

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>



MAKSYMILIAN CHUTORAŃSKI

*Uniwersytet Szczeciński, Polska*

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1740-0460> • e-mail: [Maksymilian.Chutorański@usz.edu.pl](mailto:Maksymilian.Chutorański@usz.edu.pl).

Zgłoszono: 17.06.2022; recenzowano: 17.10.2022; zaakceptowano do druku: 20.10.2022

## NIEANTROPOCENTRYCZNA PEDAGOGICZNOŚĆ LASU

### NON-ANTHROPOCENTRIC FOREST PEDAGOGY

**Abstract:** Within the framework of the text, with reference to posthumanist thought and new materialism (Braidotti, Barad, Latour) emphasizing the relational character of reality, the causality of non-humans and the limitations of humanism, an attempt is made to raise the question of a non-anthropocentric pedagogy of the forest. The question, then, is how the forest can be understood by educational theory and research that does not presuppose an understanding of education as a specifically human activity and does not understand non-humans as contexts, tools or obstacles to this activity, but as actors characterized by pedagogical agency. To this end, the question of anthropocentric forest pedagogy was first raised and some limitations of such an understanding were pointed out. Next, a non-anthropocentric understanding of the forest and related challenges for pedagogy were pointed out.

**Keywords:** non-anthropocentric pedagogy, pedagogy of things, posthumanism, pedagogy of the forest.

**Streszczenie:** W ramach tekstu, w odwołaniu do myśli posthumanistycznej i nowego materializmu (Braidotti, Barad, Latour), podkreślających relacyjny charakter rzeczywistości, sprawczość nie-ludzi oraz ograniczenia humanizmu, podjęto próbę postawienia pytania o nieantropocentryczną pedagogiczną lasu. Chodzi więc o sposób, w jaki las może być rozumiany przez teorię i badania edukacyjne, w których nie zakłada się rozumienia edukacji jako działalności specyficznie ludzkiej, a nie-ludzi nie rozumie jako kontekstów, narzędzi czy przeszkód tej działalności, ale jako aktorów, których cechuje pedagogiczne sprawstwo. W tym celu w pierwszej kolejności postawiono pytanie o antropocentryczną pedagogiczną lasu, a także wskazano na pewne ograniczenia takiego rozumienia. W dalszym ciągu wskazano na nieantropocentryczne rozumienie lasu i wyzwania dla pedagogiki, jakie się z tym wiążą.

**Słowa kluczowe:** pedagogika nieantropocentryczna, pedagogika rzeczy, posthumanizm, pedagogika lasu.

Juwal Noach Harari pisze, że człowiek żyje w rzeczywistości trójwarstwowej. „Oprócz drzew, rzek, lęków i pragnień jego świat obejmuje również opowieści

o pieniądzech, bogach, państwach i korporacjach. W miarę rozwoju historii wpływ bogów, państw i korporacji rósł kosztem rzek, a na ludzi nadal oddziałują ich lęki i pragnienia, ale byty jak Jezus Chrystus, Republika Francuska oraz Apple Inc. stłumiły i okiełznały rzeki, a także nauczyły się kształtować nasze najgłębsze obawy oraz tęsknoty” (Harari 2018, s. 199). Nie wiem, czy tylko ludzie, jak twierdzi ten historyk, są zdolni do życia w takiej trójwarstwowej rzeczywistości, nie mam jednak wątpliwości, że autorami takich opowieści są nie tylko ludzie i zgadzam się, że snucie opowieści o świecie jest ważne. W ramach tego tekstu zamierzam rozwinąć tezę, że potrzebujemy dzisiaj pedagogicznych opowieści o lesie, które otwierają nas na nowe rodzaje problematyzacji relacji między ludźmi i nie-ludźmi. Potrzeba takiej perspektywy wydaje się szczególnie paląca w kontekście zachodzących procesów w skali globalnej, żyjemy wszak w czasach antropocenu, kapitałocenu, szóstego wymierania, katastrofy klimatycznej, czasach konfliktów, wyzysku, czasach, w których nowoczesne technologie zmieniają nasze życie i życie innych nie-ludzkich zwierząt (Crutzen, Stoermer 2000; Patel, Moore 2019; Moore 2021; Bonneuil Fressoz 2016; Welzer 2010). Tym bardziej że, jak pisze Timothy Morton, kryzys ekologiczny można rozumieć jako kryzys myślenia w ogóle, ukazujący nam, że sposoby, w jakie problematyzujemy rzeczywistość, w tym siebie i miejsce człowieka w świecie, nie są w stanie sprostać współczesności (Morton 2010, s. 4). W kontekście konstatacji Mortona, można powiedzieć, że opowiadanie starych historii jest potrzebne, ponieważ pozwala nam poczuć więź z przeszłymi pokoleniami, dostrzec zbiorową tożsamość (pedagogiczną), zobaczyć, ile zawdzięczmy historii i nauczyć się rozpoznawać elementarne podobieństwa w różnych praktykach z różnych czasów, co z kolei daje nam przekonanie, że świat w swych podstawach jest niezmienny tak jak ludzie, którzy opowiadają wciąż te same opowieści. Jednak opowiadanie starych historii bywa też niebezpieczne, kiedy tracą one moc mobilizowania do działania i przestają pozwalać zachować czujność wobec wyzwań, które nie istniały w momencie ich tworzenia. Dlatego trzeba mądrze podchodzić do tradycji, nieustannie podejmować wysiłek myślenia o tym, które opowieści i jak zachowują swoją moc, a które stają się szkodliwe. Trzeba pytać także o ponowną aktualność opowieści zapomnianych, przykrytych warstwami historii (zob. Kimmerer 2020).

