości i aktywności wymienionych środowisk i ich sympatyków.

5 Nowe Wychowanie związane jest z ożywionym ruchem reformatorskim, który pojawił się na początku XX wieku, a jego liczni przedstawiciele w krajach ówczesnej Europy i USA organizowali szkoły zrywające z dotychczasowym rygoryzmem, dydaktyzmem i werbalizmem. W to miejsce wprowadzano zasady demokratyzujące relacje międzyludzkie i akcentujące podmiotowość oraz aktywność dziecka (pajdocentryzm, aktywizm).

6 Literatura odchodząca od fikcji na rzecz obiektywizacji doświadczenia ujawnia się przez takie gatunki literackie, jak: reportaż, wywiad, literatura faktu, zapiski osobiste czy eseistyka.

7 Wynikać to może z faktu, że sam autor i reprezentowany przez niego szeroki nurt anarchistyczno-prymitywistyczny manifestował sprzeciw wobec tworzącej się wówczas struktury społeczeństwa kapitalistycznego, nastawionego na konsumpcjonizm i pomnażanie kapitału, najczęściej kosztem zasobów naturalnych.

otoczenia, w którym się znajduje. W samym zaś **skautingu i harcerstwie** doświadczamy samych siebie i swoich sprawności na tle natury – korzystając z niej jako z pewnej atrakcji – bez uobecniania natury w nas samych. To nie zarzuty, ale raczej próba uzasadnienia, że wolność, odwaga, sprawność czy samodyscyplina wymagają zarazem wrażliwości, bliskości, czułości i czujności, w tym wrażliwości na słowo. Można więc stwierdzić, że poza pragmatyką doceniać musimy etykę i estetykę. Harcerskie zawołanie: „Czuj! Czuwaj!” nieoddające dotąd hołdu przyrodzie, ale oznaczające raczej „konieczność stałej gotowości do czynu, służby dla Ojczyzny, pracy dla innych i nad sobą”⁸ wymaga w tym kontekście swoistego słowotwórczego i sensotwórczego pogłębienia: „Czuj świat” i „Czuwaj nad nim”.

Wracając do *Walden* – jak kontynuuje Joanna Durczak – [...] tematem centralnym z jednej strony jest poznawanie otaczającego świata nieludzkiego, a z drugiej – wzrastanie w zrozumieniu swojego w nim miejsca jako człowieka i artysty, a także miejsca ludzkiej kultury w wielkim spektaklu przyrody” (Durczak 2010, s. 9). A zatem, jeśli z omawianego nurtu wydobyć mamy to „coś” na kształt *definiendum* dla pedagogiki lasu, to będzie to młody człowiek kontemplujący swoją osobistą relację z przyrodą – „rozmawiający z Ziemią” – i zdolny w następnie do wyrażenia subiektywnego przeżycia owej relacji. Ale to nie wszystko.

Autorka wymienia bowiem kolejne kryteria właściwego zanurzenia się przyrodo-Słowie⁹ – jak nazwałem specyficzny stan poznawczo-egzystencjalny, w ramach którego badaczka tradycji przyrodopisarskiej opisuje doświadczenie „faktu przyrodniczego” (Durczak 2010, s. 19). Faktem i aktem zarazem może być – jak kontynuuje Durczak: „[...] drzewo albo mgła, ale może nim być też krajobraz albo cały region geograficzny, potraktowany jako przyrodniczo-geologiczno-klimatyczno-kulturowa całość. Może to być również pojedyncze przyrodnicze zjawisko takie, jak inwazja myszy w piwnicy lub topnienie śniegu”.

Przywołałem we wprowadzeniu ikoniczną postać Henrygo D. Thoreau, aby zaakcentować potrzebę pogłębionego (w tym krytycznego) odczytania przez pedagogów jego biografii oraz uwrażliwić nas na „fenomen słowa i dźwięków, które kieruje do nas Przyroda”. Język bowiem tworzy nie tylko skodyfikowany system umożliwiający wypowiedanie się, lecz przede wszystkim pozwala dać się wyrazić

8 Ani pierwotne pozdrowienie harcerskie „Czołem”, ani późniejsze i aktualne do dziś: „Czuwaj!”, tłumaczone za angielskim „Be prepared” – nie odwołują się historycznie do świata przyrody. Od strony stylistycznej i semantycznej nic nie stoi na przeszkodzie, aby „czuwaniem” wyrazić również troskę o przyrodę. Więcej o symbolice harcerskiej zob. <https://zhp.pl/odkryj/czuwaj> (otwarty: 20.06.2022). Warto odnotować, że współcześnie w harcerstwie, w ramach systemu wychowawczego, propaguje się poszanowanie przyrody i relacji z nią (pkt 6 *Prawa harcerskiego*: „Harcerz szanuje przyrodę i stara się ją poznać”).

