

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2023 • 1 (31)

ISSN 2353-9844 www.postscriptum.us.edu.pl

**EDUKACJA HUMANISTYCZNA
W CZASACH ANтропоCENU**

**LIBERAL ARTS EDUCATION
IN THE ANTHROPOCENE**

Autorki i autorzy numeru

Justyna Hanna Budzik

Beata Gola

Małgorzata Krakowiak

Małgorzata Latoch-Zielińska

Krzysztof Maliszewski

Maciej Michalski

Agnieszka Nęcka-Czapska

Zuzana Obertová

Magdalena Ochwat

Magdalena Słyk

Agnieszka Tambor

Maria Waclawek

Małgorzata Wójcik-Duńdek

Maria Wtorkowska

Martina Wyszynska Johansson

Magdalena Zakrzewska-Verdugo

SZKOŁA JĘZYKA I KULTURY POLSKIEJ



UNIwersYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

POSTSCRIPTUM
POLONISTYCZNE

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

2023 • 1 (31)

Redakcja

ROMUALD CUDAK – redaktor naczelny

JOLANTA TAMBOR – zastępczyni redaktora naczelnego

ALEKSANDRA ACHELNIK, MAGDALENA BAŁK,

IVANA DOBROTOVÁ (Republika Czeska), LI YINAN (Chiny),

MARCIN MACIOŁEK, AGNIESZKA MADEJA, AGNIESZKA NĘCKA-CZAPSKA,

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA, KAROLINA POSPISZIL-HOFMAŃSKA,

ANNA SYNORADZKA-DEMADRE (Francja)

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA – sekretarz naukowa redakcji

Rada Programowa

KALINA BACHNEWA Sofia, ANNA DĄBROWSKA Wrocław,

MARIA DELAPERRIÈRE Paryż, KATARZYNA DZIWIWIEK Seattle,

ELWIRA GROSSMAN Glasgow, KRIS VAN HEUCKELOM Leuven,

MAŁGORZATA KITA Katowice, AŁŁA KOŻYNOWA Mińsk,

LUIGI MARINELLI Rzym, MICHAŁ MASŁOWSKI Paryż,

GERHARD MEISER Halle, WŁADYSŁAW T. MIODUNKA Kraków,

LÁSZLÓ K. NAGY Debreczyn, ALEKSANDER NAWARECKI Katowice,

WACŁAW M. OSADNIK Edmonton, KAZIMIERZ OŻÓG Rzeszów,

ANNA MAŁGORZATA PACKALÉN PARKMAN Uppsala,

MARIE SOBOTKOVÁ Ołomuniec, TAMARA TROJANOWSKA Toronto,

MARIA WOJTAK Lublin

POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE

Pismo jest kontynuacją półrocznika „Postscriptum”, który ukazywał się od 1992 do 2007 r.

Wersja elektroniczna: www.postscriptum.us.edu.pl

Pismo recenzowane naukowo.

Nazwiska recenzentów podawane są łącznie raz w roku na stronach internetowych:

www.postscriptum.us.edu.pl i <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/index>.

Wersją referencyjną czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na stronie internetowej

www.postscriptum.us.edu.pl oraz na platformie www.journals.us.edu.pl.

Redaktorki numeru: AGNIESZKA TAMBOR, MAGDALENA OCHWAT

Redakcja językowa: AGNIESZKA PLUTECKA (język polski), TOMASZ KALAGA (język angielski)

Projekt okładki (grafika: Gaëla Gaborela), layout i łamanie: MAREK FRANCIK

Publikacja dofinansowana ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki –

program Doskonała nauka - wsparcie konferencji naukowych, nr umowy DNK/SP/514518/2021



Ministerstwo
Edukacji i Nauki



Doskonała
Nauka

Publikacja dofinansowana w ramach projektu

„100 ekofaktów, o których każdy uczący się polskiego mówić powinien”.

Projekt jest finansowany ze środków Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej

w ramach programu Promocja Języka Polskiego



NARODOWA AGENCJA
WYMIANY AKADEMICKIEJ

ISSN 2353-9844

Publikacja na licencji



Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach

4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Adres redakcji

„Postscriptum Polonistyczne”

ul. Uniwersytecka 4, 40-007 Katowice

tel.: +48 322009424, +48 322009423

e-mail: postscriptum@us.edu.pl, www.postscriptum.us.edu.pl

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl, www.wydawnictwo.us.edu.pl

Czasopismo wcześniej ukazywało się w formie drukowanej z ISSN 1898-1593

Spis treści

EDUKACJA HUMANISTYCZNA W CZASACH ANTROPOCENU

Magdalena Ochwat

Prescriptum.

GEOlogos. Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu

EKO(GLOTTO)DYDAKTYKA

Justyna Hanna Budzik

Wstęp do ekokrytyki filmowej: wyzwania dydaktyczne

Beata Gola

Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych

Małgorzata Latoch-Zielińska

Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej

Krzysztof Maliszewski

Ekologiczne podejście w edukacji – dyscyplinarna aporia

Maciej Michalski

Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny?

Magdalena Slyk

Zrównoważony rozwój i kształcenie ustawiczne w szwedzkiej glottodydaktyce

Agnieszka Tambor

Ekoglottodydaktyka polonistyczna – potrzeba i prawo XXI wieku

Maria Waclawek

Człowiek naturze zgotował ten los – rzecz o wybranej reklamie społecznej na lekcji języka polskiego jako obcego

Małgorzata Wójcik-Dudek

Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole

Maria Wtorkowska

Sposoby zapobiegania zespołowi deficytu natury na gruncie słoweńskim – przykłady dobrych praktyk

EKOLOGICZNE VARIA DYDAKTYCZNE

Martina Wyszynska Johansson

Is It Easy to Do the Right Thing?: An Approach to Sustainable Development in Teacher Education in Sweden

Czy łatwo jest postępować właściwie?: Podejście do zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli w Szwecji

Magdalena Zakrzewska-Verdugo

Dobry klimat do nauki polskiego. Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce (na przykładzie tekstów dotyczących kryzysu klimatycznego)

Zuzana Obertová

Działania samorządu miejskiego jako narzędzie budowania świadomości ekologicznej wśród mieszkańców – na przykładzie Bratysławy

Spis treści

VARIA

Małgorzata Krakowiak

A Double Voice on Latin Grammar, or a Gloss to Reflections on the Challenges of Cultural Pedagogy

Dwugłos w sprawie łacińskiej gramatyki, czyli głosy do rozważań o wyzwaniach pedagogiki kulturowej

PRZEGLĄDY

Agnieszka Nęcka-Czapska

Półka literacka w duchu ekokrytyki

Agnieszka Tambor

Półka filmowa 2022

Contents

LIBERAL ARTS EDUCATION IN THE ANTHROPOCENE

Magdalena Ochwat

Prescriptum. GEOlogos. Humanistic Education in the Anthropocene Epoch

ECO(GLOTTO)DIDACTICS

Justyna Hanna Budzik

Introduction to Film Ecocriticism: Teaching and Learning Challenges

Beata Gola

Ecological Pedagogy in the Times of the Anthropocene and the Anthropocentric Narrative in School Textbooks

Małgorzata Latoch-Zielińska

Preparing Future Teachers of Polish for the Challenges of Environmental Education

Krzysztof Maliszewski

Ecological Approach in Education – a Disciplinary Aporia

Maciej Michalski

Do Humanists Share Responsibility for the Climate Crisis?

Magdalena Słyk

Sustainability and Lifelong Learning in Swedish Glottodidactics

Agnieszka Tambor

Ecoglottodidactics in 21st-Century Polish Philology: a Necessity and a Right

Maria Waclawek

Humans Doomed Nature to this Fate – on Selected Public Service
Advertising in Classes of Polish as a Foreign Language

Małgorzata Wójcik-Dudek

How to be of the World? The Geological Turn and Polish Studies/Fieldwork
Humanities at School

Maria Wtorkowska

Methods of Preventing Nature Deficit Disorder in Slovenia: Examples of Good
Practice

ECO-DIDACTIC VARIA

Martina Wyszynska Johansson

Is It Easy to Do the Right Thing?: An Approach to Sustainable Development
in Teacher Education in Sweden

Magdalena Zakrzewska-Verdugo

A Good Climate for Learning Polish. Standards of Simple Polish in
Glottodidactics (on the Example of Texts on Climate Crisis)

Zuzana Obertová

Municipal Government Activities as a Tool for Building Environmental
Awareness Among Citizens – the Example of Bratislava

Contents

VARIA

Małgorzata Krakowiak

A Double Voice on Latin Grammar, or a Gloss to Reflections on the
Challenges of Cultural Pedagogy

SURVEYS

Agnieszka Nęcka-Czapska

The Literary Bookshelf in the Spirit of Ecocriticism

Agnieszka Tambor

Movie Shelf 2022



Magdalena Ochwat

<https://orcid.org/0000-0002-0178-165X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Prescriptum. GEOlogos. Edukacja humanistyczna w czasach antropocenu

Prescriptum. GEOlogos. Humanistic Education
in the Anthropocene Epoch

Abstract: This article is a reflection on the role of modern humanistic education dealing with contemporary world problems, primarily the climate crisis. Education, including humanistic education and glottodidactics, has found itself in a very interesting moment, when there is a change in the paradigms of storytelling about the world, questioning the anthropocentric point of view or dualistic concept of the world in which humans and nature have been separated, accepted so far. Humanistic education also poses new questions: Is it possible to practise socially useful humanities? What is the role of the humanities in the time of climate crisis? Are the humanities and art science capable of evoking engagement, triggering emotions, empathy, sensitivity and making people think? Does the humanities, by proclaiming the slogans of agency and responsibility, prevent further crises? The purpose of this article is to reflect on the future of humanistic education and to find answers to the questions about a project that could help to overcome crises of human imagination in the time of climate aberration. Such a project consists of the texts submitted for this issue of "Postscriptum Polonistyczne", which is guided by the translation of the postulates of modern humanities (especially new humanities, and within it, environmental humanities) into the contemporary educational discourse, both academic and school-based, and the intention to develop various paths to reach a wide range of recipients from Poland and abroad.

Keywords: humanistic education, ecoglottodidactics, environmental humanities, the Anthropocene

Abstrakt: Autorka artykułu podejmuje namysł nad rolą nowoczesnej edukacji humanistycznej mierzącej się z problemami współczesnego świata, przede wszystkim z kryzysem klimatycznym. Edukacja, w tym edukacja humanistyczna i glottodydaktyka, znalazła się w niezwykle interesującym momencie, w którym dochodzi do zmiany paradygmatów opowieści o świecie, podawania w wątpliwość obowiązującego dotąd antropocentrycznego punktu widzenia czy dualistycznego konceptualizowania świata, w którym oddzielono człowieka od przyrody. Edukacja humanistyczna stawia również przed nami nowe pytania: Czy da się uprawiać humanistykę użyteczną, przydatną społecznie? Jaka jest rola nauk humanistycznych w czasach kryzysu klimatycznego? Czy nauki humanistyczne i o sztuce są w stanie budzić zaangażowanie, wyzwalać emocje, empatię, wrażliwość, zmuszać do myślenia?

Czy humanistyka, głosząc hasła sprawczości i odpowiedzialności, zapobiega kolejnym kryzysom? Celem artykułu jest namysł nad przyszłością edukacji humanistycznej i poszukiwanie odpowiedzi na pytania o projekt magocy przezwyżyć kryzysy ludzkiej wyobraźni w czasach aberracji klimatu. Na taki projekt składają się teksty złożone do niniejszego numeru „Postscriptum Polonistycznego”, któremu przyświecają przełożenie postulatów nowocześniejszej humanistyki (zwłaszcza nowej humanistyki, a w jej ramach humanistyki środowiskowej) na współczesny dyskurs edukacyjny, zarówno ten akademicki, jak i szkolny, oraz zamiar wypracowania zróżnicowanych ścieżek dotarcia do szerokiego grona odbiorców z Polski i zagranicy.

Słowa kluczowe: edukacja humanistyczna, ekogłottodydaktyka, humanistyka środowiskowa, antropocen

Konceptualną zawartość tegorocznych numerów 1. i 2. „Postscriptum Polonistycznego” można było częściowo poznać na konferencji „GEOlogos”¹, która odbywała się zdalnie w czasie pandemii COVID-19 (1–3 czerwca 2022 roku). Wzięło w niej udział ponad 70 prelegentek i prelegentów z Polski i zagranicy (m.in. z Brazylii, Chin, ze Szwecji czy z USA). Wydarzenie składało się z trzech części. Pierwsza nosiła tytuł „Głottodydaktyka w dobie kryzysu klimatycznego”, druga – „Humanistyka w epoce antropocenu”, a trzecia, równie ważna co dwie pierwsze, dotyczyła edukacji w dobie antropocenu. Teksty zamieszczone w „Postscriptum Polonistycznym” za 2023 rok (numery 1. i częściowo 2.) zachowują związek tematyczny ze wspomnianą konferencją.

Tytuł – „GEOlogos” – nie tylko łączy różne skale czasowe: historii człowieka i historii geologicznej, lecz także – przez transdyscyplinarny charakter – zintegrował badaczy reprezentujących nauki humanistyczne, nauki o sztuce, nauki społeczne (w tym pedagogikę i filozofię), nauki o kulturze z badaczami nauk przyrodniczych: geologicznych, biologicznych, wskazując tym samym potrzebę zmiany narracji o sposobach zamieszkiwania świata. Takie zestawienie – wielce ryzykowne, a jednak wartościowe – uczyniło problematykę konferencji pełniejszą, widzianą z wielu perspektyw, wprowadziło nowe słowniki. Same nauki przyrodnicze już nie wystarczają, by opisać świat, oddzielona od nich

¹ Dofinansowano z programu „Doskonała Nauka” Ministerstwa Edukacji i Nauki (umowa nr DNK/SP/514518/2021); kierowniczką projektu badawczego: Magdalena Ochwat. Realizacja Konferencji – Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ. Zob. *Archiwum GEOlogos*, 2022.

humanistyka również niedostatecznie nazywa naszą codzienność. Jednak wspólnie mogą sprawić, że fakty, liczby przywołane przez nauki ścisłe czy przyrodnicze stają się pojmowalne, zamieniają owe dane w teksty, a finalnie – w wyobraźnię społeczną i język postaw oraz wartości.

Zaproszenie na konferencję badaczek i badaczy reprezentujących różne dyscypliny wynikało także z dostrzeżenia konieczności wspólnej refleksji nad takimi wyzwaniami, jak: przeciwdziałanie skutkom postępowania zmian klimatu, poprowadzenie ludzkości w kierunku globalnego zrównoważonego zarządzania środowiskiem, poszerzenie świadomości dzieci i młodzieży na temat kondycji naszej planety czy w końcu konieczność stworzenia nowych narracji dających poczucie sprawczości i nadzieję. Organizatorom nie chodziło o zgromadzenie naukowców zajmujących się konkretnymi dyscyplinami, z którymi blisko graniczy humanistyka, ale raczej o wspólne rozwiązywanie problemów, również tych pozatekstowych i pozajęzykowych, a także o dyskusje w jak najszerszym kręgu. W sesjach konferencyjnych udział wzięli uczeni akademicy, nauczyciele szkolni, lektorzy, artyści, doktoranci, studenci, aktywiści. Uczestnicy zyskali szansę usłyszenia nawzajem swoich głosów i dowiedzenia się czegoś nowego o sobie samych, a dzięki tej wiedzy mogli na nowo przemyśleć/poszerzyć pola swych zainteresowań. Należy podkreślić – odzwierciedlają to również teksty z numerów „Postscriptum Polonistycznego” za rok 2023 – że nauki humanistyczne, dynamicznie zmieniając swoje oblicze, próbują dotrzymywać kroku naukom przyrodniczym, odpowiadać na ich nowe odkrycia, rosnące zainteresowanie etologią i ekologią, botaniką i mikroorganizmami, geologią i hydrologią, a także prawami zwierząt. Szukają nowych dróg własnego rozwoju.

Wpisana w podtytuł konferencji idea antropocenu (Crutzen, Stoermer, 2000; zob. więcej w: Bińczyk, 2018), definiowanego jako epoka aktywnego ingerowania człowieka w procesy kierujące ewolucją planety, inspiruje nie tylko geologów, klimatologów, przyrodników i badaczy nauk o systemie Ziemi, lecz również humanistów i artystów. Paul J. Crutzen, popularyzator określenia „antropocen”, w artykule *Geology of Mankind*, opublikowanym w magazynie „Nature” w 2002 roku, pisał,

że przez ostatnie trzy stulecia wpływ człowieka na globalne środowisko nasilił się (Crutzen, 2002). W tym prekursorskim tekście wyliczał przykłady oddziaływania ludzkości na Ziemię jako planetę, twierdził przy tym, że człowiek pozostaje główną siłą zmiany środowiska:

W ciągu ostatnich trzech stuleci populacja ludzka zwiększyła się dziesięciokrotnie, do ponad 6 miliardów, i oczekuje się, że w tym stuleciu wyniesie 10 miliardów. Liczebność populacji była będącego źródłem metanu wzrosła do 1,4 miliarda. Około 30–50% powierzchni lądów planety jest eksploatowanych przez ludzi. Tropikalne lasy deszczowe znikają w szybkim tempie, co powoduje emisję dwutlenku węgla i przyspiesza wymieranie gatunków. Budowanie tam i regulacja rzek stały się powszechne. Ponad połowa dostępnej słodkiej wody jest zużywana przez ludzi (...) Zużycie energii w XX wieku wzrosło szesnastokrotnie, powodując emisję 160 milionów ton dwutlenku siarki do atmosfery rocznie – ponaddwukrotnie więcej niż wielkość naturalnej emisji. W rolnictwie stosuje się więcej nawozów (...); produkcja tlenu azotu, będąca efektem spalania paliw kopalnych i biomasy, również przekracza poziom naturalnych emisji. Spalanie paliw kopalnych i rolnictwo spowodowały znaczny wzrost emisji gazów cieplarnianych – dwutlenku węgla o 30% i metanu o ponad 100% – które osiągnęły najwyższy poziom w ciągu ostatnich 400 tysiącleci, a w przyszłości wzrosną jeszcze bardziej (Crutzen, 2002; tłum. – M.O.).

To, co Crutzen opisał językiem konkretnych liczb, pobudza wyobraźnię humanistów, którzy wzmacniają oddziaływanie owych danych bogatą ramą kulturową. Dostarcza ona nie tylko opowieści o różnych sposobach zamieszkiwania planety, lecz także opowieści o konsekwencjach zawładnięcia przez człowieka Ziemią, utracie ekosystemów czy zubożeniu bioróżnorodności. Debata na temat *homo sapiens* jako gatunku o znaczeniu geologicznym (*geological agent*) przekonuje o konieczności refleksji nad odpowiedzialnością człowieka za systemy planetarne. Wpływa to na podniesienie prestiżu nauk humanistycznych oraz wagi samej debaty na temat antropocenu.

W niniejszym numerze „Postscriptum Polonistycznego” podejmujemy również namysł nad rolą nowoczesnej edukacji humanistycznej mierzącej się z problemami współczesnego świata: kryzysem klimatycznym, utratą gatunków, wyspami śmieci czy dostosowaniem miast do zmian klimatu. To właśnie edukacja, w tym edukacja humanistyczna, znalazła się w niezwykle interesującym momencie, w którym dochodzi do zmiany paradygmatów opowieści o świecie, podawania w wątpliwość obowiązującego dotąd antropocentrycznego punktu widzenia. Stawia też nowe pytania: Czy da się uprawiać humanistykę użyteczną, przydatną społecznie? Jaka jest rola nauk humanistycznych w czasach kryzysu klimatycznego? Czy humanistyka, głosząc hasła sprawczości i odpowiedzialności, może zapobiegać kolejnym kryzysom? Celem edukacji humanistycznej jest także namysł nad własną przyszłością i budzenie nadziei na stworzenie projektu mogącego przezwyciężyć kryzysy ludzkiej wyobraźni². Autorkom i autorom tekstów zawartych w niniejszym numerze przyświecały zamysł przełożenia postulatów nowoczesnej humanistyki (zwłaszcza nowej humanistyki, a w jej ramach humanistyki środowiskowej) na współczesny dyskurs edukacyjny, zarówno ten akademicki, jak i szkolny, oraz zamiar wypracowania zróżnicowanych ścieżek dotarcia do szerokiego grona uczestników. Już na początku trzeba też jasno powiedzieć, że implementacja nowych środowiskowych metodologii do szkolnej praktyki nie będzie prosta. Nowa humanistyka ma jednak pokaźną „skrzynkę z narzędziami”, szkoda byłoby ich więc nie zastosować w kształceniu. W pewnym uogólnieniu można wskazać, że celem humanistyki w nowej odsłonie jest przepracowanie, zredefiniowanie i przemyślenie dawnych idei; demontaż starego porządku świata, cywilizacji oraz stworzenie zaczynu nowej ery opartej na eko- i geologicie. Efektem takich działań może stać się zmiana myślenia, obudzenie nowej wrażliwości ujawniającej się

² Odwołuję się do ustaleń Lawrence’a Buella, wedle którego kryzys klimatyczny to przede wszystkim kryzys ludzkiej wyobraźni (Buell, 1995: 5). Por. również koncepcję planetarianizmu Marka Oziewicza (Oziewicz, Krawczyk, 2019).

w aktach reinterpretacji tekstów kultury i lektur szkolnych. Tak rozumiana humanistyka – przytoczę słowa Justyny Tabaszewskiej – jest

po to, by wytwarzać pewne koncepcje, które, jeśli zostaną odpowiednio użyte, mogą prowadzić do polepszenia rozumienia świata, a to z kolei może pozwalać na wprowadzenie zmian, z których część powinna przyczyniać się do zauważalnego polepszenia rzeczywistości, i to zarówno społecznej, jak i fizycznej (Tabaszewska, 2022: 17).

Oznacza to, że prócz przyjemności lektury humanistyka ma pewne obowiązki społeczne, które stanowią dodatkowe pole działania tej dyscypliny. Nie jest ono jednak ograniczające czy redukcyjne względem samej humanistyki, stanowi raczej nadwyżkę (Tabaszewska, 2022: 27). Tabaszewska nazywa owe obowiązki służebnością tej nauki (Tabaszewska, 2022: 50), a ekokrytykę postrzega jako najbardziej służebny prąd współczesnej humanistyki (Tabaszewska, 2022: 83). Ewa Domańska wraz ze swoim zespołem RAT (Resilience Academic Team) o tej dyscyplinie myśli podobnie – przez pryzmat zaangażowania i zastosowania; proponuje idee humanistyki prewencyjnej. Ma ona za zadanie nie tylko diagnozować potencjalne zdarzenia, lecz także przygotowywać na nie, podsuwając strategie adaptacyjne i ochronne (Domańska, 2022: 9). To ważne w czasach kryzysu środowiskowego, wymierania gatunków, wylesiania, zakwaszania oceanów i globalnego ocieplenia planety.

We wstępnych rozważaniach zawartych w tym numerze „Postscriptum” warto odnotować, że badaczki i badacze nowej humanistyki są zaangażowani emocjonalnie w ochronę klimatu, odrzucają mit neutralności nauki, a badania często traktują jako misję społeczną oraz branie przez naukę i edukację odpowiedzialności za losy świata. Teksty powstające w ramach nowej humanistyki są więc afektywne, sprawcze, angażujące i upodmiotawiające. Rację ma amerykański pisarz Jonathan Safran Foer, który w książce *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu* przyznaje, że

jeśli kryzys planetarny w ogóle ma dla nas jakieś znaczenie, przypomina nam wojnę toczoną „gdzieś tam”. Mamy świadomość, że stawką jest nasze istnienie i że problem jest palący, ale nawet jeśli zdajemy sobie sprawę, że toczy się walka o nasze przetrwanie, to się w nią nie angażujemy. Ten rozdźwięk między świadomością a uczuciami może bardzo utrudniać działanie nawet osobom myślącym i politycznie zaangażowanym – chcącym działać (Foer, 2020: 20).

Foer uświadamia nam, że żyjemy w świecie schizofrenii klimatycznej: z jednej strony uznajemy sprawy klimatu za ważne, czujemy się nimi poruszeni, a z drugiej – żyjemy tak, jakbyśmy nie słyszeli o tykającym w Nowym Jorku zegarze, który zaczął odliczać czas do katastrofy klimatycznej. Same liczby najwyraźniej nie wystarczają. Pora więc na nową humanistykę. Czytelnicy niniejszego numeru „Postscriptum Polonistycznego” mogą się poczuć dotknięci, afektywnie sprowokowani do reakcji, zaalarmowani, pobudzeni do aktywności. Problematyka kryzysu klimatycznego ukazana w świetle sztuki i nauk humanistycznych jest w stanie budzić zaangażowanie – wyzwać emocje, empatię, wrażliwość, zmuszać do myślenia, może zapewnić motywację do działania. To ważne, ponieważ już wiemy, że czasu zostało niewiele...

Tom ten złożony jest z odpowiedzi na pytania o nową edukację humanistyczną w czasach kryzysu klimatycznego, która dynamicznie się zmienia, dookreśla swoje nowe cele i priorytety, wykorzystuje nowe metodologie. Na problemy środowiskowe nie może również pozostać obojętna glottodydaktyka polonistyczna. Jej zaangażowanie potwierdzają teksty niniejszego numeru „Postscriptum Polonistycznego”, a także te zebrane w tomie z 2021 roku noszącym tytuł *Narodziny eko(glotto)dydaktyki* (pod redakcją Marii Czempki-Wewióry i Wioletty Hajduk-Gawron) („Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2 (28)). A przecież jeszcze całkiem niedawno Romuald Cudak w artykule pt. *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian* upominał się o prace, które wiązałyby edukację glottodydaktyczną z ideami humanistyki ekologicznej (Cudak, 2020: 22).

Oddawany do rąk Czytelników numer rozpoczyna tekst Justyny Han-ny Budzik *Wstęp do ekokrytyki filmowej: wyzwania dydaktyczne*, która za cel obrała sobie namysł nad wprowadzeniem ekokrytyki w obręb uniwersyteckiej edukacji filmowej. Interesującym wątkiem artykułu jest doświadczenie autorki w zakresie prób przełożenia teoretycznych założeń posthumanistycznej dydaktyki filmowej na praktykę uniwersytecką. Badaczka przedstawiła w swoim szkicu m.in. program zajęć z ekokrytyki filmowej, wybrane metody dydaktyczne, wnioski z przeprowadzonych zajęć oraz postulaty ich przeprojektowania w kolejnych semestrach.

Ciekawych tego, czego o świecie przyrody możemy dowiedzieć się z podręczników szkolnych, zainteresuje interdyscyplinarne opracowanie *Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych* Beaty Goli, reprezentującej nurt pedagogiki ekologicznej. Badaczka z Uniwersytetu Jagiellońskiego zrekonstruowała odmiany etyki środowiskowej (antropocentrycznej, biocentrycznej i holistycznej) w treściach podręczników szkolnych do wybranych przedmiotów.

Osobną grupę w numerze stanowią artykuły oscylujące wokół problemów edukacji humanistycznej, w tym edukacji polonistycznej, podstawy programowej kształcenia ogólnego i interpretacji lektur szkolnych. Małgorzata Latoch-Zielińska, lubelska badaczka, w artykule *Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej* podjęła niezwykle istotny temat kształcenia przyszłych nauczycieli języka polskiego do wyzwań współczesnego świata. Zwróciła ona uwagę na konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnych niezbędnych w rozmowie o zmianach klimatycznych, o zagadnieniach z obszaru ekokrytyki, o praktykach interpretacyjnych twórczości literackiej w aspekcie jej możliwości postantropocentrycznych.

Edukacji polonistycznej dotyczy także kolejne opracowanie – Małgorzaty Wójcik-Dudek *Jak być ze świata? Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole*, poświęcone zagadnieniu humanistyki terenowej oraz możliwościom jej zastosowania w edukacji szkolnej. Zapropionowane przez autorkę artykułu odczytania cyklu opowieści

o Muminkach Tove Jansson, *Kordiana* Juliusza Słowackiego, *Doliny Issy* Czesława Miłosza oraz wskazówki interpretacyjne dotyczące innych utworów pokazują, w jaki sposób refleksja geologiczna może „odczarować” tekst, bez ryzyka utracenia przezeń jego literackości.

Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny? – pyta w tytule swojego szkicu badacz z Uniwersytetu Gdańskiego, Maciej Michalski. I dowodzi przekonująco, że dominujące praktyki dyskursywne humanistyki współczesnej – poznawcze, komunikacyjne, tekstowe – wyrosłe na gruncie zachodniego modelu myślenia, stoją w sprzeczności z postulatami proklimatycznymi. Z kolei Krzysztof Maliszewski w artykule *Ekologiczne podejście w edukacji – dyscyplinarna aporia* konceptualizuje tzw. dyscyplinarną aporię edukacji ekologicznej. Dziś, w dobie antropocenu i związanego z nim kryzysu klimatycznego oraz możliwej zapaści w obrębie systemu Ziemi, ta aporia zyskuje na znaczeniu.

Ciągły niedobór materiałów dotyczących treści ekologicznych, klimatycznych zauważany jest przez studentów uczących się języka polskiego jako obcego oraz lektorów. Nauczyciele i lektorzy mają problem z odnalezieniem materiałów z odpowiednią leksyką, tematów do pogłębionej dyskusji, doborem tekstów (mówionych i pisanych), ćwiczeń zróżnicowanych pod względem poziomów zaawansowania językowego. Zagadnieniom związanym z ekoglottodydaktyką polonistyczną poświęcone są trzy artykuły: Agnieszki Tambor *Ekoglottodydaktyka polonistyczna – potrzeba i prawo XXI wieku*, Marii Waclawek *Człowiek naturze zgotował ten los – rzecz o wybranej reklamie społecznej na lekcji języka polskiego jako obcego* oraz Magdaleny Zakrzewskiej-Verdugo *Dobry klimat do nauki polskiego. Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce (na przykładzie tekstów dotyczących kryzysu klimatycznego)*. Agnieszka Tambor wskazuje możliwości, jakie ma nauczyciel/lektor chcący wprowadzić na lekcje zagadnienia związane z odnawialnymi źródłami energii, surowcami energetycznymi i mineralnymi, ekobójstwem, chorobami cywilizacyjnymi, zaburzeniem ekosystemów, ze zrównoważonymi sposobami hodowli zwierząt, ryb i ptaków, z segregacją odpadów oraz sytuacją gospodarczą krajów rozwijających się. Z kolei Maria Waclawek wiąże edukację proklimatyczną z reklamą społeczną – częścią kampanii

mającej na celu zwrócenie uwagi na problem zanieczyszczania rzek i zbiorników wodnych. Spot można potraktować jako materiał dydaktyczny na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2. W ostatnim z tej grupy tekście jego autorka, Magdalena Zakrzewska-Verdugo, pracownica Katedry Polonistyki Wolnego Uniwersytetu w Brukseli, proponuje zaadaptowanie reguł prostego języka polskiego (*plain language*) oraz zastosowanie narzędzi redakcyjnych Jasnopis i Logios do mówienia o sprawach klimatu.

Opracowania z kolejnej grupy traktują o glottodydaktyce w różnych ośrodkach zagranicznych oraz o dobrych praktykach budowania ekologicznej świadomości społecznej. Magdalena Słyk w artykule *Zrównoważony rozwój i kształcenie ustawiczne w szwedzkiej glottodydaktyce* omawia kwestię kształcenia ustawicznego na przykładach z obszaru szkolnictwa wyższego na kierunkach filologicznych Uniwersytetu Uppsalskiego. Martina Wyszynska-Johansson w szkicu *Is It Easy to Do the Right Thing?: An Approach to Sustainable Development in Teacher Education in Sweden* podejmuje temat kompetencji przyszłych nauczycieli w Szwecji zdobywanych w ramach edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Tekst Marii Wtorkowskiej *Sposoby zapobiegania zespołowi deficytu natury na gruncie słoweńskim – przykłady dobrych praktyk* traktuje o możliwościach przeciwdziałania zaburzeniom spowodowanym brakiem kontaktu z naturą na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w Słowenii. Tematem opracowania Zuzany Obertovej zatytułowanego *Działania samorządu miejskiego jako narzędzie budowania świadomości ekologicznej wśród mieszkańców – na przykładzie Bratysławy* są aktywności władz samorządowych stolicy Słowacji, które zobowiązały się do wprowadzenia ekologicznych rozwiązań w zakresie gospodarowania odpadami, ochrony miejskich lasów i ekosystemów nad Dunajem, opieki nad miejską zielenią oraz ochrony czystego powietrza i wód. W dziale *Varia* odnajdujemy jeszcze jeden artykuł – jego problematyka być może nie do końca wpisuje się tematycznie w rozważania środowiskowe, ale sam tekst podkreśla tak istotną rolę nauk humanistycznych we współczesnym świecie. Szkic Małgorzaty Krakowiak *A Double Voice on Latin Grammar, or*

a Gloss to Reflections on the Challenges of Cultural Pedagogy traktuje o wadze formacji humanistycznej, która nadal może i powinna być fundamentem procesu edukacyjnego.

Tom zamykają interesująco opracowane „półki” w duchu eko – prowadzone przez Agnieszkę Nęcą-Czapską *Półka literacka w duchu ekokrytyki* oraz przez Agnieszkę Tambor *Półka filmowa 2022*.

Zebrane w niniejszym numerze „Postscriptum Polonistycznego” teksty przekonują, że potrzebujemy nowej wizji świata, nowej humanistyki i edukacji humanistycznej w kontrze do antropocenu, nekrocenu (Justin McBrien) czy kapitałocenu (Jason W. Moore). Wizji rzeczywistości dającej nadzieję, gwarantującej dobre i bezpieczne życie na Ziemi. Może nią być np. symbiocen (łac. z gr. *sym-* ‘współ-’ i gr. *bíos* ‘życie’) (Albrecht, 2019), koncepcja świata oparta na centralnej roli symbiozy³. Ten termin Glenna Albrechta⁴ odnosi się do czasu pozytywnej afirmacji życia, który zmieni nie tylko dotychczasowy sposób myślenia o świecie, lecz także sposób opowiadania o nim; stworzy nową ramę konceptualną z nową narracją. Symbiocen jako epoka charakteryzować się będzie naśladowaniem symbiotycznych procesów życiowych w ludzkich aktywnościach oraz dostrzeżeniem, że w zwierzęcej i ludzkiej naturze jest coś więcej niż chciwość i egoizm (Albrecht, 2019: 110). Drogą do osiągnięcia stanu symbiocenu w świecie jest zrozumienie wszystkich gatunków i traktowanie ich z szacunkiem, ponadto przywrócenie symbiotycznych więzi tam, gdzie zostały one zerwane w epoce antropocenu (Albrecht, 2019: 104).

Życzymy dobrego klimatu do myślenia oraz symbiotycznych działań – zapraszamy do lektury!

³ Odwołuję się do ustaleń Lynn Margulis na temat symbiozy i teorii ewolucji zawartych w książce pt. *Symbiotic Planet: A New Look at Evolution* (Margulis, 1998).

⁴ W licznych publikacjach Glenn Albrecht rozwijał temat negatywnych i pozytywnych stanów emocjonalnych związanych z Ziemią (psychoterratycznych). Opracowane przez niego nowe koncepcje obecnie ugruntowują się w literaturze naukowej, nowych tezach badawczych oraz stają się inspiracją dla sztuki. Najbardziej rozpowszechnionym terminem stworzonym przez australijskiego badacza jest solastalgia.

Literatura

- Albrecht G., 2019, *Earth Emotions. New Words for a New World*, Cornell University Press Ithaca–London Press, Ithaca.
- Archiwum GEOlogos, 2022, GEOlogos, <https://geologos.us.edu.pl/index.php/archiwum-geologos/> [dostęp: 07.06.2023].
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Buell L., 1995, *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*, Harvard University Press, Cambridge.
- Crutzen P.J., 2002, *Geology of Mankind*, „Nature”, vol. 415, no. 23, <https://doi.org/10.1038/415023a>.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F., 2000, *The „Anthropocene”*, <http://people.whitman.edu/~frier-spr/Crutzen%20and%20Stoermer%202000%20Anthropocene%20essay.pdf> [dostęp: 12.06.2023].
- Cudak R., 2020, *Glottodydaktyka polonistyczna w perspektywie przemian*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (26), s. 11–29, DOI: 10.31261/PS_P.2020.26.01.
- Domańska E., 2022, *Wprowadzenie: humanistyka prewencyjna*, w: *Humanistyka prewencyjna / Resilience Academic Team (RAT)*, koordynacja prac red. E. Domańska, P. Słodkowski, M. Stobiecka, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie–Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań, s. 7–24.
- Foer J.S., 2020, *Klimat to my. Ratowanie planety zaczyna się przy śniadaniu*, przeł. A. Wojtasik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Margulis L., 1998, *Symbiotic Planet: A New Look at Evolution*, Basic Books, New York.
- Oziewicz M., Krawczyk S., 2019, *Opowieści na nowe czasy*, „Kontakt”, 21.08.2019, <http://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy.html> [dostęp: 24.06.2023].
- „Postscriptum Polonistyczne” 2021, nr 2 (28): *Narodziny eko(glotto)dydaktyki*, <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/issue/view/1192> [dostęp: 20.06.2023].
- Tabaszewska J., 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.

MAGDALENA OCHWAT – PhD, Institute of Literary Studies, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr, Instytut Literaturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Associated with the Institute of Literary Studies and the Interdisciplinary Research Centre for Humanistic Education at the University of Silesia in Katowice. Her scientific interests are the issues of Polish language education, the use of literary reportage in education and the social responsibility of school reading. She is interested in the challenges of the 21st century: global crises, migration, climate change and multiculturalism. Editor-in-chief of the journal "Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" and coordinator of the programme for the teachers of the Polish language – Uniwersytet Polonistów, under the POWER project. Participant in the School of Eco-poetics.

Związana z Instytutem Literaturoznawstwa oraz Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe skupione są wokół zagadnień edukacji polonistycznej, wykorzystania reportażu literackich w kształceniu oraz społecznej odpowiedzialności lektur szkolnych. Zajmuje ją tematyka wyzwań XXI wieku: globalnych kryzysów, migracji, zmian klimatycznych i wielokulturowości. Redaktorka naczelna czasopisma „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” i koordynatorka programu dla nauczycieli polonistów Uniwersytet Polonistów w ramach projektu POWER. Uczestniczka Szkoły Ekopoetyki.

E-mail: magdalena.ochwat@us.edu.pl

Eko(glotto)dydaktyka

Eco(Glotto)Didactics



Justyna Hanna Budzik

 <https://orcid.org/0000-0001-9740-0761>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Wstęp do ekokrytyki filmowej: wyzwania dydaktyczne

Introduction to Film Ecocriticism:
Teaching and Learning Challenges

Abstract: The main goal of this article is to start a debate on how to introduce ecocriticism into university film education. It also presents the author's critical reflection on her experience of translating the theoretical assumptions of posthumanist film education into university practice. The theoretical part of the article popularizes the thought of Adrian Ivakhiv, a cultural theoretician and ecophilosopher concerned with film studies, whose reflection also addresses his activity as teacher. Further in the article, Justyna Hanna Budzik describes university classes devoted to film ecocriticism, whose aim was to implement the interpretive and research attitude developed in green film studies. She presents the curriculum, teaching and learning methods, conclusions, and postulates for redesigning classes in the upcoming teaching cycle. A separate part of the article discusses a detailed discussion of one of the tasks for students. Teaching experiences are placed in the context of the framework of film education and posthumanities.