Uważam, że domagającymi się dzisiaj przemyślenia są te opowieści, które podkreślając wyjątkowość człowieka, odbierają prawo do niej nie-ludziom. Podążając za nowym materializmem i krytycznym posthumanizmem (Braidotti, Haraway, Bennett, Latour), podkreślającymi sprawczość nie-ludzi, relacyjny charakter rzeczywistości i trudności w zachowaniu dystynkcji między kulturą i naturą, zamierzam podjąć próbę takiego myślenia o lesie, która nie wiąże się z rozumieniem edukacji jako działalności specyficznie ludzkiej, tworzonej wyłącznie przez racjonalne, refleksyjne, aktywne podmioty, wyraźnie oddzielone od mechanicznych, nierozumnych sił natury oraz sztucznych, pozbawionych sprawstwa przedmiotów.

W ramach tekstu w pierwszej kolejności zwrócę uwagę na sposoby problematyzowania lasu w ramach pedagogiki antropocentrycznej, aby pokazać ich

ograniczenia. W dalszym ciągu, staram się postawić pytania o las i jego pedagogiczne znaczenie z perspektywy, którą nazywam pedagogiką nieantropocentryczną (Chutorański 2016; 2019; 2020a, 2020b).

### **Antropocentryczna pedagogiczność lasu**

W ramach tej części tekstu chcę pokazać, na czym polega antropocentryczna pedagogiczność lasu i to, że idea „wyjątkowości tego, co ludzkie” leży zarówno u podstaw myślenia o edukacji, jaki i rozumienia lasu, wykształconego w świecie zachodnim.

William Spanos zwraca uwagę na to, że od czasu Platońskiej alegorii jaskini i potem przejścia przez Rzym myśli greckiej, celem zachodniej edukacji (niezależnie od jej historycznie specyficznych zmian) jest wyprowadzenie człowieka (*ex ducere*) z „ciemności” i jego upadłej kondycji do uniwersalnego światła (Spanos 1993, s. 12). Nathan Snaza z kolei dopowiada, że to wyprowadzanie z „ciemności”, niedojrzałości i stanu ulegania zwierzęcym pragnieniom, jest jednocześnie również procesem prowadzenia i wprowadzania do bycia „Człowiekiem”. (Snaza 2013, s. 49). Owo tworzenie warunków do realizacji pełni człowieczeństwa uważa się z najwyższy i najambitniejszy cel edukacji (Snaza 2015). Oczywiście, sama idea człowieczeństwa jako uniwersalnego powodu oddziaływań edukacyjnych jest problematyczna – w różnych okresach dziejowych z różnych powodów odbierano możliwość osiągnięcia stanu człowieczeństwa różnym grupom społecznym. Barbarzyńcy, kobiety, nie-biali, nie-Europejczycy i inni pozbawiani byli możliwości podążania ścieżką człowieczeństwa (zob. Braidotti). Piszę o tym w innym miejscu, wskazując m.in., że troska o własny stopień człowieczeństwa (Zajdel) jest zadaniem postawionym przed wszystkimi ludźmi (Chutorański 2020). Nie podejmując tych ważnych kwestii związanych z władzą, dyskryminacją i cierpieniem, w tym miejscu chcę zauważyć, że człowiek jest figurą dwuznaczną. Z jednej strony jest częścią natury, z drugiej, jego powołaniem jest opuszczenie „stanu natury” i wrastanie w kulturę. Jako część natury posiada zatem pewną potencję, zdolności do prowadzenia określonego rodzaju życia – życia prawdziwie ludzkiego, którego sens przekracza wrodzone instynkty. Powołaniem wpisanym w każdą biografię *homo sapiens* jest realizowanie tej możliwości – wychodzenie ze stanu natury, barbarzyństwa, dzikości i wrastanie w kulturę, świat wartości: dobra, prawdy, piękna, norm, świat symboliczny.

Jednak, aby to postawione przed nim zadanie (z)realizować, potrzebuje on innych ludzi, którzy wprowadzą go do świata kultury, wartości, światła. Ten dystans między możliwością i właściwą jej realizacją stwarza miejsce dla oddziaływań edukacyjnych. „Człowiek może stać się człowiekiem tylko przez wychowanie. Jest tylko tym, co wychowanie z niego uczyni. Należy zauważyć jeszcze, że człowiek wychowywany bywa tylko przez ludzi, którzy także podlegali wychowaniu” (Kant, 1999, s. 43). Przywołane słowa filozofa pozwalają zwrócić uwagę jeszcze na inny ważny aspekt kluczowy dla mojego wywodu. Wychowawcą może zostać jedynie ten, kto sam był wychowywany, a dzięki temu sam osiągnął pewien stopień dojrzałości.

Spotkanie nauczyciela z uczniem jest spotkaniem nauczyciela z człowiekiem empirycznie obecnym w świecie oraz z istotą, której jeszcze nie ma, która nie jest jeszcze w pełni człowiekiem (Sonu, Snaza 2015, s. 264).