9 Zastosowany przeze mnie – inwersyjnie – zapis „przyrodo-Słowie” z jednej strony oddaje pierwszeństwo przyrodzie, a z drugiej – poprzez zapis wielką literą – nadaje znaczenia znaku, symbolu, dźwięku, skojarzeniu. Całość zabiegu, rozwinięta w dalszej części tekstu, składa się na wydobywanie wrażenia wczytywania się lub wsłuchiwanie się w wyrażanie się lasu i jego peryferii.

słuchaniu. Współczesna badaczka tego zjawiska, Małgorzata Przanowska, rozwijająca pedagogikę akuologiczną, wymienia łącznie kilkanaście rodzajów słuchania, z czego dla pedagogiki lasu widzi szczególną rolę kształcenia „słuchania uważno-odczuwającego”, „słuchania dotykająco-odczuwającego” oraz „słuchania pasywno-immersyjnego”. W tym ostatnim „[...] słuchacz świadomie nastawia się lub odsłania się ku otrzymaniu i przyjęciu treści tego, co pozwoli się usłyszeć. Słuchanie takie jest implozywnym akumenem: jest to doświadczenie „ciszy, która staje się słuchaniem”¹⁰ (Przanowska 2019, s. 137).

Ego versus eco – pedagogiczny potencjał konfliktu

Z pytania o rozstrzygnięcie *ego* czy *eco* wyrastają kolejne opcjonalne możliwości, jak: *eco-ego*, *ego-eco*, z pogłębieniem w stronę *non-ego*¹¹. Przyjąć należy – w sposób całkowicie uzasadniony – że jest to problem antropologiczny, a tym samym pedagogiczny, zahaczający o koncepcję człowieka i człowieczeństwa, nawet jeśli to, co ludzkie, postawilibyśmy na równi z tym, co zwierzęce i roślinne. Warto jednak podkreślić – nie opowiadając się tu za żadną ze stron – że nawet jeśli odpowiedzią miałyby być podważenie dotychczasowego mniemania/przekonania o randze człowieczeństwa jako *dominium* wobec świata (a kultury wobec natury), to i tak jest to nadal problem antropologiczny (por. Łepko 2011, 2017; Łepko, Sadowski 2020). W końcu człowiek musi się zreflektować, a sam akt uznania siebie za istotę winną, a jednocześnie równą innym istotom żywym – nie wykluczając roślin – pozostanie w świetle kryteriów intelektualnych istotowo ludzki i międzyludzki, a dopiero w konsekwencji ludzko-przyrodniczy. I tu pojawia się tytułarne dla podrozdziału *versus*¹², które najczęściej mylone jest ze znaczeniem słowa *adversus*, prowokując do przyjmowania pozycji ad-wersarzy, z równoczesnym efektem a-wersji wobec przeciwnika czy przeciwnego stanowiska.

10 Jak argumentuje autorka, „Cisza pro-askultywna (łac. *asculto* – «słuchać, słyszeć») oznacza raczej stan spokoju umysłu, wewnętrznej przestrzeni, otwierającej w słuchającym czujną gotowość do przyjęcia treści; można ciszę, która staje się słuchaniem, określić jako stan gotowości do przyjęcia czegoś nieznanego (celebracja nieznanego). W takim doświadczeniu słuchania nie ma mowy o projektowaniu własnych oczekiwań na rzeczywistość, której się słucha. W medium pedagogicznym lasu słuchający jest bardziej gościem niż gospodarzem czy panem” (wypowiedź M. Przanowskiej, udzielona na potrzeby niniejszego artykułu, w formie indywidualnej konsultacji, Warszawa, 8.09.2022).

11 Przytaczam złożenie *non-ego* za Olgą Tokarczuk i rozwijam tę myśl w osobnym artykule (Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022).

12 Lech Witkowski zaznacza: „[...] operatora *versus* [...] nie wolno utożsamiać z sytuacjami, w jakich miałyby wystarczać skojarzenia o typie *adversus* (przeciwnika wymagającego jedynie zwalczania [...]), *reversus* (tylko odwrócenia kierunku czy strony jako zwykłego przeciwieństwa formalnego i rozłącznego oznaczającego negację), czy *perversus* (skrajnego nadużycia, perwersji nadmiaru patologizującego coś skądinąd normalnego)” (Witkowski 2015, s. 24).