Keywords: ecocriticism, film studies, posthumanities, film education

Abstrakt: Główne cele artykułu to rozpoczęcie dyskusji nad tym, jak wprowadzać ekokrytykę w obręb uniwersyteckiej edukacji filmowej, oraz krytyczny namysł nad doświadczeniem autorki w zakresie prób przełożenia teoretycznych założeń posthumanistycznej dydaktyki filmowej na praktykę uniwersytecką. Część teoretyczna tekstu popularyzuje myśl Adriana Ivakhiva, teoretyka kultury i ekofilozofa zajmującego się filmoznawstwem, który poddaje refleksji także swoją działalność dydaktyczną. W dalszej części artykułu autorka opisuje zajęcia uniwersyteckie poświęcone ekokrytyce filmowej, których celem była implementacja postawy interpretacyjnej i badawczej wypracowanej w zielonych studiach nad filmem. Przedstawiony zostaje tu program zajęć, metody dydaktyczne, wnioski oraz postulaty przeprojektowania zajęć w kolejnym cyklu. Odrębna część tekstu dotyczy szczegółowego omówienia jednego z ćwiczeń dla studentów. Doświadczenia dydaktyczne zostają wpisane w kontekst założeń edukacji filmowej oraz posthumanistyki.

Słowa kluczowe: ekokrytyka, filmoznawstwo, posthumanistyka, edukacja filmowa

Jeśli kino jest tym, co robi, jego esencję można wyrazić w następujący sposób: *kino jest maszyną, która zabiera widzów w podróże do filmowych światów*¹ (Ivakhiv, 2012: 148).

Zapisanym dalej rozważaniom przyświecają dwa główne zamierzenia. Po pierwsze, rozpoczęcie dyskusji nad wprowadzaniem w obręb humanistycznej edukacji uniwersyteckiej założeń ekokrytyki w studiach nad filmem – niestety, w odróżnieniu od dziedziny nauk o literaturze (zob. Czaplński, Bednarek, Gostyński, 2017), w polskim piśmiennictwie filmoznawczym brak opracowań dotyczących strategii dydaktycznych rozwijających tę postawę interpretacyjną. Relacje z kilkunastoletniej praktyki uprawiania i nauczania ekokrytycznego podejścia do filmu znalazłam jednak w pismach Adriana Ivakhiva, teoretyka kultury i ekofilozofa zajmującego się kinem, związanego z uniwersytetem w kanadyjskim Vermont, którego działania i przemyślenia chciałabym w tym tekście spopularyzować. Po drugie, moim celem jest także opisanie własnych prób przełożenia teoretycznych założeń ekokrytycznej dydaktyki filmowej na praktykę i przedstawienie wniosków wypływających z tej aktywności.

Moje refleksje ufundowane są przede wszystkim na doświadczeniu prowadzenia semestralnego przedmiotu autorskiego pod nazwą „Wstęp do ekokrytyki filmowej” (semestr zimowy 2021/2022), którego program ułożyłam w myśl tezy, że „*Wszystkie filmy oferują możliwości eksploracji ekokrytycznej, a ich uważna analiza może dotrzeć do pasjonujących i intrygujących perspektyw na różnorodne relacje kina ze światem wokół nas*” (Rust, Monani, 2013: 3). Liczący 30 godzin dydaktycznych kurs przygotowałam jako przedmiot fakultatywny dla kierunku sztuka pisania na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, dla studentek i studentów studiów licencjackich ze wszystkich trzech lat. W ciągu semestru udało się omówić 11 filmów: długo- i krótkometrażowych, fabularnych z różnych gatunków, jeden dokument oraz multimedialny

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekłady cytatów obcojęzycznych są mojego autorstwa – J.H.B.

projekt korzystający z archiwum fotograficznego (pełną listę filmów podaję w aneksie do artykułu). Program objął zarówno dzieła „samowiedomego antropocenu” (Szaj, 2021: 17), a zatem powstałe po roku 2000, kiedy świadomość wpływu człowieka na Ziemię stała się wiedzą powszechną przenikającą również do twórczości artystycznej (jak wykazała Lynn Keller w odniesieniu do poezji), jak i obrazy klasyczne (Wenera Herzoga, Petera Weira), w których rozpoznać można historyczne postawy człowieka wobec środowiska. Część filmów to opowieści wprost podejmujące tematykę powiązań ludzi i nie-ludzi, a w innych aspekt ekologiczny prześwituje w tle głównych wątków. Ponieważ niuanse filmoznawczego definiowania filmu środowiskowego oraz ekokina rozważam szerzej w innym miejscu (zob. Budzik, 2023 [w druku]), pomijam te wątki w artykule, skupiając się na dydaktycznej aplikacji postawy interpretacyjnej i badawczej wypracowanej w zielonych studiach nad filmem. Ponadto w prezentowane tu refleksje włączam też wnioski z jednorazowych spotkań z nauczycielkami i nauczycielami oraz z młodzieżą szkolną, a także z materiałów edukacyjnych opracowanych w ramach udziału w grantie „The V4 Humanities Education for Climate”, realizowanym przez Interdyscyplinarne Centrum Badań Edukacyjnych UŚ.

Teoria i praktyka: dydaktyka filmoznawczej ekokrytyki

Analogicznie do ekokrytyki literaturoznawczej w studiach nad filmem szeroko rozumiana postawa ekokrytyczna to przede wszystkim przyglądanie się temu, w jaki sposób środowisko wpływa na narrację i na bohaterów (ludzkich oraz nie-ludzkich) oraz jak prezentowane są w kinie relacje między człowiekiem a tym, co nie-ludzkie. Na gruncie filmoznawczym ekokrytyka rozwija się od przełomu XX i XXI wieku, i o ile najpierw czerpała ze strategii wypracowanych oraz doświadczanych przez literaturoznawstwo, o tyle wraz z rozwojem refleksja została poszerzona o koncepty właściwe filmowi, które w przypadku

literatury nie były aż tak problematyczne, a związane z materialnym uwikłaniem przemysłu filmowego. Adrian Ivakhiv zauważa ten proces i dowodzi, że

ekokrytyczne myślenie o filmach pociąga za sobą nie tylko badanie reprezentacji natury czy relacji człowiek – natura w filmach, musi też zawierać badanie samego medium filmu, włączając w to produkcję, dystrybucję i konsumpcję filmów oraz produktów ubocznych generowanych na każdym etapie ich życiowego cyklu (Ivakhiv, 2012: 145).

W konsekwencji „zielone filmoznawstwo” (*green film studies*) zajmuje się zarówno interpretacją obrazów, jak i namysłem nad warunkami środowiskowego wpływu tworzenia, rozpowszechniania i poznawania filmów, które są ujmowane jako obrazy i narracje niosące znaczenia oraz, równocześnie, jako produkty materialnie umocowanego działania.

Ivakhiv opisuje doświadczenia z prowadzonego przez kilka lat kursu uniwersyteckiego zatytułowanego „Ekopolityka i kino” („Ecopolitics and the Cinema”), w różnych wariantach czasowych (dziewięcio- lub czternastotygodniowym), skupionego przede wszystkim na definiowaniu ekopolityki w odniesieniu do kręcenia filmów oraz na analizie, „jak film przedstawia intra-ludzkie oraz ludzko-nie-ludzkie relacje” (Ivakhiv, 2012: 145). Autor przyznaje, że stopniowo przekształcał program kursu, wzmacniając akcent na filozoficzny aspekt rozważania kina samego w sobie oraz jego związków ze środowiskiem. Przy czym należy zaznaczyć, że kanadyjski badacz i dydaktyk ujmuje to zagadnienie w perspektywie filozofii procesu, a zatem rozpatruje nie to, czym jest film, ale jak film działa w relacjach między obiektami. Z takiego filozoficznego umocowania Ivakhiv wywodzi bardzo interesujący model postrzegania trzech „ekologii ruchomych obrazów”, w których obrębie filmy mają wpływ. Skrótowno opiszę ten model, ponieważ jest on nie tylko inspirujący intelektualnie, ale wyznacza również możliwe strategie dydaktyczne w zakresie ekokrytyki filmowej.

Syntetycznie rzecz ujmując, dla Ivakhiva film jest „antropogeobio-morficzny” (zob. Ivakhiv, 2013). To znaczy, że film tworzy światy, które

naśladują ludzkie formy oraz subiektywny świat relacji społecznych (antropomorfizm), są zorganizowane przestrzennie i pozwalają na dotworzenie przestrzennych stosunków między przedmiotami (geomorfizm), a także składają się z naśladujących życie intersubiektywnych form, które widz poznaje w tym samym czasie, w jakim się pojawiają (biolub animamorfizm, zob. Ivakhiv, 2013: 88). Te trzy wymiary filmowego światotwórstwa odpowiadają – według filozofa – trzem wymiarom doświadczenia wykładanego w filozofii procesu: „geomorficzny jest światem rzeczy widzianych z zewnątrz, antropomorficzny – światem sprawczości, a biomorficzny – światem akcji i reakcji »interpercepcyjnych« samych w sobie” (Ivakhiv, 2012: 149). Takie podejście do filmu kładzie nacisk na to, że jest on aktywnym procesem, który może mieć wpływ na świat odbiorcy, a zatem świat poza filmem, oddziałując na afekty oraz intelekt widza. Ekokrytyka zakorzeniona w opisanym modelu rozumienia filmu zwraca w konsekwencji uwagę badawczą na „naszą dynamiczną relację ze światem, czy – szerzej – z Ziemią” (Ivakhiv, 2013: 89). Zaangażowanie widza w świat filmu i wszystkie trzy wymiary jego ekologii jest równoznaczne z zaangażowaniem w świat pozafilmowy w jego materialnym, społecznym i percepcyjnym aspekcie. Innymi słowy, doświadczając afektywnych i narracyjnych właściwości filmu, a także dając się poruszyć przez ruchome obrazy wewnątrz niego, widz ma możliwość zmiany swojej relacji z tym, co poza ekranem.

O ile są to założenia teoretyczne, które pogłębiają świadomość doniosłości ekokrytycznego spojrzenia na film wobec uwikłania człowieka w świat, o tyle w prowadzonym przeze mnie kursie na poziomie licencjatu, przeznaczonym dla studentów niezwiązanych ani z filmoznawstwem, ani z filozofią, pozostają one w zakresie mojej wiedzy, ale nie stanowią treści programu nauczania. Raczej staram się je zoperacjonalizować i tak zaplanować sytuacje dydaktyczne, by spotkanie z danym filmem odzwierciedlało nakreślony przez Ivakhiva procesualny charakter jego doświadczenia oraz obejmowało refleksję nad każdą z trzech ekologii filmu, choć oczywiście w różnych proporcjach. W dotychczas zrealizowanym cyklu oraz w kolejnych planowanych zależy mi na tym, by objąć namysłem zarówno sferę produkcji, jak i dystrybucji oraz odbioru

ruchomych obrazów, uzmysławiając studentkom i studentom wielowymiarową środowiskowość filmu.

Z praktyki Ivakhiva zapożyczam tu skupienie na „geomorficznym” wymiarze, a zatem na tym, jak film projektuje przestrzenne poznanie swojego wewnętrznego świata, jakie techniki sprawiają, że widz potrafi go zrekonstruować i poznać. Studenci „rozpracowują” filmową formę, gdy „identyfikują i omawiają uczucia, jakie wywołuje w nich oglądanie sceny (spektakl/afekt), poczucie ruchu w obrębie sekwencji i pomiędzy nimi (narracyjność) oraz myśli i idee, które powstają w nich podczas seansu (*exo-referentiality*)” (Ivakhiv, 2012: 152). Można powiedzieć, że są to działania związane z podstawowym opisem, analizą oraz interpretacją filmu (zob. Nurczyńska-Fidelska, 1989: 146), ale zogniskowane na problematyce światotwórstwa oraz tego, w jaki sposób wchodzimy w relacje ze środowiskiem – tym w filmie i tym poza nim. Zgadzam się tu z autorem koncepcji filmowej ekozofii, że ta uważność na procesualne aspekty tworzenia i odcyfrowywania filmowych światów pomaga potem przestudiować mechanizmy tworzenia znaczeń i oddziaływania na rzeczywistość. Ponadto taka analiza i interpretacja filmu sprzyja pozostaniu w obrębie postulowanego przez Annę Barcz realizmu ekologicznego. Literaturoznawczyni opisuje go jako interpretacyjny pryzmat, poprzez który lektura skupia się na sposobie, w jaki świat przedstawiony przerysowuje sieć relacji między podmiotami ludzkimi i poza-ludzkimi (zob. Barcz, 2016: 10, a także Budzik, 2023 [w druku]). „Podróż do świata filmu”, o której pisze Ivakhiv, zakłada przyjęcie takiej właśnie, ekorealistycznej optyki.

W planowaniu działań dydaktycznych łączę filozoficzny punkt wyjścia z pragmatyczną w swej istocie, szeroką definicją ekokrytyki proponowaną w literaturoznawstwie, rozumianej jako „praktyka interpretacyjna wysuwająca na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy istotami ludzkimi, a ich środowiskiem naturalnym oraz sposoby przedstawiania tej relacji w tekstach (literackich i innych)” (Fiedorczuk, 2010). Z rozmysłem cytuję tu słowa Julii Fiedorczuk zawarte w popularyzatorskim opracowaniu, ponieważ włączyłam je również do cyklu zajęć jako jedną

z pierwszych lektur. Dość hermetyczny, nierzadko trudny język wynikający z interdyscyplinarności posthumanistyki bywa w moim przekonaniu przeszkodą w kształtowaniu propagowanych przez nią postaw odbiorczych wśród czytelniczek i czytelników, którzy nie posiadają koniecznego przygotowania, dlatego też decyduję się na korzystanie z materiałów publicystycznych i popularnych. „Praktyka interpretacyjna” jest wśród osób studiujących kierunki humanistyczne oswojona, a wprowadzenie podstaw ekokrytyki rozpoczyna się od przesunięcia dotychczasowych akcentów i działania w polu ekologicznej „twórczej nadinterpretacji” (Szaj, 2021: 16). W ten sposób realizowany jest także postulat „aktywistyczny” czy zaangażowany ekokrytyki: by kształtować postawy, wpływać na ludzkie działania, dążyć do postrzegania środowiska bytów ludzkich i nie-ludzkich jako przestrzeni współistnienia i egalitaryzmu (zob. Tabaszewska, 2018). Lektura ekokrytyczna powinna przyczynić się do kształtowania postaw i wrażliwości, do poczucia odpowiedzialności za kształt relacji człowieka i nie-ludzi, człowieka i środowiska.

Przy tak zakreślonych horyzontach „lektury” filmów w dydaktykę naturalnie włączany jest też apel literaturoznawców i kulturoznawców o nowe opowieści dla świata w kryzysie: opowieści, które potrafią realnie wpłynąć na nasze jutro w wymiarze lokalnym i globalnym. „Zanim przyszłość stanie się faktem, jest opowieścią” (Napiórkowski, 2022: 1%) – rozpoczyna swoją najnowszą książkę o współczesnych mitologiach Marcin Napiórkowski. Autor przekonuje, że same dane naukowe i fakty na temat katastrofy klimatycznej nie wystarczą, by zmiana na lepsze stała się realna, ponieważ to narracje oddziałują na wyobraźnię pojedynczego człowieka i zbiorowości, a w konsekwencji – na decyzje gospodarcze, polityczne i ekonomiczne. Przyszłość zależy od opowieści – tych, które mamy, oraz tych, które dopiero stworzymy. Kulturoznawca napomina, że „Musimy poznać nasze opowieści, żeby odzyskać nad nimi kontrolę” (Napiórkowski, 2022: 2%). Uważne studia nad narracjami filmowymi uważam za istotną część tego procesu, a program zajęć skonstruowałam tak, by wyważyć proporcje między historiami o przeszłości i tymi dotychczasowymi tego, co dopiero ma nadejść.

Stopklatka: *zoom* na opowieści o dziś i jutrze

Jednym z filmów omawianych w trakcie semestru ekokrytyki filmowej był *Mad Max: Na drodze gniewu* (*Mad Max: Fury Road*, reż. G. Miller, 2015). To czwarta część serii sensacyjnych opowieści o policjancie Maksie Rockatanskym (w 2015 roku w tej roli Tom Hardy), tym razem osadzona w pustynnym pejzażu, w którym brakuje zasobów wody pitnej. Dostęp do wody i roślin kontroluje tyran Immortan Joe/Wieczny Joe (Hugh Keays-Byrne), władający Cytadelą, gdzie więzi także kobiety, które mają zapewnić przetrwanie jego rodu. Na tym wyjętym spod prawa pustkowiu zbieg i buntownik Max spotyka Imperator Furiosę (Charlize Theron), która pragnie przemierzyć pustynię, by powrócić w rodzinne strony. Film można zakwalifikować do gatunku kina postapokaliptycznego, a zatem odmiany spekulatywnej fikcji, która konfrontuje widzów z opowieścią o czasie po katastrofie i przedstawia pod rozważę możliwe scenariusze działań zmierzających do odbudowy świata. Ów walor tworzenia możliwych narracji po kryzysie kino postapo dzieli z gatunkiem katastroficznym. Jak pisze filmoznawczyni z posthumanistycznym zakończeniem Agata Janikowska:

antycypacyjny potencjał filmów katastroficznych realizuje się zatem w dwóch aspektach. Pierwszym jest reprezentowanie zbiorowych nastrojów społeczeństwa związanych z kryzysem klimatycznym, drugim natomiast przewidywanie i tworzenie obrazów przyszłości w kryzysie, które często stają się niepokojąco realne. Przykładem mogą być tutaj ostatnie obrazy płonącej Australii i nieba zabarwionego na pomarańczowo zestawiane z kadrami postapokaliptycznej rzeczywistości *Mad Maxa: Na drodze gniewu* (...) (Janikowska, 2020: 26).

Uwadze krytyków zresztą nie umknął fakt, że w serii filmów o Mad Maksie przyczyna apokalipsy nie jest nigdy bardzo jasno wyartykułowana i zmienia się w zależności od części, co sprawia, że franczyza

adaptuje się do najbardziej palących lęków ludzkości w danym czasie (zob. Gunning, 2021). Ze względu na wciąż aktualny charakter ostatniej części film Millera uznałam za wart omówienia w kontekście wskazanej wcześniej spekulatywności i wyobrażenia sobie świata po katastrofie ekologicznej, która przecież wydarza się właśnie teraz, cały czas, choć w wielu wymiarach życia społecznego i politycznego trwa *business as usual* (zob. Bińczyk, 2018).

Spotkanie ze światem i z opowieścią *Mad Max: Na drodze gniewu* zaplanowałam dwufazowo – podzieliłam na (1) etap samodzielnej pracy studentów (zdalnie) przygotowującej ich do (2) dyskusji na forum grupy. Jako lekturę wyznaczającą oś rozważań o filmie Millera poleciłam studentkom i studentom przywołany artykuł Janikowskiej, mimo że dotyczy on gatunku katastroficznego. Zdecydowałam się jednak, byśmy umownie potraktowali ostatnią odsłonę dziejów Maksa Rockatansky'ego jako wizję, w której obecne są mimo wszystko diagnozy współczesności. Z brakiem dostępu do wody pitnej borykają się bowiem społeczności w różnych rejonach Ziemi, co jest znakiem katastrofy może mniej spektakularnej niż tornada, tsunami czy trzęsienia ziemi w klasyce filmowego gatunku, ale jednak katastrofy dziejącej się powoli tu i teraz, rozszerzającej swoją skalę dzień po dniu i przybliżającej globalnie widzianą ludzkość do przekraczania kolejnych granic planetarnych (zob. Markiewka, 2021: 19–21).

Zadanie przygotowujące do dyskusji, roboczo zatytułowane przeze mnie „Scenariusz dla Ziemi”, polegało na przemyśleniu dwóch wymiarów antycypacyjności kina, które wskazuje Janikowska: tematyzowania obecnych lęków człowieka wobec kryzysu klimatycznego oraz proponowania wizji odbudowy po apokalipsie. Każda osoba uczestnicząca w zajęciach miała wskazać dwa kadry z filmu: na dziś i na jutro, jeden odnoszący się do tego, w jaki sposób *Mad Max: Na drodze gniewu* odzwierciedla współczesną sytuację kryzysową, drugi – jakie rozwiązanie w odbudowie świata film przedstawia. Kadry wraz z krótkimi komentarzami uzasadniającymi ich wybór studentki i studenci zamieszczali na wirtualnej tablicy Padlet – przed zajęciami byli zobowiązani zapoznać się z propozycjami koleżanek i kolegów.

W planowaniu zadania kierowałam się przekonaniem Ivakhiva, że analiza geomorficznego wymiaru kina pozwala widzowi zaangażować się w światy tworzone przez spekulatywne narracje. Poza tym wybór kadru pociąga za sobą skupienie na konkretności, analizę obrazu i jego funkcji w całości narracji, dzięki czemu ugruntowuje refleksję w uważnie obserwowanej formie filmowej. Praca ze stopklatkami, zawierająca się w poznawaniu języka filmu, jest jedną z podstawowych technik nauczania w modelu edukacji filmowej wypracowanym przez British Film Institute w programie Making Movies Matter (zob. Klejsa, 2016: 37–38) i opiera się na analizie kompozycji kadru oraz przemyśleniu, jaką funkcję pełni on wobec wymowy sceny, a w konsekwencji – także i całości filmu. Z punktu widzenia mojej praktyki dydaktycznej, zwłaszcza w grupach studentów niezwiązanych z filmoznawstwem, „oparcie” w konkretnym kadrze zapewnia też dyscyplinę interpretacyjną oraz uważność na procesy rozumienia filmów i nadawania im przez widzów znaczenia.

Zamieszczone na Padlecie kadry i komentarze² zostały poddane dyskusji na spotkaniu grupowym, podczas którego na podstawie stopklatek odtworzono opowieści im towarzyszące. Uogólniając, można stwierdzić, że za reprezentacje aktualnych problemów planety zostały uznane przede wszystkim wątki: walki o zasoby (woda, paliwo), anomalii genetycznych wywołanych zanieczyszczeniem środowiska, kontroli płodności, suszy, utraty bioróżnorodności i zniszczenia ekosystemu. W wypowiedziach studentek i studentów znalazły się nawiązania do rzeczywistych wydarzeń, jak np. walki o dostęp do wody w Boliwii we wrześniu 2021 roku, pożary lasów i susze na różnych kontynentach, restrykcje prawa aborcyjnego w Polsce czy Ekwadorze.

Scenariusze dla przyszłości Ziemi rozpoznane przez osoby studiujące można natomiast roboczo podzielić na pesymistyczne i optymistyczne. Wizje apokaliptyczne związane były z upadkiem technokracji i kapitalizmu (choć wpis ten mówił także o budowie lepszego systemu ekonomiczno-społecznego), ze zniewoleniem jednostek na rzecz służby klasie najbogatszych

² Dostępne online: <https://universityofsilesia.padlet.org/justynabudzik/ohcppqp-cikg4eyd8> [dostęp: 09.12.2022].

(kobiety „produkujące” mleko dla Wiecznego Joe), z pustynnieniem planety i frustracją ludzkości (Furiosa krzycząca pośród diun). Co ciekawe, studentki i studenci zauważyli również wiele opowieści dających nadzieję. Kilukrotnie został przywołany wątek przechowania nasion przez rodzicielki i moment, kiedy jedna z kobiet przekazuje woreczek z ziarnami Maksowi, by mógł je zasadzić w ziemi, która nie będzie tak jałowa jak ta, gdzie sama żyje; choć należy zaznaczyć, że kadr z tej samej sceny pojawił się także jako dowód aktualnej katastrofy klimatycznej. Pośród „mądrych opowieści o jutrze” (Napiórkowski, 2022: 1%) studentki i studenci wskazywali też działania wspólnotowe, wykorzystanie złomu i recyklingowanych surowców do budowy pojazdów, jak również możliwe przejęcie przez najbogatszych odpowiedzialności za zachowanie bioróżnorodności (to w odniesieniu do wątku szklarni pilnie strzeżonej przez ludzi Wiecznego Joe, niedostępnej dla niższych warstw społecznych w świecie filmu).

Rozmowy na temat narracji o teraźniejszości i przyszłości proponowanych przez Millera dopełniła też krytyka procesu produkcji filmu: twórcy nie chcieli posilkować się rozbudowanymi efektami komputerowymi, przez co sceny pościgu kręcone były z udziałem kaskaderów w naturalnych plenerach w Namibii. Niestety, ekipa filmowa zniszczyła roślinność na terenie poza wyznaczonymi dla samochodów trasami (zob. Stańczyk, 2020: 15). Rozpatrzenie tego aspektu ekologicznego wpływu czwartej części *Mad Maksa* uzmysłowiło osobom studiującym, że kryteria wartościowania oddziaływania dzieła filmowego na środowiskową świadomość widzów powinny brać pod uwagę nie tylko tekst, ale i materialnie zakorzenione procesy powstawania, a ekokrytyczna ocena filmu często pozostaje niejednoznaczna.

Wnioski

Pośród najważniejszych celów semestralnego kursu z wprowadzenia do ekokrytyki filmowej było zarówno zaznajomienie studentek i studentów ze specyfiką ekokrytycznej postawy interpretacyjnej, jak i wykształce-

nie ich na świadomych i dociekliwych widzów, którzy poszukiwaliby treści nierzadko ukrytych pod powierzchnią dosłownej audiowizualnej reprezentacji. Ponadto wielokrotnie zachęcałam uczestniczących w zajęciach, by weryfikowali wciąż na nowo tezy o środowiskowym uwikłaniu każdego rodzaju i gatunku filmu, a nie tylko tych opowieści, których przesłanie byłoby jawnie aktywistyczne czy edukacyjne w zakresie wiedzy o planecie i jej ochronie. W tym aspekcie program wpisywał się w szerokie założenia edukacji do filmu i poprzez film (Depta, 1975), które wciąż są punktem odniesienia dla dydaktyków, a stawiane przed studentkami i studentami zadania, jak to przykładowe tutaj opisane, starałam się wpisać w etyczne ambicje ekokrytyki.

Doświadczenie dydaktyczne zdobyte podczas tego semestru oraz dodatkowych, jednorazowych aktywności popularyzatorskich skierowanych do odbiorców związanych z uniwersytetem i szkołą wykazało przede wszystkim, że temat jest chętnie podejmowany przez uczących się. Podzielają oni przekonanie badaczy akademickich o możliwości przyczynienia się kina do zwiększenia świadomości ekologicznej i kształtowania postaw prośrodowiskowych. W dyskursie filmoznawczym istnieją też różnorodne studia interpretacyjne wybranych filmów, przygotowane z perspektywy posthumanistyki (zob. wykaz lektur w aneksie). Brakuje niestety opracowania zielonego filmoznawstwa o charakterze propedeutycznym, wprowadzającym do tematu i podstawowego słownictwa, podobnego do kompendium dla uczniów i licealistów *Literatura i jej natury*.

Przy ponownym przygotowaniu programu zajęć w ofercie dla kolejnych roczników zamierzam też posegregować treści poszczególnych seminariów na najistotniejsze wątki w ekokrytycznym filmoznawstwie i zorganizować je wokół triady zaproponowanej przez Ivakhiva. Jednym ze sposobów, by to osiągnąć, może być wydzielenie pomniejszych tematów z korpusu filmu i tekstów tak, aby przedmiot składał się z krótszych minicykli spotkań, dotyczących kolejno kwestii materialnego uwikłania kina (produkcja, dystrybucja), ekologicznego realizmu w filmowym światotwórstwie, a także procesów percepcyjnych, afektywnych i kognitywnych towarzyszących odbiorowi filmu oraz tworzenia na jego podstawie znaczących opowieści dla planety.

Aneks

Lista filmów, materiałów audiowizualnych i towarzyszących im lektur omówionych podczas semestralnego kursu „Wstęp do ekokrytyki filmowej”:

1. *Świtezianka*, reż. Julia i Mai Bui, Polska 2018.
Lektura: J. Fiedorczuk, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> [dostęp: 09.12.2022].
2. *Wyspa (La Isla)*, reż. Katarzyna Klimkiewicz, Dominga Sotomayor Castillo, Chile–Polska 2013; *Dzikie róże*, reż. Anna Jadowska, Polska 2017.
Lektura: M. Podsiadło, *Ekokrytyczny trójgłos w kinie polskich reżyserek filmowych*, „Pleograf. Kwartalnik Akademii Polskiego Filmu” 2019, nr 3, <https://akademia-polskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/ekokrytyczny-trojglos-w-kinie-polskich-rezyserek-filmowych/691> [dostęp: 06.06.2023].
3. *Pokot*, reż. Agnieszka Holland, Katarzyna Adamik, Polska–Czechy–Niemcy–Szwecja 2017.
Lektura: S. Smoliński, *Między polityką zwierząt a zwierzęcą polityką: nie-ludzka podmiotowość w Pokocie Agnieszki Holland*, „Pleograf. Kwartalnik Akademii Polskiego Filmu” 2018, nr 2, <https://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/miedzy-polityka-zwierzat-a-zwierzeca-polityka-nie-ludzka-podmiotowosc-w-pokocie-agnieszki-holland/640> [dostęp: 06.06.2023].
4. *Midsommar. W biały dzień (Midsommar)*, reż. Ari Aster, USA–Szwecja–Węgry 2019.
Lektura: A. Marzec, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, PWN, Warszawa 2021, s. 49–72 (rozdział 2: *Cześć, giniemy!*).
5. *Królik po berlińsku*, reż. Bartosz Konopka, Polska–Niemcy 2009.
Lektura: A. Janikowska, *Patrząc nie-ludzkimi oczami: przypadek „Królika po berlińsku”*, „Kwartalnik Filmowy” 2020, nr 110, s. 156–171.
6. *Mad Max: Na drodze gniewu (Mad Max: Fury Road)*, reż. George Miller, Australia–USA 2015.
Lektura: A. Janikowska, *W oczekiwaniu na katastrofę*, „EKRAŃy. Film i media” 2020, nr 2 (54), s. 25–30.
7. *Anihilacja (Annihilation)*, reż. Alex Garland, USA–Wielka Brytania 2018.
Lektura: D. Jędrzejowska-Szpak, *W związku z naturą*, „EKRAŃy. Film i media” 2020, nr 2 (54), s. 32–37.

8. *Okja*, reż. Joon Bong-ho, Korea Południowa–USA 2017.
Lektura: M. Matuszewski, *Kino (meta)zoologiczne*, „EKRAŃy. Film i media” 2020, nr 2 (54), s. 38–41.
9. *Fitzcarraldo*, reż. Werner Herzog, Peru–RFN 1982.
Lektura: J. Fiedorczyk, *Cyborg w ogrodzie*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015, s. 39–67 (rozdział: *Co to jest natura?*).
10. *Piknik pod wiszącą skałą (Picnic at Hanging Rock)*, reż. Peter Weir, Australia 1975.
Lektura: M. Kempna-Pieniążek, P. Pieniążek, *Inny/Obcy. Transnarodowe i transgresyjne motywy w twórczości Petera Weira*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 18–38 (rozdział I: *W poszukiwaniu Innego*, podrozdział: *Cień wielkiej góry*).
11. *Shifters/Zmiennokształtne*, Marta Bogdańska, 2021 (fotokasty i wideoeseje przygotowane przez autorkę oraz uczestników prowadzonych przez nią warsztatów).
Lektura: J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7–16.

Literatura

- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Budzik J.H., 2023, *Polski film i fotografia nowego wieku na tle kultury wizualnej. Widma, antropocenie, sztandary*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice [w druku].
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Depta H., 1975, *Film i wychowanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Fiedorczyk J., 2010, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> [dostęp: 09.12.2022].
- Gunning C., 2021, *Mad Max: How The Original Movie Predicted The Future*, 30.04.2021, <https://screenrant.com/mad-max-movie-future-predictions-explained/> [dostęp: 31.05.2023].
- Ivakhiv A., 2012, *Teaching Ecocriticism and Cinema*, in: *Teaching Ecocriticism and Green Cultural Studies*, ed. G. Garrard, Palgrave Macmillan, Basingstoke, s. 144–155.

- Ivakhiv A., 2013, *An Ecophilosophy of the Moving Image: Cinema as Anthrobiogeomorphic Machine*, in: *Ecocinema Theory and Practice*, eds. S. Rust, S. Monani, S. Cubitt, Routledge, New York–London, s. 87–105.
- Janikowska A., 2020, *W oczekiwaniu na katastrofę*, „EKRAŃy. Film i media”, nr 2 (54), s. 25–30.
- Klejsa K., 2016, *Od FEWG do FLAG: systemowe przemiany edukacji filmowej w Wielkiej Brytanii na przełomie XX i XXI wieku*, w: *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 35–48.
- Markiewka T., 2021, *Zmienić świat raz jeszcze. Jak wygrać walkę o klimat*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Napiórkowski M., 2022, *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*, Wydawnictwo Literackie, Kraków, e-wydanie legimi.
- Nurczyńska-Fidelska E., 1989, *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rust S., Monani S., 2013, *Introduction: Cuts to Dissolves – Defining and Situating Ecocinema Studies*, in: *Ecocinema Theory and Practice*, eds. S. Rust, S. Monani, S. Cubitt, Routledge, New York–London, s. 1–13.
- Stańczyk M., 2020, *Ślad węglowy kina*, „EKRAŃy. Film i media”, nr 2 (54), s. 14–19.
- Szaj P., 2021, *Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich*, „Forum Poetyki”, nr 24, s. 6–25.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–16, DOI: 10.18318/td.2018.2.1.

Filmografia

Mad Max: Na drodze gniewu (Mad Max: Fury Road), reż. G. Miller, Australia–USA 2015.

JUSTYNA HANNA BUDZIK – PhD, Institute of Culture Studies, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr, Instytut Nauk o Kulturze, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Film scholar and teacher of Polish as a foreign language. Author of the books *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina [Film Marvels and Magic*

Tricks. Sketches from the Archaeology of Cinema] (Katowice 2015) and *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* [*Touch of Light. On the Sensory Experience of Cinema*] (Katowice 2012), co-author (together with Agnieszka Tambor) of *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [*A Shelf of Polish Film. Short Live Action and Animated Films in Teaching Polish as a Foreign Language*] (Katowice 2018). Polish language teacher at INALCO in Paris (2016/2017), winner of the Fulbright Slavic Award at the University of Washington in Seattle (2017/2018). She teaches and conducts research on film education and the teaching of Polish culture.

Filmoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego. Autorka książek *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* (Katowice 2015) oraz *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (Katowice 2012), współautorka (wraz z Agnieszką Tambor) publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (Katowice 2018). Lektorka języka polskiego w INALCO w Paryżu (2016/2017), laureatka Fulbright Slavic Award na University of Washington w Seattle (2017/2018). Zawodowo i badawczo zajmuje się edukacją filmową oraz nauczaniem kultury polskiej.

E-mail: justyna.budzik@us.edu.pl



Beata Gola

<https://orcid.org/0000-0002-8039-9562>

Uniwersytet Jagielloński
Kraków, Polska

Pedagogika ekologiczna w czasach antropocenu i antropocentryczna narracja w podręcznikach szkolnych*

Ecological Pedagogy in the Times of the Anthropocene
and the Anthropocentric Narrative in School Textbooks

Abstract: The ecological challenges of the Anthropocene era are an important area of pedagogical thinking and activity. Pedagogy, being a theoretical and practical science, also brings an important voice to a series of ecological debates and discourses sweeping through the scientific reality. Within the sub-discipline created on the basis of social pedagogy, which is ecological pedagogy, works were initially developed that concerned mainly the concept of upbringing to the environment, with the responsibility of the individual for the natural environment in the foreground. Today, in the era of the Anthropocene, ecological pedagogy and researchers face the task of basing the philosophical foundations of upbringing and education on environmental ethics. Hence, the aim of the article is to reconstruct the varieties of environmental ethics present in the teaching content of selected school subjects related to environmental education. The content analysis of 12 school textbooks (using the categorization key) for selected subjects from the years 2018–2022 shows the overwhelming dominance of the anthropocentric narrative, if we compare it with other versions of ecoethics (biocentric, ecocentric). It would therefore be advisable to introduce ecophilosophical education to formal education and to allow alternative biocentric and ecocentric narratives. The text deals with interdisciplinary topics in the field of philosophy, pedagogy and biology.

Keywords: ecological pedagogy, school textbooks, environmental ethics, anthropocentric narrative

Abstrakt: Wyzwania ekologiczne ery antropocenu stanowią ważny obszar myślenia i działania pedagogicznego. Pedagogika, będąc nauką teoretyczno-praktyczną, wnosi również istotny głos do szeregu debat i dyskursów ekologicznych obecnych w naukowej rzeczywistości. W obrębie powstałej na gruncie pedagogiki społecznej subdyscypliny, jaką jest pedagogika

* Artykuł został przygotowany w nawiązaniu do wystąpienia na Międzynarodowej Konferencji GEOlogos, która odbyła się w dniach 1–3 czerwca 2022 roku na platformie MS Teams (<https://geologos.us.edu.pl/index.php/ksiega-abstraktow/>).

ekologiczna, już początkowo rozwijano prace, które dotyczyły głównie koncepcji wychowania do środowiska, z odpowiedzialnością jednostki za środowisko przyrodnicze na pierwszym planie. Dzisiaj, w dobie antropocenu przed pedagogiką ekologiczną i badaczami stoją zadania oparcia filozoficznych podstaw wychowania i kształcenia na etyce środowiskowej. Stąd celem artykułu jest rekonstrukcja odmian etyki środowiskowej występującej w treściach nauczania wybranych przedmiotów szkolnych, a dotyczących edukacji ekologicznej. Analiza treści 12 podręczników szkolnych (z wykorzystaniem klucza kategorizacyjnego) do wybranych przedmiotów z lat 2018–2022 ukazuje zdecydowaną dominację antropocentrycznej narracji, jeśli zestawimy to z innymi wersjami etyki (biocentryczna, ekocentryczna). Wskazane byłoby zatem wprowadzanie kształcenia ekofilozoficznego do edukacji formalnej i dopuszczenie alternatywnych biocentrycznych i ekocentrycznych narracji. Tekst podejmuje tematykę interdyscyplinarną z zakresu filozofii, pedagogiki i biologii.

Słowa kluczowe: pedagogika ekologiczna, podręczniki szkolne, etyka środowiskowa, narracja antropocentryczna

W kierunku pedagogiki ekologicznej – wprowadzenie

Pedagogika, będąc dyscypliną naukową sytuującą się w obrębie nauk społecznych i humanistycznych (formalnie od 2011 roku w dziedzinie nauk społecznych, uprzednio humanistycznych), zajmuje się „identyfikowaniem, nazywaniem oraz definiowaniem wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji” (Rubacha, 2005: 24). Niejednorodnie i o szerokim zasięgu znaczeniowym pojęcie edukacji odnoszone jest do ogółu oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych człowieka (Milerski, Śliwerski, red., 2000: 54). Za Krzysztofem Rubachą przyjmuję nadrzędność edukacji w stosunku do wychowania i kształcenia (Rubacha, 2005: 25–28).