Zatem dla zachodniej myśli edukacyjnej, od jej greckich początków do współczesności, człowieczeństwo jako coś do osiągnięcia przez ludzi, stanowi ostateczne i najważniejsze uzasadnienie dla edukacji. Jest czymś, co pozwala ją odróżnić od innych praktyk, takich jak manipulacja czy indoktrynacja (Chutorański 2020). Natomiast „stan natury” z jednej strony stanowi punkt wyjścia, z drugiej zaś budzi obawy pedagogów. Zdziczenie, a więc powrót do tego stanu, zagraża każdemu i każdej rozwijającej się istocie ludzkiej. Nawet w tych pedagogicznych propozycjach, podkreślających konieczność wychowania zgodnie z naturą (Rousseau), koncept natury jest nie tyle empiryczny, ile stanowi raczej pewien normatywny wzorzec relacji między człowiekiem a tym, co nie jest ludzkie, umożliwiając, zdaniem twórców, prawdziwe (z)rozumienie siebie i własny rozwój. Nie chodzi zatem o to, aby w imię naturalnego życia rzeczy pozostawić swojemu biegowi, nie interweniować pedagogicznie, pozostawić miejsce dla rozwoju prymitywnych instynktów, ale przeciwnie, aby interweniować, usuwać przeszkody, zapobiegać. Jak w odwołaniu do koncepcji Jana Jakuba Rousseau pisała Lucyna Kopciewicz: „Natura jest raczej pomyślana jako «dziewiczy ogród». Na pierwszy rzut oka natura sprawia bowiem wrażenie nie tkniętej ludzką ręką. Niemniej jednak jest w całości efektem nieustających zabiegów i ingerencji, porządkujących ją zgodnie z zamysłem ogrodnika” (Kopciewicz 2015, s. 59).

Jakie jest miejsce lasu w pedagogicznej opowieści o podążaniu ku własnemu człowieczeństwu? Jak argumentuje Paulo Tavares (2018), lasy zajmują szczególne miejsce w historii zachodniej myśli. U jej początków leży rozumienie lasu przeciwstawiające go miastu i uznające go za terytorium leżące poza granicami umowy społecznej. W tym sensie las stanowi pewien próg – zarówno środowiskowy, jak i prawny, a także epistemologiczny i metafizyczny – pozwalający na definiowanie cywilizacji, przestrzeni obywatelskiej i rozumu. „Mit o założeniu Rzymu mówi, że miasto powstało na polanie oczyszczonej po gęstym lesie. Palenie i wycinanie drzew było pierwszym i decydującym wpisaniem historii w krajobraz ziemi, aktem inauguracyjnym w konstruowaniu ludzkich instytucji. Na obrzeżach miasta i jego wiejskich państweczek nieuprawiany las wyznaczał granice *res publica*, wyznaczając granice rzymskiego prawa, poza którymi ziemia była *res nullius* lub *terra nullius*, ziemią «nie należącą do nikogo», «niczyją». Na krańcach imperium, gdzie las wyrastał poza horyzont, istniały bezpaństwowe, bezprawne i niesforne terytoria plemion barbarzyńskich” (Tavares 2018, s. 162). Średniowieczny feudalizm postrzegał las jako dziką sferę leżącą poza murami miasta, zamieszkiwaną przez wyrzutków, banitów, uciekinierów i wykolejeńców. Zatem las z punktu widzenia mieszkańców miast był terytorium, gdzie królowała anarchia, ciemność i to, co nieludzkie, był inną przestrzenią, zaprzeczeniem społeczno-religijnego świata-miasta.



W miarę jak miejsce mitologii i religii zajmował rozum i nauka, lasy zaczęto postrzegać jako zobiektywizowany element natury i z tego powodu miejsce, w którym obowiązują inne niż w mieście-cywilizacji prawa (Tavares 2018). Nowoczesność (Latour 2011) wyraźnie oddziela podmioty od przedmiotów, kulturę od natury. Kultura jest światem ludzkim, w którym obowiązują wartości, normy, zasady społeczne, prawo. Natomiast obiektywna natura jest światem faktów. Prawa jej funkcjonowania opisują raczej kategorie przyczyny i skutku niż dobra, wolności i demokracji (Latour 2011). W takim rozumieniu las zostaje zaliczony do porządku natury, który wymaga opisu nauk przyrodniczych. Patel i Moore, opisując wspólną historię filozoficznych koncepcji natury z kolonializmem i systemowym przekształceniom jej w zasób, zwracają uwagę na Kartezjusza, jako twórcę dwóch podstawowych praw kapitalistycznej ekologii. Pierwsze prawo wiąże się z rozróżnieniem umysłu i ciała, *res cognitas* i *res extensa*. Rzeczywistość składa się z „rzeczy myślących” i „rzeczy rozciągłych”. Ludzie – choć oczywiście nie wszyscy – są rzeczami myślącymi, natomiast Natura pełna jest rzeczy rozciągłych. Za elementy natury, a więc rzeczy rozciągle, nie zaś myślące, uważano w tamtych czasach większość istot ludzkich – kobiety, ludy rdzenne etc.