Natomiast dla pedagoga lasu sytuacja może wydać się konstruktywna, jeśli tylko w słowie *versus* dostrzeże się pewne zobowiązujące „wobec”, które Lech Witkowski określa jako źródłowy dynamizm „ontologii między”, mającej szczególne znaczenie i zastosowanie: „[...] gdy któregoś z członów (tu *ego* i *eko* – dodanie moje – M.P.) sytuacyjnie zabraknie, albo przeciwnie, będzie działał w nadmiarze gubiącym potrzebę dynamicznego sprzęgania w procesie równoważenia [...]” (Witkowski 2016, s. 41). Dlatego pedagogiczne *versus* odnoszą się do trudnych i złożonych sytuacji edukacyjnych, gwarantujących: „[...] za każdym razem powracające dylematy oznaczające strukturę problemową nie mającą dobrego – jednoznacznego i jednego raz na zawsze rozwiązania, wybierającego jedno z dwojga przeciwstawnych zwykle ujęć.” (Witkowski 2016, s. 54). I tu rodzi się witalna pedagogicznie okoliczność tworzenia rozwiązań wynikających z doświadczenia braku, za którym idzie potrzeba wypełnienia treścią pewnej znaczeniowej i doświadczalnej przez podmiot – najczęściej w sobie samym – pustki. Towarzysząca temu ambiwalencja wyzwalać może impulsy motywacyjne, a nawet wartościowe pedagogicznie „impulsy utopistyczne”, bazujące nie tylko na poczuciu, że „czegoś mi brakuje”, lecz także na uzasadnionym gniewie, poczuciu niesprawiedliwości, niezgody, konieczności wyrażenia sprzeciwu przy presji ogólnego przyzwolenia. Tu jednak – jak przestrzega Tadeusz Sławek – należy zachować pewną ostrożność: „Impuls przewrotu, w przeciwieństwie do długotrwałego i cierpliwego impulsu utopistycznego, jest niecierpliwy i żądny zmiany natychmiastowej” (Sławek 2021, s. 154).

Pedagodzy lasu z jednej strony staną więc wobec dylematów, które obserwujemy obecnie między leśnikami, myśliwymi a ekologami, jak i między politykami czy aktywistami środowiskowymi. Z drugiej strony będą musieli podjąć oraz rozwinąć zagadnienia problematyczności i dylematyczności myślenia i działania młodego człowieka, tak aby czerpał on poczucie spełnienia (pełnia *vs.* pustka), czyniąc – na maksymalnym poziomie swoich możliwości – choćby minimum dobra na rzecz Przyrody, zdając sobie jednocześnie sprawę, że znacznie więcej od niej otrzymuje. Jak zakłada Witkowski, „To wikła podmiot działania w nieustanne szukanie na nowo zrównoważenia w trybie budowania nowej możliwości odzyskiwania równowagi sytuacyjnej, zakłóconej jakimś sytuacyjnym przerostem czy właśnie przeciwnie – deficytem pod wpływem okoliczności na które nie ma się wpływu. W najogólniejszym ujęciu humanistycznym oznacza to skazanie na uporządkowanie oscylacyjne, w którym najważniejsze pozostaje zmieszczenie się w przedziałach pozwalających podtrzymać status równowagi w trybie balansowania” (Witkowski 2016, s. 54).

Słotwórczość pedagogów lasu – wezwanie i wyzwanie

Bez wątpienia pedagodzy lasu winni podjąć się inter- i transdyscyplinarnej pracy nad słownikiem, adekwatnie nazywając i wyjaśniając doznawane i poznawane

w lesie (i poprzez las) horyzonty i wertykale¹³, nie pomijając tego, co może przeżywać sam las w kontakcie z człowiekiem. Znakomitym dziełem czynionym w podobnym kontekście – w trosce o świadomość badawczą uwarunkowaną językiem – jest praca Ewy Bińczyk pt. *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Autorka w aneksie zaprezentowała słownik antropocenu, w którym spośród 120 ważnych haseł nadmienię jedynie o kilku: „utrata bioróżnorodności”, „utrata znanego nam świata”, „ekoapokalipsa”, „refleksja postśrodowiskowa”, „pokorny antropocentryzm”, „nowy konflikt klasowy”, „doskonały sztorm moralny”, „etyka w dobie katastrof”, „irracjonalność późnego kapitalizmu.” (Bińczyk 2018, s. 283–290).

Jednocześnie konieczna wydaje się rezygnacja lub przynajmniej przededefiniowanie niektórych słów i pojęć, które nie dość, że nie pasują do stylistyki bioróżnorodności lasu, to wpisują się w krajobraz pseudo-lasu przemysłowego (gospodarczego), zwanego monokulturą, co jest określeniem – trzeba przyznać – mającym wiele wspólnego z monokulturą systemu klasowo-lekcyjnego. Bez wątpienia do takich wyrażen należą właśnie wspomniane: klasa i lekcja, temat, ocena, jej średnia, cele, efekty, forma, metoda, podstawa programowa, klucz interpretacyjny, konspekt i wszystko, co w systemie edukacji składa się na docelowy proces alokacji siły roboczej. Do tego grona zaliczyć można również pojęcia typu: kariera zawodowa, sukces życiowy, *curriculum*, bycie kimś czy dorobek życiowy (w rozumieniu posiadania dóbr materialnych).