Jedną z podstawowych kwestii w pedagogice jest pytanie o założenia filozoficzne wpisane w systemy myślenia i działania wychowawczego, u podstaw każdego wychowania leży bowiem określona filozofia wychowania. Równie ważne jest pytanie natury antropologicznej o model człowieka: kim jest człowiek, kim się staje, kim powinien być? Wobec obecnych zmian globalnych jako istotne jawią się dylematy: Czy pedagogiczne myślenie o przyszłości, o kryzysie klimatyczno-ekologicznym i ogólnościowych problemach implikuje model człowieka ekologicznego? Czy człowiek może być edukowany, wychowywany do relacji z przyrodą? Jaką drogę ma przejść *homo educantus* do *homo ecologicus*?

Odpowiedzi na postawione pytania poszukiwane są w ramach rozwijania dyscypliny szczegółowej, jaką jest pedagogika ekologiczna,

powstała na gruncie pedagogiki społecznej. Jej przedmiotem badań jest stan praktyki edukacyjnej odnoszącej się do kwestii związków człowieka ze środowiskiem przyrodniczym. Subdyscyplina ta służy przygotowaniu człowieka do uczestniczenia w życiu społecznym poprzez wykształcenie zachowań pozytywnych wobec środowiska przyrodniczego (Albińska, 2005: 129). Pedagogika ekologiczna dzieli wspólne obszary zainteresowań z pedagogiką zrównoważonego rozwoju (Tuszyńska, 2018) oraz z rozwijającą się pedagogiką lasu (Paluch, 2022).

Jednocześnie podejmowana w ramach pedagogiki ekologicznej refleksja nad człowiekiem i jego rolą w zmianach klimatu na świecie skłania do spojrzenia na nią w kontekście antropocenu. Nazwany epoką człowieka, wobec faktu, że człowiek zaczął wpływać na geologiczny system Ziemi, czego efektem są obecne zmiany klimatu, nie jest wszak uznany oficjalnie za epokę geologiczną jak plejstocen czy holocen. Datowanie początku antropocenu (tzw. *Golden Spike*) różnicuje stanowiska badaczy, aczkolwiek najbardziej znaną jego cezurę zaproponowali Paul Crutzen i Eugene Stoermer – wyznaczyli ją na okres rewolucji przemysłowej między 1760 a 1880 rokiem, z symbolicznym początkiem przypadającym na opatentowanie silnika parowego w 1784 roku (Bińczyk, 2018: 82–86). Po fazie ery przemysłowej nastąpiła, zdaniem części badaczy, faza Wielkiego Przyspieszenia – od 1945 roku (fazy wydzielone na podstawie badań stężenia dwutlenku węgla w atmosferze). Po 1950 roku zaobserwowano zmiany wykraczające poza odchylenia, jakie miały miejsce w holocenie. Odnosiły się one do zmian cyklu azotowego, w tym ilości azotu i fosforu w glebie, wzrostu ilości CO₂ w atmosferze, wzrostu poziomu zakwaszenia oceanów i in. (Bińczyk, 2018: 91). Jednak najnowsze badania związane ze zmianą we wzorcach depozycji osadów i zmianą ekosystemów pozostawiających globalny zapis kopalny przez całą drugą połowę XX wieku dają wskazówki dotyczące granic chronostratygraficznych i podstawy do rozpoznania antropocenu jako epoki (Waters et al., 2022). Przychylając się do stanowiska, że w okresie Wielkiego Przyspieszenia doszło do kumulacji skutków ludzkich działań na planetę, tym bardziej warto pochylić się nad rolą pedagogiki ekologicznej w czasach antropocenu.

W dobie globalnego kryzysu klimatyczno-ekologicznego propozycje zażegnania go na drodze rozwiązań technologicznych jawią się jako wysoce niewystarczające. Poszukiwania adekwatnych odpowiedzi i dróg podejmowania globalnych problemów poza naukami przyrodniczymi i ścisłymi urzeczywistniają się w humanistyce ekologicznej. W naukach humanistycznych i społecznych stopniowo następuje zwrot ku rozstrzygnięciom mającym u swoich podstaw stanowiska moralne. Są to postulaty i zabiegi mające na celu wprowadzenie do życia społecznego i edukacji w coraz większym stopniu zasad etyki środowiskowej (etyki ekologicznej, ekoetyki). Wielu badaczy stoi na stanowisku, że etyka ekologiczna powinna być jednym z najważniejszych komponentów edukacji ekologicznej (Surmeli, Saka, 2013: 159; Junges, 2016: 127); jest to istotne w procesie kształtowania świadomości ekologicznej ludzi, zmiany postaw, w tym zachowań wobec środowiska przyrodniczego.

Ekoetyka, będąc nauką zajmującą się zasadami i normami postępowania człowieka wobec środowiska przyrodniczego (biotycznego i abiotycznego), jest odpowiedzią na potrzebę rozszerzenia zakresu przedmiotowego etyki. Przedmiotem etyki środowiskowej są

wartości, normy i imperatywy regulujące stosunek człowieka do jego przyrodniczego otoczenia, analizowane i projektowane z perspektywy celu ograniczenia instrumentalnego i utylitarneho traktowania świata przyrody oraz akceptacji przez człowieka pozaużytkowego dobra obiektów naturalnych (Papuziński, 1998: 6).

Etyka środowiskowa może zatem stanowić podstawę filozoficzną edukacji ekologicznej, a zarazem może być podłożem filozoficznym wychowania ekologicznego. Obecność (bądź jej brak) ekoetyki w edukacji formalnej, realizowanej przez powszechny obowiązek szkolny, pokazuje, jaka narracja dominuje w podejściu do natury, przyrody. Czy jest ona orientowana z punktu widzenia etyki antropocentrycznej, biocentrycznej czy może etyki holistycznej? Jakie zadania dzisiaj – w czasach antropocenu – stoją przed pedagogiką ekologiczną?

Analiza treści podręczników szkolnych. Założenia metodologiczne badań

W celu zbadania rzeczywistości edukacji formalnej w Polsce pod kątem obecności w niej etyki środowiskowej wykorzystano podręczniki szkolne, ponieważ stanowią one źródło autorytatywnej, wiarygodnej wiedzy, która pełni funkcję legitymizującą (Bustin, Lambert, Tani, 2020; Mogias, Boubonari, Kevrekidis, 2021). Analiza podręczników to jeden z podstawowych elementów oceny sposobu realizacji celów edukacyjnych na poziomie szkoły (Tracana et al., 2008). Do podręczników sięgnięto, mając świadomość, że to dokument, jakim jest podstawa programowa kształcenia ogólnego, wyznacza zasadniczą i główną treść podręczników szkolnych w danym państwie¹, natomiast program nauczania i podręcznik są często formami interpretacji podstawy programowej.

Podjęte badania dotyczą jedynie wycinka szkolnej rzeczywistości wobec mających wpływ na nauczanie innych czynników, a zatem: roli nauczyciela i samej młodzieży, szkolnego ekosystemu (budynku, obecnej infrastruktury, bazy przedmiotowej, np. pomocy szkolnych, stylu zarządzania) – wszystkich tych kategorii, w których można rozpoznawać szkołę także jako złożoną organizację społeczną. Jednocześnie podręczniki mogą modelować wiedzę o świecie, zapoznawać z wartościami, kształtować postawy. Bardzo często – śledząc historię oświaty – zauważa się, że cały system opierał się na dobrym podręczniku i dobrym nauczycielu.

Przyjmując za przedmiot badań podręczniki szkolne, zastosowano analizę treści, która jako metoda niereaktywna oparta jest na danych tekstowych (Downe-Wamboldt, 1992; Mayring, 2000; Krippendorff, 2004; Peräkylä, 2010). Za jednostkę analizy wybrano temat (zdanie, sąd, twierdzenie o przedmiocie, np. jakimś zjawisku przyrodniczym, organizmie itp.) oraz słowo (wyrząd). Są to jednostki analizy często stosowane w badaniach społecznych i humanistycznych, ponieważ rozróżnienia tematyczne

¹ Z racji ograniczeń formalnych co do długości tekstu nie analizowano w artykule podstawy programowej kształcenia ogólnego z 2017 roku.

(*thematic distinctions*) uważa się za bogate w informacje, a co za tym idzie – lepsze od wszystkich innych rodzajów rozróżnień (Krippendorff, 2004).

Stąd interesująca wydała się odpowiedź na postawione główne pytanie badawcze: Jakie wersje/odmiany etyki środowiskowej występują w wybranych podręcznikach szkolnych służących multidyscyplinarnej edukacji ekologicznej?

Celem artykułu jest zatem rekonstrukcja odmian etyki środowiskowej (antropocentrycznej, biocentrycznej i holistycznej – podział etyki przyjęty za: Tyburski, 2013: 109) obecnych w treściach podręczników szkolnych do wybranych przedmiotów, które to treści odnosiły się do edukacji ekologicznej. Prezentowane wyniki badań jakościowych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie osadzone są w paradygmacie interpretatywnym.

Do badań użyto klucza kategoryzacyjnego, który został opracowany na podstawie literatury przedmiotu, szczególnie prac: Paula W. Taylora, Zdzisławy Piątek, Arne Næss, Alda Leopolda, Johna Bairda Callicotta, Johna Passmore'a, Dietera Birnbachera, Bryana G. Nortona, Tadeusza Ślipki (Gola, 2018a: 26–97).

Klucz kategoryzacyjny do badań podręczników szkolnych pod kątem obecności trzech wersji etyki środowiskowej²

W poddanych analizie treści podręcznikach odnajdywano zdania, sądy, twierdzenia bliskie wymienionym poniżej kategoriom (wyznacznikom odmian poszczególnych etyk).

Etyka antropocentryczna (wyznaczniki, kategorie):

- prawo człowieka do dominacji nad światem przyrody z powodu jego właściwości (np. wolność, odpowiedzialność, rozumność);

² Wersja rozbudowana klucza znajduje się w: Gola, 2018b: 26–27.

- zależność ludzkich działań w środowisku od ich korzyści (bądź nie) dla człowieka;
- przyroda ma wartość względną, nie jest wartościowa sama z siebie;
- zachowanie przyrody dla przyszłych pokoleń, zrównoważony rozwój;
- dobru człowieka podporządkowane dobro pozaludzkich istot żywych;
- utylitarny stosunek do przyrody;
- opieka nad roślinami i zwierzętami.

Et y k a b i o c e n t r y c z n a:

- podstawowa wartość – zdolność do życia indywidualnych istot żywych w naturalnych ekosystemach;
- każdy organizm realizuje własne dobro według własnego sposobu (przetrwanie stadiów rozwoju);
- złe dla pozaludzkich istot żywych jest to, co szkodliwe dla ich życia i rozwoju;
- ludzie i istoty pozaludzkie członkami ziemskiej wspólnoty na takich samych zasadach;
- naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych od siebie organizmów;
- życie każdego organizmu to wzrost różnorodności.

Et y k a h o l i s t y c z n a:

- cała biosfera (też środowisko nieożywione) traktowana jako dobro etyczne i przedmiot zobowiązań człowieka;
- za dobre należy uznać takie działanie, które służy zachowaniu integralności i stabilności wspólnoty biotycznej;
- przyroda jako dobro samoistne, wartość autoteliczna;
- człowiek przynależy do całej wspólnoty istot żywych i ich środowiska.

Analizie treści poddano 12 podręczników szkolnych z lat 2018–2022, przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych do nauki wybranych przedmiotów: edukacja wczesnoszkolna (klasy 1–3), przyroda (klasa 4), biologia (klasy 5–8). Materiał badawczy dobrano celowo, wybierając

edycje trzech wiodących na rynku wydawniczym podręczników oficyn: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Nowa Era, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON. Podręczniki te zostały zatwierdzone do użytku szkolnego w czasie, gdy obowiązywała podstawa programowa kształcenia ogólnego z 2017 roku. W niniejszym opracowaniu – z racji koniecznych ograniczeń tekstu – posłużono się wybranymi przykładami z podręczników, analizując je pod kątem występowania wymienionych wyznaczników określonej wersji etyki środowiskowej z klucza kategorizacyjnego.

Czego o świecie przyrody możemy dowiedzieć się z podręczników szkolnych?

Etyka antropocentryczna
na kartach podręczników dla dzieci i młodzieży

W podręcznikach szkolnych podkreślany jest utylitarny stosunek do przyrody, w tym perspektywa wykorzystania roślin i zwierząt w celach hodowlanych i gospodarczych. Dzieci z klasy 1 szkoły podstawowej dowiadują się, że „Ludzie hodują ssaki dla mleka, mięsa, skór i wełny” (Kacprzak, Ładzińska, Ogrodowczyk, Wójcicka, Sawicka, Swoboda, 2020: 6), a „Ptaki dostarczają mięsa, jajek i pierza” (Kacprzak, Ładzińska, Ogrodowczyk, Wójcicka, Sawicka, Swoboda, 2020: 7).

Również uczniom klasy 6 w podręczniku do biologii przekazywane są informacje o mięsie krokodyli i węży, będącym w niektórych krajach ważnym składnikiem pożywienia człowieka. Co więcej, „skóra gadów, głównie węży i krokodyli hodowanych na farmach, jest używana do wyrobu takich przedmiotów, jak torebki, buty i paski” (Stawarz, 2022: 110) – kategoria „uitylitarny stosunek do przyrody”. Można zastanawiać się, czemu ma służyć taka informacja, wobec posiadania przez wiele taksonów krokodyli statusu gatunku krytycznie zagrożonego czy gatunku wrażliwego. Na świecie też odbywa się wiele protestów przeciwko zabijaniu krokodyli z farm w celu pozyskania takich zbytków, jak paski czy rękawiczki itp.

Powszechną narracją w podręcznikach szkolnych jest argumentowanie faktu istnienia jakiegoś organizmu funkcją, jaką pełni on dla człowieka. Przykładowo, w opowiadaniu dla pierwszoklasistów narzekające na fakt istnienia pszczoł, os i trzmieli dziecko jest przekonywane przez tatę, że pszczoły produkują miód, bez którego ono nie może się obejść (Rożyńska, Szwejkowska-Kulpa, 2018b: 64). Przyroda zatem ma wartość względną, mierzoną korzyścią dla człowieka, a można przecież inaczej napisać tę opowieść...

Zwierzęta są hodowane dla zaspokajania różnych potrzeb ludzi, nie wyłączając też przyjemności z faktu ich posiadania. Drugoklasiści dowiadują się więc, że „Zwierzęta w służbie człowieka” bywają opiekunami, przewodnikami i obrońcami, czasem wykonują ciężkie i niebezpieczne prace bądź ratują ludziom życie. Cały temat w podręczniku – pod znamienym tytułem – kończy się (dosłownie) mogącym wywoływać trudne emocje opisem: „Zanim pierwszy człowiek poleciał w kosmos, wysyłano tam zwierzęta, by zbadać możliwości przeżycia w przestrzeni kosmicznej. W pozaziemską podróż wyruszały psy, małpy, myszy, a nawet małe muszki. Wiele tych zwierząt zginęło” (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2019: 55).

Ważny temat dotyczący różnorodności biologicznej występuje w kontekście gospodarczego wykorzystania ekosystemów (Jastrzębska, Kłos, Kofta, Pyłka-Gutowska, 2018: 157–167). W przywołanym podręczniku dla ósmoklasistów przedstawione zostały sposoby użytkowania ekosystemów, z informacją, że różnorodność biologiczna jest źródłem zasobów, dzięki którym zaspokajamy podstawowe potrzeby życiowe, ale też źródłem doznań estetycznych. Wymienione zostały zatem jej funkcje jako: źródła tlenu, żywności, surowców energetycznych odnawialnych i nieodnawialnych, materiałów budowlanych, źródła surowców dla przemysłu farmaceutycznego, spożywczego, mineralnego, chemicznego, miejsca rekreacji, turystyki, doznań i inspiracji estetycznych. Takie podejście do tematu różnorodności biologicznej nacechowane jest utylitarnym stosunkiem do przyrody, ponieważ informacje o wykorzystywaniu ekosystemów, nawet do zaspokajania podstawowych potrzeb, pojawiają się niejako

samodzielnie. Brak przy tych treściach równocześnie wskazań, że w różnorodność biologiczną wpisany jest też człowiek – wszak jest on jednym z gatunków zasiedlających kulę ziemską. Oprócz zwracania uwagi na korzyści z różnorodności biologicznej i doznania estetyczne, które też są dobrami dla człowieka, dobrze byłoby orientować treści podręcznikowe holistycznie czy biocentrycznie, lokując człowieka w przyrodzie, której jest on częścią. Dopiero taka orientacja pozwoli mu zmieniać sposoby myślenia o sobie i przyrodzie, łącząc, a nie wydzielając czy rozdzielając te światy.

Etyka antropocentryczna na kartach podręczników szkolnych jawia się także w kategorii, jaką jest zasada zrównoważonego rozwoju, wedle której „rozwój ekonomiczny oraz gospodarczy państw powinien zachodzić w taki sposób, aby zaspokajać aktualne potrzeby ludzi i nie zmniejszać przy tym szans przyszłych pokoleń na ich zaspokojenie” (Sągin, Boczarowski, Sęktas, 2018: 153). Co znamienne, w podanej definicji nie pojawia się aspekt przyrodniczy, środowiskowy zrównoważonego rozwoju. Dopiero w podręczniku napisanym przez tych samych autorów i wydanym trzy lata później czytamy, że „zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju należy ograniczać zużycie paliw kopalnych, a w zamian stosować odnawialne źródła energii” (Sągin, Boczarowski, Sęktas, 2021: 160) – tym razem zwrócono uwagę na wymiar przyrodniczy tej koncepcji.

Język narracji antropocentrycznej w podręcznikach szkolnych łączy się często z pokazaniem „pożytków”, jakie pozaludzkie istoty żywe dają człowiekowi. Jest on bezpośredni, np. przy opisie ras koni dla dzieci z klasy 3: „Jest wiele ras koni. Jedne wykorzystuje się do jazdy, inne – silne i wytrzymałe – służą jako zwierzęta pociągowe” (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2020: 21), albo bardziej wyrafinowany, jak przy odpowiadaniu na pytanie: „Dlaczego warto hodować zwierzęta w domu?” – daje to nieograniczone możliwości obserwacji ich wyglądu i zachowania oraz wiele radości i satysfakcji (Marko-Worłowska, Szlajfer, Stawarz, 2020: 62).

Ale..., ale można przecież pisać inaczej – twórzmy opowieści, wyjaśniając, np.: „Odkręcam kran i z kranu płynie woda. (...) Są takie miej-

sca na świecie, gdzie człowiek wędruje daleko po wodę. Pamiętaj o tym i szanuj każdą jej kroplę” (Rożyńska, Szwejkowska-Kulpa, 2018b: 72).

Treści nauczania
i język odniesień biocentrycznych

Do najczęściej odnajdywanych na kartach podręczników szkolnych wskaźników etyki biocentrycznej należały kategorie: nieczynienie zła istotom żywym, naturalne ekosystemy ziemi jako sieć uzależnionych organizmów oraz życie każdego organizmu to wzrost różnorodności. Złem dla organizmów żywych jest zabijanie ich, niszczenie siedlisk, gniazd, jaj, kłusownictwo itp., a także zabronione wypalanie traw (Marko-Worłowska, Szlajfer, Stawarz, 2020: 193). W tym kontekście postawiono też pytanie uczniom klas 5: „Czy zrezygnować z doświadczeń na zwierzętach?”. Przedstawiając jedno z dwóch stanowisk, autorzy podręcznika piszą:

Do niektórych doświadczeń naukowcy wykorzystują zwierzęta, takie jak myszy, szczury i małpy. Niestety, operowanie zwierząt może sprawiać im ból, a niektóre z podawanych im substancji mogą się przyczynić do ich śmierci. Przetrzymanywanie zwierząt w zamknięciu może wywołać u nich stres i choroby. Z tych względów coraz więcej osób domaga się zaprzestania doświadczeń na zwierzętach (Sęktas, Stawarz, 2018: 15).

Stawianie uczniów przed dylematami moralnymi uruchamia przestrzeń do dyskusji, które mogą prowadzić do tworzenia pełniejszych opowieści o Ziemi.

Kategorie określające etykę biocentryczną najczęściej były odnotowywane przy tematach związanych z ochroną przyrody.

Język narracji biocentrycznej rzadko łączy się z zabiegiem antropomorfizacji ożywionej części przyrody, czyli „oddaniem głosu” organizmom pozaludzkim, kiedy to roślina lub zwierzę zwraca się do człowieka; częściej zwierzęta rozmawiają ze sobą (Rożyńska, Szwejkowska-Kulpa, 2018a: 22, 30). Sytuacja odwrotna, w której dziecko

śpiewa smutnemu, jesiennemu drzewu, wpisuje się również w rozwijanie empatii wobec innych istot (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2018: 94).

(Nie)obecność etyki holistycznej

Etyka holistyczna w podręcznikach dla uczniów szkół podstawowych jest w zasadzie nieobecna. Sprowadza się ona do stwierdzenia, że człowiek jest częścią przyrody, aczkolwiek niekoniecznie w pozytywnych kontekstach, jak w cytacie:

Człowiek jest częścią przyrody i – tak jak inne organizmy – wpływa na środowisko, w którym żyje. Jednak robi to w o wiele większym stopniu niż pozostałe istoty żywe i często powoduje nieodwracalne zniszczenia w ekosystemach (Sągin, Boczarowski, Sęktas, 2018: 136).

Brak kategorii przypisanych etyce holistycznej pokazuje, że oprócz ułomności narracji o przyrodzie świadomość holizmu i wzajemnych połączeń jest u człowieka niska. Przyczyny różnicy w długości analizy odniesień antropocentrycznych, biocentrycznych i holistycznych wynikają z szerokości zakresu, jaki im odpowiada w badanych materiałach dydaktycznych.

Podsumowanie

Analiza treści wybranych podręczników szkolnych obnaża dominację etyki antropocentrycznej w treściach nauczania, przy jednoczesnym braku wyraźnie biocentrycznie czy holistycznie orientowanych treści podręcznikowych, lokujących człowieka w przyrodzie, której jest on częścią. Jest to niepokojące, gdyż dalsze upowszechnianie etyki antropocentrycznej w edukacji ekologicznej może nasilać przekonanie, że przyroda należy do człowieka.

W podręcznikach można zauważyć znaczny przesyt informacjami merytorycznymi, a ubóstwo kategorii ekoetycznych. Wynika to z marginalizowania warstw aksjologicznej i etycznej, które z kolei są kluczowe dla pedagogiki ekologicznej i humanistyki ekologicznej w ogólności. Brak w podręcznikach do biologii i przyrody kształcenia humanistycznego jest brzemienne w skutkach. Edukacja humanistyczna pozwala bowiem na wykształcenie nowego typu podmiotowości człowieka, o czym pisała Magdalena Ochwat (2020: 34). Tymczasem treści w podręcznikach pęcznieją od edukacji przyrodniczo-biologicznej, a teksty o potencjale proekologicznym pozostawiane są bez obudowującej refleksji, na co zwracały uwagę też Bernadeta Niesporek-Szamburska i Olga Przybyła (2021: 22).

Do najważniejszych postulatów, jakie winny być wprowadzone na gruncie pedagogiki ekologicznej w czasach antropocenu, należą: zmiana paradygmatu edukacyjnego, zmiany w podstawie programowej, konsultacje z autorami podręczników i rzeczoznawcami opiniującymi podręczniki szkolne.

Chociaż pojawiają się treści o przyczynach i skutkach zmian klimatu (Schumacher, Zarzycka, Preibisz-Wala, 2020: 89), to konieczna jest zmiana „języka” podręczników. Człowiek jako istota żyjąca „w języku” potrzebuje nowej opowieści o tym, kim jesteśmy w relacji z przyrodą, innymi bytami, aby nie doprowadzić do zagłady samego siebie. Wskazana korekta dotyczy zmiany treści na poprawne z punktu widzenia biologicznego holizmu – przy opisach konieczne jest przedstawianie powiązań między wszystkimi organizmami a środowiskiem ich życia w sieciach wzajemnych zależności, ukazywanie związku środowiska nieożywionego z ożywionym.

Kolejny postulat to wprowadzenie ekofilozofii i etyki biocentrycznej oraz etyki holistycznej w ramach dyskursów alternatywnych uwzględnianych w szkolnej edukacji ekologicznej, w podręcznikach szkolnych. Natomiast budowanie więzi dzieci/uczniów ze światem żyjącej i czującej przyrody powinno u swych źródeł mieć troskę o naturę wynikającą z uznania, że stanowi ona wartość samą w sobie i nie powinna być traktowana instrumentalnie.

Literatura

- Albińska E., 2005, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, litera P, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 129–135.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Bustin R., Lambert D., Tani S., 2020, *The Development of GeoCapabilities: Reflections, and the Spread of an Idea*, “International Research in Geographical and Environmental Education”, 29 (3), s. 201–205, <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749773>.
- Downe-Wamboldt B., 1992, *Content Analysis: Method, Applications, and Issues*, “Health Care for Women International”, 13 (3), s. 313–321, <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>.
- Gola B., 2018a, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gola B., 2018b, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej. Analiza treści wybranych podręczników do przyrody, biologii i edukacji wczesnoszkolnej*, „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”, t. 16, s. 23–58, https://pau.krakow.pl/podreczniki/tom_xvi/tXVI.pdf [dostęp: 02.12.2022].
- <https://geologos.us.edu.pl/index.php/ksiega-abstraktow/> [dostęp: 02.12.2022].
- Junges J.R., 2016, *What is the Future of Ethics Teaching in the Environmental Sciences?*, “International Journal of Ethics Education”, 1, s. 127–135, <https://doi.org/10.1007/s40889-016-0010-2>.
- Krippendorff K., 2004, *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*, Sage Publications, California.
- Mayring P., 2000, *Qualitative Content Analysis*, “Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research”, 1 (2), Art. 20, s. 1–10, <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>.
- Milerski B., Śliwerski B., red., 2000, *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mogias A., Boubonari T., Kevrekidis T., 2021, *Examining the Presence of Ocean Literacy Principles in Greek Primary School Textbooks*, “International Research in Geographical and Environmental Education”, 30 (4), s. 314–331, <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1877953>.

- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P2021.28.02.
- Ochwat M., 2020, (*Współ*)*myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–51, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Paluch M., 2022, *Pedagogika lasu i pierwsze ścieżki jej teoretycznych konceptualizacji*, „Forum Pedagogiczne”, t. 12, nr 2, s. 17–30, <https://doi.org/10.21697/fp.2022.2.02>
- Papuziński A., 1998, *Życie – nauka – ekologia. Prolegomena do kulturalistycznej filozofii ekologii*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz.
- Peräkylä A., 2010, *Analiza rozmów i tekstów*, w: *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 325–349.
- Rubacha K., 2005, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 21–33.
- Surmeli H., Saka M., 2013, *Preservice Teachers’ Anthropocentric, Biocentric, and Ecocentric Environmental Ethics Approaches*, “International Journal of Academic Research”, Part B, 5 (5), s. 159–163, <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-5/B.23>.
- Tracana R.B. et al., 2008, *Analysing the Theme of Pollution in Portuguese Geography and Biology Textbooks*, “International Research in Geographical and Environmental Education”, 17 (3), s. 199–211, <https://doi.org/10.1080/10382040802168289>.
- Tuszyńska L., 2018, *Pedagogika zrównoważonego rozwoju z przyrodą w tle*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Tyburski W., 2013, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Waters C.N. et al., 2022, *Epochs, Events and Episodes: Marking the Geological Impact of Humans*, “Earth-Science Reviews”, vol. 234, November, <https://doi.org/10.1016/j.earscirev.2022.104171>.

Podręczniki szkolne

- Jastrzębska E., Klos E., Kofta W., Pyłka-Gutowska E., 2018, *Biologia*. Podręcznik 8, WSiP, Warszawa.

- Kacprzak E., Ładzińska A., Ogrodowczyk M., Wójcicka G., Sawicka K., Swoboda E., 2020, *Wielka Przygoda*. Podręcznik kl. 1, cz. 2, Nowa Era, Warszawa.
- Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., 2020, *Tajemnice przyrody*. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Rożyńska M., Szwejkowska-Kulpa A., 2018a, *Uczymy się z BRATKIEM*. Podręcznik kl. 1, cz. 3, Operon, Gdynia.
- Rożyńska M., Szwejkowska-Kulpa A., 2018b, *Uczymy się z BRATKIEM*, Podręcznik kl. 1, cz. 4, Operon, Gdynia.
- Sągin B., Boczarowski A., Sęktas M., 2018, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Sągin B., Boczarowski A., Sęktas M., 2021, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy ósmej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Schumacher E., Zarzycka I., Preibisz-Wala K., 2018, *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik, kl. 2, cz. 2, WSiP, Warszawa.
- Schumacher E., Zarzycka I., Preibisz-Wala K., 2019, *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik, kl. 2, cz. 3, WSiP, Warszawa.
- Schumacher E., Zarzycka I., Preibisz-Wala K., 2020, *Szkolni Przyjaciele*. Podręcznik, kl. 3, cz. 2, WSiP, Warszawa.
- Sęktas M., Stawarz J., 2018, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy piątej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.
- Stawarz J., 2022, *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy szóstej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa.

BEATA GOLA – associate professor, Institute of Pedagogy, Jagiellonian University, Kraków, Poland / dr hab., prof. UJ, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska.

She is a biologist, cultural scientist and educator by profession. She is a member of the Polish Academy of Arts and Sciences in the committee for the evaluation of school textbooks and a multiple juror of the Ecological Knowledge Olympiad. Her research interests include ecological pedagogy, philosophical foundations of ecological upbringing and the process of ecological education. The most important publications: *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej [Environmental Ethics in Ecological Education]* (Kraków 2018), *Is Formal Environmental Education*

Friendly to Nature? Environmental Ethics in Science Textbooks for Primary School Pupils in Poland ("Ethics and Education" 2017, 3 (12), pp. 320–336, <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343619>), *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków* [*Models of Sexual Behavior in the Youth Press and the Views of Teenagers*] (Kraków 2008).

Z wykształcenia jest biologiem, kulturoznawcą i pedagogiem. Członkini Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności, wielokrotna jurorka Olimpiady Wiedzy Ekologicznej. W obrębie jej zainteresowań znajdują się: pedagogika ekologiczna, filozoficzne podstawy wychowania ekologicznego i proces edukacji ekologicznej. Najważniejsze publikacje: *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej* (Kraków 2018), *Is Formal Environmental Education Friendly to Nature? Environmental Ethics in Science Textbooks for Primary School Pupils in Poland* ("Ethics and Education" 2017, 3 (12), s. 320–336, <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1343619>), *Modele zachowań seksualnych w prasie młodzieżowej i poglądach nastolatków* (Kraków 2008).

E-mail: beata.gola@uj.edu.pl



Małgorzata Latoch-Zielińska

 <https://orcid.org/0000-0002-2481-6683>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin, Polska

Przygotowanie przyszłych polonistów do wyzwań edukacji ekologicznej

Preparing Future Teachers of Polish
for the Challenges of Environmental Education

Abstract: The issues addressed in this article represent a trend in interdisciplinary research concerned with educating and training future teachers of the Polish language to prepare them for the challenges of the modern world. These challenges include climate change and its consequences for humanity and the planet. The success of environmental education depends to a large extent on how well teachers are prepared for its effective implementation. The Polish language as a school subject plays a key role in the education of the young, because it teaches students how to think, express their feelings and opinions, and participate in dialogue and discussion. Analysis of the core curriculum for general education shows that it does not contain satisfactory provisions and fails to meet the expectations of modern environmental education. Moreover, the standard of teacher education, both in its general and specific parts, needs to be extended and supplemented with necessary provisions. The catalogue of learning outcomes should be extended to include the following issues: environmental education and the ways of its implementation, design and implementation of programs concerned with ecology, creating didactic situations aimed at popularizing pro-ecological knowledge and attitudes, developing ecocritical methods of interpreting traditional and well-known texts or indicating new contexts for those texts. It is also necessary to reform pedagogical practices to enable students to observe and join pro-ecological activities of teachers of Polish and schools during their implementation. The article draws attention to the need to develop communication skills necessary in talking about climate change. Substantive education should be enriched with issues related to ecocriticism and to interpretative practices of literary creativity in terms of its pro-ecological and post-anthropocentric possibilities.

Keywords: Polish language education, environmental education, training of Polish language teachers, effective communication

Abstrakt: Problematyka artykułu wpisuje się w nurt interdyscyplinarnych badań, których przedmiotem jest kształcenie przyszłych nauczycieli języka polskiego do wyzwań współczesnego świata. Należą do nich problemy związane ze zmianami klimatu i z wynikającymi z nich konsekwencjami dla ludzi i naszej planety. Efektywna edukacja ekologiczna zależy w dużym stopniu od przygotowania nauczycieli do jej realizacji. Język polski jako przedmiot szkolny pełni kluczową funkcję w edukacji młodego pokolenia, ponieważ uczy myślenia, wyrażania uczuć i poglądów, dialogu oraz dyskusji. Analizy podstawy programowej kształcenia ogólnego wykazały, iż nie zawiera ona satysfakcjonujących zapisów i nie spełnia oczekiwań nowoczesnej edukacji ekologicznej. Również standard kształcenia nauczycieli wymaga poszerzenia i uzupełnienia o niezbędne zapisy, zarówno w części ogólnej, jak i szczegółowej. Do katalogu efektów uczenia

należy wpisać zagadnienia dotyczące edukacji ekologicznej oraz sposobów jej realizacji, projektowania i realizowania programów związanych z ekologią, kreowania sytuacji dydaktycznych służących popularyzacji wiedzy i zachowań proekologicznych, opracowania ekokrytycznego odczytania starych lektur czy wskazywania nowych kontekstów do znanych tekstów. Trzeba również zreformować praktyki pedagogiczne, tak, by studenci mogli w czasie ich realizacji obserwować i włączać się w działania proekologiczne polonistów i szkoły. W artykule zwrócono uwagę na konieczność kształcenia kompetencji komunikacyjnych niezbędnych w rozmowie o zmianach klimatycznych. Kształcenie merytoryczne powinno się wzbogacić o zagadnienia z obszaru ekokrytyki, praktyki interpretacyjne twórczości literackiej w aspekcie jej możliwości proekologicznych i postantropocentrycznych.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, edukacja ekologiczna, kształcenie nauczycieli języka polskiego, efektywna komunikacja

Wprowadzenie

Język polski jest przedmiotem, jak to określił Maciej Michalski, integrującym przedmioty, które w szkole nie są obecne albo są obecne marginalnie (Michalski, 2021: 30). Ponieważ integracja umożliwiła ogląd świata z wielu perspektyw, język polski powinien podejmować kluczowe wyzwania współczesności, do których z całą pewnością należą problemy związane z globalnym ociepleniem, zanieczyszczeniem środowiska czy spowodowanym działalnością człowieka wymieraniem wielu gatunków roślin i zwierząt. Celem artykułu jest przegląd wybranej literatury z obszaru dydaktyki humanistycznej podejmującej kwestie ekologiczne. Jest to punkt wyjścia do sformułowania autorskiej propozycji modyfikacji programu kształcenia przyszłych polonistów. Na lekcjach języka polskiego oprócz tekstów z tzw. kanonu, które możemy odczytywać w kontekście ekologicznym, mogą pojawiać się również inne, podejmujące bezpośrednio lub pośrednio wymienione problemy. Trzeba przyznać rację Magdalenie Ochwat, że w szkole powinno się wykorzystywać literaturę jako inspirację czy pośrednika do rozmów o przyszłości planety i globalnym ociepleniu (Ochwat, 2020b: 44). Jest to uzasadnione potrzebą nie tylko rozwijania wśród uczniów tzw. kompetencji kluczowych, ale także kształcenia wrażliwości na problemy środowiska naturalnego, odpowiedzialności za siebie i współmieszkańców naszej planety. Wiąże się z tym postulat, aby przygotować uczniów do podejmowania decyzji,

aktywności obywatelskiej, kształtowania poczucia sprawczości. Takie bowiem kompetencje są niezbędne w procesie, jak to określa Leszek Gawor, ekologicznej *metanoi*, w wyniku której ukształtuje się nowy typ człowieka – *homo ecologicus*, który porzuci pozycję antropocentryczną na rzecz poczucia holistycznej jedności z naturą, co otworzy mu nowy sposób percepcji świata (Gawor, 2012: 55).

Przywołana śląska badaczka, Magdalena Ochwat, zauważa trafnie, że

aby komponować wspólny świat, potrzebujemy innego spojrzenia na relację człowieka z przyrodą oraz wypracowania nowego systemu wartości, który nie będzie opierał się na dotychczasowych ustaleniach społecznych, i nowych wzorów kulturowych, a także kreowania nowego języka w mówieniu o naturze i rozbudzania wrażliwości uczniów w kierunku ochrony środowiska (Ochwat, 2020a: 187).

W związku z tym proponuje wprowadzenie do szkoły tzw. humanistyki ekologicznej. Zastosowanie „ekologicznych kluczy interpretacyjnych” umożliwi odczytanie dawnych tekstów w nowej perspektywie, w innych niż dotychczas kontekstach, co zdaniem Ochwat będzie sprzyjać zaangażowaniu uczniów w rozwiązywanie kluczowych problemów XXI wieku, w tym tych dotyczących środowiska naturalnego (Ochwat, 2020a: 190–191).

Idea humanistyki ekologicznej znakomicie koresponduje z zadaniami związanymi ze zrównoważonym rozwojem, którego niezbędnym warunkiem jest właśnie edukacja społeczeństwa w zakresie ekologii. Magdalena Terlecka podkreśla szczególną w tym rolę instytucji i organizacji społecznych, mediów i dobrze skonstruowanych szkolnych programów kształcenia. Według tej autorki

edukacja ekologiczna – zamiennie nazywana środowiskową – oznacza koncepcję wychowania, przedmiot nauczania oraz działalność edukacyjno-wychowawczą, system kształtowania postaw i poglądów wobec otaczającego świata opartego na szacunku dla środowiska (Terlecka, red., 2014: 11).

Edukacja ekologiczna w rozumieniu badaczki stanowi cykl trzech kluczowych elementów: świadomości, postawy i działania. Świadomość budują wiedza i umiejętności z zakresu ekologii, właściwa postawa to okazywanie szacunku dla środowiska naturalnego i odpowiedzialność za nie, działanie zaś to zarówno uczestnictwo, jak i czyny¹.

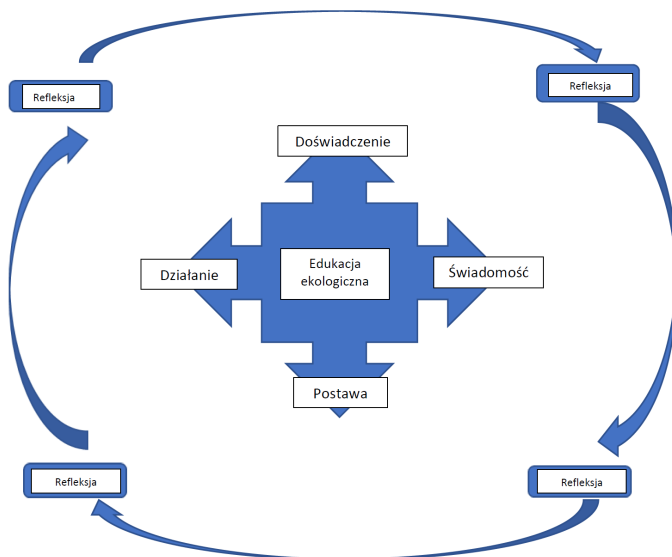
Doceniając wagę każdego z elementów, dokonałabym uzupełnienia prezentowanego cyklu o doświadczenie i refleksję. Jest to odwołanie do narzędzia edukacyjnego zaproponowanego przez Davida A. Kolba, który oparł swój spiralny model uczenia się na doświadczeniu. W zależności od wieku uczniów i specyfiki danego projektu/zadania/zakładanych celów cykl może być rozpoczynany w dowolnym momencie. Niezwykle istotna jest również refleksja nad podejmowaną przez ucznia i nauczyciela aktywnością, dlatego proponuję obecność tego elementu, inaczej niż Kolb, po każdym kolejnym etapie cyklu, co umożliwi wprowadzenie na bieżąco korekt i modyfikacji oraz zapewni elastyczność procesu kształcenia (por. schemat 1).