Drugie prawo wiąże się z nakazem skierowanym do członków kultury europejskiej, aby ci stawali się „panami i właścicielami natury” (Patel, Moore 2019, s. 320). To oni właśnie, z racji tego, że mają wolną wolę, rozum, wartości i sprawczość, powinni czynić sobie naturę (i las) poddanymi i mądrze nimi rozporządzać dla własnego dobra. Rozwój podbojów kolonialnych i kapitalizmu jest historią tego brania we władanie i rozporządzanie. Natura i las, wciągnięte w sieci wymiany i zysku, przemienione zostały w zasoby, towary, „tanią naturę” (Moore 2021; Patel, Moore 2019).

Te podstawowe ustalenia pozwalają nam uznać, że las – z antropocentrycznej perspektywy – można rozumieć jako miejsce, które jest oddalone od cywilizacji (dzikie), miejsce, gdzie obowiązują prawa przyczyny i skutku, oraz – co ważne dla mojego wyводу – las staje się również zasobem, po który ludzie dla własnego dobra powinni sięgać. Z tymi sposobami rozumienia lasu korespondują pedagogiczne sposoby pytania o niego, zadane z perspektywy antropocentrycznej.

Szukając relacji z pierwszym rozumieniem lasu, jako miejsca oddalonego od cywilizacji, można powiedzieć, że edukacja na najbardziej podstawowym poziomie jest wyprowadzaniem z „dzikiego” lasu. Droga edukacji to droga wychodzenia z lasu w stronę cywilizacji. Jednak edukacja nie wiąże się z odrzuceniem natury/lasu w zupełności. Wymaga natomiast znalezienia dla niej odpowiedniego miejsca, wymaga patrzenia w odpowiedni sposób. Dlatego pedagogiczny „powrót” do natury i do lasu w takim rozumieniu nigdy nie jest powrotem do „stanu natury”, do barbarzyństwa, ale przeciwnie – dzięki odpowiednim przekształceniom – staje się drogą do człowieczeństwa. Las w takim ujęciu musi pojawić się w doświadczeniach dorastających w określony sposób, pozwalający rozwijać ich zdolności,

kompetencje, moralność, krytyczne myślenie etc. Tu pojawia się drugie rozumienie lasu, jako pedagogicznego zasobu.

Las pedagogów antropocentrycznych okazuje się lasem przedmiotem – instrumentem i narzędziem, po które można sięgać podczas edukacji. Jest lasem „po coś”, czymś, nad czy powinno się w odpowiedni sposób pedagogicznie panować, tj. umiejętnie przekształcić w użyteczne narzędzie. Twierdzę, że las przekształcony w pedagogiczne narzędzie staje się „otoczeniem społecznym” wychowania, i to mimo swojego „naturalnego” charakteru, ponieważ edukacyjna rola, jaką odgrywa, zawsze jest zapośredniczona z kultury i reprezentujących ją nauczycieli i edukatorów. Przytoczę słowa K. Sośnickiego: „O wychowaniu więc możemy mówić tylko jako o czynności ludzkiej, humanistycznej, i to związanej ściśle ze społecznym współżyciem człowieka. Gdy więc przypisuje się je przyrodzie, to ma się na myśli nie «wychowanie», ale skutki działania przyrody, organizm i psychikę człowieka, oparte o jej prawa przyczynowe” (Sośnicki 1967, s. 13). To nie sam las jest w stanie edukować, ale dopiero możliwość bycia dziecka w lesie w obecności lepiej wiedzących/„podlegających wcześniej wychowaniu” wychowawców zagwarantuje właściwe „uczenie się” w/od lasu, umożliwia odpowiednie doświadczenia, zapobiegnie procesowi ponownej barbaryzacji dziecka – niechcianego powrotu do stanu natury. Las bez edukacyjnego pośrednika jest niebezpieczny. Warianty tej antropocentrycznej i pedagogicznej opowieści o lesie mogą być oczywiście różne. W zależności od bardziej szczegółowych założeń mogą być bardziej lub mniej autorytarne, bardziej lub mniej sformalizowane. Skupione są bowiem na realizacji drobniawo zaplanowanych etapów lub nastawione (w pewnych granicach) na spontaniczne nabywanie doświadczeń.

Las może być rozumiany jako część historii np. narodowej, element przyrody, miejsce życia, zasób drewna i innych dóbr, miejsce kontemplacji, okazja do rozwoju zmysłów, rozwoju osobistego, kompetencji społecznych czy myślenia matematycznego... Wszystkie takie historie pedagogiczne jednak każą rozumieć las jako coś, co jest istotne ze względu na coś innego – rozwijającego się człowieka i jego potrzeby. Las jest tu lustrem, w którym mogą się przyglądać podążający ku swemu człowieczeństwu dzięki edukacji ludzie.

### **Nieantropocentryczna pedagogiczność lasu**

Nie uważam, żeby taka pedagogiczność lasu była jedynym sposobem do myślenia o jego roli w edukacji. Dzisiaj potrzebujemy innych opowieści, zdolnych przekraczać podziały na to, co naturalne i społeczne – kulturowe. Takich, które dostrzegą złożoność relacji, które są naszym udziałem i udziałem nie-ludzi. Dlatego opowiadam się przeciwko antropocentrycznej pedagogice lasu i rozumieniu lasu jako pedagogicznego medium mającego umożliwić wzrost człowieczeństwa. Takie rozumienie instrumentalizuje las, wpisuje w ramy kartezjańskiej ekologii

kapitalistycznej i nie jest w stanie rozpoznać złożoności i szansy, jaką daje on na przemyślenie tego, kim jesteśmy i tego, jakie mogą być nasze relacje ze światem.