Paradoksalnie, blisko pedagogii lasu pozostać może grecki źródłosłów słowa: *skholé* – σχολή, od którego bezpośrednio pochodzi znana wszystkim „szkoła”, gdyż pierwotnie oznaczało ono czas wolny na pogłębione myślenie, najczęściej spędzany indywidualnie, z dala od codziennych spraw i miejsc (Przanowska 2019; Śliwerski, Paluch 2021). Jednak już przypomnienie sobie tego słowa w odmianach czasownikowych: „szkolić, szkolenie”, niechybnie oddala nas od pojęcia lasu, sadzając ponownie przed tablicą lub przed *flipchartem*, w zamkniętym pomieszczeniu.

A może Las należy traktować jako **medium pedagogiczne** – jak proponuje leśnik, Kazimierz Rykowski¹⁴. Trzeba odnotować, że jest to propozycja stawiająca przed nami problem natury ontologicznej i epistemologicznej. Wynika z niej bowiem, że las przestaje być określonym terytorialnie bytem środowiskowym – drzewostanem, nadającym się do pełnego ludzkiego poznania i eksploatacji. W to miejsce staje się mediatorem między potrzebami naoczności, doświadczenia i użyteczności, zgłaszanymi przez człowieka, a potrzebami zachowania nietykalności

13 Dodatkowy problem stanowi zanik w obecnych pokoleniach słów wyrażających pełnię, a zarazem różnicowanie rodzajów lasów, jak: grąd, łęg, bór, ols, a także kojarzenie z lasem takich miejsc, jak dąbrowa czy buczyna.

14 Doświadczony leśnik i artysta, wieloletni pracownik Instytutu Badawczego Leśnictwa użył tego sformułowania podczas konferencji pt. „Edukacja na miarę człowieka. Strategia zmian w szkole”, zorganizowanej w kwietniu 2022 roku w Kielcach przez Fundację im. Jerzego Zaremby, Fundację Bezpieczne Gniazdo – Safe Nest oraz Zespół Szkół im. Juliusza Verne’a w Kielcach.

i autonomii, zgłaszanymi przez Przyrodę. Osobnym problemem – wartym podjęcia w innym miejscu – jest również miejsce *forest art* (odmiany *land art*), jako awangardowego sposobu łączenia sztuki wyższej z dobrami estetycznymi natury oraz „czwartej przyrody”, wskazującej na fenomen postępującej sukcesji ekologicznej w warunkach miejskich¹⁵.

Jak staram się przedstawić, sensotwórcze i słowotwórcze poszukiwania wydają się dziś zasadne. Tak też czyni bliski pedagogice lasu filolog, odsłaniając edukacyjną metaforę drzewa: „Za jej pośrednictwem dostrzegamy znaczenie rozgałęzienia, odszczepiania, wypuszczania nowych pędów. Teraz nie pień, lecz właśnie jego boczne odnogi odgrywają główną rolę. Drzewo rozprzestrzenia się i wędruje na boki, powodując, że kurs naszego spojrzenia zmienia się co chwila. Nic tu jeszcze nie zastygło w stałej formie, nic nie stało się gotowym «przedmiotem», nic nie jest «na temat»; wszystko stale rozwija się i rośnie. [...] Kształcenie (się) jest zawsze nie na temat” (Sławek 2021). Uwagę zwraca fakt, że to już nie samo zakorzenienie (aspekt wertykalny) ani dawanie owoców (aspekt witalny), ale również rozgałęzienie (aspekt horyzontalny), jakie widzimy nie tylko w części naziemnej, jak i podziemnej drzewa.

W tym duchu – czy może lepiej powiedzieć – w tym jakże konstruktywistycznym „klimacie”, pojawiają się skojarzenia kłaczy i pnączy, a wraz z nimi pewnej inwazyjności własnego myślenia i mniemania o jego rozrastających się możliwościach. Stąd też zdroworozsądkowe przywołanie, że samemu konstruktywizmowi grozi radykalizacja, skąd niedaleko do epistemologicznego relatywizmu czy nawet naiwnego empiryzmu. A to oznacza, że zbliżamy się do egocentryzmu i... całość historii (i pedagogicznego języka) musi zostać przemyślana na nowo¹⁶.