Obecnie ramy edukacji ekologicznej wyznaczają dokumenty *Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej* (2001) oraz *Narodowy Program Edukacji Ekologicznej...* (2001). Kluczowym zapisem *Strategii* jest założenie, że edukacja w zakresie ekologii powinna być skierowana do wszystkich członków społeczeństwa, bez względu na wiek czy status zawodowy.

W preambule *Podstawy programowej* z roku 2017 możemy przeczytać deklarację:

Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017...).

¹ Odzwierciedla to schemat w: Terlecka, red., 2014: 10.



Schemat 1. Elementy edukacji ekologicznej – modyfikacja.

Opracowanie własne.

Dodatkowo zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 czerwca 2020 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół wprowadzony został przepis obligujący wychowawców do poruszania tematów związanych z ochroną środowiska.

W materiale dla nauczycieli przygotowanym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej zawarto z kolei stanowisko:

Podstawa programowa wielu przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej i ponadpodstawowej dostarcza okazji do omawiania zagadnień ekologicznych. Pojawiają się one na różnych przedmiotach, z przewagą przedmiotów ścisłych, jednak zagadnienia ekologiczne z powodzeniem można realizować na pozostałych przedmiotach, również tych humanistycznych².

² <https://globalna.ceo.org.pl/tematy/edukacja-ekologiczna/podstawa-programowa/> [dostęp: 17.10.2022].

Natomiast wyniki ostatnich analiz *Podstawy programowej* pokazują, że obowiązujące dokumenty edukacyjne nie spełniają oczekiwań nowoczesnej edukacji ekologicznej. Zapisy są deklaratywne, skupiają się na tradycyjnym umiejscowieniu teje w polu oddziaływania nauk przyrodniczych i ścisłych, kierując się raczej w stronę poszerzenia wiedzy, a zbyt małą wagę przywiązując do kształtowania postaw i umiejętności (zob. Kozłowska, 2021; Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021; Olejak, 2021).

Propozycje modyfikacji kształcenia nauczycieli

W pełni zgadzam się z opinią Bernadetty Niesporek-Szamburskiej i Olgi Przybyły, że „choć w aktualnych dokumentach oświatowych nie wpisano wprost treści umożliwiających kształcenie w zakresie zachowań przyjaznych środowisku, jednak można w nich wskazać zapisy potencjalnie skierowane »ku Ziemi«” (Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021: 6). Śląskie badaczki zwracają uwagę na rolę języka, ponieważ to on jest narzędziem opisu świata, natury i człowieka, charakteryzowania ich wzajemnych zależności, wyrażania szacunku dla każdej części przyrody. A skoro mowa o języku, to oczywiście są tutaj rola i zadania dla polonisty, ponieważ

to on musi dokonać adaptacji dokumentów do podejmowania zagadnień istotnych dla humanistyki środowiskowej w konkretnych sytuacjach lekcyjnych oraz na podstawie konkretnych tekstów (Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021: 28).

Kluczowym dokumentem, który należy przywołać w kontekście przygotowania polonisty do wskazanych zadań, jest standard kształcenia nauczycieli. To ten akt prawny wyznacza bowiem główne ramy realizacji kształcenia przyszłych nauczycieli przez uczelnie wyższe. Niestety, zarówno w ogólnych, jak i szczegółowych efektach uczenia się nie ma

zapisów odnoszących się wprost do edukacji ekologicznej. Wydaje się zatem konieczne wprowadzenie stosownych uzupełnień i modyfikacji w przygotowaniu pedagogicznym już na poziomie dokumentu ramowego, w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli (przy wychowaniu i roli nauczyciela), a potem – ewentualnie dodanie komplementarnego zapisu w dydaktyce ogólnej (projektowanie działań edukacyjnych) i przedmiotowej (w kompetencjach merytorycznych i wychowawczych nauczyciela). Skoro wprowadzony został przepis obligujący wychowawców do poruszania tematów związanych z ochroną środowiska, przyszły nauczyciel – wychowawca powinien być do tego przygotowany. Katalog ogólnych efektów uczenia się w zakresie wiedzy powinien być poszerzony o zapisy dotyczące wiedzy i rozumienia zagadnień edukacji ekologicznej oraz sposobów jej realizacji; w zakresie umiejętności również należałoby dodać zapis poświęcony projektowaniu i realizowaniu programów związanych z ekologią, wreszcie obszar kompetencji społecznych zdecydowanie powinien uwzględnić posługiwanie się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierowanie się szacunkiem nie tylko dla każdego człowieka, ponieważ „edukacja ekologiczna powinna się opierać na szacunku do środowiska, przyrody i wszystkich istot żywych” (Terlecka, red., 2014: 164).

Natomiast efekty szczegółowe w zakresie przygotowania dydaktycznego do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć w zakresie wiedzy warto poszerzyć o potrzebę kształtowania u ucznia postaw proekologicznych; w zakresie umiejętności z kolei warto dodać kreowanie sytuacji dydaktycznych służących popularyzacji wiedzy i zachowań proekologicznych; w zakresie kompetencji społecznych zaś każdy absolwent powinien być gotowy do konstruowania proekologicznego systemu wartości i rozwijania postaw proekologicznych uczniów, budowania w nich przeświadczenia, że „każde najmniejsze osobiste działanie na rzecz ochrony środowiska ma sens i jest potrzebne” (Terlecka, red., 2014: 168).

Podobnie jak Karolina Olejak uważam, że „nawyki, które przyszli nauczyciele wyrobią sobie w trakcie studiów, z większym prawdo-

podobieństwem zostaną wprowadzone w życie ich przyszłej szkoły” (Olejak, 2021: 155), dlatego ekologia powinna być obecna w czasie praktyk zawodowych – konieczne jest wskazanie tej potrzeby w standardzie kształcenia, w punkcie dotyczącym realizacji praktyk pedagogicznych.

Wytyczne w dokumencie ramowym (standardzie) to tylko jeden z warunków organizacji edukacji ekologicznej przyszłych nauczycieli. Tak naprawdę to, w jaki sposób będziemy przygotowywać polonistów do jej realizacji, zależy wyłącznie od osób planujących i prowadzących to kształcenie. Parafrazując słowa Anny Janus-Sitarz, trzeba sobie zdać sprawę z tego, że obecne pokolenie naszych studentów – przyszłych nauczycieli – to w większości generacja, która sama nie została wychowana na tworzonej współcześnie, mądrej literaturze dla dzieci i młodzieży, uczącej empatycznej postawy wobec natury, szacunku dla każdego życia, nie czytała w ekologicznych kontekstach starych lektur. Jeśli takiej literatury i takiego oświeclania tekstów nie poznają, to nie będą tego praktykować ze swoimi uczniami. Tutaj należałoby się zastanowić z jednej strony nad przemodelowaniem przygotowania merytorycznego, takim uzupełnieniem, poszerzeniem zakresu treści zajęć realizowanych w jego ramach, aby możliwe było poznawanie przez studentów nowej literatury adresowanej intencjonalnie zarówno do dziecięcego, jak i dorosłego czytelnika, zgłębienie założeń „humanistyki ekologicznej”, z drugiej zaś powinno się rozważyć włączenie do bloku tzw. dydaktycznego zajęć/tematów dających okazję do zastosowania w praktyce narzędzi tejsze czy wyodrębnienie/dodanie w ramach tegoż bloku zajęć poświęconych nowej literaturze dla młodego czytelnika. Może warto byłoby przeanalizować proponowane w *Podstawie programowej* lektury i ewentualnie zasugerować inne jako obojętne lub uzupełniające.

Z pewnością w katalogu treści tzw. kształcenia kierunkowego powinny się znaleźć zagadnienia z obszaru ekokrytyki, praktyki interpretacyjnej twórczości literackiej w aspekcie jej możliwości proekologicznych (Barcz, 2016) i postantropocentrycznych. Konieczne wydaje się włączenie do listy poddawanych oglądowi z tej właśnie perspektywy pozycji z literatury dziecięcej i młodzieżowej. Tutaj można wykorzystać

propozycje książek z tzw. *Biblioteczki klimatycznej* zamieszczone w materiałach na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej³.

W czasie pracy ze studentami powinna zostać wyraźnie zaznaczona „zmiana widzenia i odczuwania przyrody (i istot nie-ludzkich) – odejście od antropocentrycznego stosunku do niej oraz przefiltrowanie przez humanistykę ekologiczną epok i lektur” (Ochwat, 2020a: 193–194). Istotne jest to, aby przyszły polonista już na studiach został wyposażony w narzędzia i kompetencje interpretacyjne, które umożliwią mu ich stosowanie w praktyce zawodowej. Ważne jest także zaproponowanie w ramach seminarium dyplomowego badań własnych idących w kierunku „zielonego czytania i pisania” czy poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych implementujących ustalenia teoretyczne związane z problemami środowiskowymi do praktyki (zob. Ochwat, 2020b).

Warto wprowadzić również do programu kształcenia treści dotyczące tzw. etyki środowiskowej. Tutaj z pewnością powinien się pojawić program moralny Alberta Schweitzera – „etyka czci dla życia”, a szczególnie jego podstawowe zasady: szacunku dla życia, odpowiedzialności oraz solidarności, które uznaje się za główne normy współczesnej etyki środowiskowej. W czasie takich zajęć podczas dyskusji ze studentami mogłyby padać pytania, które Arne Næss określa jako głębokie, np.:

Dlaczego żyjemy tak, jak żyjemy? Jakie jest znaczenie życia? (...) Których wartości naprawdę niezbędnie potrzebujemy? A które wartości dotyczą zaledwie komfortu i powierzchownej zabawy? (...) Dlaczego niszczymy przyrodę, co to jest właściwy sposób życia, jaka technologia jest lepsza? (...) czy społeczne i polityczne struktury współczesnych społeczeństw są odpowiednie do stawienia czoła nadchodzącemu kryzysowi ekologicznemu? (...) czy obecne społeczeństwo zaspakaja podstawowe ludzkie potrzeby, takie jak potrzeba miłości, bezpieczeństwa oraz kontaktu z przyrodą? (...) jaki rodzaj społeczeństwa, jaki rodzaj oświaty, jaka forma religii sprzyjają życiu na tej planecie jako całości? (...) co powinniśmy uczynić, aby doprowadzić do niezbędnych zmian? (Gola, 2016: 115–116).

³ Zob. <https://globalna.ceo.org.pl/material/biblioteczka-klimatyczna/> [dostęp: 17.10.2022].

Tego typu rozważania są niezwykle ważne, jak twierdzą Hedley Beare i Richard Slaughter (1993), dla kształtowania nowego typu umysłowości, którą nazywają perspektywą przyszłościową. Dzięki niej zbudujemy zrównoważony sposób postrzegania świata jako świetnie działającego organizmu (Gola, 2016: 154–155). Aby tak pracować z uczniami, trzeba tego doświadczyć, poznać w działaniu właśnie podczas zajęć na studiach i podczas praktyk.

Norweski psycholog i ekonomista Per Espen Stoknes w 2015 roku wskazał na pewien paradoks zachowań ludzi wobec przyczyn i konsekwencji zbliżającej się katastrofy klimatycznej. Otóż ignorują oni naukowe fakty dotyczące negatywnych zmian klimatu, wielu nie wierzy w doniesienia badaczy i nie robi nic, albo robi za mało, by przeciwstawić się degradacji środowiska naturalnego. Stoknes przyczyn takiego zachowania upatruje w niewłaściwej/błędnej komunikacji i wskazuje środki jej naprawy, postulując

między innymi opisywanie zmiany klimatu jako przestrzenie bliskiej każdemu człowiekowi i nieoddalonej w czasie, rozpowszechnianie informacji sformułowanych w pozytywny sposób, zamiast takich, które potęgują negatywne emocje i fatalizm, oraz ograniczanie społecznej polaryzacji w kwestii zmian klimatycznych (...) wiadomości powinny być inspirujące i stymulować wspólnotowość, by rozbudzić chęć do zmiany społecznej, skuteczniejszej niż działania jednostkowe (Stoknes, 2015, cyt. za: Budziszewska, Kardaś, Bohdanowicz, red., 2021: 115).

Istotne zatem jest wzbogacenie bloku dydaktycznego o praktyczne zajęcia z komunikacji na temat zmiany klimatu. Wiele amerykańskich badań wykazało (zob. Campbell, 2016), że sposób rozmowy o tej kwestii jest jednym z kluczowych czynników wpływających na jej efektywność. Badacze podkreślają, że najczęściej wybór dotyczy pozytywnych lub negatywnych komunikatów o zmianie klimatu. Zaznacza się, że czasami retoryka zbudowana na strachu może wyzwolić w ludziach działanie zapobiegawcze, ale zbyt duży pesymizm, wyolbrzymienie negatywnych konsekwencji może doprowadzić do przeświadczenia, iż trudności tych

nie da się pokonać, i spowoduje bezczynność oraz bezradność, brak wiary w jakiegokolwiek działanie, ponieważ nic nie można zrobić. Adam Corner i Jamie Clarke w książce *Talking Climate...* postulują komunikację opartą na nadziei. Zamiast głośnego krzyku o ostatniej szansie na ratunek naszej planety, lepiej odwołać się emocjonalnego, ale konstruktywnego stanowiska, które pokaże związek klimatu z tymi sferami naszego życia, na których najbardziej nam zależy, ponieważ ludzi silniej dotyka to, co bliskie. Będą mocniej zainteresowani lokalnymi problemami, dlatego że takie łatwiej rozpoznać i podjąć konkretne działania. Dla wielu osób bardziej przerażająca może być perspektywa zmniejszenia lub całkowitego zaprzestania z powodów klimatycznych uprawy bananów niż groźba wyginięcia jakiegoś zagrożonego gatunku z powodu np. efektu cieplarnianego (Corner, Clarke, 2017). Jak pisze Olivia Campbell, „nie ma jednego właściwego sposobu mówienia o zmianach klimatu, aby wszyscy usłyszeli – ale są sposoby, aby zwiększyć swoje szanse na to, że ktoś posłucha” (Campbell, 2016; tłum. – M.L.Z.). Niezbędne jest zatem stworzenie przyszłym nauczycielom możliwości doskonalenia kompetencji komunikacyjnych w tym zakresie.

Uważam, że na etapie przygotowania do zawodu przyszły pedagog może już kompletować własną biblioteczkę publikacji merytorycznych i metodycznych związanych z kształceniem proekologicznym. Tutaj możemy wykorzystać jako swoisty edukacyjny *start-up* zbiór tekstów i materiałów poświęconych edukacji ekologicznej dostępnych w języku polskim na stronie EPALE⁴.

Kolejna sprawa dotyczy aktywnego włączenia się nauczycieli w wewnętrzne i zewnętrzne działania proekologiczne. Wielu młodych ludzi angażuje się w rozliczne inicjatywy dla Ziemi, by wspomnieć tylko Młodzieżowy Strajk Klimatyczny. Przyszli nauczyciele powinni mieć okazję poznania takich projektów, akcji, konkursów organizowanych przez różnego rodzaju fundacje, organizacje pozarządowe, instytucje

⁴ Por. <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-ekologiczna-osob-doroslych> [dostęp: 17.10.2022], zob. również: <https://globalna.ceo.org.pl/tematy/edukacja-ekologiczna/zagadnienia-w-edukacji-ekologicznej/> [dostęp: 17.10.2022].

państwowe i samorządowe. Tak jak wcześniej nauczyciele musieli stawić czoło wyzwaniom edukacji cyfrowej, tak teraz nie ma odwrotu od wyzwań edukacji ekologicznej – nie można być ignorantem w tym obszarze. Widzę tutaj możliwość wprowadzenia zajęć np. w bloku do wyboru, roboczo zatytułowanych „Edukacja ekologiczna w działaniu/w praktyce”. Zajęcia te mogłyby być prowadzone we współpracy ze szkołami, z aktywistami ekologicznymi, organizacjami pozarządowymi⁵, by skupić się na aspektach praktycznych. Studentom należy stworzyć możliwość obserwacji i zaangażowania się w działania proekologiczne realizowane np. w szkole, w której odbywają się praktyki.

Zajęcia z dydaktyki języka polskiego oraz praktyki metodyczne muszą stawiać przed studentami zadania związane z projektowaniem ekokrytycznego odczytania starych lektur czy poszukiwaniem nowych kontekstów do znanych tekstów⁶. Przyszli poloniści powinni zastanawiać się nad możliwościami wprowadzenia nowych tekstów, np. z literatury faktu, czy wykorzystania literatury jako pretekstu do rozważań o zmianach klimatu w kontekście moralnym i społecznym (Lange, 2021). Warto również poszerzać katalog stosowanych strategii, metod i technik kształcenia o najnowsze rozwiązania i stwarzać sytuacje do ich praktycznego wykorzystania w czasie zajęć/praktyk. Zdaniem Jaya McTighe'a oraz Harveya F. Silvera,

aby naprawdę coś zrozumieć, trzeba uczyć się czegoś głęboko. (...) możemy uczyć faktów i procedur, jednak rozumienie pojęciowe szerszych idei i abstrakcyjnych procesów musi nastąpić w umyśle uczącej się osoby. Uczniowie nabywają tę zdolność, przetwarzając treści we własnych głowach i wykorzystując umiejętności myślenia wyższego rzędu. To czynne konstruowa-

⁵ Np. poznanie, włączenie się do projektu BE.ECO. Jego celem jest tworzenie społeczności skupionej wokół ekologii, która stała się wyzwaniem XXI wieku, por. <https://beeco.edu.pl/> [dostęp: 17.10.2022].

⁶ Przywołajmy chociażby świetną propozycję Magdaleny Ochwat dotyczącą baśni *Imbryk* (Ochwat, 2020a) czy pomysły Aleksandry Lange na nowe odczytanie lektur obowiązkowych w szkole podstawowej (Lange, 2021).

nie znaczeń przez uczących się to nadawanie znaczeń (...) które może prowadzić do głębszego rozumienia „wielkich idei” [a przecież ekologia do nich należy – M.L.Z.] i rozwijania zdolności wykorzystania i stosowania tego wszystkiego, czego się nauczyli w nowych sytuacjach w szkole, a przede wszystkim poza nią (McTighe, Silver, 2021: 15–16)⁷.

Zamiast zakończenia

Maciej Michalski pisze, że język polski jest przedmiotem podstawowym, uczącym myślenia oraz artykułowania uczuć i poglądów, dialogu i dyskusji. Obecnie mamy do czynienia z tak dużym spiętrzeniem kryzysów i lęków z nimi związanych, że edukacja polonistyczna nie powinna tego stanu rzeczy ignorować. Aby tak nie było, polonista musi być dobrze przygotowany do tych wyzwań. Wiele możemy zrobić, reformując kształcenie nauczycielskie w szkołach wyższych. W procesie tym można wykorzystać sformułowane tutaj propozycje uzupełnienia katalogu efektów uczenia się w standardzie kształcenia nauczycieli oraz przemodelowania polonistycznego przygotowania merytorycznego

⁷ Autorzy wyróżnili siedem ponadprzedmiotowych strategii rozwijających, tzw. *thinking skills*, czyli umiejętności związanych z myśleniem. Zaproponowali również sprawdzone reguły postępowania, umożliwiające uczniom samodzielne korzystanie z zaproponowanych narzędzi i rozwijanie umiejętności myślenia. Pokazali także ramy do projektowania procesu nauczania oraz wyjaśnili zasady mapowania całorocznego programu nauczania z wykorzystaniem matrycy mapującej. Jak piszą, „matryca doskonale pokazuje zgodność między tematami, podstawowymi pojęciami i pytaniami kluczowymi” (McTighe, Silver, 2021: 155). Ważne jest również to, że książka zawiera przykładowe scenariusze lekcji z wykorzystaniem opisanych w niej strategii i narzędzi. „Bonusem” jest *Aneks* z kolejnymi polskimi przykładami praktycznego zastosowania nowych rozwiązań. Mogą one stanowić inspirację do projektowania zajęć związanych z edukacją ekologiczną.

i metodycznego. Istotne jest również wprowadzenie praktycznych zajęć z komunikacji na temat zagrożeń środowiskowych. Inną sprawą to doskonalenie zawodowe, ponieważ nauczycielstwo to jeden z tych zawodów, w którym, aby sprostać kolejnym wyzwaniom współczesności, człowiek musi dokształcać się całe życie.

Literatura

- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Beare H., Slaughter R., 1993, *Education for the Twenty-First Century*, Routledge, London.
- Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z., red., 2021, *Klimatyczne ABC*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Corner A., Clarke J., 2017, *Talking Climate. From Research to Practice in Public Engagement*, Palgrave Macmillan, London.
- Gawor L., 2012, *Proekologiczna metanoia współczesnego człowieka jako warunek przetrwania cywilizacji ludzkiej*, „Kultura i Wartości”, nr 4, s. 45–59.
- Gola B., 2016, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kozłowska A., 2021, *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 44, s. 123–150, DOI: 10.2478/rp-2021-0009.
- Lange A., 2021, *Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 65–80, DOI: 10.31261/TPDJP.2021.30.05.
- McTighe J., Silver H.F., 2021, *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*, przeł. A. Dzierzowska, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Michalski M., 2021, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 30, s. 21–44, DOI: 10.31261/TPDJP.2021.30.03.
- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego*

(jako ojczystego), „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), s. 1–30, DOI: 10.31261/PS_P.2021.28.02.

Ochwat M., 2020a, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Educatio Nova”, nr 5, s. 185–204, DOI: 10.17951/en.2020.5.185-204.

Ochwat M., 2020b, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–51, DOI: 10.14746/pi.2020.12.3.

Olejak K., 2021, *Edukacja ekologiczna to suma wiedzy, postaw i umiejętności*, w: *Zielony konserwatyzm. Wyzwania i rekomendacje w 10 kluczowych obszarach*, red. J. Kucharczuk i in., Centrum Analiz Klubu Jagiellońskiego, Kraków, s. 145–155.

Terlecka M., red., 2014, *Edukacja ekologiczna. Wybrane problemy*, Wydawnictwo Arma-graf, Krosno.

Netografia

Campbell O., 2016, *How to Talk About Climate Change So Anyone Will Listen*, The Cut, NOV. 30, <https://www.thecut.com/2016/11/how-to-talk-about-climate-change-so-anyone-will-listen.html> [dostęp: 17.10.2022].

<https://beeco.edu.pl/> [dostęp: 17.10.2022].

<https://ekologia.ceo.org.pl/edukacja-ekologiczna-w-podstawie-programowej> [dostęp: 17.10.2022].

<https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/edukacja-ekologiczna-osob-doroslych> [dostęp: 17.10.2022].

<https://globalna.ceo.org.pl/material/biblioteczka-klimatyczna/> [dostęp: 17.10.2022].

<https://globalna.ceo.org.pl/tematy/edukacja-ekologiczna/podstawa-programowa/> [dostęp: 17.10.2022].

<https://globalna.ceo.org.pl/tematy/edukacja-ekologiczna/zagadnienia-w-edukacji-ekologicznej/> [dostęp: 17.10.2022].

<https://globalna.ceo.org.pl/wp-content/uploads/sites/9/2021/07/Edukacja-ekologiczna-w-pp.pdf?msclkid=f6349e33cead11eca6b323b5b24778ee> [dostęp: 17.10.2022].

<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkolach> [dostęp: 17.10.2022].

Narodowy Program Edukacji Ekologicznej. Program wykonawczy Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej oraz warunki jego wdrożenia, 2001, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, <http://environet.eu/pub/prawo/nsee.pdf> [dostęp: 15.06.2023].

Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej, 2001, Ministerstwo Środowiska, Warszawa, <http://cee.elk.pl/sites/default/files/nsee.pdf> [dostęp: 15.06.2023].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [dostęp: 17.10.2022].

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA – PhD, DLitt, Associate Professor at the Institute of Linguistics and Literary Studies, Department of Polish Studies, Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland / dr hab., prof. UMCS, Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa, Katedra Edukacji Polonistycznej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska.

Author of over 90 publications in collective volumes and journals in the field of didactics of the Polish language and cultural education, evaluation and assessment of school achievements of students, e-learning, the use of information and communication technologies in education. Co-author of monographs: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* [*Real and Imaginary Spaces. Sketches and Studies in Polish Education. On the Role of Cultural Experience of Spatiality*] (Lublin 2016) and *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* [*Real and Imaginary Spaces. Various Methodological Voices on Various Spaces*] (Lublin 2016). Editor of the monograph *Nowoczesna edukacja kulturalna* [*Modern Cultural Education*] (Warszawa 2010), and co-editor of eight monograph, including five published in the series *Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej* [*Modernity and Tradition in Polish Education*].

Autorka ponad 90 publikacji w tomach zbiorowych i czasopismach z dziedziny dydaktyki języka polskiego i edukacji kulturalnej, ewaluacji i diagnostyki szkolnych osiągnięć uczniów, e-learningu, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Współautorka monografii: *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Szkice i studia z edukacji polonistycznej. O roli kulturowego doświadczenia przestrzenności* (Lublin 2016) oraz *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (Lublin 2016). Redaktor monografii *Nowoczesna edukacja kulturalna* (Warszawa 2010), współredaktor ośmiu monografii, w tym pięciu z serii *Nowoczesność i tradycja w edukacji polonistycznej*.

E-mail: m.latoch-zielinska@poczta.umcs.lublin.pl



Krzysztof Maliszewski

<https://orcid.org/0000-0001-9044-8156>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Ekologiczne podejście w edukacji – dyscyplinarna aporia

Ecological Approach in Education – a Disciplinary Aporia

Abstract: This article addresses the theoretical background of the ecological approach to education and conceptualises the so-called disciplinary aporia of ecological education. In the era of the Anthropocene and the associated climate crisis and possible collapse within the Earth system, this aporia gains in importance. We are, in fact, in danger of either losing the dialectical and metacommunicative perspectives that allow for theoretical sophistication (under the pressure of ecological engagement) or overlooking the seriousness of climate alarmism (in the precipitousness of the ecological humanities paradigm).

In this article, the author first characterises two variants of ecology: bioenergetic and cybernetic, as well as the philosophical concept of oikology. He then traces the ways in which ecology has been represented in pedagogical thought, both historical and contemporary. This hermeneutics of traditions and analysis of pedagogical ideas allow for the descriptive and conceptual elaboration of the fundamental aporia of an ecological approach to education arising from the theoretical (disciplinary) background of ecopedagogical interpretation. In doing so, the pitfalls to which both the traditional approach of biologically grounded ecology/ecological education and the cybernetic paradigm of ecological humanities are exposed have been highlighted. In order to emphasise the synergy of both approaches, the author uses the categories of servant humanities and educational ecology in the conclusion.

Keywords: This study is embedded in the tradition that characterises pedagogy as an aporitic of educational experience. environmental education, ecology of mind, oikology, Anthropocene

Abstrakt: W artykule podjęto problematykę teoretycznego zaplecza ekologicznego podejścia do edukacji i skontualizowano tzw. dyscyplinarną aporię edukacji ekologicznej. W dobie antropocenu i związanego z nim kryzysu klimatycznego oraz możliwej zapaści w obrębie systemu Ziemi ta aporia zyskuje na znaczeniu. Grozi nam bowiem albo utrata perspektyw dialektycznej i metakomunikacyjnej, pozwalających na teoretyczne zaawansowanie (pod presją ekologicznego zaangażowania), albo przeoczenie powagi klimatycznego alarmu (w przepastności ekologicznego paradygmatu humanistyki).

W artykule autor najpierw charakteryzuje dwa warianty ekologii: bioenergetyczny i cybernetyczny, a także filozoficzną koncepcję oikologii. Następnie śledzi sposoby reprezentowania ekologii w myśli pedagogicznej, zarówno historycznej, jak i współczesnej. Taka hermeneutyka tradycji oraz analiza idei pedagogicznych pozwalają na deskrypcję i pojęciowe opracowanie podstawowej aporii ekologicznego podejścia do edukacji wynikającej z teoretycznego

(dyscyplinarnego) zapleczu ekopedagogicznej interpretacji. Wypukłone przy tym zostają pułapki, na jakie narażone jest zarówno tradycyjne podejście biologicznie ugruntowanej ekologii/edukacji ekologicznej, jak i cybernetyczny paradygmat humanistyki ekologicznej. Aby podkreślić synergię obydwu podejść, autor wykorzystuje w zakończeniu kategorie humanistyki służebnej i edukacyjnej ekologii.

Badanie to osadzone jest w tradycji charakteryzującej pedagogikę jako aporetykę doświadczenia edukacyjnego.

Słowa kluczowe: edukacja ekologiczna, ekologia umysłu, oikologia, antropocen

Background edukacji ekologicznej – wprowadzenie

Opieranie edukacji ekologicznej na ekologii pojmowanej jako dziedzina biologii, a tym samym kojarzenie jej z ochroną przyrody (troską o klimat, zasoby naturalne, bioróżnorodność *etc.*), to duże uproszczenie i jeden z powodów, dla których ryzyko katastrofy klimatycznej staje się *de facto* niewyobrażalne – dla wielu trudne do pojęcia, odseparowane od rzeczywistości, nietraktowane serio. Sektorowe, nieuwzględniające złożoności kontekstu społecznego i kulturowego informacje o funkcjonowaniu systemów przyrodniczych i społeczno-przyrodniczych są zbyt słabo powiązane z codziennym ludzkim doświadczeniem oraz wpisany w to doświadczenie absorbującym rozległym zatroskaniem, aby mogły stać się czymś więcej niż tylko porcją wiedzy, kolejną „szufladką” abstrakcyjnych danych o jednym z wielu pól życia. Nawet wtedy, gdy ekologiczna perswazja okazuje się skuteczna i prowadzi do ukształtowania prośrodowiskowego stylu życia, biologiczna jednostronność wpisana w ekologiczne postawy łatwo przechwytywana jest przez kapitalistyczną gospodarkę i – poprzez intratny nowy rynek zdrowego i niskoemisyjnego życia oraz kolejną odsłonę neoliberalnego indywidualizowania systemowych problemów – wykorzystywana do odwracania uwagi od strukturalnej i politycznej odpowiedzialności za planetę oraz jej mieszkańców.

W tradycji humanistyki, w tym również w pedagogice, mamy do dyspozycji szersze podejścia do ekologii i głębsze jej tradycje. W drugiej połowie XX wieku oraz w XXI stuleciu pojawiły się nowe koncepcje

nauki o środowisku. Przykładowo, Gregory Bateson wpisuje ją w teorię komunikacji. Wyróżnia dwa tryby ekologii: tradycyjny, który nazywa bioenergetyką, oraz własny – informacyjny. Bioenergetyka zajmuje się ekonomią energii oraz materii w obrębie jednostek (indywidualnych lub złożonych z wielu osobników), natomiast ekologia informacyjna bada ekonomię komunikacji i ustrukturyzowanie (entropii i negentropii) w układzie. Perspektywa jest tutaj inna i szersza. Sokrates jako jednostka bioenergetyczna nie żyje od dawna, ale duża część Sokratesa żyje i krąży jako składnik współczesnej ekologii idei (por. Bateson, 1987: 467). Dlatego brytyjski uczony pisze: „Okazuje się, że ekologia w najszerszym znaczeniu jest badaniem interakcji i przetrwania idei oraz programów (tj. różnic, kompleksów różnic *etc.*) w obwodach”¹ (Bateson, 1987: 489).

Do Batesona – a także do Geoffreya Vickersa (od którego autor *Steps to an Ecology of Mind* zaczerpnął termin „ekologia idei”) i innych autorów – nawiązuje we współczesnej pedagogice Lech Witkowski, akcentując wpisaną w twórczość brytyjskiego antropologa walkę z dualizmami. Batesonowska ekologia cybernetyczna (informacyjna) widzi całość w polu napięcia: jednostka – środowisko; a zatem całość, w której chodzi o przetrwanie organizmu w środowisku, a nie tylko organizmu wbrew środowisku albo środowiska bez względu na organizm (por. Witkowski, 2014: 305–306). Takie ujęcie ma daleko idące konsekwencje. Okazuje się, że ekologia to już nie wąsko profilowana dyscyplina, ale wręcz naukowy paradygmat: „Jesteśmy tymczasem jeszcze podskórnie i wielotorowo, choć już długotrwale, świadkami przeobrażeń współczesnej humanistyki jako całości – związanych z postulowaniem »ekologii« jako niezbędnego paradygmatu myślowego, a nie jedynie subdyscypliny społecznej mającej wąski przedmiot i krąg rzeczników, adresatów czy aplikacji. Nie wystarczą ani dyskusje o technicznych rozwiązaniach i parametrach, ani apele o szczytne samoograniczenia. (...) Ekologia rozstrzyga się także na poziomie stosunku do kultury jako pamięci

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, przekłady cytatów obcojęzycznych są mojego autorstwa – K.M.

symbolicznej, stanowiącej oparcie dla języka, wyobraźni i pragnień” (Witkowski, 2018: 631–632).

Batesonowska ekologia idei stanowi jedną z wersji szerokiej formacji intelektualnej – interdyscyplinarnych badań w ramach humanistyki środowiskowej albo – w zradykalizowanej odsłonie pod innym szyldem – humanistyki ekologicznej, promującej myślenie relacyjne i wyznaczającej w dużej mierze pola badawcze współczesnej humanistyki w ogóle (por. Domańska, 2013). To styl integrujący humanistyki, akcentujący sprzężenia zwrotne. Witkowski przytacza fragment artykułu Deborah Bird Rose i Libby Robin, charakteryzujący omawiany przełom i kierunek teoretyczny: „Humanistyka ekologiczna pracuje w poprzek wielkich opozycji (*binaries*) w myśli zachodniej. (...) W obliczu szybkich zmian jesteśmy zobowiązani do przewycięzania (*cross-cutting*) podziałów, które przeszkadzają naszemu rozumieniu i działaniu” (Witkowski, 2016: 408).

W nawiązaniu do greckiej etymologii słowa (*oikos* – ‘dom’, *logos* – ‘słowo’, ‘nauka’) pojawia się też filozoficzna propozycja oikologii jako terapeutycznej próby opisu przestrzeni domu sprzed „gotowej formy”, a więc nie w kontekście swojskości, lecz pragnienia bycia razem i doświadczenia bycia u siebie, ale z otwartymi drzwiami (por. Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013). Mamy zatem we współczesnym arsenale środków intelektualnych także przekierowanie myślenia ekologicznego na kwestie głęboko egzystencjalne.

Myślenie w kategoriach ekologii idei i oikologii ma fundamentalne znaczenie dla kształtu i sensu edukacji ekologicznej. Oikologia jest w ogóle refleksją o naszym przeżywaniu rzeczywistości (również przyrodniczej): „»Dom« jest sposobem doświadczenia świata” (Sławek, Kunce, Kadłubek, 2013: 139). Skoro dom to przestrzeń nie po prostu fizycznego przebywania (zamieszkiwania), lecz egzystencjalnych wydarzeń (np. wchodzenia i wychodzenia, powitania i pożegnania), skoro to miejsce, w którym zbiegają się natura, historia i codzienność, a nawet – a może przede wszystkim – „nieskonfigurowane”, to znaczy, że ten rodzaj refleksji wprowadza nas bezpośrednio w źródłową metaforę pedagogiczną – metaforę *drogi*. Edukacja ekologiczna to jakies doświadczenie,

które trzeba przejść. Nie wystarczy do tego wiedza (informacje), tu potrzebne jest uruchomienie znaczenia poruszanych (*sic!*) treści. I na tym właśnie zasadza się logika komunikacyjnej ekologii idei. Tak ujmuje rzecz Monika Jaworska-Witkowska: „Nie ulega wątpliwości, że cybernetyczne analizy uwzględniające sprzężenia zwrotne w obszarze rozmaitych form praktyki komunikacyjnej mogłyby przyczynić się do nadania nowej jakości rozważaniom dotyczącym trudności oddziaływania także w takich sferach praktyki, jak dydaktyka szkolna czy perswazja kulturowa (...). Wystarczy skojarzyć wagę sprzęgania przekazu na poziomie znaczeń komunikowanego (co jest mówione) z troską o poziom znaczenia samego aktu komunikacji (po co to i o co tu chodzi, i dlaczego to ma być ważne dla odbiorcy), aby dostrzec, że przekazywanie treści nie może być pozbawione troski o przekazywanie metakomunikacyjnego przesłania, które musi dotrzeć do odbiorcy, jeśli ma się nimi aż przejąć, a nie jedynie je przyswoić i nawet zapamiętać czy stać się zdolnym do odtworzenia, choć bez nadawania czy przydawania im większego znaczenia” (Jaworska-Witkowska, 2016: 24–25). W edukacji – także ekologicznej – zawsze chodzi o osobiste przejęcie się treścią, poruszenie wrażliwości, uczynnienie wyobraźni, krytyczne oddzielenie się, przemianę nastawienia.

W namyśle dotyczącym edukacji ekologicznej mamy zatem przed sobą kwestie jej dyscyplinarnego zaplecza oraz metakomunikacyjnej normatywności. Z obydwoma łączą się napięcia i sprzeczności, z jakich warto zdawać sobie sprawę (przypomnijmy, że podług Sergiusza Hessena pedagogika jest aporetiką doświadczenia pedagogicznego) (por. Hessen, 1997: 96).

Podejścia ekologiczne w pedagogice

Zarysowane tutaj modele dyscyplinarnego osadzenia ekologii mają odzwierciedlenie w tradycji akademickiej pedagogiki.

W okresie międzywojennym Florian Znaniecki, filozof, socjolog i – co bywa niesłusznie rzadziej podkreślane – pedagog, ukuł w 1938 roku pojęcie pozycji ekologicznej na określenie prawa obecności człowieka w pewnej przestrzeni, nadawanego mu przez grupę społeczną (np. rodzinę). Znaniecki pokazywał, że każda przestrzeń, z jaką człowiek ma do czynienia, jest składnikiem nieprzeznaczonych układów wartości i w odniesieniu do nich ma nie tylko treść, ale też znaczenie, nie daje się zatem badać bez współczynnika humanistycznego. Było to ujęcie ekologii kulturalistyczne (humanistyczne), a nie przyrodnicze – koncentrowało się na *znaczeniach* wpisywanych w miejsce życia (por. Znaniecki, 1938). Niedawno także inna autorka uznana za klasykę polskiej humanistyki, Helena Radlińska (wybitna myślicielka i działaczka pedagogiczna), została odczytana przez Lecha Witkowskiego jako przedwojenna prekursorka podejścia ekologicznego rozwijanego w Europie szerzej dopiero w latach 60. XX wieku. Program zadań pedagogiki społecznej uwzględniający wielorakie sprzężenia w procesie przebudowy środowiska, formułowany i realizowany przez Radlińską, to w interpretacji Witkowskiego „cybernetyczna charakterystyka każdej poważnie programowanej pedagogiki jako ekologii umysłu w sensie Batesona” (Witkowski, 2014: 592).