Veronica Pacini-Ketchabaw pisze, że w większości prac dotyczących pedagogii leśnej podkreśla się znaczenie ludzkich aktorów i ich działanie. Na przykład to, jak dzieci negocjują znaczenia, jak rozwijają wzajemne relacje społeczne w lesie, jak nawiązują relacje z jego „dzikimi” elementami poprzez naukowe dociekania z wykorzystaniem zmysłów, a także jak ważną rolę odgrywa ich wyobraźnia w eksploracji „dzikiej przyrody” (Pacini-Ketchabaw 2013, s. 357). W takich opisach nie dostrzega się sprawczości podstawowego aktora, bez którego nie byłoby pedagogii leśnej – lasu. Za to niebezpiecznie sentymentalizuje i upraszcza się to, czym on jest. Podobnie zresztą nie dostrzega się zdolności dzieci, które wchodzą w las w celu nawiązywania szeregu złożonych relacji z jego mieszkańcami.

Zdaniem tej badaczki, las jest zdolny do opowiadania historii przekraczających rozumienie go jako elementu natury czy środowiska przyrodniczego. Lasy przez swoich rzeźników mogą nam opowiedzieć o współpracy między różnymi gatunkami, mogą nam opowiedzieć o kolonializmie i przekształcaniu go w towar, o cierpieniu przynoszonym zwierzętom przez ludzkie polityki, o sposobach radzenia sobie zwierząt w dzisiejszym zmienionym przez cywilizację świecie (np. o porzucaniu lasu jako miejsca poszukiwania pożywienia na rzecz miejsc życia ludzi, w których łatwiej o pokarm). Dlatego autorka zachęca do myślenia o świecie lasem – np. w kategoriach współpracy i współzależności, jakie nawiązują ze sobą różne gatunki grzybów mikroryzowych i drzew (Pacini-Ketchabaw 2013, s. 358).

Idąc za badaczkami i badaczami, takimi jak Donna Haraway, Karen Barad czy Rosi Braidotti, Bruno Latour, chcę podkreślić niekonieczność i nieadekwatność nowoczesnych dualizmów, przeciwstawiających sobie kulturę i naturę (Latour 2010, 2011; Haraway 2003; 2008, 2012; Braidotti 2014, Barad 2007, 2013; Bennett 2010). Zamiast szukać harmonii między naturą a kulturą, lub nawoływać do powrotu do natury, lepiej szukać innych sposobów rozumienia świata. W tym kontekście warto odwołać się do Tima Ingolda, który pisał, że wiele sposobów ujmowania relacji między ludźmi a przyrodą nie uwzględnia naszych wspólnych historii, tego, że nasze obecne umiejętności powstawały zawsze dzięki specyficznym relacjom z otoczeniem – innymi gatunkami, podłożem, górami, drzewami etc. Podkreślając wyjątkowość człowieka, zapominamy o tej historii współpracy i wzajemnego kształtowania (Ingold 2000). „To nie my udomowiliśmy pszenicę – to pszenica udomowiła nas. [...]. Kto zaczął mieszkać w domach? Nie pszenica. *Homo sapiens*” (Harari 2014, s. 108). Opowiadając historię o lesie jako zaprzeczeniu cywilizacji lub traktując las jako element mechanicznej przyrody, nie dostrzegamy wyjątkowości nie-ludzi, relacji, w jakie z nimi wchodzimy i tego, ile tym relacjom zawdzięczamy. Warto opowiadać się przeciw esencjalizmowi i starać się rozumieć relacje z nie-ludźmi w kategoriach połączeń, , stowarzyszeń gatunków, w kategoriach natury/kultury (Haraway 2012).

Wystarczy prześledzić historię drzewa, od jego początków, współpracy z grzybami i innymi nie-ludźmi, jego sposoby na opieranie się przeciwnościom losu (susza, korniki), jego relacje z ludźmi i innymi zwierzętami, w końcu historię jego ścięcia i stawania się drewnem, obejmujące pracę drwali, maszyny tartaku, sposoby obróbki, przemianę w rzecz użytkową i towar, obecność w tej formie na rynku i w życiu innych ludzi, przeróbki, naprawy, wyrzucenie, rozkład etc., aby zobaczyć, jak splata się to, co naturalne i kulturowe. Na każdym etapie tej historii dostrzeżemy, jak złożone relacje są tworzone. Jak różne rodzaje sprawstwa posiada to drzewo – drewno, dzięki swej zdolności do noszenia znaczeń, ale również dzięki swej twardości, kolorowi, rozmiarom, zapachowi i innym aktorom, z którymi wchodzi w relacje. Dlatego zamiast o esencji czy istocie lasu proponuję myśleć o nim jako o sojuszach między różnymi aktorami. Las to wspólnota międzygatunkowa, pełna bytów o nieostrych granicach, których wzajemne relacje i zależności należy ostrożnie odkrywać, porzucając dualizmy nowoczesności. Las jest jednocześnie symboliczny i materialny, jest biologiczny i techniczny, ludzki i nie-ludzki. Jest pewnym ustabilizowanym kolektywem – zbiorowością ludzi i tego, co pozaludzkie.