Dlatego wracając do słowotwórstwa, nie możemy opierać się jedynie na próbach hermeneutycznych, lecz powinniśmy również sięgać do ontologicznych źródeł lub wypracowywać nową ontologię. Przykładem takiego podejścia może być zastosowanie za Witkowskim „ontologii między – wobec”, służącej tworzeniu semantycznego i metodologicznego pola podstawy dla pedagogiki lasu. Zobaczymy wówczas szansę dla zdwojenia potencjałów mieszczących się po stronie bieguna *ego* pod postacią „subiektywnego autobiografizmu” z „faktograficznym obiektywizmem” bieguna

15 Na uwagę zasługują idee „czwartej przyrody” Ingo Kowarika oraz „trzeciego krajobrazu” Gillesa Clémenta, odnoszące się do fenomenu postępującej sukcesji ekologicznej na miejskich terenach zaniedbanych, ruderalnych, obfitujących często w niedostrzegalne bogactwo przyrody. W literaturze przedmiotu można spotkać się również z określeniem *novel ecosystems*. Obowiązkowe lektury w tym temacie: Jakubowski 2020; Zajączkowska 2019.

16 Wydaje się, że pedagodzy lasu będą musieli przewyciężyć presję (i pokusę) radykalnego konstruktywizmu, co może być szczególnie utrudnione przez wzgląd na nieprzepracowaną w naszej kulturze dominację w pedagogice epistemologii leninowsko-marksistowskiej. Jak czytamy: „[...] zamiast pasywnego podmiotu odbijającego w swoim układzie nerwowym aktywne otoczenie, mówimy o aktywności podmiotu wobec otoczenia, którego nie sposób określić inaczej niż przez tę aktywność” (Skibiński 2004, s. 219).

eco. Zdwojenie to nie jest prostym zsumowaniem odległych od siebie narracji, w ramach uprawiania – modnego współcześnie – sentymentalizmu przyrodniczego, podkreślającego w istocie „wrażliwość” autora. Chodzi o zupełnie inny rodzaj „dziania się człowieka” poprzez działanie słowa i działanie słowem w obliczu swoistej mowy natury. Na potrzeby artykułu nazwałem to przyrodo-Słowiem, aby odróżnić je od blisko brzmiącej kategorii anglosaskiego przyrodopisarstwa (ang. *nature writing*). O ile – jak wymienia Durczak – to ostatnie charakteryzuje „[...] skoncentrowanie na subiektywnym poznaniu i odbiorze przyrody, pastoralizm oraz biocentryczny światopogląd [...]” (Durczak 2010 s. 23), o tyle przyrodo-Słowiem odnosi się do doświadczenia milczenia, szeptu, zająknięcia, nic-nie-pisania, poczucia bezczasu, bezproduktywności i bezmiaru. W tym kontekście, podmiot pozostaje w pewnym doznaniu utraty mowy, aby mieć czas i przestrzeń na nauczenie się faktycznego słuchania i dotykania Przyrody. Dopiero na tej podstawie – a więc doświadczając niewymowności – zrodzić się może potrzeba dania świadectwa jej fenomenowi – a właściwie, jak powiedziałyby Przanowska, akumenu¹⁷.

Idea zrównoważonego rozwoju i zrównoważonego mówienia

Pojęcie „umiarkowania” kojarzy się przynajmniej z kilkoma rozwijanymi obecnie perspektywami myślenia i działania. Po pierwsze, idea – można powiedzieć – najbardziej globalnej i złożonej koncepcji zrównoważonego rozwoju (ONZ, 1987; por. Sadowski, Łepko 2017a), intensywnie dziś popularyzowanej również na gruncie pedagogiki (Bałachowicz, Tuszyńska 2015; Jagodzińska, Strumińska-Doktor 2019; Klimska 2020; Klimska, Leźnicki 2017; Korwin-Szymanowska i in. 2016; Rogalska-Marasińska 2018; Tuszyńska, Klimski 2019). Po drugie, idea powstała na bazie pierwszej encykliki ekologicznej *Laudato si'* papieża Franciszka (2015). Encyklika doczekała się licznych komentarzy w Polsce (Bołoz i in. 2016; Wsocki 2016). Po trzecie idea zwana frugalizmem (łac. *frugalis* – „oszczędny, rozważny, rzetelny, uczciwy, gospodarny”), nawiązująca i nawołująca do stylu życia opartego na przeciwstawianiu się konsumpcji nadmiaru¹⁸ (Niedek, Krajewski 2021). I po czwarte idea sięgająca do egzystencjalnych źródeł człowieka i tego, co go otacza, nazwana kompetencjami głębokimi, zilustrowanymi w postaci „człowieka z lampką oliwną” (Paluch 2021; Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022).

Powyższy – siłą rzeczy ograniczony – przegląd możliwych idei – uzasadnień wskazuje na dwa pola analiz, które badacz-pedagog winien mieć na względzie.