W okresie powojennym podejście ekologiczne w badaniach pedagogicznych stosował od 1967 roku Zbigniew Kwieciński, który tak charakteryzuje tę perspektywę: „Ekologia pedagogiczna to studia i badania nad całością relacji wychowawczych w środowisku życia jednostek, przy czym środowisko życia to zarówno »świat przeżywany« przez jednostkę, jako procesy i relacje, jak i obiektywne »otoczenie«, czyli warunki życia jednostki. (...) Tak rozumiana ekologia pedagogiczna wywiedziona jest z tradycji ekologii humanistycznej (dotyczy środowisk ludzkich), a nie tradycji upowszechniania wiedzy i wychowania w zakresie ochrony środowiska przyrodniczego (...)” (Kwieciński, 2019: 117).

Podejście ekologiczne widziane z perspektywy współzależności, spłotów i sprzężeń zwrotnych oraz odwołujące się do szerokiego spektrum humanistyki jest obecne także we współczesnej pedagogice. Na przykład, Mark Priestley, Gert Biesta i Sarah Robinson analizują w tym

duchu sprawczość nauczycieli. Nie postrzegają jej jako zdolności jednostek – czegoś, co nauczyciel „posiada”, ale raczej jako coś, co jednostki i grupy mogą osiągnąć ewentualnie. Sprawstwo trzeba rozumieć w kontekście wzajemnych oddziaływań jednostek i warunków środowiskowych, w jakich te jednostki się znajdują, mając wpływ na otoczenie, ale i podlegając determinacji w jego ramach. Sprawczość nauczyciela to zawsze uwarunkowane, osadzone w złożonych realiach, konkretnie umiejscowione i przez to ograniczone osiągnięcie (*situated achievement*) jako wynik wzajemnego oddziaływania wielu wymiarów: iteracyjnego (przeszłych doświadczeń zawodowych i osobistych), praktyczno-ocennego (orientacji na przyszłość w konstelacji krótko- i długoterminowych celów, wartości i aspiracji) oraz projekcyjnego (konkretnej sytuacji z jej uwikłaniem w przeszkody oraz dostępne zasoby dyskursywne, materialne i relacyjne). Dopiero w takim uwikłaniu w struktury i kultury – a nie w trybie jednostkowej woli i kompetencji – może pojawić się podmiotowość pedagoga (por. Priestley, Biesta, Robinson, 2015). W paradygmat komunikacyjnej ekologii wpisują się także ruchy na rzecz powiązania szkoły z otoczeniem przyrodniczym i społecznym w ramach budowy miejsc demokratycznej wspólności – gdzie wspólność rozumiana jest nie jako własność, lecz typ relacji międzyludzkich – na podstawie idei pedagogiki miejsca wspólnego i epistemologii trialektycznej, rozbiągającej binarne opozycje „albo – albo” wedle logiki „to i to oraz również” (por. Mendel, 2017; por. też: Mikiewicz, 2016: 274–275).

Przytoczone koncepcje nie stanowią, rzecz jasna, żadnej próby wyrysowania kompletnej mapy cybernetycznego podejścia ekologicznego w edukacji, a są jedynie ilustracyjną prezentacją faktu, że cybernetyczny model ekologii ma od dawna pedagogiczne aplikacje. Nie zmienia to jednak tego, że w głównym nurcie dyskursu oświatowego – sankcjonowanym podręcznikowo – oraz w wyobrażeniach potocznych edukacja ekologiczna bazuje przede wszystkim na wiedzy biologicznej i odnosi się głównie do kwestii ochrony przyrody, czy to w wariantcie odwołującym się do *shallow ecology* poprzez ideę zrównoważonego rozwoju, czy w wersji nawiązującej do *deep ecology* poprzez ideę przemiany świadomości i zerwania z zagrażającym życiu na Ziemi antropocentryzmem

(por. Gromkowska-Melosik, 2019). W tym kontekście z jednej strony powstają projekty edukacji środowiskowej, które nastawione są na integrowanie wiedzy z różnych dziedzin, aby pomóc uczniom zrozumieć, że wszystkie ludzkie środowiska, społeczeństwa i kultury pozostają głęboko zakorzenione w systemach naturalnych i zależne od nich (por. Zandvliet, 2013), z drugiej strony zaś analizuje się postawy mniej lub bardziej radykalnego zrywania ze współczesną cywilizacją w poszukiwaniu enklaw wartości autentycznych (por. Nalaskowski, 2006)².

Obydwa podejścia do edukacji ekologicznej – cybernetyczne i biologiczne – mają swoje ograniczenia i stosowane nazbyt konsekwentnie, schematycznie, zapamiętałe (ideologicznie) prowadzą na bezdroża (gr. *aporía*).

Dyscyplinarna aporia edukacji ekologicznej z antropoceniem w tle

Wątpliwości co do ekologii – a tym samym edukacji ekologicznej – skoncentrowanej na ochronie przyrody i odpowiadającej na wyzwania zmian klimatycznych, są liczne. W ramach krótkiego artykułu nie sposób ich omówić, zasygnalizujemy zatem tylko niektóre z nich.

Po pierwsze, ekologia skoncentrowana na stanie środowiska stanowi ogląd specjalizacyjny, a tym samym redukcyjny, poznawczo wyodrębniający z rzeczywistości – nawet wtedy, gdy mówi o systemach i powiązaniach – tylko jej fragment. Nie uwzględnia więc złożonych problemów społecznych i kulturowych, które trapią ludzi równie albo bardziej niż kondycja biosfery i klimatu (czemu stara się zaradzić

² Krytyka antropocentryzmu w pedagogice (por. Chutorański, 2020) to osobny i złożony temat – inspirowany nie tylko ideą przemiany świadomości ekologii głębszej, ale w dużej mierze posthumanistycznym i relacyjnym myśleniem rozwijanym w ramach wielonurtowej humanistyki ekologicznej – na którego omówienie, chociażby skrótowe, nie ma miejsca w tym artykule.

wariant cybernetyczny i do pewnego stopnia idea zrównoważonego rozwoju). Po drugie, mobilizuje w odmianach nostalgicznych i post-humanistycznych dyskursy antynowoczesne, uderzając w – skądinąd kluczową pedagogicznie – ideę podmiotu, który wszak nie musi być aż „czysty”, „kartezjański”, aby zachowywać ważność (por. Bielik-Robson, 2017: 279). Po trzecie, poprzez dyskursy katastroficzne – rozgrywające retorycznie widma globalnych kataklizmów – może człowieka zafiksować na śmierci i uszkodzić jego spojrzenie na życie (por. Runciman, 2019: 96–112). Po czwarte, paradoksalnie – wbrew własnym intencjom – jako dyskurs techniczny (skoncentrowany na skuteczności działań i przestrzeganiu procedur) może wypierać jaźń moralną i osobistą odpowiedzialność, czyniąc ludzi nie wrażliwsiymi na cierpienie, krzywdę, zagrożenia i straty, lecz bardziej uległymi dominującym – i przecież zawsze „szlachetnym” – trendom (por. Bauman, 1996: 266–270). Po piąte, promocja ekologicznego stylu życia nie uwzględnia tego, że trzeba dysponować odpowiednią ilością czasu i pieniędzy, aby go prowadzić, czyli że jest formułowana jako oferta uniwersalna, ale *de facto* staje się dostępna jedynie dla klas średniej i wyższej. Można to potraktować jako konsekwencję pierwszego z wymienianych tu ograniczeń ekologii biologicznej (specjalistycznego nieuwzględniania złożoności społeczno-kulturowej), ale istnieje poważniejsze jeszcze obciążenie. Rzadko zauważamy, że ekologiczny *lifestyle* wpisuje się w jeden z kluczowych manewrów ideologii neoliberalnej – przerzucania ciężaru odpowiedzialności za systemowe problemy na jednostkę i jej prywatne wybory, a tym samym promocja ekologicznej troski może paradoksalnie odwracać uwagę od realnych rozwiązań, rozładowywać potencjał politycznej niezgody i wspierać *status quo* (por. Stawiszyński, 2021: 82). Po szóste, zbyt często kwestie ekologiczne – jako osadzone w dążącym do jednoznaczności przyrodoznawstwie – prezentuje się jako oczywiste i nieproblematiczne, wymagające zatem wdrożeń, a nie dyskusji. Jest to kłopotliwe nie tyle w odniesieniu do diagnoz stanu planety (tu panuje stosunkowo szeroki konsensus), ile w ocenie konsekwencji zmian klimatycznych i możliwych do zastosowania rozwiązań. Widzimy to wyraźnie w przypadku sporów o tzw. ekomodernizm (doktrynę stawiającą

na rozwój technologiczny, rozwiązania prawne i inwestowanie w zieloną ekonomię), w którym jedni widzą naiwne niezrozumienie kosztów postępu technologicznego, a nawet ideologię maskującą dramatyzm sytuacji i wspierającą tryb *business as usual*, inni zaś traktują go jako jedyną, oświeconą opcję, która pozwala realnie rozwiązywać problemy i chronić się przed romantycznym fanatyzmem ekologicznym, ślepym na dobrodziejstwa nowoczesności oraz gotowym okupić poprawę stanu ekosystemów biedą, chorobami, śmiercią i zniewoleniem milionów ludzi (por. Bińczyk, 2018: 142–151; Pinker, 2018: 153–190). Po siódme, wykorzystywanie w ekologii autorytetu przyrodoznawstwa w trybie: „z nauką się nie dyskutuje”, osłabia potencjał życia politycznego (Latour, 2009: 28) i przyczynia się do nieskuteczności ekologicznej perswazji: „Skoro każdy, kto nie przyłącza się do ekologów, zostaje obwołany głupcem lub egoistą, kurczy się obszar negocjacji i wspólnotowej polityki. Kształtuje się większość – fatalistycznie przekonana o tym, że w kwestii ekologii nic nie da się zrobić, bo zrobienie czegokolwiek oznaczałoby kres naszej cywilizacji – i mniejszość przekonana o swej słuszności, ale nieskuteczna we wdrażaniu swoich idei w życie” (Gdula, 2009: 6).

Ekologia bioenergetyczna i oparta na niej edukacja ekologiczna – pomimo oczywistych zalet oświecającej praktyki w obliczu zmian klimatycznych – wikłają się jednak w rozmaite skutki własnej jednostronności oraz efekty paradoksalne. Atoli warianty cybernetyczne i kulturalistyczne także nie są pozbawione pułapek. Rzecz w tym, że bardzo trudno jest rzeczywiście sprzęgać odmienne dziedziny wiedzy. Koncentracja na znaczeniach i systemowych relacjach komunikacyjnych pomija często wymiar *stricte* przyrodniczy, tym łatwiej, im wyraźniej odróżnia się w identyfikacji własnego pola od zawężonego wariantu tradycyjnego. Często okazuje się, że *de facto* ekologia nie dotyczy już ochrony przyrody i stosunku człowieka do środowiska naturalnego, tylko różnorodnych uwarunkowań społeczno-kulturowych, w tym obiegu idei i programów w strukturze kultury, a stając się aż paradygmatem humanistycznym, śladowo jedynie przywołuje konteksty biologiczne i problematykę stanu środowiska naturalnego. W sytuacji dobrze udokumentowanej destabilizacji klimatu, masowego wymierania gatunków, przekroczenia niektórych

klimatycznych punktów przelomowych oraz zbliżania się do osiągnięcia innych (co oznacza nieodwracalne zmiany klimatyczne, a w efekcie m.in. nasilenie klęsk żywiołowych i związanych z tym strat materialnych oraz ludzkich, zatopienie terenów nisko położonych, w tym niektórych wyspiarskich państw i nadbrzeżnych miast, pustynnienie obszarów wcześniej zdalnych do zamieszkania, fale głodu oraz migracje na niespotykaną dotąd skalę) (por. Bińczyk, 2018: 34–45; Skubała, 2020; 2022) taka luka staje się problemem. Hipoteza antropocenu zmienia humanistyczne pole gry. Nie bez powodu niektórzy autorzy uważają obecność zagadnień dotyczących zmian klimatycznych w programach szkolnych, kształceniu nauczycieli i celach nauczania za kluczowy problem jakości edukacji (por. Römhild, 2021: 23). Jest to w moim przekonaniu niewłaściwe ujęcie sprawy – nieadekwatnie identyfikujące główne pedagogiczne stawki (czego uzasadnienie i rozwinięcie wymagałoby jednak osobnego tekstu) – ale zrozumiałe w obliczu wagi zagrożeń klimatycznych.

Mamy zatem w edukacji ekologicznej do czynienia ze stałym napięciem między transdyscyplinarnym akcentowaniem społeczno-kulturowych sieci oraz sprzężeń a specjalistyczną koncentracją na zjawiskach przyrodniczych i ich powiązaniach z ludzką działalnością. Obydwie perspektywy są prawomocne, ale też bez należytej czujności mogą uszkadzać nasz ogląd świata. Oto wersja cybernetyczna może zamieniać się w całość wybrakowaną (gubiącą wymiar przyrodniczy i niedoceniającą powagi zagrożeń ekologicznych), a wariant biologiczny może przybierać postać części absolutyzowanej, ze wszystkimi przytoczonymi wcześniej uroszczeniami i efektami perwersyjnymi.

Czytać w płonąącym świecie – zakończenie

Ekologiczne podejścia w edukacji mają różne dyscyplinarne i teoretyczne zaplecza – są przyciągane przez dwa ośrodki ciężenia: 1) wiedzę o ekosystemie Ziemi i nadbudowane na niej zaangażowanie ekologiczne oraz 2) myślenie antydualistyczne (dwoiste, relacyjne) i metakomunikacyjne

(obejmujące treść i znaczenie), związane ze splataniem różnych dziedzin kultury. Ten pierwszy biegun staje się niezbędny w obliczu kryzysu środowiska naturalnego, ale – by nie przeobrazić się we fragmentującą, w antynowoczesny, depresyjny, adaptacyjny, doktrynerski i antydemokratyczny dyskurs – wymaga otwarcia na czytanie w trybie ekologicznej humanistyki integralnej. Ten drugi zaś – by nie działać anestetycznie w obliczu możliwej katastrofy – potrzebuje wyrazistszej obecności perspektywy nieodwracalnych zmian klimatycznych, aż po groźbę – a może już realizowany scenariusz – spoielenia świata.

W odniesieniu do ekokrytyki o podobnym napięciu pisze Justyna Tabaszewska, formułując jednocześnie interesującą koncepcję humanistycznej służebności. Ekokrytyczne badanie kultury ugruntowane jest zarówno w ekologicznych ideałach (postulat zaangażowania), jak i w tekstach (postulat teoretycznej wirtuozerii). W jaki sposób układać relacje między wymiarem zaangażowania a wymiarem teoretyczności (autonomii)? W opcji minimalnej, czyli w ramach tzw. służebności limitującej, interpretacja musi umożliwić zaangażowanie, a ekologiczna troska nie może wykluczać wysiłku interpretacji. Natomiast w ramach rozszerzonej służebności wzmacniającej praca teoretyczna staje się fundamentem skuteczności zaangażowania ekologicznego (a nie jedynie nieistotnym dodatkiem lub przydatnym retorycznym orężem), zaś perspektywa ekologiczna pozwala podbudować teoretyczne zaawansowanie, a zatem stanowi nie tyle obowiązek, ile atut. Służebność – zwłaszcza wzmacniająca – umożliwi synergiczne sprzęganie tekstocentrycznych i ekocentrycznych impulsów ekokrytyki (por. Tabaszewska, 2022: 86). Działanie ukierunkowane na synergię trzeba potraktować serio. Jak pisze Roman Bartosch, niemiecki badacz nawiązujący do dzieła Batesona i włączający pod szyldem edukacyjnej ekologii w ideę ekologii umysłu refleksję o środowisku uczenia się i o literaturze, potrzebujemy dziś nowych pojęć: aktywizmu kontemplacyjnego (*contemplative activism*) i aktywnej kontemplacji (*active contemplation*), ponieważ tzw. nieznośne problemy (*wicked problems*), jakie powstają na styku interakcji człowiek – środowisko, problemy, których próby rozwiązywania generują mnóstwo nowych kłopotów, wymagają czegoś innego, niż mogłoby

się na pierwszy rzut oka wydawać – nie pilnego działania, lecz raczej przestrzeni do myślenia (por. Bartosch, 2021: 5–6).

Opisana aporia nie jest jedyną, jaka dotyczy ekologicznego podejścia w edukacji, nie jest też zapewne najważniejsza (dużo istotniejsza wydaje mi się z pedagogicznego punktu widzenia aporia socjalizacyjnego i emancypacyjnego trybu edukacji ekologicznej, ale to kolejny wątek, który trzeba odłożyć do osobnego opracowania). Niemniej jednak – z uwagi na czyhające rozliczne pułapki – warto o niej pomyśleć. Inaczej się czyta, gdy świat płonie. Inaczej przechodzi się przez ogień, gdy się czyta.

Literatura

- Bartosch R., 2021, *Toward an Educational Ecology*, in: *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy. Steps to an Educational Ecology*, ed. R. Bartosch, Routledge, London–New York, s. 1–12.
- Bateson G., 1987, *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*, Jason Aronson Inc., Northvale, NJ–London.
- Bauman Z., 1996, *Etyka ponowoczesna*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, PWN, Warszawa.
- Bielik-Robson A., 2017, *Nowa Humanistyka: w poszukiwaniu granic*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 275–293.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa.
- Chutorński M., 2020, *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1–2, s. 13–32.
- Gdula M., 2009, *Natura umarła, niech żyje polityka!*, w: B. Latour, *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*, przeł. A. Czarnacka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 5–12.

- Gromkowska-Melosik A., 2019, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa, s. 639–646.
- Hessen S., 1997, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- Jaworska-Witkowska M., 2016, *O recepcji myśli Gregory'ego Batesona w Polsce*, w: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa, s. 24–48.
- Kwieciński Z., 2019, *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*, Studio Kropka dtp – Piotr Kabaciński, Stary Toruń.
- Latour B., 2009, *Polityka natury. Nauki wkraczają do demokracji*, przeł. A. Czarnacka, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Mendel M., 2017, *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Mikiewicz P., 2016, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, PWN, Warszawa.
- Nalaskowski A., 2006, *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*, Impuls, Kraków.
- Pinker S., 2018, *Nowe Oświecenie. Argumenty za rozumem, nauką, humanizmem i postępem*, przeł. T. Bieroń, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Priestley M., Biesta G., Robinson S., 2015, *Teacher Agency. An Ecological Approach*, Bloomsbury, London–New Delhi–New York–Sydney.
- Römhild R., 2021, *Climate-Change as Quality Education*, in: *Cultivating Sustainability in Language and Literature Pedagogy. Steps to an Educational Ecology*, ed. R. Bartosch, Routledge, London–New York, s. 13–26.
- Runciman D., 2019, *Jak kończy się demokracja*, przeł. S. Żuchowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa.
- Skubała P., 2020, *Myślenie relacyjne, inkluzyjne w dobie kryzysu klimatycznego*, „Edukacja Etyczna”, nr 17, s. 5–16.
- Skubała P., 2022, *Zwierzęta w czasach kryzysu klimatycznego*, „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies”, nr 1 (9), s. 1–20.
- Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z., 2013, *Oikologia. Nauka o domu*, Stowarzyszenie Inicjatyw Wydawniczych, Katowice.
- Stawiszyński T., 2021, *Co zrobić przed końcem świata*, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Tabaszewska J., 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.

- Witkowski L., 2014, *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*, Impuls, Kraków.
- Witkowski L., 2016, *Konteksty i elementy ekologii umysłu, idei i wychowania według Gregory'ego Batesona*, w: *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, Warszawa, s. 390–441.
- Witkowski L., 2018, *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Impuls, Kraków.
- Zandvliet D., 2013, *Environmental Learning*, in: *The Ecology of School*, ed. D. Zandvliet, Sense Publishers, Rotterdam–Boston–Taipei, s. 1–17.
- Znanięcki F., 1938, *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 18, z. 1, s. 89–119.

KRZYSZTOF MALISZEWSKI – associate professor, Institute of Pedagogy, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

The author's research interests focus on the problems of cultural pedagogy, philosophical pedagogy, the history of pedagogical thought and the hermeneutic foundations of the humanities. His most recent books include *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* [Pedagogy at the Borderland of Worlds. Essays From the Series “Medium Mundi”] (Katowice 2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* [The Essence, Meaning and Conditions of Education] (with D. Stępkowski and B. Śliwerski, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* [Power-less Education. On the Education of the Fragile] (Katowice 2021).

Zainteresowania naukowe koncentruje na problematyce pedagogiki kultury, pedagogice filozoficznej, historii myśli pedagogicznej oraz hermeneutycznych podstawach humanistyki. Jego ostatnie książki to: *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”* (Katowice 2015), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia* (z D. Stępkowskim i B. Śliwerskim, Kraków 2019), *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego* (Katowice 2021).

E-mail: krzysztof.maliszewski@us.edu.pl



Maciej Michalski

<https://orcid.org/0000-0002-6397-2582>

Uniwersytet Gdański
Gdańsk, Polska

Czy humaniści są współodpowiedzialni za kryzys klimatyczny?

Do Humanists Share Responsibility for the Climate Crisis?

Abstract: The aim of this article is to critically consider the question of whether the humanities share responsibility for the climate crisis by virtue of the dominant modes by which it is practised. As it seems, the dominant discursive practices of contemporary humanities – cognitive, communicative, textual – which have grown out of the Western model of thinking, are at odds with pro-climate demands. The tendency towards separating areas of research, towards categorisation and narrow specialisation, as well as the logic of growth and the institutional structure of science are not conducive to the development of interdependence, relationality, responsibility, forward thinking, among other things, i.e. the attitudes and postulates that are essential in acting for the good of the climate. In addition, the symbolic culture of writing, which is based on mediation, distance and high communicative competence, is also not conducive to the implementation of these postulates, and is even in conflict with them. The discursive practices based on these principles are worth changing. We should make wider use of other forms of communication and cognitive models and focus on practising interdependence and action for climate in collaboration with other areas of science.

Keywords: climate crisis, humanities discourse, pro-climate education

Abstrakt: Celem artykułu jest krytyczne rozważenie kwestii, czy humanistyka jest współodpowiedzialna za kryzys klimatyczny ze względu na dominujące sposoby jej uprawiania. Jak się wydaje, dominujące praktyki dyskursywne humanistyki współczesnej – poznawcze, komunikacyjne, tekstowe – wyrosłe na gruncie zachodniego modelu myślenia, znajdują się w sprzeczności z postulatami proklimatycznymi. Tendencja do wydzielenia obszarów badań, do kategoryzowania i wąskiej specjalizacji, a także logika wzrostu oraz struktura instytucjonalna nauki nie sprzyjają rozwijaniu m.in. współzależności, relacyjności, odpowiedzialności, myślenia perspektywicznego, czyli postaw i postulatów niezbędnych w działaniu dla dobra klimatu. Ponadto symboliczna kultura pisma, która bazuje na zapośredniczeniu, dystansie oraz wysokich kompetencjach komunikacyjnych, również nie wspiera realizacji tych postulatów, a nawet znajduje się z nimi w sprzeczności. Opierające się na tych zasadach praktyki dyskursywne warto zmienić. Szerzej stosować powinniśmy inne formy komunikacji i modele poznawcze oraz skupiać się na praktykowaniu współzależności i działań dla klimatu we współpracy z innymi obszarami nauki.

Słowa kluczowe: kryzys klimatyczny, praktyki dyskursywne humanistyki, edukacja proklimatyczna

Wstępne ustalenia

Punktem wyjścia niniejszych rozważań podjętych w ramach refleksji nad edukacją klimatyczną czy – szerzej – nad zaangażowaniem humanistyki na rzecz przeciwdziałania zmianom klimatycznym jest przekonanie, że wszelkie działania rozpocząć należy od diagnozy własnej sytuacji. Może być bowiem tak, że pewne uwarunkowania i określone usytuowanie – nieraz nieuświadomiane lub traktowane jako oczywiste – mogą znajdować się w sprzeczności z postulowanymi celami i podejmowanymi działaniami.

Wprowadzie dalej będzie dużo zdań twierdzących i brzmiących kategorycznie, ale wyrażają one raczej wątpliwości niż bezwzględne przekonania. A jeśli tutaj czasami będę krytykował humanistykę, ja także jestem tej krytyki adresatem.

Tak oskarżycielsko, a nawet prowokacyjnie sformułowany tytuł może sugerować proste odpowiedzi. Nie będę tu jednak pisał o tym, że wszyscy ludzie są współodpowiedzialni za sytuację klimatu i my-humaniści również; to wydaje się oczywiste. Nie zamierzam też nas pocieszać, konstatuując, że się tak bardzo nie przyczyniamy do klimatycznego kryzysu, ponieważ uprawiamy naukę nieobciążającą zanedo środowiska. Nie jest również moim celem wpadanie w samozadowolenie poprzez dowodzenie, że szeroko dziś rozwijana posthumanistyka formułuje ważne postulaty na rzecz dbałości o środowisko; to jest oczywiście istotna kwestia, ale nie ma potrzeby tutaj tego podkreślać. Jednocześnie warto zwrócić uwagę na to, co może z perspektywy tej publikacji wydawać się mniej oczywiste: duże obszary dociekań humanistycznych wciąż tego tematu nie podejmują, toteż być może jesteśmy współodpowiedzialni za stan klimatu ze względu na owe zaniechania. Wszak jesteśmy w takiej sytuacji, że – użyję metafory żeglarskiej – wszystkie ręce na pokład, więc być może wszyscy humaniści powinni się zaangażować w jakąś formę działania na rzecz klimatu, zamiast zajmować się kwestiami nieraz specjalistycznymi i odległymi od współczesnych problemów. Tego wątku jednak również nie zamierzam rozwijać, choć wydaje mi się ważny

i wart podnoszenia w naszych środowiskach oraz gremiach decydujących o kształcie współczesnej nauki i dydaktyki.

Przedmiotem moich rozważań w niniejszym artykule będzie sposób uprawiania humanistyki, a dokładniej: pewne praktyki dyskursywne (w ich ramach: poznawcze, tekstowe i komunikacyjne), głównie akademickie, ale także edukacyjne, oraz to, w jaki sposób mogą wpływać na oddziaływanie proekologicznych i proklimatycznych postulatów.

Postulaty te, dotyczące promowania postaw w trybie hasłowego wyliczenia, streścić można następująco: współzależność, współobecność i relacyjność, myślenie perspektywiczne, odpowiedzialność, zaangażowanie i sprawczość. Moja hipoteza wyjściowa w tym kontekście brzmi następująco: dominujące dzisiaj sposoby uprawiania humanistyki właśnie w zakresie owych praktyk dyskursywnych są istotną przeszkodą w skutecznym rozpowszechnianiu i realizowaniu tych postulatów, nawet jeśli głoszone są one z zaangażowaniem i dobrą wolą. Innymi słowy, poziom eksplicytny podważany jest przez implicytny – to, co artykułujemy jako humaniści, nie może być skuteczne ze względu na to, że wyrażamy to w taki sposób i w takich ramach, iż *de facto* konserwujemy zastaną sytuację i nieświadomie sabotujemy działania proklimatyczne.

W dalszej części artykułu krótko wymienię praktyki dyskursywne zachodniej humanistyki, które mogą utrudniać działania na rzecz klimatu, a nawet stać z nimi w sprzeczności. Omówienie to będzie dokonane na dużym poziomie ogólności i w trybie nieuniknionych uproszczeń, zależy mi jednak na wskazaniu dominant i tendencji – nie zawsze uświadomianych i werbalizowanych – co oczywiście nie wyklucza tego, że różne działania niektórych humanistów prowadzone są według innych modusów.

Praktyki poznawcze humanistyki

Opierając się na ustaleniach Richarda Nisbetta z jego *Geografii myślenia*, można uznać, że myślenie zachodnie bazuje przede wszystkim na izolowaniu zjawisk i badaniu ich jako niezależne obiekty (Nisbett, 2015). Za

tym idzie proces kategoryzowania – dzielenia na osobne i niezależne klasy, które dzięki takiemu oddzieleniu i uporządkowaniu można łatwiej badać. Przejawem tego jest również trafnie demaskowana przez dekonstrukcję logika binarnych opozycji oraz determinizm sprawiający, że nieraz zwykłą współobecność postrzegamy w kategoriach zależności przyczynowo-skutkowych (zob. Nisbett, 2015; Taleb, 2020: 212–215), co upraszcza i ujednoznacznia złożoność rzeczywistości. Taka logika prowadzi też do rosnącej specjalizacji, która tym bardziej wyostreza granice przyjętych pojęć i kategorii, a także zwiększa możliwość popełniania błędów wynikających z efektu torowania i niedostrzegania kontekstu (zob. Kahneman, 2012).

Na to nakładają się wyraźnie wartościujące opozycje refleksyjność/racjonalność vs. partycypacja/sensualność/emocjonalność oraz dystans vs. bliskość, co przekłada się również na wyższą ocenę działalności naukowej niż dydaktyki, a czasem teorii niż praktyki. Tym samym oryginalność jest ceniona bardziej niż popularyzacja i aplikacja. Powiązane jest to także z waloryzowaniem uniwersalności kosztem uwzględnienia lokalności, choć zasadne wydaje się stwierdzenie, że każda wiedza ma przede wszystkim wymiar lokalny (zob. Mbembe, 2015).

Ta charakterystyka praktyk dyskursywnych, wskazująca na bardzo ogólne dominanty i wymagająca zniuansowania np. ze względu na kulturowe uwarunkowania (zob. Duszak, 1998: 279 i nast.), dotyczy całej nauki zachodniej, a nie tylko humanistyki. Z punktu widzenia niniejszych rozważań warto podkreślić specyficzne dla naszego obszaru dominanty. Humanistyka opiera się na oddzieleniu (a nawet przeciwstawieniu) kultury od natury, człowieka od zwierzęcia, przedstawień od tego, co przedstawiane – czyli świata. Nawet jeśli dwie spośród wymienionych opozycji są dziś w wielu polach humanistyki zacierane, ta trzecia wydaje się wciąż podstawą praktyk poznawczych w naszym obszarze, podobnie jak wydzielenie obiektów badań, a następnie ich analiza. Działanie analityczne, a częściowo także interpretacyjne, zakłada również zabieg wyodrębniania określonych elementów analizowanego obiektu z kontekstu i kategoryzowania ich według przyjętych założeń.

Ponadto skupiamy się na kwestii przedstawień, zapośredniczeń, na porządku symbolicznym i jego interpretacjach – nie na samej rzeczywistości.

Przy takich założeniach humanistyka nie jest w stanie być efektywnie partycypacyjna i zaangażowana, nawet jeśli to deklaruje – poruszanie się bowiem w sferze kultury symbolicznej raczej oddziela od rzeczywistości niż do niej przybliża. Inaczej mówiąc, zajmując się interpretowaniem sfery przedstawień (narracji, idei, wypowiedzi) prawdopodobnie przeceniamy ich rolę (zgodnie z efektem konfirmacji, zob. Kahneman, 2012), upodrzędniając rzeczywistość, jej złożoność, a nawet status ontologiczny.

Interpretacyjny charakter humanistyki skłania do akceptacji, a nawet współczesnej promocji relatywizmu poznawczego. O ile na naszym macierzystym obszarze zdaje się to skutecznie wspierać słuszny pluralizm i sceptycyzm, o tyle relatywizowanie w ten sposób ustaleń nauk przyrodniczych, co dokonało się w ramach przełomu poststrukturalistycznego w latach 60. XX wieku, może sprzyjać kwestionowaniu ustaleń naukowych i promowaniu teorii spiskowych, np. w zakresie kryzysu klimatycznego (zob. Collins, 2018). Interpretacyjność wraz z wymogiem inwencyjności skłaniają również do umniejszania roli empirii oraz weryfikowalności ustaleń humanistyki i opierania się jedynie na eksperckości relacyjnej (zob. Collins, 2018), co z kolei sprzyjać może osłabieniu odpowiedzialności za efekty swoich badań (zob. Taleb, 2020: 402).

Praktyki poznawcze humanistyki zachodniej są też w przeważającej mierze indywidualistyczne, co zgodne jest z logiką Zachodu (zob. Nisbett, 2015) i także wymaga zmian, aby skutecznie prowadzić edukację dla klimatu wymagającą praktykowania współpracy (zob. Verlie, 2022).

Praktyki tekstowe i komunikacyjne humanistyki

Przedstawione tutaj zachodnia logika i praktyki poznawcze przekładają się wprost na praktyki tekstowe i komunikacyjne. Samo posługiwanie się narracją pisaną jest formą wyizolowywania i hierarchizowania ze względu m.in. na jej perspektywiczność, linearność i fokalizację. Związane

z narracyjnością potrzeba uspoźniania oraz retoryczny charakter wywodów naukowych również sprzyjają zawężaniu optyki, izolowaniu od kontekstu oraz redukowaniu sprzeczności. Tym samym wywód naukowy nieuchronnie dąży do upraszczania złożoności świata.

Te słabości nasilane są jeszcze za sprawą podstawowych gatunków dyskursu naukowego – artykułu naukowego i wykładu (referatu). Opierają się one na mocnej pozycji podmiotu tekstowego, wzmacnianej przez zabiegi retoryczne, hierarchicznej i monologicznej, co nie sprzyja dialogiczności i otwartości. Niewielka objętość tych form wypowiedzi również skłania do upraszczania i zawężania perspektywy, wywód w takiej sytuacji musi być bowiem zbudowany na przyczynowo-skutkowym argumentacyjnym porządku, niepozwalającym na wystarczająco obszerne rozważenie złożoności zagadnienia i zmierzenie się z kontrargumentami. Jeśli zaś pojawia się przestrzeń na dyskusję, najczęściej przybiera ona formę polemiki, związaną z wymogiem innowacyjności, prowadzącym do podkreślania oryginalności własnych propozycji i ich odrębności oraz większej wartości od koncepcji zastanych.

Problemy z praktykami tekstowymi humanistyki wydają się mieć głębsze źródło, związane ze specyfiką kultury pisma oraz stopniowym przechodzeniem do ery postpiśmienności (zob. Dukaj, 2019). Otóż piśmienność jako element kultury symbolicznej opiera się na zapośredniczaniu i umowności, zakłada nieobecność podmiotu mówiącego i tym samym dystans, wymaga także złożonych kompetencji nadawczych i odbiorczych; pismo nie jest wszak naturalną dla nas formą komunikacji. Zastrzeżenia wobec pisma mają rzecz jasna długą tradycję – od Sokratesa poczynając (zob. Dukaj, 2019; Furedi, 2015). Tu jednak warto zwrócić uwagę na kulturową zmianę: przejście do kultury postpiśmiennej wynika m.in. z ograniczonej w dzisiejszych czasach skuteczności pisma jako medium transferu przeżyć i informacji (zob. Dukaj, 2019), co skłonić nas powinno do przemyślenia, jakie praktyki komunikacyjne stosować dziś w obszarze nauki (w tym humanistyki) tak, aby osiągać większą efektywność na tym polu – i to nie tylko w zakresie popularyzacji.

Systemowe i instytucjonalne uwarunkowania humanistycznych praktyk dyskursywnych

Praktyki dyskursywne współczesnej zachodniej humanistyki zanurzone są w określonym systemowym i instytucjonalnym modelu, który również zdaje się nie sprzyjać działaniom proklimatycznym. Przede wszystkim my także kierujemy się zgubną logiką wzrostu (stymulowaną również przez potrzebę oryginalności), choć jednocześnie nieraz ją krytykujemy, np. w kontekście zmian klimatycznych czy kapitalizmu. Współczesna praca naukowa zakłada mnożenie punktów, publikacji, grantów, projektów, osiągnięć itp. I jak sygnalizuje Harald Welzer, naukowcy zajmujący się kryzysem klimatycznym latają z konferencji na konferencję, głosząc słuszne hasła, a jednocześnie przyczyniają się do powiększania śladu węglowego (Welzer, 2016: 78). Zwraca on też słusznie uwagę, że ów ślad powiększany jest także przez każdą pracę na komputerze i kwerendy w Internecie – i nie ma znaczenia, czy wyszukujemy plotki, czy informacje do kolejnego artykułu naukowego (Welzer, 2016: 101).

Świat akademicki kieruje się również dążeniem do efektywności, szczególnie widocznym w systemie grantów i projektów. Ma to oczywiście swoje istotne zalety – trudno akceptować nieskuteczność – jednak taka tendencja opiera się na deterministycznej logice finalności, tzn. oczekiwaniu, że osiągnie się zamierzone efekty, co nie tylko ogranicza innowacyjność, ale także otwartość na nieoczywiste rozwiązania.

I wreszcie instytucjonalna struktura nauki sprzyja kategoryzowaniu oraz izolowaniu, zamiast wspierać relacyjność, interdyscyplinarność i współzależność. Pracujemy podzieleni na wydziały, instytuty i zakłady, publikujemy w ramach posegregowanych dyscyplin naukowych, awansujemy w obrębie ustalonych obszarów. Oczywiście sprzyja to specjalizacji i skutkuje zaletami związanymi z usytuowaniem w stabilnych strukturach, ale zastanović się można, czy z punktu widzenia współczesnych potrzeb oraz działania na rzecz środowiska i klimatu ta instytucjonalna struktura nie stanowi bardziej przeszkody niż wsparcia.

Praktyki dyskursywne – konkluzje

Co wynika z przedstawionej syntetycznej panoramy praktyk dyskursywnych współczesnej zachodniej humanistyki? Praktyki poznawcze pielęgnujące badanie wyizolowanych zjawisk wraz ze strukturalną atomizacją naukowców pozostają w sprzeczności z potrzebą myślenia i działania współzależnego, partycypującego, perspektywicznego. Najistotniejsze jednak negatywne konsekwencje dla działań proklimatycznych wynikają, jak sądzę, z zanurzenia w symbolicznej kulturze pisma oraz kierowania się logiką wzrostu.

Zapytać można: czy za pomocą praktyk symbolicznych takich jak pismo – z definicji zapośredniczających, unieobecniających, dystansujących – możliwe jest skuteczne propagowanie partycypacji, bliskości, współzależności? Czy nie ma konfliktu między słusznymi postulatami humanistyki zaangażowanej ekologicznie i klimatycznie a sposobem, w jaki jest ona uprawiana?

Jeśli zaś chodzi o logikę wzrostu, prowadzi ona – w każdej, jak się wydaje, sferze, także naukowej – do nadmiaru. Ten zaś powoduje rozproszenie i w efekcie mniejszą skuteczność. Nieraz w obszarze refleksji nad klimatem i ekologią pojawiają się postulaty, abyśmy wypracowali nowe narracje, nowe pojęcia i koncepcje, za pomocą których będziemy mogli przeciwdziałać kryzysom. Ale czy rzeczywiście jest to dobra droga? Czy więcej znaczy lepiej? I czy już nie wypracowaliśmy dostatecznie dużo opowieści i pojęć, które w zupełności wystarczą, aby na nowo objaśnić świat i wspierać potrzebne zmiany? Wszak im więcej, tym trudniej dokonać wyboru, który okazuje się paraliżujący przy nadmiarze opcji (zob. Schwarz, 2013). A wiemy już wystarczająco dużo (o kryzysie klimatycznym i nie tylko), aby powstrzymywać się od tworzenia kolejnych konceptualizacji i pisania kolejnych artykułów naukowych (zob. Welzer, 2014). Czy zatem w takiej sytuacji głoszenie proklimatycznych postulatów może być skuteczne?