W tym kontekście pomocne może być myślenie o lesie w ramach „ontologii relacyjnej”, która zakłada ontologiczne pierwszeństwo relacji nad trwałymi bytami (Latour 2010, 2011; Barad 2007, 2013). Jest to więc przyjęcie założenia, że świat nie jest zbudowany z trwałych i niezmiennych obiektów (ludzi, zwierząt, drzew, lasu), zajmujących określone miejsce w „drabinie bytów”, które jako takie wchodzi z sobą w różnorakie relacje. Składa się on raczej z relacji poprzedzających te byty. Kiedy relacje stają się stabilne, wtedy mamy do czynienia z aktorem, a rzeczy uzyskują swoje granice. Innymi słowy, podmioty i przedmioty to inne nazwy dla ustabilizowanych relacji.

Czym jest las jako (u)stabilizowana wiązka relacji? Las to: reprezentacje + ekosystemy + drzewa + drzewostan + śpiewające ptaki + zwierzęta + grzyby +, to ustawy + instytucje + leśnicy + aktywiści + korniki + firmy produkujące meble + pedagodzy lasu + ekspertyzy +, to mity narodowe + kapitalistyczne dyskursy + ... Celowo wprowadziłem ten dziwny zapis, obejmujący byty z różnych porządków ontologicznych, aby zwrócić uwagę na to, że nie istnieje istota lasu poza utrzymującymi się, odtwarzanymi i tworzącymi się paradoksalnymi relacjami. Las istnieje, jeśli jest wciąż wykonywany (zob. Mol 2002) przez różnych aktorów nie (tylko) ludzkich. Czyli jest czymś, co jest konstruowane, robione, produkowane, ale także odgrywane przez nich, jak rola teatralna, filmowa czy utwór muzyczny.

Wykonywać coś, oznacza robić to wspólnie. Aktorzy wykonujący las to leśnicy aktywiści, ale i turyści, uczniowie na lekcji biologii, pracownicy tartaków, konsumenci etc. Las, aby trwać, potrzebuje prawa i polityków, wartości, narracji, instytucji państwowych – chociażby chroniących go przez nadmierną eksploatacją. Oczywiście, nie tylko ludzie wykonują las. Nie-ludzi robiących las jest więcej. Las wykonują grzyby, drzewa, zwierzęta i rośliny, warunki atmosferyczne i inni aktorzy, wchodzący ze sobą w różne relacje, o różnym stopniu stabilności i długości



trwania. Praca tych ludzkich i nie-ludzkich aktorów zapewnia trwanie i zmiany sieci-lasu, wspólnoty-lasu, lasu-natury-kultury.

Mówiąc las, mówimy – złożoność. Mówiąc las, mówimy zawsze więcej, niż mamy na myśli w określonym kontekście. Las jest liczeniem jako jedno różnych bytów – relacji, istnień złożonych z różnych porządków ontologicznych. Co każe sugerować, że las jest zawsze czymś więcej niż sumą tworzących go bytów. Jest również jednak zawsze czymś mniej niż te byty. Ponieważ każdy z nich prowadzi osobne bycie – tworzony jest przez różne relacje. Można przecież opowiedzieć historię lasu z punktu widzenia każdego z jego mieszkańców. Na przykład Anna Tsing opowiada taką wielogatunkową historię o grzybach i relacjach, w jakie wchodzi. Jest to opowieść o doświadczeniu, biologii, udomowieniu, rozwoju instytucji, europejskim podboju i globalnym kapitalizmie. Mówiąc nam coś o grzybach, mówi nam o nas samych, naszych relacjach, stawianych przez nas granicach i przemocy (Tsing 2018).

Nie uważam, żeby w ramach pedagogii lasu istniała potrzeba powrotu do bardziej „naturalnego” czy lepszego pojęcia i rozumienia lasu. Jak pisałem, takie powroty są niebezpieczne. „Utrzymywanie fikcji związanej z istnieniem odwiecznej, ahistorycznej, niemej i niepodlegającej zmianom «Natury» umożliwia traktowanie nie-ludzi jako bierny, zawsze odnawialny zasób, który można wykorzystywać zgodnie z naszym ludzkim interesem” (Marzec 2021, s. 84). Uważam natomiast, że warto nieustannie stawiać pytania o to, jaki las podtrzymujemy, (współ)wykonujemy i (współ)tworzymy – tym samym pytać, co czynimy ze światem, troszcząc się o las. Z jakimi bytami się sprzymierzamy w tym celu, jakie powołujemy do istnienia i przeciwko czemu.