17 Nazwa ta oddaje znaczenie tego, co mieści w sobie fenomenologia słuchania, trzymając się jednak ścisłego etymologicznie powiązania z istotą słyszenia i słuchania (greckie *akouo* łatwiej dostrzec w tłumaczeniu angielskim, jako równoczesne *to hear* i *to listen*).

18 Mikołaj Niedek przywołuje – za swoim Mistrzem Henrykiem Skolimowskim – postać „człowieka ekologicznego”, którego charakteryzują przede wszystkim potrzeby partycypacji, empatii, umiarkowania, rewerencji i odpowiedzialności.

Mamy bowiem do czynienia zarówno z teoriami – można by rzec – dalekiego zasięgu (zrównoważony rozwój, eko-encyklika), które obejmują rzeczywistość globalną i politykę współdziałania gospodarek światowych w walce z kryzysem klimatycznym na rzecz własnego pokolenia i kolejnych pokoleń oraz z teoriami krótkiego zasięgu, lub mówiąc dosłownie rzeczywistości pozostającej w zasięgu własnym – w zasięgu ręki, w obrębie naszego spojrzenia, w zasięgu naszych gestów i pragnień, doświadczanych relacji z najbliższymi podmiotami i przedmiotami, w tym z samym sobą (frugalizm, kompetencje głębokie). Te ostatnie odnoszą się głównie do tego, jak każdy z nas pracuje na rzecz zmiany zachowań i przyzwyczajzeń konsumpcyjnych.

W oparciu o wymienione podejścia, wiodącym postulatem pedagogiki lasu może być również praca na rzecz **zrównoważonego sposobu wyrażania się**, a w szczególności, mówienia i słuchania traktowanych jako wymiar bytowania¹⁹. W wymiarze egzystencjalnym zasadza się bowiem główna funkcja pedagogiczna owego zrównoważenia, odpowiadająca na pytanie: „kim się staję” wobec lasu i wewnątrz lasu? Czy respektuję fakt znalezienia się w misterium Przyrody, poprzez nie zwracanie na siebie uwagi? O ile bowiem polem badawczym jest przestrzeń lasu, o tyle słuchanie otoczenia wydaje się istotniejsze od mówienia do siebie i między sobą (choć go nie unieważnia). Pracować możemy również nad zagadnieniem rezygnacji z różnego rodzaju retorycznego wywyższania się – doświadczanego zarówno wobec świata przyrody, jak i świata społecznych relacji. Zauważył to już Kurt Hahn (1886–1974), twórca pedagogiki przeżyć²⁰ i założyciel Zamku Salem nad Jeziorem Badańskim, który w regulaminie swojej szkoły umieścił m.in. takie dwa wskazania: „troszeczkie się o czas wyciszenia” oraz „uwalniajcie synów bogatszych i mających większą władzę rodziców od osłabiającego poczucia uprzywilejowania” (Godawa 2021, s. 30).

Pedagogika lasu wobec nurtów wolnościowych

Wymienione dotychczas propozycje wskazują na możliwość zdystansowania się do przynajmniej kilku fundamentalnych dla myśli pedagogicznej tradycji. Po pierwsze, paradoksalnie, do pajdocentryzmu, który podkreśla wolność i komfort poznawania i doznawania przez dziecko własnego dzieciństwa i młodości. Pedagogika lasu, nieskupiająca całej uwagi na antropocentrycznym „ideale optymalizowania rozwoju jednostek ludzkich” (por. Śliwerski 2005, s. 349), powinna również umieć zrehabilitować warunki doraźnie deprecjonujące niektóre potrzeby dziecka, nie bojąc się strącenia ich z piramidalnego piedestału poczucia samorealizacji i własnej

19 Na osobną analizę fenomenologii słuchania (akumenologii) wobec metodologii pedagogiki lasu zasługuje koncepcja pedagoga akulogicznego i akumenu, autorstwa Małgorzaty Przanowskiej (2019).

20 Kierunek pedagogiczny, w oryginale *Erlebnispädagogik*, postuluje odkrywanie własnego talentu na drodze realizacji pasji doświadczanych w praktycznym działaniu.

wartości²¹. Po drugie, las jako „medium pedagogiczne” nie wymaga od człowieka, a w szczególności od dziecka, zachowań nastawionych na realizację celów (osiągnięć) i rozwiązywania problemów, które tak silnie akcentowane są w nurcie progresywizmu.

Pomimo braku istnienia definicji pedagogiki lasu już teraz można zauważyć, że jeśli utożsamiamy ją z pojęciem „zrównoważenia” czy też umiarkowania, pamiętając o „chwijnym” – oscylacyjnym – charakterze tych stanów, to wypadamy spod wszelkich pedagogik i pedagogii kładących cały nacisk na optymalizację własnego rozwoju, zarządzania jakością działania i maksymalizacją własnej efektywności. Ze względu na zarysowaną tu zmianę optyki pewnym przeobrażeniem mogą ulec również kategorie autonomizacji, indywidualizacji²², wolności i upodmiotowienia ucznia.