Obawiam się, że dominujące praktyki dyskursywne humanistyki znajdują się w sprzeczności z postulatami głoszonymi przez posthumanistykę

zaangażowaną w zmianę podejścia do klimatu, dlatego też, że artykułowane są w ramach tych praktyk i poprzez nie. Czyni nas to w pewnej mierze współodpowiedzialnymi za pogłębianie kryzysu klimatycznego. A z tego wynika, że trzeba istotnie zmienić nasze praktyki dyskursywne i dominanty uprawiania humanistyki – albo przynajmniej osłabić ich pozycję lub istotnie je zdywersyfikować, jeśli zależy nam na wspieraniu działań na rzecz klimatu. Eksplicytny wymiar głoszonych przez nas postulatów winien ściślej korespondować z wymiarem implicytnym.

Wnioski: postulaty i propozycje zmian

Żeby nie poprzestać na krytyce, warto zgłosić kilka postulatów zmian naszych humanistycznych praktyk, nawet jeśli propozycje te są nadto naiwne i życzeniowe.

Jeśli chodzi o praktyki poznawcze, warto szerzej i częściej prowadzić dialog między perspektywami oraz sposobami myślenia Zachodu i Wschodu, aby lepiej dostrzegać własne ograniczenia i czerpać z rozwiązań wypracowanych gdzie indziej. W tym sensie potrzebna jest epistemologiczna dekolonizacja uczelni zachodnich (zob. Mbembe, 2015: 9–10). Jako humaniści winniśmy wspierać i promować nauki przyrodnicze i ściśle, szacunek dla nich oraz dla wiedzy i faktów, co, po pierwsze, oznacza bliższą akademicką kooperację, a po drugie, pielęgnowanie na naszym terenie interpretacji opartej na faktach (zob. Markowski, 2019), wspólnotowej perspektywy i potrzeby poszukiwania prawdy (choć zdają sobie sprawę, jak dyskusyjna jest to kwestia dla współczesnej humanistyki). Ponadto warto promować myślenie współzależne i wspólnotowe przez praktykowanie współpracy, humanistyce przyda się bowiem przejście od perspektywy „ja” do „my”, w stronę bycia „więcej niż człowiekiem” (Verlie, 2022: 112), choćby ze względu na specyfikę działań proklimatycznych.

Pod względem praktyk komunikacyjnych wskazane jest, by nieco osłabiać dominację kultury piśmiennej, a przynajmniej wzbogacać ją

o nieortodoksyjne, ale być może bardziej skuteczne i adekwatne do dzisiejszego świata narracje nieciągłe i nielinearne, rizomatyczne, de-centryczne. W ramach zaś kształtującej się kultury postpiśmiennej (postsymbolicznej, postlogicznej?) warto częściej decydować się na bezpośredni transfer przeżyć i informacji np. za pomocą przekazów audiowizualnych. Przede wszystkim jednak wydaje mi się niezbędne, aby częściej komunikować się bezpośrednio – za pomocą mowy i dialogu. Dialogiczność jest zresztą istotna także ze względu na praktykowanie współzależności i tu warto osłabiać retoryczność na rzecz dobrej rozmowy (zob. Korwin-Piotrowska, 2020).

Postulat dotyczący współzależności jest kluczowy, należy ją bowiem nade wszystko praktykować i jej doświadczać, a nie tylko o niej pisać, co skłania do ograniczenia roli teoretyzowania i refleksyjności na rzecz praktyki oraz performatywności. Naszym zadaniem powinno być też praktykowanie rozumienia jako (współ)bycia, niezapośredniczonej współobecności, współzależności, partycypacji i współodczuwania. Należy więc działać i dzielić się dobrymi praktykami, niż pisać lub czytać (także o klimacie), co wydaje się oczywistym postulatem dla humanistyki zaangażowanej.

A nade wszystko w obecnym świecie, doświadczającym rozmaitych kryzysów, z klimatycznym i ekologicznym na czele, należy skupić się na nauczaniu oraz popularyzacji wiedzy, inaczej mówiąc, przekształcić humanistykę w działalność edukacyjną. I to właśnie edukowanie – nowoczesne, dostosowane do współczesności, uwzględniające postulaty krytyczne wobec tradycyjnej dydaktyki – winno być oczywistą odpowiedzią humanistyki na wyzwania współczesności.

Literatura

- Collins H., 2018, *Czy wszyscy jesteśmy ekspertami?*, przeł. E. Bińczyk, J. Grygieńć, PWN, Warszawa.
- Dukaj J., 2019, *Po piśmie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Duszak A., 1998, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, PWN, Warszawa.

- Furedi F., 2015, *Power of Reading: From Socrates to Twitter*, Bloomsbury Publishing, London.
- Kahneman D., 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, przeł. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań.
- Korwin-Piotrowska D., 2020, *Eutoryka. Rzecz o dobrej (roz)mowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Markowski M.P., 2019, *Wojny nowoczesnych plemion*, Karakter, Kraków.
- Mbembe A., 2015, *Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*, <https://wiser.wits.ac.za/sites/default/files/private/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf> [dostęp: 14.05.2022].
- Nisbett R.E., 2015, *Geografia myślenia*, przeł. E. Wojtych, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Schwarz B., 2013, *Paradoks wyboru. Dlaczego więcej oznacza mniej*, przeł. M. Walczyński, PWN, Warszawa.
- Taleb N.N., 2020, *Antykruchość. Jak żyć w świecie, którego nie rozumiemy*, przeł. O. Siara, Rebis, Poznań.
- Verlie B., 2022, *Learning to Live with Climate Change: From Anxiety to Transformation*, Routledge, Abingdon.
- Welzer H., 2014, *Climate Wars: What People Will Be Killed For in the 21th Century – A Lecture by Harald Welzer*, <https://www.youtube.com/watch?v=WZyrGdNvAvw&t=5961s> [dostęp: 14.12.2022].
- Welzer H., 2016, *Samodzielne myślenie*, przeł. V. Grotowicz, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk.

MACIEJ MICHALSKI – associate professor, Institute of Polish Philology, Department of Literary Theory and Art Criticism, University of Gdańsk, Gdańsk, Polska / dr hab., prof. UG, Instytut Filologii Polskiej, Zakład Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, Polska.

The author is engaged in the study of the relationship between literature and philosophy, the discourse of the humanities, and the problems of contemporary literary education. He has published, among others, *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner [The Philosopher as Writer. Kołakowski – Skarga – Tischner]* (Gdańsk 2010), *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwania*

współczesności [Polish Studies of the End of the World. Literary Education Facing the Challenges of Modernity] (Gdańsk–Sopot 2022).

Zajmuje się badaniem związków literatury i filozofii, dyskursu humanistyki, a także problemami współczesnej edukacji literackiej. Opublikował m.in. monografie *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (Gdańsk 2010), *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności* (Gdańsk–Sopot 2022).

E-mail: maciej.michalski@ug.edu.pl



Magdalena Slyk

<https://orcid.org/0000-0001-9339-7489>

Uniwersytet Uppsalski
Uppsala, Szwecja

Zrównoważony rozwój i kształcenie ustawiczne w szwedzkiej glottodydaktyce

Sustainability and Lifelong Learning
in Swedish Glottodidactics

Abstract: This article is about sustainable development. After an introductory historical outline and a presentation of the assumptions of international organizations, such as UNESCO and the UN, in the field of environmental work, Magdalena Slyk defines the concept of sustainable development and discusses the issue of lifelong learning. She pays particular attention to Swedish education. She briefly discusses the situation in primary and secondary schools in Sweden and goes on to focus on examples from higher education, especially philology at Uppsala University. She looks at examples of course subjects offered within the framework of German, Polish and French philology the subject of which is related to contemporary social challenges, globalization, and environmental protection. Lifelong learning, the development of general skills and the acquisition of key competences play an important role in this system. Slyk also examines other courses and the example of a research center in Uppsala which offers interdisciplinary studies on sustainable development.

Keywords: sustainable development, lifelong learning, Sweden, foreign languages

Abstrakt: Artykuł dotyczy zrównoważonego rozwoju. Po wstępnym zarysie historycznym i przedstawieniu założeń organizacji międzynarodowych, takich jak UNESCO czy ONZ, w zakresie pracy na rzecz ochrony środowiska autorka podaje definicję zrównoważonego rozwoju oraz omawia kwestię kształcenia ustawicznego. Szczególną uwagę poświęca szkolnictwu szwedzkiemu. Omawia pokrótce sytuację panującą w szkołach podstawowych i średnich, aby następnie skupić się na przykładach ze sfery szkolnictwa wyższego, przede wszystkim na kierunkach filologicznych na Uniwersytecie Uppsalskim. Podaje przykłady przedmiotów kursowych oferowanych w ramach germanistyki, polonistyki oraz języka francuskiego, których tematyka związana jest ze współczesnymi wyzwaniami społecznymi, globalizacją i ochroną środowiska. Istotną rolę odgrywa tutaj kształcenie ustawiczne, rozwijanie umiejętności ogólnych oraz zdobywanie kompetencji kluczowych. Autorka dodatkowo prezentuje inne kursy oraz jedno z centrów naukowych w Uppsali, które oferuje studia interdyscyplinarne nad zrównoważonym rozwojem.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, kształcenie ustawiczne, Szwecja, języki obce

W 1968 roku odbyła się pierwsza Międzynarodowa Konferencja Ekspertów Naukowych UNESCO, poświęcona wzajemnym związkom między środowiskiem i rozwojem. Jej wynikiem był opracowany zaledwie kilka lat później – w 1971 roku – międzynarodowy, interdyscyplinarny program „Człowiek i biosfera” („Man and Biosphere”), którego celem jest budowanie zrównoważonych relacji między ludźmi i biosferą, co w praktyce realizuje się poprzez tworzenie Światowej Sieci Rezerwatów Biosfery. Obecnie sieć ta skupia 738 rezerwatów, tworzonych na wniosek poszczególnych państw członkowskich, aktualnie w 134 krajach (zob. unesco.pl). Pokłosiem wspomnianej konferencji było też kolejne sympozjum, zwołane cztery lata później w Sztokholmie, poświęcone problemom środowiska naturalnego. To na tym spotkaniu po raz pierwszy dyskutowano na temat takich zagadnień, jak zanieczyszczenie transgraniczne czy zanieczyszczenia globalne (zob. unesco.pl).

Choć o zrównoważonych relacjach między człowiekiem a środowiskiem mówiono już od dawna, to pierwsza definicja terminu „zrównoważony rozwój” pojawiła się dopiero w 1987 roku w raporcie „Nasza wspólna przyszłość”, opracowanym przez Światową Komisję Środowiska i Rozwoju ONZ, która obradowała pod kierownictwem Gro Harlem Brundtland. W przywołanym dokumencie znalazło się stwierdzenie: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (*UN Documents, Gathering a Body of Global Agreements...*, 2023), co oznacza, że „zrównoważony rozwój to proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom” (Polski Komitet ds. UNESCO, 2023b). W raporcie zwrócono uwagę na fakt, że stworzenie w pełni zrównoważonego modelu egzystencji, czyli uzyskanie poprawy jakości życia ludzi na całym świecie bez rabunkowej eksploatacji ziemskich zasobów naturalnych, wymaga podjęcia zróżnicowanych działań w poszczególnych rejonach świata (por. Polski Komitet ds. UNESCO, 2023b). Za niezbędną uznano przede wszystkim integrację tych przedsięwzięć w trzech kluczowych obszarach, a mianowicie: w zakresie wzrostu gospodarczego i równomiernego

podziału korzyści, ochrony zasobów naturalnych i środowiska, a także rozwoju społecznego.

Po Szczycie Ziemi, który odbył się w Rio de Janeiro w 1992 roku, pogłębiono refleksję teoretyczną nad rozpatrywanym zagadnieniem. Zaczęto wówczas jeszcze wyraźniej mówić o tzw. złotym trójkącie zrównoważonego rozwoju, na który składają się trzy wspomniane sfery, tj. ekonomiczna, ekologiczna i społeczna (zob. Michelsen, Siebert, Lilje, 2011). Warto już teraz nadmienić, że od wielu lat kwestie te uwzględniane są w szwedzkich programach nauczania niemalże wszystkich przedmiotów w szkole podstawowej i średniej. Dzieci i młodzież w Szwecji, omawiając rozmaite tematy na lekcjach geografii, chemii, fizyki, historii czy też wiedzy o społeczeństwie, zwracają uwagę na wszystkie trzy aspekty dyskutowanego problemu.

Na kolejnym szczycie ONZ, który odbył się w 2000 roku, sformułowano Milenijne Cele Rozwoju (Millennium Development Goals), które członkowie ONZ zobowiązali się osiągnąć do 2015 roku. Z kolei na Światowym Szczycie Ziemi zorganizowanym w 2002 roku w Johannesburgu zainicjowano nowe formy partnerstwa – w realizację założeń zrównoważonego rozwoju oprócz instytucji rządowych zostały zaangażowane także społeczeństwa obywatelskie. Próba zbadania rezultatów osiągniętych w ciągu dwu lat, które upłynęły od Szczytu Milenijnego do Szczytu Ziemi w Johannesburgu, doprowadziła do wniosku, że Milenijnych Celów Rozwoju z pewnością nie uda się zrealizować w założonym terminie; rosnąca bieda na świecie, postępująca eksploatacja złóż surowców naturalnych, niezrównoważona produkcja i konsumpcja – to tylko niektóre powody, które skłaniały do takiej konstatacji. W obliczu tej sytuacji w 2002 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ ustanowiło lata 2005–2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, nazywaną później Dekadą Zmiany. Założono, że w tym czasie zostaną podjęte działania mające na celu zachęcanie do zrównoważonych zachowań oraz propagowanie krytycznego i twórczego myślenia, pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów uniemożliwiających trwały rozwój. Koordynację tych zadań powierzono UNESCO (por. Polski Komitet ds. UNESCO, 2023b).

W tym miejscu należy dodać, że ze zrównoważonym i z trwałym rozwojem ściśle łączy się kształcenie ustawiczne, czyli proces stałego odnawiania, rozwijania oraz doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych jednostki, trwający przez całe życie. Kształcenie ustawiczne w aktach prawnych najczęściej rozumiane jest jako edukacja osób dorosłych, a współczesne jego ujmowanie jako *longlife learning* promuje ideę uczenia się przez całe życie. Ideę tę tłumaczy się jako konieczność nieprzerwanego zdobywania wiedzy, wynikającą z potrzeby dostosowywania się ludzi do dynamicznie zmieniającego się środowiska, uwarunkowań społecznych i kulturowych. Kształcenie ustawiczne pozwala na uzupełnianie kwalifikacji zawodowych, zwiększa innowacyjność i produktywność w pracy, zaś zdobyta w jego efekcie wiedza przekłada się na łatwiejsze przystosowanie się do zmieniającej się rzeczywistości. Tym samym kształcenie ustawiczne znacząco przyczynia się do zrównoważonego rozwoju. Nie bez powodu w sektorze edukacyjnym obserwujemy rosnącą liczbę programów międzynarodowej wymiany edukacyjnej z atrybutami kształcenia ustawicznego. Zrównoważony rozwój w edukacji nie może być jednak pojmowany jako cel sam w sobie; jest to raczej zbiór kompetencji kluczowych, a zwłaszcza kompetencja tworzenia kontekstów (Grub, Platen, 2013). Nadmienimy, że w 2006 roku Parlament Europejski sformułował właśnie zalecenie dotyczące kompetencji kluczowych w procesie kształcenia ustawicznego. Zgodnie z nim:

Edukacja w swoim podwójnym – społecznym i ekonomicznym – wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą na zapewnieniu nabycia przez obywateli Europy kompetencji kluczowych koniecznych, aby umożliwić im elastyczne dostosowanie się do takich zmian. W szczególności, opierając się na wielorakich kompetencjach indywidualnych, należy sprostać zróżnicowanym potrzebom osób uczących się poprzez zapewnienie równości i dostępu dla tych grup, które ze względu na trudności edukacyjne, spowodowane okolicznościami osobistymi, społecznymi, kulturowymi lub ekonomicznymi, wymagają szczególnego wsparcia w realizacji swojego potencjału edukacyjnego (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394, 30.12.2006, s. 13).

W zaleceniu wskazano osiem kompetencji kluczowych, do których zaliczono:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresję kulturalną (Bębas, Jasiuk, 2021).

Zgodnie z zaleceniami Parlamentu Europejskiego, przedstawionymi wraz z wymienionymi kompetencjami kluczowymi, cel tej polityki stanowi zapewnienie wszystkim uczącym się możliwości poszerzania wiedzy oraz zdobywania kwalifikacji zgodnie z ich potrzebami. Do realizacji tych założeń konieczna jest współpraca rządu, samorządów, pracodawców, pracowników, a także placówek odpowiedzialnych za kształcenie i zajmujących się organizacją rozmaitych szkoleń.

Szwedzkie społeczeństwo od wielu lat ma dużą świadomość w kwestii zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska. Sama Szwecja stawiana jest w Europie za przykład godny naśladowania, jeśli idzie o dbałość o środowisko naturalne w celu zapewnienia lepszej przyszłości kolejnym pokoleniom. Świadomość ekologiczna i troska o środowisko od lat zajmują też szczególne miejsce w szwedzkiej edukacji, w szkolnictwie wyższym zaś coraz mocniej kładzie się nacisk na kształcenie ustawiczne. To właśnie edukacja zmierzająca w tym kierunku jest postrzegana jako środek do osiągnięcia założonych celów. Jednak w tym samym czasie, czyli w 2018 roku, Greta Thunberg, wówczas 15-letnia szwedzka aktywistka, zachęca do... strajków szkolnych (czyli w zasadzie wszak do najnormalniejszego wagarowania) na rzecz ochrony środowiska. Należy zauważyć, że pozostaje to niejako w sprzeczności z obowiązkiem szkolnym, który w Szwecji obejmuje młodzież do 16. roku życia. Nade wszystko natomiast kłóci się to z ideą zdobywania wiedzy w celu zrozumienia potrzeb społeczeństwa oraz istoty procesów zachodzących we współczesnym

świecie, które mają bezpośredni wpływ na środowisko nasze i następnych pokoleń. Niewątpliwie jednak Greta Thunberg skierowała uwagę wszystkich, a szczególnie osób decyzyjnych, na ciągle trwające, a wręcz pogłębiające się problemy ekologiczne oraz na ograniczoną wiedzę, jeśli chodzi o konsekwencje ludzkich zachowań i możliwości działania.

Po procesie bolońskim szkolnictwo wyższe w Szwecji, podobnie jak i w innych krajach europejskich, jest organizowane w trzech cyklach. Pierwszy z nich kończy się egzaminem licencjackim, drugi – egzaminem magisterskim, trzeci zaś to studia doktoranckie. W dalszej części chciałabym przedstawić przykłady kursów oferowanych w ramach pierwszego i drugiego cyklu studiów.

Kierunki filologiczne w Szwecji w zdecydowanej większości funkcjonują jako tzw. kursy (przedmioty) do wyboru (odrębne, które można sobie dobierać, w wolnym tłumaczeniu ze szwedzkiego: „wolno stojące”), rzadziej oferowane są one w formie pełnych, gotowych programów studiów. Kurs „wolno stojący” zazwyczaj obliczony jest na 30 ECTS, czasami jest on podzielony na mniejsze kursy cząstkowe (o wartości 7,5 ECTS). Kursy językowe najczęściej wybierane są jako przedmioty pogłębiające wiedzę lub przedmioty uzupełniające w ramach wybranego cyklu studiów. Postrzegane są jako najpowszechniejsza forma kształcenia ustawicznego, poszerzająca kompetencje studenta. Wiele z nich prowadzonych jest w trybie zdalnym¹, dzięki czemu są one dostępne dla studentów mieszkających w różnych rejonach Szwecji. Zdalna formuła studiów nie wymaga od studentów przemieszczania się, aby uczestniczyć w zajęciach. Jest to tym samym najprostszy i najbardziej namacalny sposób promowania świadomości ekologicznej. Prowadzenie zajęć w trybie zdalnym wiąże się, rzecz jasna, z dostępem do materiałów elektronicznych, a co za tym idzie, nie wymaga od wykładowców przygotowywania wydruków i/lub kserokopii dla studentów. Również na zajęciach prowadzonych w trybie stacjonarnym w coraz większej mierze wykorzystuje się cyfrowe platformy nauczania, umożliwiając

¹ Zdarza się, że w formule zdalnej prowadzone są również w całości kierunki filologiczne w ramach pierwszego lub drugiego cyklu studiów.

kursantom dostęp do cyfrowych kompendiów, ale także do ćwiczeń interaktywnych. Wszystko to przyczynia się tym samym do rozwijania kompetencji informatycznych u uczących się.

Coraz większy nacisk w nauczaniu języków obcych kładzie się na rozwijanie u studentów umiejętności ogólnych, co znajduje odzwierciedlenie w programach nauczania i sylabusach, w których wyraźnie sformułowane są cele i założenia kursów. Niemalże każdy kurs językowy rozwija u studentów umiejętności analityczne – czytanie ze zrozumieniem, analizę tekstu, formułowanie różnego typu wypowiedzi. Kształceniu zdolności krytycznego i twórczego myślenia służą wypowiedzi ustne, prezentacje, debaty czy też teksty i wypowiedzi argumentacyjne. Jednocześnie wszystkie zajęcia zachęcają do refleksji nad własnym postępem edukacyjnym. W ten sposób każdy student ma możliwość polepszenia umiejętności uczenia się – kolejnej z ośmiu kompetencji kluczowych wskazywanych przez Parlament Europejski.

Biorąc pod uwagę właśnie kompetencje kluczowe, w które uczelnie wyższe mają wyposażać studentów i które mają służyć zrównoważonemu rozwojowi, chciałabym omówić również kilka przykładów kursów, które można odnaleźć w siatkach zajęciowych różnych kierunków neofilologicznych w Szwecji. Studenci, którzy wybierają kierunki germanistyczne, w ramach zajęć z literatury mają możliwość zapoznania się z dziełami podejmującymi szeroko rozumianą tematykę społeczną. Omawiając poszczególne teksty, nie tylko poznają różnorodność społeczną przedstawianą w utworach, ale także rozwijają swoją wiedzę na temat interkulturowości. Na zajęciach z literatury obecna jest m.in. problematyka migracyjna, dyskutuje się tu o problemach współczesnego społeczeństwa, jak również o katastrofach ekologicznych opisywanych w analizowanych tekstach. Podobnie wyglądają kursy z literatury oferowane niemalże na wszystkich kierunkach filologicznych. Dodatkowo na Uniwersytecie Uppsalskim prowadzony jest interdyscyplinarny kurs „Fakta och fiktion” poświęcony sposobom prezentowania faktów w literaturze pięknej. W ramach tego przedmiotu współpracują literaturoznawcy, fizycy, biologowie oraz chemicy (*Fakta och fiktion...*, 2023).

Z kolei na kursie „Praktisk franska”, mającym na celu poszerzenie praktycznej znajomości języka francuskiego, wprowadza się nowe słownictwo w sposób interaktywny, czasami z zastosowaniem gier. Tematyka zajęć związana jest w znacznej mierze ze współczesnymi realiami. Kursanci zapoznają się m.in. z najnowszym słownictwem dotyczącym ochrony środowiska, energii odnawialnej czy też paliw kopalnych – terminologią często pojawiającą się we współczesnym języku francuskim.

Podobnie wyglądają zajęcia prowadzone w ramach studiów polonistycznych. Kurs „Polenkunskap”, czyli wiedzy o Polsce, jest podzielony na kilka bloków. Jeden z nich zakłada zaznajomienie studentów z podstawowymi faktami dotyczącymi geografii Polski. Kursanci dowiadują się wówczas, jaki wpływ na środowisko naturalne ma ukształtowanie terenu kraju sąsiadów zza Morza Bałtyckiego, jakie działania na rzecz ochrony środowiska są w nim podejmowane, a także jakimi zasobami naturalnymi dysponuje Polska oraz jakie ma to znaczenie zarówno dla gospodarki, jak i środowiska. Studenci samodzielnie sprawdzają, jakie informacje na ten temat dostępne są na szwedzkich stronach Wikitravel, i uzupełniają je o brakujące dane. Współredagują więc istniejące podstrony bądź tworzą własne. W ten sposób angażują się w upowszechnianie wiedzy o Polsce, trenują zdolności komunikacyjne zarówno w języku ojczystym, jak i w języku obcym, rozwijają swoją inicjatywność oraz pogłębiają świadomość kulturową. W ramach bloku poświęconego historii Polski omawiany jest wpływ wydarzeń historycznych na obecny stan polskiego społeczeństwa. Studenci analizują i dyskutują wybrane tematy z historii tego kraju, a tym samym rozwijają umiejętności ogólne, jak choćby zdolność krytycznego myślenia. Kolejny blok omawianego kursu dotyczy aktualnych wydarzeń – i to właśnie te zajęcia zdecydowanie najbardziej angażują studentów, którzy chętnie podejmują dyskusje m.in. na temat rozwoju ekonomicznego czy też systemu prawodawczego w Polsce. Poruszane są tu również kwestie równouprawnienia, zielonej energii i ekologii. Z kolei zajęcia poświęcone kulturze Polski nie tylko poszerzają świadomość kulturową studentów, ale także zachęcają ich do szukania podobieństw i różnic między kulturą polską i szwedzką oraz wzbudzają ogólną ciekawość.

Inne kursy oferowane w Uppsali w ramach studiów polonistycznych w naturalny sposób łączą wiedzę teoretyczną, np. z gramatyki czy fonetyki, z umiejętnościami praktycznymi. Polonistyka uppsalska, podobnie jak i inne kierunki filologiczne, ma w swojej ofercie również kursy poświęcone komunikacji ustnej, pracy z tekstem, tłumaczeniom czy literaturze. W ramach tych ostatnich proponuje się studentom moduły tematyczne, np. dotyczące literatury migracyjnej. Tematy podejmowane na zajęciach oczywiście mają na celu nie tylko rozwijanie kompetencji językowych uczących się, ale także poszerzanie ich wiedzy ogólnej i ułatwienie komunikacji międzykulturowej.

Warto również wspomnieć, że od kilku lat na Uniwersytecie Uppsalskim funkcjonuje, powstałe z inicjatywy studentów, Centre for Environment and Development Studies. Jest to centrum studiów interdyscyplinarnych, zrzeszające naukowców z różnych dyscyplin, w tym filologów, którym przyświeca wspólny cel: tworzenie lepszego i bardziej zrównoważonego świata. Oferuje ono rozmaite kursy promujące zrównoważony rozwój, podejmujące tematykę związaną z ochroną środowiska czy poświęcone globalnej ekonomii, globalnym wyzwaniom i zrównoważonej przyszłości, a także technologii i przyszłości ludzkości. Przykładowo, obliczony na 30 punktów ECTS kurs „Hållbar utveckling” („Zrównoważony rozwój”) dotyczy globalnej historii ochrony środowiska, dobrobytu, rozwoju i globalizacji, jak również klimatu, energii i współczesnego społeczeństwa. W jego ramach studenci przygotowują projekt mający na celu rozwijanie umiejętności przekazywania wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju. Inny kurs, „Perspectives on Climate Change – Ecopsychology, Art and Narratives” (*Perspectives on Climate Change...*, 2023), poświęcony jest teoretycznym i praktycznym aspektom zmian klimatycznych w relacji do ekopsychologii, a także różnym formom ekspresji artystycznej, w tym też literackim formom komunikacji, jak np. ekokrytycyzm czy *cli-fi*, czyli fikcja klimatyczna.

Choć w ofercie kursów i programów studiów w Szwecji nie brakuje takich, które bezpośrednio podejmują problematykę ekologii i zrównoważonego rozwoju, to studenci szwedzcy i tak domagają się uwzględniania tych treści na zajęciach w jeszcze większym zakresie. Niedawno odbyło

się w Uppsali seminarium z udziałem władz uczelni, na którym zarówno przedstawiciele różnych dyscyplin, jak i studenci wspólnie dyskutowali nad wyzwaniem, jakie niosą zmiany klimatyczne, oraz potrzebą zrównoważonego rozwoju, a przede wszystkim koniecznością zdobywania i pogłębiania wiedzy na ten temat.

W podsumowaniu chciałabym jeszcze raz odnieść się do kierunków filologicznych. Twórcy kursów językowych i międzykulturowych w Szwecji starają się konsekwentnie realizować założenia zrównoważonego rozwoju, zachęcając do kształcenia się przez całe życie, a także wspierając krytyczne i twórcze myślenie wśród uczących się. I choć świadomość w tej dziedzinie jest duża, to jednak w dalszym ciągu pozostaje wiele do zrobienia. Optymizmem napawa jednak zaangażowanie zarówno wykładowców, jak i studentów, którzy wspólnie dążą do ustawicznego kształcenia na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Literatura

- Bębas S., Jasiuk E., 2021, *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie jako europejskie ramy odniesienia – aspekty prawne, psychologiczne i pedagogiczne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych / Journal of Continuing Education”, nr 1 (112), s. 35–48, https://edukacjaustawicznadoroslych.eu/images/2021/1/03_1_2021.pdf [dostęp: 11.12.2022].
- Grub F.Th., Platen P., 2013, *'Nachhaltigkeit' und Lehre. Beispiele aus dem Fach Tyska an der Universität Göteborg*, in: *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*, Vol. 1, hrsg. F.Th. Grub, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, s. 149–168.
- Michelsen G., Siebert H., Lilje J., 2011, *Nachhaltigkeit lernen. Ein Lesebuch*, Verlag für Akademische Schriften, Bad Homburg.

Netografia

- Fakta och fiktion – vetenskap, samhällskriser och individens roll i skönlitteraturen*, 7,5 hp, 2023, <https://www.uu.se/utbildning/kursplan?query=44609> [dostęp: 21.06.2023].

Perspectives on Climate Change – Ecopsychology, Art and Narratives, 7,5 credits, 2023, <http://www.cemus.uu.se/poc/> [dostęp: 21.06.2023].

Polski Komitet ds. UNESCO, 2023a, *Międzynarodowy program „Człowiek i Biosfera”*, <https://www.unesco.pl/nauka/czlowiek-i-biosfera-mab/> [dostęp: 21.06.2023].

Polski Komitet ds. UNESCO, 2023b, *UNESCO a Dekada Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, <https://www.unesco.pl/edukacja/dekada-edukacji-nt-zrownowazonego-rozwoju/unesco-a-zrownowazony-rozwoj/> [dostęp: 21.06.2023].

UN Documents, Gathering a Body of Global Agreements, Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, 2023, Part I, Chapter 2, <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm> [dostęp: 21.06.2023].

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L 394”, 30.12.2006, t. 49, s. 10–18, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=IT> [dostęp: 11.12.2022].

MAGDALENA SLYK – PhD, Department of Modern Languages, Uppsala University, Uppsala, Sweden / dr, Instytut Języków Nowożytnych, Uniwersytet Uppsalski, Uppsala, Szwecja.

Swedish and Polish philologist, assistant professor at the Department of Modern Languages of Uppsala University. Her work as researcher and teacher focuses on Swedish and Polish literature, translation and interpreting, glottodidactics, culture, and the formation of social identity. Her publications include a doctoral dissertation on the work of the Swedish poet and Nobel Prize winner Tomas Tranströmer, *VEM är jag? Det lyriska subjektet och dess förklädnader i Tomas Tranströmers författarskap* (Uppsala 2010), an anthology, edited with Janina Gesche, devoted to Polish-Swedish contacts in the last century, *Polsko-szwedzkie spotkania po 1918. Literatura – język – kultura [Polish-Swedish Encounters after 1918. Literature – Language – Culture]* (Uppsala 2022), and Polish grammar textbook, edited with M. Anna Packalén Parkma, *Polsk grammatik* (Uppsala 2023). She has also published numerous reviews and popular science articles on Polish topics.

Szwedystka i polonistka, adiunktka w Instytucie Języków Nowożytnych Uniwersytetu Uppsalskiego. Swoją pracę naukową i dydaktyczną skupia wokół literatury szwedzkiej i polskiej, przekładu i tłumaczeń ustnych, glottodydaktyki oraz

kultury i kształtowania się tożsamości społecznej. Wśród publikacji wymienić należy: pracę doktorską dotyczącą twórczości szwedzkiego poety i noblisty Tomasa Tranströmera: *VEM är jag? Det lyriska subjektet och dess förklädnader i Tomas Tranströmers författarskap* (Uppsala 2010), zredagowaną wspólnie z Janiną Gesche antologię poświęconą kontaktom polsko-szwedzkim w ostatnim stuleciu: *Polsko-szwedzkie spotkania po 1918. Literatura – język – kultura* (Uppsala 2022) oraz podręcznik do gramatyki polskiej, opracowany wspólnie z M. Anną Packalén Parkma, *Polsk grammatik* (Uppsala 2023). Jest również autorką licznych recenzji i artykułów popularnonaukowych o tematyce polskiej.

E-mail: Magdalena.Slyk@moderna.uu.se



Agnieszka Tambor

<https://orcid.org/0000-0003-1536-8986>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Ekogłottodydaktyka polonistyczna – potrzeba i prawo XXI wieku

Ecoglottodidactics in 21st-Century Polish Philology:
a Necessity and a Right

Abstract: In her article, Agnieszka Tambor addresses the problem of the absence of pro-ecological content in Polish language textbooks for foreign students. Tambor examines possibilities available to a teacher/lecturer wishing to introduce issues related to renewable energy sources, energy and mineral resources, ecocide, civilization diseases, upset ecosystems, sustainable methods of breeding animals, including fish and birds, waste segregation, and the economic situation of developing countries. These topics are examples of the many issues which a learner of the Polish language should be able to discuss and the knowledge of which is crucial in the contemporary world. Tambor comes up with theoretical proposals that demonstrate linguistic competence in the field of the broadly understood climate crisis as an element of building the prestige of Poland in the world. She also discusses practical solutions that show ways of making a lesson of Polish as a foreign language interesting as well as culturally and linguistically attractive thanks to the use of materials available on the Internet. Throughout the article, Tambor pays due attention to the fact that linguistic knowledge should in this case go hand in hand with shaping the desired pro-ecological attitudes in learners.

Keywords: ecology, climate crisis, didactics, glottodidactics, ecoglottodidactics, textbooks, Foreign Section

Abstrakt: Tekst porusza problem nieobecności treści proekologicznych w podręcznikach do języka polskiego jako obcego. Autorka wskazuje możliwości, jakie ma nauczyciel/lektor chcący wprowadzić na swoje lekcje zagadnienia z zakresu odnawialnych źródeł energii, surowców energetycznych i mineralnych, ekobójstwa, chorób cywilizacyjnych, zaburzania ekosystemów, zrównoważonych sposobów hodowli zwierząt, ryb i ptaków, segregacji odpadów oraz sytuacji gospodarczej krajów rozwijających się. Wymienione tematy to tylko przykłady zakresów zagadnień, o których powinien umieć rozmawiać uczący się polskiego i których znajomość jest kluczowa w dzisiejszym świecie. W tekście znalazły się propozycje teoretyczne pokazujące wiedzę językową z zakresu szeroko rozumianego kryzysu klimatycznego jako element budowania prestiżu Polski w świecie oraz rozwiązania praktyczne ukazujące, jak można na podstawie dostępnych w internecie materiałów przeprowadzić ciekawą i atrakcyjną pod względem kulturowo-językowym lekcję języka polskiego jako obcego. W całym tekście zwraca się wyraźną uwagę na to, iż wiedza językowa powinna w tym przypadku iść w parze z kształtowaniem pożądaných proekologicznych zachowań u osób uczących się.

Słowa kluczowe: ekologia, kryzys klimatyczny, dydaktyka, glottodydaktyka, ekogłottodydaktyka, podręczniki, Dział Zagraniczny

Każdy kraj potrzebuje społeczeństwa wykształconego, świadomego swojej roli, miejsca w świecie i swojej pozycji. Dziś, gdy migracje oraz różne formy czasowej, krótko- lub długoterminowej mobilności przybierają na sile i rozmiarach, obraz każdego państwa, które zarówno przyjmuje osoby z zagranicy, jak i swoich obywateli wysyła w świat, jest bardzo istotną kwestią. Obraz ten winien być nowoczesny, prezentować innowacyjne podejście do gospodarki i udział w globalnej ekonomii. W obliczu zagrażającej nam katastrofy klimatycznej jednym z podstawowych założeń funkcjonowania w dzisiejszej rzeczywistości są Cele Zrównoważonego Rozwoju (SDGs)¹, czyli plan działania na rzecz przemian i przeobrażeń świata, w którym potrzeby społeczne mają być wyrażane z poszanowaniem środowiska naturalnego oraz z uwzględnieniem tego, jaki świat pozostawimy po sobie dla przyszłych pokoleń². W dokumencie *Przekształcenia naszego świata: Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju – 2030* podjęto zobowiązania dotyczące walki z ubóstwem, dostępu do edukacji, ochrony środowiska naturalnego, łagodzenia zmian klimatycznych itd.

Agenda to swoiste współczesne esperanto, integrujące pod egidą Organizacji Narodów Zjednoczonych działania rządów, biznesu i organizacji pozarządowych. Globalne wyzwania bowiem, przede wszystkim klimatyczne, ale także gospodarcze i społeczne, osiągnęły skalę i poziom złożoności, których nie da się rozwiązać na poziomie jednostki czy nawet pojedynczej organizacji i pojedynczego państwa (*Przekształcenia...*, 2022).

Należy podkreślić wyraźnie także to, że to nie na barkach przywódców świata i polityków spoczywa wprowadzenie tych celów w życie – my wszyscy musimy działać w tej kwestii jak najszybciej i jak najefektywniej.

¹ Podzielono je na 5 obszarów 5xP: ludzie, planeta, dobrobyt, pokój, partnerstwo. W sumie Cele to 169 zadań rozpisanych do osiągnięcia do 2030 roku.

² Por. <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/cele-zrownowazonego-rozwoju> [dostęp: 14.10.2022].

Abyśmy jednak byli w stanie to robić, musimy przede wszystkim umieć się porozumiewać i wziąć po uwagę, że zmienił się i zmieniać będzie się nadal zakres tematyczny zagadnień, które są najważniejsze i kluczowe dla życia oraz funkcjonowania jednostki i społeczeństwa. Tematy te są kwestią, która łączy pokolenia, ale także stanowi pomost porozumienia międzynarodowego, międzykontynentalnego, ponad wszelkimi podziałami. Partycypacyjna i inkluzywna edukacja ekologiczna to czynnik, który bez wątpienia stanowić może przedmiot i podmiot udanej komunikacji. Aby jednak komunikacja ta była istotnie efektywna, by miała siłę oddziaływania założoną przez nadawcę komunikatu: twórcę podręcznika, nauczyciela, rodzica, musi być ubrana w odpowiednie słowa. Źle sformułowany przekaz (w obcym języku, którym język polski jest dla części naszych rodaków za granicą i dla cudzoziemców zainteresowanych Polską) uniemożliwia zaznajomienie się i, co ważniejsze, zainteresowanie się tematem.

Ciągły niedobór materiałów dotyczących treści ekologicznych, klimatycznych, równościowych, energetycznych oraz fauny i flory świata, potraktowanych w sposób dogłębny i jednocześnie interesujący, jest zauważany przez studentów oraz lektorów. Tematyka „ekologiczna” w podręcznikach często³ ogranicza się do następujących kwestii: jak zdrowo żyć, jak twoje zachowanie wpływa na środowisko, czym jest dla ciebie ochrona środowiska, sortowanie śmieci itp. Wciąż trudno nauczycielom i lektorom znaleźć w materiałach odpowiednią leksykę, tematy do pogłębionej dyskusji, właściwie dobrane teksty (mówione i pisane), ćwiczenia na różne (wysokie i niskie) poziomy zaawansowania językowego.