Opowieści o lesie/lasu wykraczają poza sam jego obszar, wyznaczony miejscem, piszą się w fabrykach, stacjach kolejowych, wystawach malarskich, fabrykach samochodów, drukarniach. Warto nauczyć się dostrzegać historie pochodzenia rzeczy, skierować naszą uważność na procesy ich powstawania, ich losy po tym, jak przestaną być „w naszych rękach”. Warto opowiadać historie środowisk i czynić je biograficznie istotnymi. „Krąg ekologicznego współczucia, które odczuwamy, powiększa się przez bezpośredni kontakt z żywym światem i kurczy przy jego braku. Gdybyśmy nie brodzili po pas w bagnie, gdybyśmy nie szli tropem piżmaka i nie natarli się kojącą mazią, nie wyplatali koszy świerku albo nie zjedli naleśników z pyłkiem, czy w ogóle dyskutowalibyśmy o tym, jakie dary możemy zaoferować w zamian? Podczas nauki wzajemności to ręce mogą prowadzić serce” (Kimmerer 2020, s. 286). Wymieranie jest teoretycznym problemem, którym trudno się przejąć na serio, jeśli nie wiadomo, jakie historie nie zostaną opowiedziane, ponieważ ich autorzy umrą. Jeśli nie wiemy, że coś tracimy, to trudno nam opłakiwać stratę. Musimy zatem dołożyć starań, aby znaleźć sposób na opowiadanie o rzeczach, zwierzętach roślinach i innych nie-ludziach, które uczynią je nam bliskimi siłą wzajemnych spotkań.

Uważam, że kluczowym dla takiej działalności jest kilka spraw. Po pierwsze, uznanie, że aktorzy pozaludzczy mogą wносить do każdej sytuacji edukacyjnej element, którego nie sposób zastąpić relacjami między ludźmi, a zatem, że cechuje ich sprawstwo edukacyjne, niedające się zredukować do prostego przekazywania intencji ludzi (zob. Chutorański, Makowska 2019).

Po drugie, każde oddziaływanie edukacyjne, dziejące się w świecie, wywołuje wiele konsekwencji, których znaczenie przekracza to, co robią one dla edukacji. Działamy edukacyjnie, nie przestając zmieniać świat również na inne nieedukacyjne sposoby. Uważność i troska o te zmiany powinna być wpisana w każdą praktykę pedagogiczną, w każdą pedagogię leśną. Ponieważ, chociaż możemy osiągać założone pedagogiczne cele, to robiąc to – np. poprzez używanie określonych produktów, wyprodukowanych w fabrykach zostawiających duży ślad węglowy lub w których nie przestrzega się praw pracowników – możemy wywoływać zmiany, które utrwalają świat/las, którego nie chcemy.

Po trzecie, w końcu chodzi mi o pytanie o nas samych. Czego możemy się nauczyć od relacyjności lasu? Co o nas samych – naszym trwaniu, tożsamości mówią nam procesy gnilne, butwienie, regeneracja gleby? Jakie rodzaje wrażliwości, uważności i empatii stają się dostępne naszym doświadczeniom? Czego nauczyć może nas las o współpracy między gatunkami? O naszej polityce? Społeczeństwie i edukacji? Czym jest połączone miasto-las i nie (tylko) ludzcy jego obywatele? Czy las może nam pomóc w myśleniu o nas samych poza kategoriami człowieczeństwa, wskazując przy tym te sposoby myślenia jako szansę na lepsze wzajemne rozumienie?

### Zakończenie

Staliśmy się tym, kim jesteśmy, traktując ziemię, ludzi i nie-ludzi w określony sposób. Nasze wspólne historie nas ukształtowały. Nasze współbycie z innymi stowarzyszonymi gatunkami (Haraway) i sposoby, w jakie traktujemy skały, trawy, zwierzęta, rzeczy, budynki z betonu i szkła, telefony, las – są częścią naszego (antropocentrycznego) dziedzictwa, które domaga się krytycznej refleksji, wyobraźni i troski, a także oceny i zmiany. To nie jest łatwe, ale to ważny krok dla uważności i budowania innych relacji z nie-ludźmi i ludźmi. Tego wymaga troska o wspólny świat.

Pedagogika lasu nie musi być prostym zastosowaniem wiedzy dotyczącej wychowania i nauczania, przedłużeniem antropocentrycznych logik edukacyjnego wpływu, zastosowaniem ich do „leśnego środowiska”, ale może być okazją do wypracowywania nowych sposobów pytania o kształcenie i wychowanie, postawienia nowych pytań o nasze relacje z nie-ludźmi i nowe sposoby podmiotowości. Donna Haraway zwraca uwagę, że obecnie potrzeba nam nowych rodzajów opowieści, takich, które nie są zbudowane wokół indywidualizmu i konkurencji, takich, które mają odwagę pytać o inne ontologie i inne możliwe światy do zamieszkania i stworzenia. Są przepełnione spekulacją i eksperymentami z powoływaniem bytów

więcej nie-ludzkich. (Haraway 2016). Takie opowieści mogą się przyczynić do nowych problematyk naszych relacji w świecie. Mogą nieść nowe rodzaje nadziei, odpowiedzialności i uczestnictwa, które są szczególnie ważne dla obdarzania troską i miłością elementów lasu, takimi jakimi są one naprawdę, a nie takimi, jakimi chcemy je widzieć, przyjmując romantyczne wizje „szlachetnie dzikiej natury”.

Opowiadanie historii o lesie jest opowiadaniem historii o świecie: o ekonomii, biologii, matematyce, przemocy, współpracy międzygatunkowej, mieście, konsumpcjonizmie, polityce i technologii, to mówienie o mitach narodowych (Konczal 2017). Pedagogika lasu może być sztuką i techniką tworzenia relacji między tymi różnymi historiami i tworzeniem nowych sposobów bycia. Może być nauczycielką uważnego patrzenia na świat rzeczy/bytów/relacji niedostrzeganych, niewidocznych i błahych z punktu widzenia „interesów ludzkości”. Może być uważnością wobec świata/lasu w trosce o świat nie (tylko) ludzki. Czy to wystarczy na początek nowej opowieści niosącej nadzieję?