Próba odnalezienia pedagogiki lasu we współczesnych teoriach i nurtach wychowania jest tu oczywiście ograniczona rozmiarami artykułu²³. Warto natomiast zacząć od czegoś, na czym można już teraz – przynajmniej częściowo – osadzić dalsze próby definiowania tego pojęcia. Niewątpliwie wartościowe wydaje się pojęcie „orientacji biofilnej”, pochodzącej – jak wskazuje Bogusław Śliwerski – z pedagogiki radykalnego humanizmu Ericha Fromma, w której rolę wychowawcy jest: „[...] poszerzanie marginesu wolności oraz wspieranie warunków sprzyjających biofilii, a więc orientacji skierowanej na życie. Pedagog nie może kierować się w tym procesie intencją zawładnięcia procesem rozwoju swoich wychowanków, wywierania nań określonego wpływu, czyniąc za nich wybór. Może natomiast uczynić dla nich tyle, że ukaże im możliwość wyboru w sposób prawdziwy i z miłością, rozbudzając w nich postawę energii ku życiu” (Śliwerski 2005, s. 246). Drugą jak najbardziej współczesną kategorią jest idea, a zarazem umiejętność „od-uczania się”, zaproponowana przez filologa Tadeusza Sławka w ramach szerokiej i głębokiej przemiany paradygmatycznej w myśleniu o kształceniu: „Od-uczanie (się) pozwala myśli się krzewić, unika przystrzygiwania według ustalonych wzorów, a rozgałęzienie myśli, jej boczne odnogi, to rekonesans badający niedostatki epoki i czasu” (Sławek 2021, s. 111).

21 Uwagę tę czynię z pewnym dystansem do dosłowności przywołanych terminów. Możliwe, że trafniejszym określeniem jest propozycja: „zbawiennego poczucia osłabienia poczucia pewności siebie” (Sławek 2021, s. 142).

22 Mam tu na myśli fakt, że indywidualizacja stała się dziś bardziej problemem natury ekonomicznej (pod postacią personalizacji ofert i produktów), zacierając troskę o faktyczny rozwój osobowościowy i poznawczy. Stąd refleksja o potrzebie ewentualnej aktualizacji i rekonstrukcji właściwego rozumienia pedagogicznego sensu indywidualizacji.

23 W tym miejscu odwołuję się do znakomitych i wyczerpujących opracowań tematyki tożsamości nauk pedagogicznych, poczynionych przed laty przez Bogusława Śliwerskiego (Śliwerski 2001, 2005, 2006, 2012).

Podsumowanie

Dyskutowane w artykule interdyscyplinarne źródła teoretyczne dla orientacji intelektualnej, nazwanej pedagogiką lasu, służą ewolucyjnemu krystalizowaniu się tego zamysłu. Na tym etapie próby konstruowania teorii filozoficznej wyprzedzają myślenie w kategoriach metodologicznych, które może rozwinąć się z czasem. W artykule padają konkretne koncepcje i idee, wynikające z rozwoju współczesnej myśli humanistycznej i pedagogicznej oraz intuicji czynionych na ich pograniczach. Są to:

Myślenie w kategorii przyrodo-Słowia, rozumianego jako specyficzny rodzaj „dziania się człowieka”, doświadczającego utraty mowy, aby mieć czas i przestrzeń na nauczenie się faktycznego słuchania i dotykania Przyrody. Współczesna teoria mogąca nazwać i wyjaśniać ten sposób samoświadczania człowieka to akumologia (por. Przanowska 2019);

Myślenie w kategoriach zdwajania przeciwieństw wobec koniecznego do podjęcia sporu między antropocentryzmem (*ego*) i biocentryzmem (*eco*) oraz konieczności równoważenia refleksji post-humanistycznej, zreflektowaniem się w duchu pre-humanistycznym. Współczesne pojęcia pozwalające zmierzyć się z tymi wyzwaniem to dwoistość z właściwym jej operatorem *versus* (por. Witkowski 2020);

Myślenie w kategoriach umiarkowania życiowego, widzianego w idei zrównoważonego rozwoju oraz zrównoważonego mówienia, co implikuje konieczność krytycznej weryfikacji dotychczasowego „optymalizowania rozwoju jednostki” w duchu pajdocentryzmu uwikłanego w pragmatyzm. Współczesne koncepcje inicjujące nowe podejścia to frugalizm i kompetencje głębokie (por. Niedek, Krajewski 2021; Paluch 2021; Paluch, Tempczyk-Nagórka 2022).