W ramach bardzo dobrze dziś rozwiniętej pod każdym względem⁴ glottodydaktyki polonistycznej nie istnieje dotąd rozbudowana forma edukacji ekologicznej i klimatycznej. Ekoglottodydaktyka polonistyczna to dziedzina nowa, rozwijana od kilku lat przez badaczy i dydaktyków z kilku ośrodków akademickich w Polsce. Warto na pewno wspomnieć

³ Choć można powiedzieć, że sytuacja się zmienia.

⁴ Mowa tu o opracowaniach i badaniach naukowych, podręcznikach i uzupełniających materiałach dydaktycznych, opracowaniach metodycznych, konferencjach itp.

w tym miejscu projekt realizowany przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną⁵ Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – „Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje”⁶. Projekt ten obejmował badania naukowe, konferencje, serie wykładów otwartych, ankiety wśród Polaków (nauczycieli oraz uczniów i studentów) oraz cudzoziemców (lektorów i studentów), a także publikacje. Ważnym tropem prowadzącym bezpośrednio do dalszych działań był Międzynarodowy Panel Ekspertski „Glottodydaktyka w dobie kryzysu klimatycznego”⁷ w trakcie konferencji GEOlogos⁸, której celem był „namysł nad przyszłością humanistyki oraz edukacji humanistycznej i pokładanej w niej nadziei na stworzenie projektu mogącego przezwyciężyć »kryzysy planetarne«”⁹. W panelu wzięli udział naukowcy i naukowczynie ze Szwecji, z Brazylii, Chin, Republiki Czeskiej i Polski, pokazując sobie wzajemnie drogi, którymi warto podążać, i wspólnie formułując dwa zasadnicze cele ekoglottodydaktyki – komunikacja i działanie. W trakcie panelu wybrzmiała bowiem wyraźnie jedna myśl: niemożliwe jest uczenie o kryzysie klimatycznym i o zachowaniach proekologicznych bez włączenia w proces dydaktyczny metody zadaniowej – uczyć mamy, prozaicznie rzecz ujmując, nie tylko o tym, jak mówić o śladzie węglowym, ale także jak go likwidować.

Edukacja polonistyczna może się stać edukacją dla klimatu, gdy do przekazywania wiedzy i umiejętności polonistycznych dołożymy kształtowanie

⁵ Zob. <https://www.icbeh.us.edu.pl> [dostęp: 14.10.2022].

⁶ Zob. <https://www.hec.us.edu.pl/home-page/> [dostęp: 14.10.2022].

⁷ W trakcie tej konferencji odbyły się także sekcje: „Edukacja humanistyczna/nowe teksty kultury/nowe odczytania kanonów”, „Ekodydaktyka/Ekoglottodydaktyka” oraz „Okrągły stół dla edukacji humanistycznej na rzecz klimatu” – poświęcony wypracowaniu postulatów, kierunków rozwoju i nakreśleniu nowych obszarów badawczych dla humanistyki środowiskowej stosowanej w szkole.

⁸ Zob. <https://geologos.us.edu.pl> [dostęp: 14.10.2022].

⁹ Por. <https://przystaneknauka.us.edu.pl/arttykul/miedzynarodowa-konferencja-geologos> [dostęp: 14.10.2022].

postaw wobec natury i zachowanie wartości *res omnium* (dziedzictwa całej ludzkości). Ochroną przyrody nie muszą się zajmować wyłącznie przyrodnicy (Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021: 4).

Tak powstała idea projektu „100 ekofaktów, o których każdy uczący się języka polskiego mówić powinien”. Dzięki ćwiczeniu poszczególnych sprawności językowych oraz rozwijaniu znajomości słownictwa specjalistycznego materiały i działania wpłynąć mają na wzrost świadomości i rozwój wiedzy. Treści projektowe dotyczą zagadnień nieobecnych w podręcznikach i materiałach dodatkowych do nauczania języka polskiego jako obcego. Są to m.in.: rola piasku w rozwoju cywilizacji, ekstremalne zjawiska pogodowe, odnawialne źródła energii, surowce energetyczne, surowce mineralne, ekobójstwo, kosmiczne śmieci, choroby cywilizacyjne, surogacja, zaburzenie ekosystemów, zrównoważone sposoby hodowli ryb, idee *zero waste*, segregacja odpadów, sytuacja gospodarcza krajów rozwijających się, ubóstwo menstruacyjne, osuszanie torfowisk, globalne ocieplenie, emisja gazów cieplarnianych, zielony ład, wypalanie i wycinka puszczy amazońskiej, neutralność klimatyczna, fundusz sprawiedliwej transformacji, równouprawnienie, dyskryminacja (np. równy i sprawiedliwy dostęp do edukacji) oraz niezwykle istotne z punktu widzenia rdzennych mieszkańców niektórych kontynentów zawłaszczanie kulturowe (i tym samym zaburzenie struktury ekologicznej i ekosystemowej danych terenów).

Już sam zestaw tematów to jednocześnie lista oczywistych problemów leksykalnych, jakie będzie miał nawet zaawansowany student czy uczeń¹⁰ podczas rozmowy o nich. Nie trzeba prowadzić bowiem badań ilościowych, aby mieć pewność, że jest to słownictwo o stosunkowo rzadkiej frekwencji w programach kursów, których podstawą są dostępne na rynku podręczniki¹¹. Warto zatem przyjrzeć się możliwościom uczącego, który chciałby wprowadzić na swoje zajęcia zagadnienia z zakresu edukacji klimatyczno-ekologicznej.

¹⁰ A nawet lektor języka polskiego.

¹¹ Co jest oczywiście naturalne.

Największą pomocą będą tu, z całą pewnością, materiały (krótkie filmy i podcasty) zamieszczane w internecie. Warto wymienić takie kanały, jak: Nauka. To lubię, Nauka. To lubię – Junior oraz Nauka. To lubię – Świat, założone przez Tomasza Rożka¹². Kanały te to „działalność oświatowa oraz edukacyjna i wszechstronne działania na rzecz promowania nauki, technologii oraz dobroczynne wspieranie państwa i społeczeństwa, w tym szczególnie rodzin, z zakresu wykorzystania nauki i technologii”¹³.

Szczególną uwagę jednak w niniejszym tekście pragnę poświęcić podkastowi dziennikarskiemu Dział Zagraniczny. Jego twórca, Maciej Okraszewski, opisuje założenia projektu w następujący sposób:

Osoby na kierowniczych stanowiskach [w polskich mediach – A.T.] były przekonane, że z zagranicznych tematów uwagę ich odbiorców mogą przyciągnąć jedynie katastrofy naturalne, wybory w kilku krajach świata lub gdy w Niemczech albo Egipcie rozbije się autobus z polskimi turystami. Ale już katastrofa samolotu w Kolumbii niekoniecznie. „Na pokładzie na szczęście nie było Polaków”. Byłem innego zdania, zarówno jako dziennikarz, jak i ten mityczny „polski czytelnik”, którego jednak interesowało życie codzienne mieszkańców Urugwaju, Botswany, Nepalu, czy Vanuatu. Dlatego w listopadzie 2010 r. założyłem Dział Zagraniczny – początkowo jako blog dla grupki znajomych, który po latach zamienił się w jeden z najpopularniejszych polskich podcastów¹⁴.

Poza tematami dotyczącymi szeroko pojętych stosunków międzynarodowych, administracji i samorządności w różnych zakątkach świata podcast bardzo często bardziej lub mniej wprost dotyka zagadnień związanych z ekologią i podejściem człowieka do otaczającej go rzeczywistości. Wśród najciekawszych odcinków warto wspomnieć np.: *Kto posprząta śmieci w kosmosie*, *Czym jest ekobójstwo*, *Kiedy turystyka*

¹² Tomasz Rożek to znany polski dziennikarz naukowy i fizyk, popularyzator nauki.

¹³ <https://naukatolubie.pl/o-fundacji/> [dostęp: 13.11.2022].

¹⁴ <https://dzialzagraniczny.pl/polskiego-czytelnika-to-nie-interesuje> [dostęp: 18.10.2022].

przekracza etyczne granice, Czy na kawę niedługo będzie stać tylko najbogatszych, Czy malaria wróci do Europy Północnej lub Czemu mafia kradnie plaże, czyli piasek cenniejszy od ropy. Wymienione tematy to tylko przykładowe zagadnienia. Nie dość, że w interesujący sposób pozwalają nauczycielowi wprowadzić pożądaną leksykę, to jeszcze, dodatkowo, umożliwiają wyjaśnienie genezy i rozwoju pewnych ważnych dla każdego uczącego się zjawisk – autor podcastu bardzo dba bowiem o to, aby kolejne audycje były przydatne zarówno dla słuchaczy zaznajomionych z tematem, jak i laików w danej dziedzinie.

Przykładowy zakres możliwości, jakie oferuje Dział Zagraniczny, i dobrze zbudowane wokół wybranej audycji konteksty zaprezentować można na podstawie odcinka *Ile zagrożonych gatunków ptaków zabija się na Malcie*¹⁵. Odpowiednio przygotowane materiały pozwolą na skonstruowanie na ich podstawie lekcji efektywnej nie tylko pod względem językowym, ale także wiedzowym.

Pracę ze słuchowiskiem/audycją/podcastem zacząć należy od wprowadzenia słownictwa, które ułatwi (lub nawet umożliwi) uczącym się wysłuchanie nagrania ze zrozumieniem. W trakcie słuchania natknąć można się na takie trudne (niecodzienne) wyrazy, jak: *ornitolog, azymut, migracja, pierzyć się, szarańcza, pigment, flinta, miedza* i inne. Praca nad słownictwem będzie też dobrą okazją do aktywnych działań studentów ze słownikiem (tradycyjnym, papierowym lub internetowym, np. WSJP¹⁶). Jak doskonale wiadomo, umiejętność korzystania z jakiegokolwiek słownika jednojęzycznego (i wiedza o tym, że w ogóle należałoby to robić) należy do sprawności wyjątkowo deficytowych, egzotycznych,

¹⁵ „Na Malcie trwa wiosenny sezon polowań na ptaki – to jedyny kraj Unii Europejskiej, który zezwala na strzelanie do nich o tej porze roku. Choć jest zaledwie wielkości Krakowa, to jak do tej pory nie udało się go zmusić do zakazania tej praktyki, na czym korzystają kłusownicy, co roku zabijający gatunki uznawane za zagrożone w innych krajach, w tym w Polsce” (<https://dzialzagraniczny.pl/2021/04/ile-zagrozonych-gatunkow-ptakow-zabija-sie-na-malcie-dzial-zagraniczny-podcast075/> [dostęp: 18.10.2022]).

¹⁶ Wielki słownik języka polskiego – <https://wsjp.pl> [dostęp: 14.10.2022].

podobnie jak posługiwanie się mapą czy kompasem, a zatem rozwijanie zasobu słownictwa jest doskonałym pretekstem do pokazania metod używania takich właśnie pomocy¹⁷. Druga część ćwiczeń leksykalnych powinna koncentrować się na polach semantycznych związanych z polowaniami, którym poświęcona jest rozmowa w odcinku. Można więc gromadzić rzeczowniki takie, jak: *wędkarstwo*, *myślistwo*, *łowiectwo*, *polowanie*. Ponadto warto dopasować do tych pojęć wyrazy dodatkowe: *sieć*, *siatka*, *pułapka*, *wnyki*, *wędką*, *strzelba*, *śrut*, *odstrzał*, *kłusownictwo* i inne, których znajomość umożliwi stworzenie mapy myśli pozwalającej uczącym się budować nowe, rzeczowe komunikaty dotyczące interesujących nas zagadnień.

Kolejny kluczowy segment zajęć to wspólne wysłuchanie podcastu i udzielenie odpowiedzi na postawione w karcie pracy pytania. Warto zwrócić uwagę, że odpowiadanie na pytania dotyczące tekstu słuchanego uniemożliwia uczestnikom zajęć cytowanie odpowiedzi wprost z oryginału, jak często dzieje się w przypadku tekstów pisanych. Pokusa przepisania fragmentu oryginału często okazuje się tak silna, że uczestnika zajęć niezwykle trudno zmusić do skonstruowania podobnej treściowo wypowiedzi, ale ujętej „własnymi słowami”. Trzeba wykorzystywać tu dodatkowe techniki motywujące do własnych przemyśleń, takie jak: proponowanie słów, które muszą zostać wykorzystane w odpowiedzi, a które nie pochodzą z tekstu oryginalnego, wymuszone parafrazowanie tekstu, układanie wyrazów w kolejności i inne.

Pytania do audycji mogą być konstruowane na różne sposoby – mogą sprawdzać ogólną kompetencję rozumienia ze słuchu. Mogą też jednak koncentrować się na jakimś konkretnym zagadnieniu:

- na liczbach, które należy wysłyszeć, zapisać, a później odczytać w klasie, np.: Ile ptaków rocznie ginie w basenie Morza Śródziemnego?, Ilu myśliwych przypada na km² na Malcie?, Ile przepiórek można zastrzelić w czasie wiosennego polowania na Malcie?, Jakie były wyniki referendum w sprawie polowań na Malcie i kiedy się ono odbyło?;

¹⁷ Powinny one być podstawą warsztatu każdego uczącego się języka obcego.

- na wiedzy leksykalnej (w tym przypadku z zakresu ornitologii i dyrektywy ptasiej), np.: Jaka jest różnica między wiosenną i jesienną migracją?, Czym są dyrektywy ptasie?, Czym się różni łabędź niemy od łabędzia krzykliwego?;
- na wiedzy ogólnej z zakresu działań proekologicznych, np.: Do jakich regionów („ciepłych krajów”) latają ptaki na zimę?, Jakie zmiany gospodarowania środowiskiem wiejskim wymienia gość?, Kto w 2018 roku zakazał Malcie urządzać polowania polegające na łapaniu ptaków w sieci, siatki i pułapki?, Co ptaki mają wspólnego z klimatem?;
- na poszerzaniu wiedzy o świecie (w tym także o Polsce), np.: Kiedy do Polski wraca bocian biały?, Jakie gatunki ptaków wycofały się z Polski z powodu zmian klimatycznych?, Jaką polską nazwę nosi ptak „błękitna wronka”?, Dlaczego w Polsce zwiększyła się populacja żurawi?, Jakie gatunki ptaków uważane w Polsce za chronione zabijano na Malcie?

Warto zwrócić uwagę na to, że słuchanie powiązane z wypełnianiem karty pracy nie tylko implementuje wiedzę, ale wymusza na słuchających większe skupienie. Ostateczna decyzja dotycząca konstruowanych pytań zależy będzie od poziomu językowego studentów oraz od trudności wybranego przez lektora podkastu¹⁸. Dla osiągnięcia oczekiwanego efektu niezmiernie ważne jest jednak zachowanie podstawowych zasad kształcenia słuchania ze zrozumieniem.

W kształceniu słuchania ze zrozumieniem najczęściej wykorzystuje się model trójfazowy zakładający realizację określonych działań *przed*, *w trakcie* oraz *po* słuchaniu. Funkcją ćwiczeń poprzedzających słuchanie jest zogniskowanie uwagi, przypomnienie użytecznych wyrazów i struktur oraz zapoznanie z zadaniem. W fazie słuchania uczący się wykonują określone ćwiczenia, natomiast po wysłuchaniu następuje kontrola zrozumienia ogólnego lub/i szczegółowego i ewentualne przejście do ćwiczeń

¹⁸ Zauważyć trzeba bowiem, że poszczególne odcinki podkastu są zróżnicowane pod względem trudności z uwagi na podejmowane w nich zagadnienia.

wykorzystujących inną sprawność językową. W obrębie każdej z faz istnieje możliwość zastosowania szerokiego wachlarza technik nauczania (...) (Prizel-Kania, 2016: 153–154).

Końcowa część lekcji obejmować powinna utrwalenie materiału leksykalnego. Można to osiągnąć nie tylko za pomocą ćwiczeń leksykalnych typu: zadanie z lukami, ale także wykorzystując ćwiczenia rozwijające kompetencje pisania i mówienia: Dowiedz się, jakie zwierzęta chronione występują w twojej okolicy albo w twoim kraju i opowiedz o nich więcej; Czy powinno się chronić drapieżniki zabijające inne zwierzęta? Jeśli tak, to dlaczego?; Czy ruchy migracyjne dotyczą tylko ptaków?; Jak czynniki opisane w podkaście można odnieść do ludzi?

Warto przy okazji poruszania takiego tematu sięgnąć również po słownictwo specjalistyczne z zakresu gatunków ptaków¹⁹ (których wiele pojawia się w podkaście) – taka decyzja umożliwi np. sięgnięcie po jeden z najbardziej znanych polskich wierszy dla dzieci: *Ptasie radio*²⁰ Juliana Tuwima. Można także zaproponować inne zadania poszerzające wiedzę językową studentów/uczniów. Może ona osadzać się np. na poznaniu szerokiego zbioru polskich frazeologizmów związanych z ptakami i ich gatunkami (*wolny ptak, niebieski ptak, rajski ptak, stalowy ptak, jak żuraw i czapla, wybierać się jak sójka za morze, jedna jaskółka wiosny nie czyni, kruk krukowi oka nie wykole, łabędzi śpiew, biały kruk* i wiele innych).

¹⁹ Jeśli nauczyciel uzna, że grupa jest na tyle niezaawansowana, iż będzie miała problem ze zrozumieniem audycji bez wcześniejszego poznania tych nazw, może zaproponować słowniczek (najlepiej obrazkowy) z gatunkami ptaków pojawiających się w podkaście lub wcześniejsze przeciwiczenie tych nazw. Jednak pojawiające się nazwy mogą też posłużyć do ćwiczenia zapisu słów nieznanach/słyszanych po raz pierwszy.

²⁰ W wierszu natkniemy się na typowo polskie gatunki: słowik, wróbel, kos, jaskółka, kogut, dzięcioł, gil, kukułka, szczygieł, sowa, kruk, czubatka, drozd, sikora, dzierlatka, kaczka, gąska, jemioluska, dudek, trznadel, pośmieciuszka, wilga, zięba, bocian, szpak, oraz wiele innych słów „ornitologicznych”.

Postawy twórców frazeologizmów wobec ptaków są dość zróżnicowane, tzn. nazwom ptaków przypisuje się dużo rozmaitych i niejednakowych pod względem zabarwienia emocjonalnego konotacji. Przyczyną takiego zróżnicowania jest przede wszystkim rodzaj kontaktu łączącego ludzi z ptakami (Sahata, 2009: 144).

Tematyka zaproponowana w wybranym odcinku daje uczącemu jeszcze wiele możliwości, np. zapoznanie studenta/ucznia z akronimami i polskimi nazwami międzynarodowych organizacji, fundacji oraz instytucji związanych z ochroną zwierząt (w tym ptaków): Królewskie Towarzystwo Ochrony Ptaków, Międzynarodowa Unia Ochrony Przyrody, Światowe Towarzystwo Opieki nad Zwierzętami, Światowa Sieć Informacji o Bioróżnorodności, Światowy Fundusz na rzecz Przyrody, Ludzie na Rzecz Etycznego Traktowania Zwierząt, Amerykańskie Towarzystwo Zapobiegania Okrucieństwu wobec Zwierząt²¹. Przywołanie tych organizacji daje nauczycielowi automatyczną możliwość dodatkowych ćwiczeń – dyskusji o akronimach, wprowadzenia leksyki związanej z funkcjonowaniem wybranych organizacji, dyskusji o proekologicznych działaniach poszczególnych z nich.

Ostatnim, ważnym aspektem lekcji tego typu byłoby z całą pewnością zaproponowanie studentom tekstów kultury, które pozwolą na poszerzenie wiedzy z wybranego zakresu – mogą to być filmy (niekoniecznie polskie, warto bowiem pokazywać studentom możliwość sięgania po obcojęzyczne materiały po polsku – w przypadku filmu z napisami lub dubbingiem, w przypadku literatury w polskim tłumaczeniu). Jest to element ważny – jeśli bowiem lektor decyduje się na poruszenie tematu specjalistycznego, musi mieć na uwadze niewielkie obeznanie z nim uczestników lekcji, a także to, że (na to zresztą liczyć należy) zainteresują się oni tematem i będą chcieli go samodzielnie

²¹ Dodatkowo mogą pojawić się także: Organizacja Narodów Zjednoczonych, Światowa Organizacja Meteorologiczna, Światowa Organizacja Zdrowia, Program Środowiskowy Organizacji Narodów Zjednoczonych, Międzynarodowa Rada na rzecz Lokalnych Inicjatyw Środowiskowych, Europejska Agencja Środowiska.

z głębiać oraz poszerzać swoją wiedzę nie tylko językową, ale też ekologiczną (taki był bowiem przecież główny zamysł lekcji). W przypadku zaproponowanego odcinka można zasugerować następujące tytuły: filmy – *Wielki rok*²², *Makrokosmos*²³ lub *Tańcząc z ptakami*²⁴, serial *Życie ptaków*²⁵ lub serial animowany dla dzieci *Wyspa Puffinów*²⁶, książki *Ptaki nie znają granic*²⁷ Noah Stryckera lub *Trele na morelach. O czym ptaki śpiewają*²⁸ Marka Pióro.

Zamysłem opisanych w niniejszym tekście działań i możliwości jest realizacja „Celów Zrównoważonej Edukacji Języków Obcych na Rzecz Klimatu”²⁹. Pierwszy z nich to budowanie i umacnianie pozytywnego obrazu oraz prestiżu Polski w świecie. Wykorzystanie treści z opisanego w tekście zakresu jest pomocne w pokazaniu „ekologicznej i klimatycznej” pozycji Polski na arenie międzynarodowej. Jest to o tyle istotne, że atrakcyjność gospodarcza i ekonomiczna jest współcześnie bezpośrednio powiązana z zainteresowaniem językiem i kulturą danego kraju. Jeśli Polska chce zachęcić młodych ludzi z innych państw np. do studiowania (lub podejmowania nauki naszego języka w swoich krajach), musi prezentować się jako nowoczesna i świadoma roli, jaką źródła energii, kryzys klimatyczny czy zrównoważony rozwój odgrywają i odgrywać będą w przyszłości. Drugim celem takiej edukacji jest włączenie w ramy nauczania języka polskiego jako obcego treści kluczowych z punktu widzenia współczesnej edukacji w ogóle. Ujęte z perspektywy teoretycznej idee związane z ekologią trzeba połączyć z nauczaniem słownictwa i struktur z zakresu tej tematyki oraz

²² *The Big Year*, reż. David Frankel, USA 2011.

²³ *Le peuple migrateur*, reż. Jaques Perrin i Jaques Cluzaud, Francja–Włochy–Niemcy–Hiszpania–Szwajcaria 2001.

²⁴ *Dancing with the Birds*, reż. Huw Cordey, USA 2019.

²⁵ *The Life of Birds* (David Attenborough), reż. Joanna Sarsby, Wielka Brytania 1998.

²⁶ *Puffin Rock*, reż. Maurice Joyce, John McDaid, Lily Bernard, Tomm Moore, Irlandia 2015.

²⁷ Wydanie polskie 2019.

²⁸ Wydanie polskie 2020.

²⁹ Nazwa ukuta przez autorkę artykułu.

z propozycjami praktycznego wykorzystania nabytej wiedzy. Nauczanie i uczenie się treści dotyczących „ekologii” musi wiązać się z wykorzystaniem wiedzy w projektach społecznych, a także zachęcaniem uczestników do samodzielnego zgłębiania tematów – zwiedzania, poznawania świata i ciągłego zmieniania go na lepsze.

Literatura

- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- Niesporek-Szamburska B., Przybyła O., 2021, *Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego)*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (28), s. 1–30, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/22301/1/Niesporek-Szamburska_Edukacja_ekologiczna_klimatyczna_w_podstawie_programowej_i_w_seriach.pdf [dostęp: 13.10.2022].
- Nikołajczuk Ch., 2020, *Słuchowisko radiowe na zajęciach języka polskiego jako obcego: pomysł lekcji oraz opinie studentów lwowskiej polonistyki*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Kształcenie językowe”, t. 18 (28), s. 75–88.
- Prizel-Kania A., 2016, *Podejście ukierunkowane na proces w nauczaniu rozumienia obcojęzycznej mowy*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 7, nr 223, s. 153–163, <https://didactica.up.krakow.pl/article/view/3867/3528> [dostęp: 05.06.2023].
- Przekształcenia naszego świata: Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju – 2030*, 2022, <https://kampania17celow.pl/agenda-2030/> [dostęp: 14.10.2022].
- Sahata J., 2009, *Ptaki we frazeologii polskiej i ukraińskiej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (3), s. 143–152, <https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/01/11-Sahata.pdf> [dostęp: 10.11.2022].
- Steciąg E., 2014, *Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 21, s. 51–62.
- Trębska-Kerntopf A., 2008, *Co słyhać w słuchowisku, czyli o technikach pracy z teatrem wyobraźni na zajęciach języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t. 18, s. 63–69.

AGNIESZKA TAMBOR – PhD, Institute of Cultural Sciences, Faculty of Humanities, University of Silesia, Katowice, Poland / dr, Instytut Nauk o Kulturze, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Conducts research on film, glottodidactics and culture. For many years she has been cooperating with the School of Polish Language and Culture. She is a lecturer at Postgraduate Qualification Studies in Teaching Polish Culture and Polish as a Foreign Language (editions in Katowice, Rome, Berlin and Dublin) and Postgraduate Regional Studies. She is the author and manager of international projects promoting the Polish language and culture: *With Polish Cinema into the World*, *100 Ecofacts that Every Learner of Polish Should Talk About*, *Language Competence – Task Innovation*, *Spoken Poland*, *Spread your Wings Like an Eagle*, *100 Facts from the Polish History that Every Foreigner Should Know* (www.100faktowzhistorii.pl). For many years she has conducted entrance exams in Polish for candidates wanting to study at the University of Silesia. She has conducted workshops for teachers abroad, including the United States, Brazil, Canada, Kazakhstan and China. She is the author of many articles and books related to the teaching of Polish culture and language, including *Polacy znani i nieznani [Known and Unknown Poles]* (Katowice 2023), *Śląskie ścieżki filmowe [Paths of Silesian Film]* (Katowice 2022), *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien [A New Polish Film Shelf. The 100 Films that Every Foreigner Should See]* (Katowice 2015), *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego [A Shelf of Polish Film. Short Acting and Animated Films in Teaching Polish as a Foreign Language]* (together with Justyna H. Budzik; Katowice 2018), *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty [Uncommon/Everyday Polish. Texts and Contexts]* (Katowice 2018) and *Licz na Banacha [Count on Banach]* (Katowice 2019; a textbook for teaching specialist vocabulary in the exact sciences). She runs a blog and film channel *Polska Półka Filmowa*: <https://www.youtube.com/polskapolkafilmowa>, www.polskapolkafilmowa.pl.

Filmoznawczyni, glottodydaktyczka, kulturoznawczyni. Od wielu lat współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej. Wykłada na Podyplomowych Studiach Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (edycje w Katowicach, Rzymie, Berlinie i Dublinie) oraz Podyplomowych Studiach z Wiedzy o Regionie. Jest autorką i kierowniczką międzynarodowych projektów promujących język polski i kulturę polską: *Z kinem polskim w świat*,

100 ekofaktów, o których każdy uczący się polskiego mówić powinien, Kompetencja językowa – innowacja zadaniowa, Polska na językach, Rozwiń skrzydła jak orzeł, 100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien (www.100faktowzhistorii.pl). Przez wiele lat kierowała egzaminami wstępnymi z języka polskiego dla osób chcących studiować na Uniwersytecie Śląskim. Prowadziła warsztaty dla nauczycieli za granicą, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Brazylii, Kanadzie, Kazachstanie i Chinach. Jest autorką wielu artykułów i książek związanych z nauczaniem kultury polskiej i języka polskiego, m.in.: *Polacy znani i nieznani* (Katowice 2023), *Śląskie ścieżki filmowe* (Katowice 2022), *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* (Katowice 2015), *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (razem z Justyną H. Budzik; Katowice 2018), *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty* (Katowice 2018) oraz *Licz na Banacha* (Katowice 2019; podręcznik do nauczania słownictwa specjalistycznego z zakresu nauk ścisłych). Prowadzi blog i kanał filmowy *Polska Półka Filmowa*: <https://www.youtube.com/polskapolkafilmowa>, www.polskapolkafilmowa.pl.

E-mail: tamboragnieszka@gmail.com



Maria Waclawek

<https://orcid.org/0000-0002-3307-5338>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Człowiek naturze zgotował ten los – rzecz o wybranej reklamie społecznej na lekcji języka polskiego jako obcego

Humans Doomed Nature to this Fate – on Selected Public Service Advertising in Classes of Polish as a Foreign Language

Abstract: The title includes a provocative paraphrase of the motto to Zofia Nałkowska's *Medaliony* [*Medallions*], providing a pretext for deliberations on the activities of *Homo sapiens* in relation to nature, as well as on how this aspect can be translated into a specific (glotto)didactic situation. The article focuses on a public service advertisement entitled *Portret pamięciowy* [*Identikit*], part of a campaign aimed at drawing people's attention to the problem of pollution of rivers and water bodies. The ad can be used as teaching material in classes of Polish as a foreign language at B2 level. The article describes proposed activities for such classes. The advertising message follows the convention of a matter-of-fact description of the appearance of the perpetrator (identikit) provided by a river empowered as a subject, recording acts carried out against it. The ad is worth reading in the spirit of the new humanities, taking into account ecocriticism and ecofeminism. Intensified migration processes have made it necessary for Polish schools to adjust the educational requirements to the needs and capabilities of students with a foreign language and culture background. This advertisement discussed and the related deliberations can thus inspire Polish language teachers working with class groups that include teenage students with migrant experience.

Keywords: public service advertising, Polish as a foreign language, B2, river, ecocriticism, ecofeminism, new humanities, students with migrant experience

Abstrakt: Prowokacyjnie przywołana w tytule artykułu parafraza motta *Medalionów* Zofii Nałkowskiej stanowi pretekst do rozważań na temat działania *homo sapiens* wobec przyrody, a także tego, jak takie zagadnienie przełożyć na konkretną sytuację (glotto)dydaktyczną. Artykuł koncentruje się wokół reklamy społecznej zatytułowanej *Portret pamięciowy*, będącej częścią kampanii mającej na celu zwrócenie uwagi na problem zanieczyszczania rzek i zbiorników wodnych. Spot można potraktować jako materiał dydaktyczny na lekcji języka polskiego jako obcego na poziomie B2. W artykule zaprezentowano opis propozycji takich zajęć. Komunikat reklamowy utrzymany jest w konwencji rzeczowego opisu wyglądającego (portretu pamięciowego) przedstawionego przez upodmiotowioną rzekę rejestrującą dokonywane na niej czyny. Spot warto odczytać w duchu nowej humanistyki z uwzględnieniem ekokrytyki i ekofeminizmu. Nasilenie się procesów migracyjnych sprawiło, że w polskiej szkole konieczne stało się dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb

i możliwości uczniów zewnętrznych językowo i kulturowo. Omówiona reklama i rozważania wokół niej osnute mogą stać się zatem inspiracją dla nauczycieli języka polskiego pracujących z zespolami klasowymi, w których skład wchodzi nastoletni uczniowie z doświadczeniem migracyjnym.

Słowa kluczowe: reklama społeczna, język polski jako obcy, B2, rzeka, ekokrytyka, ekofeminizm, nowa humanistyka, uczeń z doświadczeniem migracyjnym

Obiektywna, powściągliwa opowieść Zofii Nałkowskiej, osnuta wokół wizji lokalnych, rozmów ze świadkami i z ofiarami zbrodni systemu faszystowskiego poczynionych przez człowieka na drugim człowieku, niezmiennie wstrząsa. Prowokacyjnie przywołana w tytule artykułu parafraza motto *Medalionów* niech stanie się pretekstem do rozważań na temat działania *homo sapiens* wobec przyrody – to człowiek przez swoją sprawczość ponosi odpowiedzialność za jej stan¹. Artykuł stanowi propozycję wykorzystania społecznego komunikatu dotyczącego ochrony środowiska na lekcji języka polskiego na poziomie B2, na przykładzie wybranego spotu kampanii reklamowej uświadamiającej problem zaśmiecania rzek Polski.

Reklamę społeczną rozumiem jako komunikację perswazyjną służącą nie tylko informowaniu, ale również edukowaniu, uwrażliwieniu na problemy ważne, trudne, czasem kontrowersyjne, drażliwe, nie zawsze społecznie uświadamiane. Takie przekazy mają na celu wywołanie postaw społecznie pożądanych (w tym wskazywanie nowych wartościowych wzorów zachowań) i/lub rezygnację z zachowań niepożądanych, dzięki czemu wpływają na kształtowanie nowej rzeczywistości. Reklama społeczna nastawiona jest na zysk ideowy, a nie – jak w przypadku reklamy komercyjnej – na zysk finansowy (por. Maison, Maliszewski, 2002; Bogunia-Borawska, 2004; Maliszewski, 2007; Stafiej-Bartosik, Maison, 2007; Petrykowska, 2013; Nowacki, 2015)². Ukierunkowanie na

¹ Zob. przyp. 19.

² W odróżnieniu od rezultatów reklamy komercyjnej (której efektywność jest szybko i łatwo zauważalna – stymulowanie postawy konsumpcyjnej przekłada się na wzrost sprzedaży) korzyści społeczne będące wynikiem realizacji promowanych w reklamie społecznej postaw i zachowań są zwykle odroczone w czasie, nie muszą się również bezpośrednio odnosić do odbiorców komunikatu.

cele ideowe pozwala na postrzeganie reklam społecznych jako „panaceum na bolączki współczesnej cywilizacji” (Leń, 2004: 131–132). Komunikaty przynależne do reklamy społecznie użytecznej rozpatruje się w trzech podstawowych aspektach (por. Kozłowska, 2011): kognitywnym (przekaz wiedzy na dany temat lub jej poszerzenie), emocjonalnym (wzbudzenie określonych emocji – zwykle negatywnych, typu: smutek, niechęć, żal, lęk itd., zazwyczaj w celu wywołania współczucia i empatii, co zwiększa efektywność komunikatu) i behawioralnym (nakłonienie do podjęcia określonego działania, interioryzowanie określonych postaw, zachowań i wartości). Reklama społecznie użyteczna najczęściej służy realizacji celów danej kampanii społecznej³, nierzadko dotyczy promocji postawy ekologicznie zaangażowanej⁴.

Wykorzystanie na lekcji języka polskiego jako obcego tematów związanych z ekologią i reklamą społeczną – na przykładzie spotów reklamowych – daje wiele korzyści. Komunikat reklamowy jest przykładem autentycznego tekstu kultury, w którym sfunkcjonalizowano językowe i pozajęzykowe środki perswazji. Z tego typu komunikatami słuchacze spotykają się na co dzień, dotyczą one aktualnych problemów, mają treściwą i wyrazistą formę, zachęcają do konkretnego działania, przyjęcia danej postawy czy określonych wartości, a także dają możliwości

³ Reklamy społeczne traktują o poważnych problemach (wojna, rasizm, uprzedzenia, przemoc fizyczna i/lub psychiczna, cierpienie, nałogi, choroby itp.) czy zjawiskach społecznych (wybory moralne, obyczajowość, antykoncepcja itp.), propagują postawy i zachowania uznawane za wartościowe (np. tolerancja, solidarność, upowszechnianie wolontariatu, akcji charytatywnych i humanitarnych, odpowiednich postaw obywatelskich, w tym troski o środowisko, dbanie o czystość w miejscach publicznych czy bezpieczeństwo na drogach).

⁴ Wśród tematów związanych z ekologią i ze środowiskiem są m.in.: ochrona naturalnych i sztucznych zbiorników wodnych, fauny i flory, oszczędzanie energii elektrycznej i rozważne użytkowanie wody, racjonalne korzystanie z detergentów, rezygnowanie ze spalania odpadów, rezygnowanie z jednorazowych reklamówek, niemarnowanie żywności, kupowanie certyfikowanych produktów czy ograniczenie spożywania mięsa (Wojciuk, 2019: 130).

ustosunkowania się do promowanych w przekazie treści. Krótkość spotu (tego typu materiał wideo trwa zwykle od kilkunastu do kilkudziesięciu sekund) pozwala na bezproblemowe kilkukrotne odtworzenie go na zajęciach, dogłębne pochylenie się nad treścią, formą i sposobem przekazu. Wykorzystanie telewizyjnych komunikatów reklamowych na lekcjach języka polskiego jako obcego może stanowić atrakcyjny i wartościowy pod względem kulturowym, językowym, wizualnym i dźwiękowym materiał dydaktyczny, jest ciekawym urozmaicheniem podręcznikowej „rutyny”⁵. Jak zostało już wspomniane, przedstawione w artykule omówienie wykorzystania spotu reklamowego dotyczy zajęć w grupie na poziomie B2. Uczący się na tym poziomie biegłości językowej rozumie większość wiadomości telewizyjnych czy programów dotyczących aktualnych problemów, porozumiewa się na tyle płynnie i spontanicznie na tematy mu znane oraz interesujące go, by móc prowadzić w miarę swobodną rozmowę również z rodzimymi użytkownikami języka, reagować na większość pytań, przedstawiać swoje stanowisko, bronić go, nawiązywać do wypowiedzi interlokutorów i ustosunkować się do niej (por. ESOKJ, 2003: 33–37), a także „stosować strategie kompensacyjne i korygujące ułatwiające rozumienie i tworzenie wypowiedzi” (Janowska i in., red, 2016: 108). Kształcenie językowe połączone z budowaniem postawy społecznie zaangażowanej, z troską o przyrodę stanowi nie tylko bezpośrednie nawiązanie do zakresu materiału (katalogu tematycznego) przewidzianego w ramach opanowania biegłości językowej na poziomie B2⁶, ale przede wszystkim odniesienie do aktualnych i ważnych współczesnych problemów w Polsce i na świecie.

⁵ Świetnym materiałem dydaktycznym na lekcji języka polskiego jako obcego może okazać się zarówno spot reklamy społecznie użytecznej, jak i reklamy komercyjnej – w tym promującej dobra konsumpcyjne, które przedstawiane są jako proekologiczne (por. Waclawek, 2023 [w druku]).

⁶ Wśród 19 obszarów tematycznych zaplanowanych i koniecznych do opanowania na wskazanym poziomie jest środowisko naturalne, doprecyzowane jako: „klimat, pory roku, pogoda; krajobrazy; świat roślin i zwierząt; ochrona przyrody; problemy ekologiczne [wyróżn. – M.W.]” (Janowska i in., red., 2016: 112).

W 2021 roku Państwowe Gospodarstwo Wodne Wody Polskie rozpoczęło kampanię społeczną pod hasłem „Wody to nie śmietnik”, mającą na celu zwrócenie uwagi na zjawisko zanieczyszczania rzek i zbiorników wodnych oraz przeciwdziałanie mu. Spot reklamowy zatytułowany *Portret pamięciowy* i mający slogan „Woda pamięta, kto ją zatruwa” jest częścią tej kampanii⁷. Na stronie Wód Polskich czytamy:

Odpady wcale nie znikają w wodzie! Uwalniają szkodliwe substancje, stanowią bezpośrednie zagrożenie dla organizmów wodnych, w efekcie szkoda nie tylko różnym ekosystemom, ale również ludziom.