### Bibliografia

- Barad K. (2007). *Meeting universe halfway. quantum physics and the entanglement of matter and meaning*, Durham–London: Oxford University Press.
- Barad K. (2013). *Posthumanistyczna performatywność: ku zrozumieniu, jak materia zaczyna mieć znaczenie*. Bednarek J. (tłum.). W: *Teorie wywrotowe, Antologia przekładów*. Gajewska A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bennett J. (2010). *Vibrant matter a political ecology of things*, Durham–London: Duke University Press.
- Bonneuil C., Fressoz J.B. (2016) *The shock of the anthropocene: the earth. History and us*. London: Verso (wersja e-book);
- Braidotti R. (2014). *Po człowieku*. Bednarek J. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chutorański M. (2016). *W stronę nie (tylko) ludzkiej pedagogiki?* W: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty hermeneutyki edukacji*. Węc K., Wierciński A. (red.). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chutorański M. (2019). *Posthumanizm(y) i pedagogika*. W: *Rzeczy–Kultura–Edukacja*. Chutorański M., Makowska A. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański M. (2020a). *Nie (tylko) ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chutorański M. (2020b). *Materialność widma. Esej z pedagogiki nieantropocentrycznej*. W: *Eduwidma, rzeczy i miejsca nawiedzone*. Mendel M. (red.). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Crutzen P., Stoermer E. (2000). *The anthropocene*. „Global Change Newsletter”, nr 41(1).
- Harari Y.N. (2014). *Sapiens. Od zwierząt do bogów* Hunia J. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Harari Y.N. (2018). *Homo deus. Krótka historia jutra*. Romanek M. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Haraway D. (2003). *Manifest cyborgów: nauka, technologia i feminizm socjalistyczny lat osiemdziesiątych*. Królak S., Majweska E. (tłum.). „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, nr 1(3).
- Haraway D. (2008). *When species meet*. London: University of Minnesota Press Minneapolis.
- Haraway D. (2012). *Manifest gatunków stowarzyszonych*. W: *Teorie wywrotowe. Antologia tekstów*. Gajewska A. (red.). Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Haraway D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Durham–London: Duke University Press.
- Ingold T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. London–New York: Routledge.
- Kimmerer R.W. (2020). *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Konczal A.A. (2017). *Antropologia lasu. Leśnicy a percepcja i kształtowanie wizerunków przyrody w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Instytut Badań Literackich PAN.
- Kopciwicz L. (2015). *Jan Jakub Rousseau w naturze/ogrodzie? Dyskursy natury we współczesnych odczytaniach feministycznych i posthumanistycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(29).
- Latour B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Derra A., Abriszewski K. (tłum.). Kraków: Universitas.
- Latour B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowoczesni*. Gdula M. (tłum.). Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Marzec A. (2021). *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mol A. (2002). *The body multiple: ontology in medical practice*. Durham–London: Duke University Press.
- Morton T. (2010). *The ecological thought*. Cambridge, Massachusetts, Stany Zjednoczone: Harvard University Press.
- Pacini-Ketchabaw V. (2013). *Frictions in forest pedagogies: common worlds in settler colonial spaces*. „Global Studies of Childhood”, vol. 3, nr 4. Dostępny na: <http://dx.doi.org/10.2304/gsch.2013.3.4.355>.
- Patel R., Moore J.W. (2019). *Tania natura*. Nowak A.W., Czapliński P. (tłum.). W: „O jeden las za daleko”. *Demokracja, kapitalizm i nieposłuszeństwo ekologiczne w Polsce*. Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D. (red.). Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rzeczy–Kultura–Edukacja. (2019). Chutorański M., Makowska A. (red.). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Snaza N. (2013). *Bewildering Education*. „Journal of Curriculum and Pedagogy”, nr 10(1), s. 38–54.
- Snaza N. (2015). *Toward a genealogy of educational humanism*. W: *Posthuman and educational research*. Snaza N., Weaver J.A. (red.). New York: Rutledge.



- Sonu D., Snaza N. (2015). *The fragility of ecological pedagogy: elementary social studies standards and possibilities of new materialism*. „Journal of Curriculum and Pedagogy”, nr 12(3), s. 258–277.
- Sośnicki K. (1967). *Istota i cele wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Spanos W.V. (1993). *The end of education: toward posthumanism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Tavares P. (2018). *Forests*. W: *Posthuman glossary*. Braidotti R., Hlavajova M. (red.). London–Oxford–New York–New Delhi–Sydney: Bloomsbury Academic, s. 162–167.
- Tsing A. (2018). *Krnąbrne krawędzie: grzyby jako gatunki towarzyszące*. Rogowska-Stangret M. (tłum.). W: *Feministyczne nowe materializmy: usytuowane kartografie*. Cielemecka O., Rogowska-Stangret M. (red.). Lublin: E-naukowiec.
- Welzer H. (2010). *Wojny klimatyczne. Za co będziemy zabijać w XXI wieku?* Sutowski M. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.