Myślenie o możliwości słowotwórczego zaangażowania się teoretyków i praktyków na rzecz posługiwania się kulturowo rodzimym słowem, adekwatnie nazywającym zjawiska i mechanizmy przeżywanego świata, swojego w nim miejsca i przekazywania wiedzy innym. Pomocnym w tym zamiarze może okazać się uświadomienie sobie redukcjonizmów językowych wynikających z bezkrytycznego przyjmowania „kultury oczywistości” (por. Kwaśnica 2014) oraz uwrażliwienie na językowe źródła tożsamości i tradycji kulturowej (por. Durczak 2010).

Bibliografia

- Balachowicz J., Tuszyńska L. (2015). *Edukacja przyrodnicza w terenie. W stronę pedagogiki zrównoważonego rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bińczyk E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Durczak J. (2010). *Rozmowy z Ziemią. Tradycja przyrodopisarska w literaturze amerykańskiej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Godawa J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Jagodzińska M., Strumińska-Doktor A. (2019). Outdoor education *wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*. „*Studia Ecologiae et Bioethicae*”, nr 7.
- Jakubowski K. (2020). *Czwarta przyroda. Sukcesja przyrody i funkcji nieużytków miejskich*. Kraków: Fundacja Dzieci w Naturę.
- Klimska, A. (2020). *Education for the value of sustainable development in selected concepts of ecophilosophy. Scientific papers of Silesian University of Technology. Organization and management series*, 2019, <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2019.141.12>
- Klimska A., Leźnicki M. (2017). *Etyczno-aksjologiczne przesłanki „Agendy na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030” (Agendy Post-2015)*. „*Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie*”, nr 106, s. 165–181.
- Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A. (2016). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Łepko Z. (2011). *Ekofilozoficzny spór o koncepcję przyrody*. W: *Z zagadnień filozofii przyrodoznawstwa i filozofii przyrody*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 163–182.
- Łepko Z. (2017). *Ekopedagogiczna relewancja etologii*. „*Seminare. Poszukiwania Naukowe*” nr 2017(38), s. 53–63, <https://doi.org/10.21852/sem.2017.1.04>.
- Łepko Z., Sadowski R. (2020). *Paradoksalne konsekwencje nowożytnego projektu panowania człowieka nad przyrodą*. W: *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*. Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 5–17.
- Niedek M., Krajewski K. (2021). *Frugalizm w kontekście ekonomicznych i aksjologicznych uwarunkowań zrównoważonego wzorca konsumpcji*. W: *Antropologiczne i przyrodnicze aspekty konsumpcji nadmiaru i umiaru*. Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A. (red.). Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, s. 40–58.
- Paluch M. (2021). *Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła*. W: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 139–155.
- Paluch M., Tempczyk-Nagórka Ż. (2022). *Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się*. W: *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia on-line po zmiany off-line*. Kuracki K., Tempczyk-Nagórka Ż. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Przanowska M. (2019). *Listening and acouological education*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rogalska-Marasińska A. (2018). *Idea zrównoważonego rozwoju w kształceniu studentów kierunków nauczycielskich*. „*Kultura i Edukacja*”, nr 3(121), s. 104–125.
- Sadowski R., Łepko Z. (2017). *Theoria i praxis zrównoważonego rozwoju. 30 lat od ogłoszenia Raportu Brundtland*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.

- Skibiński A. (2004). *Radykalny konstruktoryzm jako krytyka epistemologii*. „Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej”, nr 49, s. 212–231, http://old.archidei.ifispan.pl/pdf/54_ahf49_015_skibi__ski.pdf.
- Sławek T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej w XXI wieku*. (2001). Śliwerski B. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2006). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Śliwerski B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tuszyńska L., Klimski M. (2019). *Człowiek–kształcenie–przyroda w edukacji leśnej*. „Forum Pedagogiczne”, nr 9(2), cz. 2: 2(9), s. 115–127.
- Witkowski L. (2015). *VERSUS. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Dąbrowa Górnicza: WSB w Dąbrowie Górniczej.
- Witkowski L. (2016). *Estetyka versus aksjologia w ujęciu krytyczno-epistemologicznym teorii i praktyki kulturowej/społecznej*. „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 11.
- Witkowski L. (2020). *Transformacje i ich dominanty – między dynamiką i strukturą procesualności*. „Chowanna”, nr 2(55), s. 1–22.
- Bołoz W., Jaromi S., Karaczun Z. i in. (2016). *Ecophilosophical message of Encyclical „Laudato si”*. „Studia Ecologiae et Bioethicae”, nr 14(4), <https://doi.org/10.21697/seb.2016.14.4.06>.
- Wysocki A. (2016). *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice „Laudato si”*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zajączkowska U. (2019). *Patyki, badyle*. Warszawa: Wydawnictwo Marginesy.