Czyj portret pamięciowy tworzy rzeka? Co zrobić, by nie było problemu zaśmiecania i zanieczyszczania wód?⁸

Fortunność lekcji zależy od dobrego przygotowania językowego słuchacza, a więc od znajomości odpowiedniej leksyki i związanych z nią wymogów struktur gramatyczno-składniowych. Zajęcia powinny stanowić dobrze zaplanowane ogniwo w cyklu lekcji, nawiązywać do wcześniej zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności językowych. W modelowym kursie proponowana podwójna jednostka lekcyjna (90 minut) stanowi poszerzenie wiedzy i kompetencji językowych w grupie mającej zajęcia z podręcznikiem kursowym *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek, 2007), który pozwala na autorskie wybieranie kolejności materiału do zrealizowania (a więc niekoniecznie rozdział po rozdziale), a także w razie potrzeby poszerzenie materiału o dodatkowe treści. Lekcja z wykorzystaniem proponowanego spotu winna zostać poprzedzona wcześniejszymi zajęciami poświęconymi zarówno zagadnieniom dotyczącym ekologii i ochrony środowiska (rozdział 14. *Świat wokół nas*), jak i opisowi wyglądu (rozdział 18. *W poszukiwaniu ideału*) oraz słownictwu związanemu z przestępczością (rozdział 29. *Fala zbrodni*)⁹.

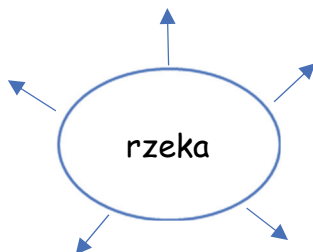
⁷ Link do spotu: https://www.youtube.com/watch?v=2H-uSqCSjnU&t=1s&ab_channel=WodyPolskie [dostęp: 05.01.2023].

⁸ <https://www.wody.gov.pl/> [dostęp: 05.01.2023].

⁹ W kontekście omawianego cyklu lekcji warto poszerzyć materiał o wybrane treści z compendium leksykalnego Anny Seretny – zob. rozdział 18. *W konflikcie z prawem*

Propozycja lekcji z wykorzystaniem spotu *Portret pamięciowy*

Początkowe ogniwo lekcji jest rozgrzewką językową służącą odpowiedniemu nastawieniu do tematu – zainteresowaniu nim, zaktywizowaniu studentów. Uczący prosi o stworzenie banku słów będących skojarzeniami słuchaczy ze słowem *rzeka* (forma pracy: indywidualna lub w parach), a następnie o przedstawienie swoich propozycji na forum wraz z krótkim wyjaśnieniem wyboru określeń (por. rys. 1).



Rys. 1. O czym myślę, kiedy słyszę słowo *rzeka*?

Źródło: Opracowanie własne.

Następnie prowadzący zajęcia pokazuje nagrodzony przez AMS plakat pt. *Wisła wciąga*¹⁰ autorstwa Nikodema Pręgowskiego, promujący Rok

oraz rozdział 19. *Chrońmy Ziemię!* (Seretny, 2019: 206–227). Wygląd zewnętrzny szczegółowo omawiany jest na zajęciach z poziomu B1. Można w formie powtórzenia odświeżyć/usystematyzować tę wiedzę, odwołując się np. do III rozdziału z części mozaikowej pt. *Opis wyglądu* z książki *Z polskim na ty* (Lipińska, 2006: 185–190) czy fragmentów rozdziału pt. *Opis osoby* z kompendium rozwijającego sprawność pisania na poziomie B1+/B2 (Lipińska, Dąbska, 2016: 11–21).

¹⁰ Plakat jest łatwo dostępny w sieci, można go obejrzeć m.in. na stronie Agory: <https://www.agera.pl/przewrotny-plakat-wisla-wciaga-zwyciezca-17-konkursu-galerii-plakatu-ams> [dostęp: 05.01.2023].

Rzeki Wisły¹¹. Lektor stymuluje krótką dyskusję na temat oglądanej grafiki użytkowej, pytając o to, co dokładnie zdaniem studentów przedstawia i jak dzieło jest przez nich odbierane. Minimalistyczny plakat intryguje, ma symboliczną wymowę wynikającą z kontekstowej wieloznaczności czasownika *wciągać*¹² współbrzmiającego z warstwą ikonyczną analizowanego tekstu kultury¹³. Uruchamia zatem szereg asocjacji, oddziałując na odbiorcę. Ze względu na sugestię zabierania przez rzekę wszystkiego (a więc też zanieczyszczeń) wskazana grafika stanowi dobre wprowadzenie do tematu lekcji i jej zasadniczej części.

Następnie nauczyciel prosi o wykonanie ćwiczenia (rozumienie tekstu) opracowanego na podstawie informacji o kampanii społecznej Wód Polskich (zob. tabela 1).

Ćwiczenie, weryfikując opanowanie słownictwa związanego z ekologią i ochroną środowiska, informuje o kampanii społecznej i spocie, którego analiza stanowi zasadniczą część zajęć.

Po wspólnym sprawdzeniu ćwiczenia z czytania ze zrozumieniem, w tym wyjaśnieniu znaczenia słów, które słuchaczom mogły sprawić kłopot, nauczyciel zachęca do zainteresowania się problematyką zaśmiecania rzek i przeciwdziałania temu problemowi. Wyświetla spot *Portret pamięciowy* (czas trwania: 1 minuta)¹⁴, a po jego obejrzeniu prosi o podzielenie się pierwszymi wrażeniami („Co sądzisz o nagraniu? Jakie

¹¹ Senat RP ogłosił rok 2017 Rokiem Rzeki Wisły.

¹² *Wciągać* oprócz podstawowego znaczenia ‘wprowadzać gdzieś kogoś lub coś’ można rozumieć m.in. jako ‘wchłaniać’, ‘wsysać’, ‘absorbować’, ‘zainteresować się czymś w wysokim stopniu’, a także ‘wraz z wdechem aplikować przez nozdrza do organizmu jakiejś substancje’ (USJP, 2003, t. 4: 366), też te, które są odurzające i uzależniające.

¹³ Grafika jest oszczędna w formie. Na wyrazistym żółtym tle przedstawiono niebieskie fale symbolizujące rzekę, a nad nimi czarny but, od którego coś w nieestetyczny sposób odchodzi. Być może z buta wylewają się nieczystości sugestywnie przypominające wymiociny. Tę część plakatu można zinterpretować również jako widoczną owłosioną część nogi – w takim przypadku rzeka wciągnęła już całego człowieka, wystaje tylko nogę w bucie.

¹⁴ Link do spotu – zob. przypis 7.

Tabela 1. Ćwiczenie sprawdzające rozumienie tekstu *Wody to nie śmietnik*

Proszę – zgodnie z przykładem – uzupełnić tekst, podkreślając najlepszą spośród podanych możliwości.

_____ / 5 p. (10 x 0,5 p.)

Wody to nie śmietnik

Kampania (*edukująca, kształcąca, edukacyjna, kognitywna*)⁰ Wód Polskich

1,5 tony śmieci zbieranych po każdym weekendzie we Wrocławiu na odcinku 1 km Odry, 4 tony posprzątane (*dotychczas, na czas, w czas, podczas*)¹ jednej akcji nad rzeką Biebrzą – to tylko dwa przykłady tego, jak zaśmiecanie są rzeki i zbiorniki wodne w całej Polsce.

Każdego roku pracownicy Wód Polskich, często również dzięki pomocy (*wolontariuszy, wolontariatów, praktykantów, uczestników*)², zbierają setki ton śmieci, które lądują w korytach rzek, na ich brzegach oraz nad zbiornikami wodnymi. Problem wzrasta w sezonie wiosenno-letnim, kiedy ludzie tłumnie (*relaksują się, wypoczywają, pływają, żeglują*)³ nad wodą. W czasie pandemii porzucanie śmieci jeszcze się nasiliło. Od 2020 roku zgłasza się coraz więcej dzikich wysypisk z (*odpadkami, resztkami, produktami, odpadami*)⁴ poremontowymi i wielkogabarytowymi. Szacujemy, że rocznie nad polskimi rzekami i zbiornikami wodnymi pojawia się kilka tysięcy ton śmieci, które stanowią zagrożenie dla ludzi i (*pejzażu, terenu, środowiska, horyzontu*)⁵. Porzucone śmieci nie są obojętne dla ekosystemów, przedostają się do wód i w konsekwencji je (*brudzą, zanieczyszczają, oczyszczają, zaniedbują*)⁶. Naukowcy biją na alarm, ponieważ tworzywa (*plastikowe, nienaturalne, sztuczne, chemiczne*)⁷, ścieki i inne substancje mogą prowadzić do trwałego (*skażenia, zakażenia, trucicia, otrucia*)⁸ wód oraz środowiska.

Spot *Portret pamięciowy* zwraca uwagę na problem (*totalnego, licznego, mnogiego, masowego*)⁹ zanieczyszczania polskich rzek i zbiorników wodnych. Kampania ma wymiar edukacyjny, jej celem jest (*poinformowanie, zachęcenie, zniechęcenie, przekonywanie*)¹⁰ każdego mieszkańca naszego kraju do tego, aby nie porzucać śmieci.

Szczegóły znajdują się na stronie Wód Polskich: www.wody.gov.pl w zakładce: Wody to nie śmietnik.

Na podstawie: <https://www.wody.gov.pl/aktualnosci/1797-wody-to-nie-smietnik-kampania-edukacyjna-wod-polskich> [dostęp: 05.01.2023].

uczucia w tobie wzbudza? Co szczególnie zapamiętałaś/zapamiętałeś?”). Wyrażenie spontanicznych ocen jest ważne. Zabarwione emocjonalnie ustosunkowanie się do zagadnienia zwykle nie jest do końca poprawne pod względem językowym, ale stanowi m.in. „informację zwrotną dla prowadzącego na temat tego, jak słuchacze rozumieją tekst (też na ile językowo go rozumieją), co ułatwi dalsze efektywne rozplanowanie działań” (Waclawek, 2022: 9).

Następuje ponowne obejrzenie filmu – tym razem skoncentrowane na rozumieniu szczegółowym. Studenci kolejne zadanie wykonują w zespołach dwu-, trzyosobowych – oglądając spot, mają uzupełnić wybrane informacje dotyczące wyglądu sprawcy: zapisać fragmenty usłyszanego tekstu, wyodrębnić z nagrania obrazy przedstawiające konkretną część opisu (zob. tabela 2)¹⁵. Dodatkowo uwagi można zapisać w odpowiedniej rubryce.

Oto zapis tekstu wypowiedzianego przez lektorkę wcielającą się w rzekę – ofiarę przemocy: „To był mężczyzna. Sylwetka krępa, około 40 lat. Oczy ciemne, głęboko osadzone, delikatny nos; włosy lekko przetłuszczzone; zakola; usta wydatne miękkie; zarost rzadki, ostry. Rzeką pamięta, kto ją zatruwa”¹⁶. Treściwa, rzeczowa narracja wypowiedziana beznamiętnym głosem kobiety w średnim wieku działa silnie perswazyjnie.

W spocie wizerunek sprawcy został odtworzony na podstawie śladów, które zostawił – porzuconych śmieci. Te są wyraziste – im odbiorca filmu może się przyjrzeć, w odróżnieniu od kadrów przedstawiających

¹⁵ Przykładowy podział materiału dla zespołów: 1. zespół: płeć, usta; 2. zespół: sylwetka, policzki; 3. zespół: wiek, zarost; 4. zespół: oczy, włosy; 5. zespół: nos, komentarz, gdy pojawia się „obraz” całej twarzy. Podczas zajęć online wykonanie *print screenu* jest łatwiejsze, na zajęciach stacjonarnych studenci mogą np. wyświetlić wybrany materiał ikoniczny na ekranie telefonu komórkowego (nauczyciel przed zajęciami może mieć już przygotowane *print screeny* do portretu pamięciowego i w odpowiednim momencie na dużym ekranie w trakcie prezentacji danego zespołu może wyświetlić właściwe zdjęcie/zdjęcia).

¹⁶ Link do spotu – zob. przypis 7.

Tabela 2. Portret pamięciowy sprawcy

WYGLĄD ZEWNĘTRZNY	Fragment transkrypcji	Wizualizacja (<i>print screen</i>)	Uwagi, komentarz
Płeć			
Sylwetka			
Wiek			
Oczy			
Nos			
Włosy			
Usta			
Policzki			
Zarost			
Komentarz, gdy pojawia się „obraz” całej twarzy			

Źródło: Opracowanie własne.

(bliżej nieokreślonego) mężczyzną chodzącego po lesie, w okolicach rzeki. Już początkowe ujęcia presuponują, że ukazywany migawkowo bohater jest tym, który dokonał czynu zakazanego – może gwałtu i morderstwa (sugerują to żeński głos przedstawiający opis wyglądu sprawcy oraz pierwsze kadry filmiku ukazujące coś dużego porzuconego w zaroślach i przykrytego czarną folią – materiałem, z którego wykonane są worki, w jakie wkłada się ciała ofiar). Mężczyzna widoczny jest zwykle w półmroku – albo w oddali, albo w ujęciach fragmentarycznych (np. zbliżenie na jedno oko, fragment głowy ujęty od tyłu itd.), co uniemożliwia jednostkową identyfikację i zarazem ukazuje uniwersalność prezentowanego wizerunku.

Warstwy językowa, dźwiękowa i obrazowa w swoisty sposób wzajemnie się dopełniają, uruchamiając dodatkowe treści. Objawia się to jako:

- a) potwierdzanie wypowiedzianych przez lektorkę-rzekę słów, np.: „włosy lekko przetłuszczone” – zbliżenie kamery na zarośla, w wysuszonych liściach trawy azjatyckiej porzucono zatłuszczony papier (zapewne po skonsumowanym produkcie spożywczym);

„zarost rzadki, ostry” – po kadrze ukazującym lekki męski zarost, pojawia się następny – słychać dźwięk tłuczonego szkła, następuje zbliżenie na rozbitą butelkę z bardzo ostrymi, niebezpiecznymi krawędziami;

- b) gra znaczenia słowa i jego desygnatu: „zakola” – rozumiane jako półkolista łysina na męskiej skroni, a także jako łuk koryta rzeczno-ego, meander (w analizowanym filmiku ukazany jako miejsce szczególnie nieestetyczne i niehigieniczne, gdzie w wyniku słabej cyrkulacji wody gromadzą się i zalegają różne odpady, tworzy się kożuch zanieczyszczeń zapewne wydzielający odór);
- c) dysonans między słowem a obrazem, np. „delikatny nos” – zbliżenie kamery na porzucone nad brzegiem rzeki resztki grillowanej ryby w aluminiowej foremce, sugerujące nieprzyjemny zapach.

Swoistym podsumowaniem pamięciowego portretu sprawcy jest ujęcie z oddali – niejako „przypadkowy” układ śmieci tworzy kolaż przedstawiający niechlubne ludzkie oblicze, *expressis verbis* wskazując człowieka jako tego, który popełnia czyny haniebne. Slogan zamykający spot: „Rzeka pamięta, kto ją zatruwa”, brzmi złowieszczo, stanowi komentarz do obrazu i zapowiedź rewanżu, odwetu za doznane krzywdy, a więc możliwej zemsty rzeki (też: wody jako żywiołu czy – szerzej – pomsty Gai).

Komunikat jest bardzo wymowny. Po wspólnym uzupełnieniu danych w tabelce i omówieniu elementów, które go tworzą – ukazujących zarówno współgranie obrazu, dźwięku oraz słowa, jak i dysharmonię między tymi warstwami – prowadzący stymuluje słuchaczy do wypowiedzenia się na temat ostatniej części spotu. Przedstawienie nagrań (z ukrytych kamer) rejestrujących haniebne zachowanie człowieka zarówno pod osłoną nocy, jak i w biały dzień (wyrzucanie do rzek lub na ich brzegi wręcz spektakularnych ilości różnego rodzaju śmieci)¹⁷ trudno skomentować, fakty mówią same za siebie.

¹⁷ Tę część spotu można odczytać jako swoiste nawiązanie do kadrów z filmu pt. *Raport mniejszości* (reż. S. Spielberg, 2002) z Colinem Farrellem i Tomem Cruise'em w rolach głównych. Dzieło powstało na podstawie opowiadania Philipa K. Dicka, a kluczowa zbrodnia została popełniona właśnie w wodzie.

Spot ma świetnie dobrane tło dźwiękowe – wzmacnia napięcie, służy gradacji emocji, oddaje klimat kryminału. Przejmująca muzyka szczególnie działa na zmysły i wyobraźnię w ostatniej części spotu, mającej charakter dokumentu. Całość komunikatu dopełnia i podsumowuje napis: „wody to nie śmietnik reaguj // zgłaszaj na: wody.gov.pl // Państwowemu Gospodarstwu Wodne Wody Polskie”.

Po analizie komunikatu warto zapytać jeszcze raz studentów o wrażenia, jakie wywarł na nich spot *Portret pamięciowy*, a także poprosić ich o odwołanie się do ich osobistych doświadczeń i pomysłów na przeciwdziałanie problemowi („Czy wiesz, czy podobne sytuacje zdarzają się w twojej okolicy, w twoim kraju? Co można zrobić, żeby zaradzić problemowi zaśmiecania i zanieczyszczania wód?”).

Zajęcia warto przeprowadzić około 22 marca (Światowy Dzień Wody) lub około 22 kwietnia (Dzień Ziemi). Zaproponowana tematyka może stać się dobrą okazją do ćwiczenia poprawności gramatycznej – szczególnie trybu rozkazującego i/lub czasowników modalnych (rady dla początkującego członka organizacji ekologicznej itd.), rekcji przyimka czy tworzenia zdań bezpodmiotowych (por. Hofmański, 2022: 68–71), a także do poznania polskiej frazeologii łączącej się z *wodą* oraz ćwiczeń redakcyjnych z tym związanych czy ćwiczeń z zakresu kompozycji i redakcji wybranej formy wypowiedzi pisemnej (np. opis obrońcy przyrody, opis krajobrazu, podanie do burmistrza o wsparcie akcji proekologicznej)¹⁸. W glottodydaktyce niezwykle funkcjonalne jest wykorzystanie podejścia zadaniowego (Janowska, 2011), a zatem ukierunkowanie na zadanie, które przełoży się na konkretne efekty (np. stworzenie filmiku promującego dbanie o przyrodę, oszczędzanie wody, szacunek względem jej zasobów i umieszczenie go na stronach placówki edukacyjnej prowadzącej kurs; nawiązanie współpracy z lokalnym samorządem itd.).

¹⁸ W komunikatach reklamowych wykorzystuje się różne gatunki mowy, np. wyznaczenie, instrukcję, życzenia (por. Dybalska, 2010). Analizowany komunikat można potraktować jako inspirujący nie tylko w związku z ćwiczeniem wskazanych przykładowych form wypowiedzi, pomocny jest również w praktyce formułowania szeroko rozumianych wyznań.

Rzeka symbolizuje m.in. twórcze moce Natury, zasadę żeńską, kobietę, ale też groźnego, zmiennego i nieobliczalnego potwora – „gdy wzbiera, nastaje powódź, gdy wysycha, nastaje susza” (Kopaliński, 1990: 365–367). Przywołany społecznie użyteczny komunikat reklamowy warto z uczącymi się odczyt(yw)ać w duchu nowej humanistyki, ze szczególnym uwzględnieniem ekokrytyki i ekofeminizmu (zwłaszcza jego pierwszej fali). W klasycznym ujęciu ekofeministycznym podkreśla się, że naturę zaczęto postrzegać przez pryzmat technologii (maszyny) wraz z oświeceniem poszukującym porządku, hierarchii i władzy (Merchant, 1983). „Hierarchizacja (...) zastąpiła ujęcia holistyczne i interrelacyjne, przyczyniając się do ustanowienia i usankcjonowania dominacji człowieka (mężczyzny) zarówno nad naturą, jak i nad kobietą” (Steciąg, 2012: 27). Przed oświeceniową rewolucją naukową Ziemię uważano za żywy organizm, a naturę personifikowano jako kobietę (matkę naturę), odnoszono się do niej z szacunkiem, choć postrzegano ją ambiwalentnie (spokojna – dzika itp.). W tak ujętym nurcie historiozoficznym pokazano trwające na przestrzeni dziejów związki między feminizacją przyrody a naturalizacją kobiet. Zaborcza i dyskryminująca dominacja człowieka (mężczyzny) nad naturą i w taki sam sposób podporządkowaną mu kobietą ma przełożenie na język i jego strukturę. Tzeborah Berman (2001) obrazuje to m.in. na podstawie potocznych metafor, typu *matka natura* czy *dziewiczy las*, które zdaniem badaczki są „świadcstwem utrzymywania się patriarchalnego dualizmu i hierarchicznych tradycji, kontynuowania uprzedmiotowienia kobiet i natury oraz separacji ludzi w stosunku do siebie i do świata przyrody (na zasadzie podmiot – przedmiot)” (Steciąg, 2012: 28). Jak podkreśla czołowy ekolingwista Andrew Goatly, modele metaforyczne – w naszym przypadku chodzi o model NATURA (w tym RZEKA) TO KOBIEȚA – silnie oddziałują na zideologizowanie obrazu rzeczywistości społecznej, a więc obrazu istniejącego i funkcjonującego w mentalności społecznej, czyli podzielnego przez członków tejże wspólnoty (Goatly, 2007: 1). W spocie *Portret pamięciowy* człowiek (mężczyzna) został ukazany jako oprawca, a rzeka jako ofiara jego zbrodni – przemocy, swoistego gwałtu. Narracja spotu, gra obrazem, dźwiękiem i słowem utrzymane są w konwencji

relacji – pozbawionego emocji opisu wyglądu (portretu pamięciowego) sprawcy ukazanego z perspektywy upodmiotowionej rzeki rejestrującej dokonywane na niej czyny. W końcowej części komunikatu reklamowego mocniej wyeksponowano kategorię pamięci („rzeka pamięta, kto ją zatruwa”) i presupozycję czekającej na człowieka kary – zemsty spersonifikowanej rzeki za zbrukanie jej czystości (dziewiczości). To człowiek naturze zgotował i wciąż gotuje ten los, a przez to, że naturze, to też drugiemu człowiekowi¹⁹ – stanowiąc część ekosystemu, jest z nim nierozzerwalnie związany, współzależny od niego.

W ujęciu antropocentrycznym *homo sapiens* jest „koroną istnienia”, „miarą wszechrzeczy”. Dla humanistów przyjęcie perspektywy ekologicznej (por. Domańska, 2013) oznacza postrzeganie rzeczywistości przez pryzmat ekowartości, takich jak: troska, współodczuwanie i poczucie się do odpowiedzialności za obecny i przyszły świat. „Skoro wszystko jest z sobą powiązane i nasz los zależy od bytu pozostałych form życia, naszym obowiązkiem jest przyjęcie odpowiedzialności za środowisko, za byty pozaludzkie, za przyszłe pokolenia” – przekonuje Piotr Skubała (2022: 8). Zgodnie z założeniami nowej humanistyki, świata, w tym świata przyrody, należy doświadczać, przyjmując perspektywę integrującą, którą Wilhem Trampe określa jako *Mitwelt* („świat z nami”; Trampe, 2001)²⁰. Taka perspektywa poznawcza dzięki

¹⁹ W humanistyce środowiskowej w katastrofach naturalnych dostrzega się metonię Zagłady zarówno odsyłającą do eksterminacji Żydów, jak i będącą refleksją nad współczesnymi zagrożeniami środowiska naturalnego (zob. np. „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 2017, nr 2: *Środowiskowa historia zagłady*). Zajęcia przeprowadzone z wykorzystaniem spotu *Portret pamięciowy* warto powiązać z narracją o Zagładzie, w tym z przywoływanymi już *Medalionami* Zofii Nałkowskiej, odczytaniem ich z perspektywy nowej humanistyki postantropocentrycznej. Aby przybliżyć cudzoziemskiemu uczącemu się lekturę (choćby fragmentów) dzieła Nałkowskiej, można skorzystać z opowiadania *Przy torze kolejowym*, zaadaptowanego przez Agnieszkę Tambor do potrzeb zewnętrznego językowo i kulturowo odbiorcy (poziom B1/B2; Tambor, oprac., 2011).

²⁰ Odmianą perspektywą poznawczą jest supremacja, ukazująca wyższość (dominację) człowieka, określona przez badacza jako *Umwelt* („świat wokół nas”).

upodmiotowieniu w komunikacji włącza świat pozaludzki, nadając jego subiektom tożsamość, określone cechy czy właściwości. Jeśli człowiek jest miarą wszechrzeczy, to woda jest miarą wszechistnienia. Nad antropocentryzmem winien królować bio-, geo- i ekocentryzm.

Postscriptum

Nasilanie się w ostatnich latach procesów migracyjnych, gwałtownie wzmocnione przez konsekwencje wydarzeń związanych z agresją Rosji na Ukrainę, sprawiło, że w polskim szkolnictwie konieczne stało się dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz rozwiązań systemowych do potrzeb i możliwości uczniów zewnętrznych językowo i kulturowo. Spot *Portret pamięciowy* zaproponowany jako ekomateriał językowy i rozważania wokół niego osnute mogą stać się inspiracją nie tylko dla glottodydaktyków polonistycznych, ale również dla nauczycieli języka polskiego jako przedmiotu szkolnego. Ze względu na treści programowe wykorzystanie omawianego komunikatu reklamowego na lekcji polskiego utrzymane w duchu humanistyki środowiskowej warte jest realizacji w szkole średniej – ewentualnie w starszych klasach szkoły podstawowej – w zespole klasowym składającym się zarówno z uczniów o pełnych, jak i niepełnych kompetencjach językowych²¹. Zaangażowanie w sytuację lekcyjną natywnych użytkowników języka intensyfikuje proces edukacyjny, a stosowane przez nich strategie rozumienia omawianego tekstu kultury zdecydowanie wykraczają poza literalne rozumienie – zatem dzięki aktywnemu uczestnictwu w zajęciach obu grup uczących się (z językiem polskim jako rodzimym i nierodzimym) łatwiej/szybciej zostaną dostrzeżone znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Dobrze przeprowadzone działanie edukacyjne wspierać będzie

²¹ Na heterogeniczność grupy uczniów polskich i uczniów z doświadczeniem migracyjnym wpływ mają m.in. złożoność biogramów językowych drugiej ze wskazanych grup uczących się, jej inna przeszłość edukacyjna, a nierzadko i odmienny wiek.

więc sprawne posługiwanie się przez uczniów z doświadczeniem migracyjnym językiem szkolnej edukacji, będące przejawem kognitywnej akademickiej biegłości językowej (ang. *Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP)²².

Literatura

- Berman T., 2001, *The Rape of Mother Nature? Women in the Language of Environmental Discourse*, in: *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, eds. A. Fill, P. Mühlhäusler, Continuum, London–New York, s. 258–269, https://linguisticstudentindonesia.files.wordpress.com/2019/11/alwin-fill-peter-muhlhausler-the-ecolinguistics-reader_-language-ecology-and-environment-2001.pdf [dostęp: 05.01.2023].
- Bogunia-Borowska M., 2004, *Reklama jako tworzenie rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1–2, s. 13–32, http://rcin.org.pl/Content/62034/WA248_79056_P-I-2524_domanska-humanist_o.pdf [dostęp: 03.01.2023].
- Dybalska R., 2010, *Sekundarne gatunki mowy*, Filozofická Fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- ESOKJ, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się – nauczanie – ocenianie*, przeł. W. Martyniuk, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Nauczycieli, Warszawa.
- Goatly A., 2007, *Washing the Brain. Metaphor and Ideology*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Hofmański W., 2022, *Z kim i dokąd? Nazwy własne w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Poziom B1/B2*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- <https://www.agora.pl/przewrotny-plakat-wisla-wciaga-zwyciezca-17-konkursu-galerii-plakatu-ams> [dostęp: 05.01.2023].

²² Tłumaczenie terminu wprowadzonego przez Jimma Cumminsa przyjmuję za Anną Seretny (2021).

<https://www.wody.gov.pl/> [dostęp: 05.01.2023].

<https://www.wody.gov.pl/aktualnosci/1797-wody-to-nie-smietnik-kampania-edukacyjna-wod-polskich> [dostęp: 05.01.2023].

https://www.youtube.com/watch?v=2H-uSqCSjnU&t=1s&ab_channel=WodyPolskie [dostęp: 05.01.2023].

Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.

Janowska I. i in., red., 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Księgarnia Akademicka, Kraków.

Kopaliński W., 1990, *Słownik symboli*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.

Kozłowska A., 2011, *Reklama – techniki perswazyjne*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.

Leń K., 2004, *Reklama społeczna jako „sumienie” społeczeństwa konsumpcyjnego, w: W cywilizacji konsumpcyjnej*, red. M. Golka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 127–143.

Lipińska E., 2006, *Z polskim na ty. Poziom podstawowy B1*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.

Lipińska E., Dąbmska E., 2016, *Pisać jak z nut. Podręcznik rozwijający sprawność pisania dla obcokrajowców na poziomie B1+/B2*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.

Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy. Podręcznik do nauki języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.

Maison D., Maliszewski N., 2002, *Co to jest reklama społeczna, w: Propaganda dobrych serc, czyli rzecz o reklamie społecznej*, red. D. Maison, P. Wasilewski, Agencja Wasilewski, Kraków, s. 9–44.

Maliszewski N., 2007, *Koń trojański w reklamie społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

Merchant C., 1983, *The Death of Nature. Women, Ecology and the Scientific Revolution*, Harper & Row, New York.

Nałkowska Z., 1990, *Medaliony*, posł. M. Sprusiński, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

Nowacki R., 2015, *Reklama. Podręcznik*, Difin, Warszawa.

Petrykowska J., 2013, *Sposoby wywierania wpływu na adresatów reklamy społecznej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, z. 413, s. 39–46, DOI: http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_ZARZ.2013.003 [dostęp: 05.01.2023].

- Seretny A., 2019, *Słownictwo polskie w ćwiczeniach dla obcokrajowców. B2, Prolog*, Kraków.
- Seretny A., 2021, *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków, s. 113–140.
- Skubała P., 2022, *Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego?*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 31, s. 1–14, DOI: <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2022.31.09> [dostęp: 05.01.2023].
- Stafiej-Bartosik A., Maison D., 2007, *Reklama społeczna – czym jest i jak się zmienia*, w: *Szlachetna propaganda dobroci, czyli drugi tom o reklamie społecznej*, red. P. Wasilewski, współpr. D. Maison, A. Stafiej-Bartosik, Agencja Wasilewski, Kraków, s. 8–18.
- Steciąg M., 2012, *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Tambor A., oprac., 2011, Nałkowska Z., *Przy torze kolejowym*, Borowski T., *Proszę państwa do gazu*, „Czytaj po polsku”, t. 8, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja” 2017, nr 2: *Środowiskowa historia zagłady*.
- Trampe W., 2001, *Language and Ecological Crisis: Extracts from a Dictionary of Industrial Agriculture*, in: *The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*, eds. A. Fill, P. Mühlhäusler, Continuum, London–New York, s. 232–240, https://linguisticstudentindonesia.files.wordpress.com/2019/11/alwin-fill-peter-muhlhausler-the-ecolinguistics-reader_-language-ecology-and-environment-2001.pdf [dostęp: 05.01.2023].
- USJP, 2003: *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Dubisz, t. 1–4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Waclawek M., 2022, *Reminiscencje dzieciństwa – uwagi na marginesie kreatywnego pisanania w glottodydaktyce polonistycznej*, „Paidia i Literatura”, nr 4, s. 1–24, <https://doi.org/10.31261/PiL.2022.04.15> [dostęp: 05.01.2023].
- Waclawek M., 2023, *Ekologia dźwignią handlu? O reklamie komercyjnej na lekcji języka polskiego (jako obcego)*, w: *Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Waclawek, Z. Obertová, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice [w druku].
- Wojciuk A., 2019, *Reklama społeczna w dobie konsumpcjonizmu. Perspektywa pragmatyngwistyczna*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem

prof. dr hab. Aldony Skudrzyk, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, <http://www.bc.us.edu.pl/publication/19171> [dostęp: 03.01.2023].

MARIA WACLAWEK – PhD, Institute of Linguistics, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr, Instytut Językoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Her research interests focus on green (glotto)didactics, multiculturalism, linguistic and cultural stereotypes, advertising language and phraseology, rules of pronunciation, as well as theatre workshops and the use of literary texts in classes of Polish as a foreign language. She has written several dozen scientific articles on the topics mentioned above, co-authored the monograph *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* [On Poles and Slovenians – in the realm of linguistic and cultural stereotypes] (Ljubljana 2022) and *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* [Time for... Language and didactics in young researchers' investigations] (Katowice 2015), as well as co-edited several scientific books, including a volume dedicated to Professor N. Jež: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (Ljubljana 2018).

Jej zainteresowania naukowe koncentrują się m.in. wokół zielonej (glotto)dydaktyki, wielokulturowości, językowo-kulturowych stereotypów, języka reklamy i frazeologii, prawideł wymowy, a także warsztatów teatralnych i wykorzystania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego jako obcego. Autorka kilkunastu artykułów naukowych z wymienionej tematyki, współautorka monografii *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* (Ljubljana 2022) oraz *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (Katowice 2015), jak również współredaktorka kilku książek naukowych, w tym tomu poświęconego profesorowi N. Jeżowi: *Sedemdeset let poučevanja poljskega jezika v Ljubljani, posvečeno Nikolaju Ježu* (Ljubljana 2018).

E-mail: maria.waclawek@us.edu.pl



Małgorzata Wójcik-Dudek

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

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Jak być ze świata?¹ Zwrot geologiczny i polonistyka/humanistyka terenowa w szkole

How to be of the World? The Geological Turn
and Polish Studies/Fieldwork Humanities at School

Abstract: This article is devoted to the issue of field humanities and the possibilities of its application in school education. The author, referring to the research conducted by Monika Bakke, argues for the necessity of rereading the canon of books not only in the context of engaged humanities, using ecocritical methodology, but, above all, relating well-known school set texts to the geological turn. Such a practice would make it possible to include geological reflection in the interpretation of literary texts, thanks to which Polish language lessons would open up to a new actant of plots hitherto poorly present in school Polish studies: rocks and earth. The readings of *the Moomins* series, Juliusz Słowacki's *Kordian* and Czesław Miłosz's *The Issa Valley*, as well as interpretative guidelines for other works proposed by the author of this article, show how geological reflection can 'disenchant' a text without the risk of losing its literariness.

The aim of proposing a reading of selected literary texts from the perspective of the geological turn is to enable the questioning of anthropocentric certainties and the development of new modes of perception. Moreover, such a way of reading would lead to uncovering the ideological sources of the layered and naturalised rules and conventions of literature, rarely subjected to critical scrutiny in school.

Keywords: field humanities, geological turn, school education, reading canon

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony zagadnieniu humanistyki terenowej oraz możliwościom jej zastosowania w edukacji szkolnej. Autorka, nawiązując do badań prowadzonych przez Monikę Bakke, przekonuje o konieczności ponownego odczytania kanonu lektur nie tylko w kontekście humanistyki zaangażowanej, korzystając z metodologii ekokrytycznej, ale przede wszystkim odnosząc znane tytuły szkolnych lektur do zwrotu geologicznego. Taka praktyka umożliwiłaby włączenie w interpretację tekstów literackich refleksji geologicznej, dzięki której lekcje języka polskiego otworzyłyby się na nowego, do tej pory słabo obecnego w szkolnej polonistyce aktanta fabuły: skały i ziemię. Zaproponowane przez autorkę odczytania cyklu o Muminkach,

¹ Tytuł inspirowany książką Moniki Rogowskiej-Stangret (2021).

Kordiana Juliusza Słowackiego, *Doliny Issy* Czesława Miłosa oraz wskazówki interpretacyjne dotyczące innych utworów pokazują, w jaki sposób refleksja geologiczna może „odczarować” tekst, bez ryzyka utraty jego literackości.

Celem propozycji lektury wybranych tekstów literackich z perspektywy zwrotu geologicznego jest umożliwienie podważenia antropocentrycznych pewników oraz wypracowania nowych sposobów percepcji. Ponadto taki sposób lektury prowadziłby do odstąpienia ideologicznych źródeł nawarstwionych oraz znaturalizowanych zasad i konwencji obowiązujących w literaturze, rzadko w szkole poddawanych krytycznemu oglądowi.

Słowa kluczowe: humanistyka terenowa, zwrot geologiczny, szkolna edukacja, kanon lektur

Już pobieżny przegląd podstaw programowych realizowanych w polskiej szkole pokazuje, że frekwencja czasowników: *poznaje, wie, umie*, jest bardzo wysoka. Tymczasem wydaje się, że najistotniejszym wyzwaniem dla współczesnej edukacji, szczególnie tej polonistycznej/humanistycznej, choć przecież dziś trudno myśleć o szkole w kategoriach ścisłego podziału na przedmioty czy dyscypliny, pozostaje namysł nie nad samym poznawaniem, ale poznawaniem sposobów widzenia.

Nie chodzi jedynie o to, aby ów namysł doprowadził do wypracowania nowych, niosących radykalną nadzieję (Lear, 2013) projektów przyszłości, przekraczających współczesne kryzysy, w tym klimatyczny, w dużym stopniu uzależnionych od optyki wglądu w przeszłość, o czym na gruncie polskim piszą Ewa Domańska, przywołując pojęcia historii ratowniczej (Domańska, 2014), humanistyki prewencyjnej (Domańska, 2022), czy Mateusz Borowski oraz Małgorzata Sugiera, odwołując się do prac Donny Haraway i Anny Tsing (Borowski, Sugiera, 2020: 268). To projekt jak na razie skomplikowany, choć nie niemożliwy. Wydaje się, że prawdziwą, ponieważ na dziś realną, stawką jest dekonstruowanie tradycyjnych sposobów widzenia i zaproponowanie nowych, choć oczywiście na tym praca się nie kończy. Jak pisze Sugiera:

Jeśli (...) chcemy podważyć antropocentryczne pewniki, potrzebujemy nie tylko nowych sposobów percepcji, nowych metodologii i idei. Musimy ponadto odsłonić ideologiczne źródła nawarstwionych i znaturalizowanych zasad i konwencji, zarówno w sztukach, jak i w naukach (Sugiera, 2019: 389).

Badaczka, nawiązując do prac amerykańskiego artysty Eduarda Kaca, upomina się o nowe przedstawienia biblijnego dnia szóstego, kiedy to

Bóg w ciągu tej samej doby stworzył większość zwierząt, roślin oraz Adama i Ewę, a następnie tym ostatnim dał nieograniczoną władzę nad resztą istnień. Sugiera uważa, że spekulacje na temat „szóstego dnia” powinny stawiać pod znakiem zapytania przyjęte dotychczas sposoby percepcji, szczególnie te dotyczące wytwarzania oraz konsumowania natury.

Warto w tym miejscu odwołać się do kanonicznego tekstu Wiktora Szklowskiego, na który powołuje się również Arkadiusz Półtorak, analizując film *Geological Evidences* Matthew C. Wilsona o krzyżowaniu się technologii, kultury i nauki (Półtorak, 2022). Przekonanie Szklowskiego, że „celem obrazu nie jest ułatwienie nam zrozumienia przedmiotu, ale wywołanie specyficznego sposobu percepcji owego przedmiotu, stworzenie jego widzenia, a nie poznania” (Szklowski, 2006: 105), w bliskim sąsiedztwie z propozycją Sugieri, aby podważyć antropocentryczne pewniki odbieranych obrazów, jest dla mnie punktem wyjścia do przemyślenia szkolnych praktyk czytania tekstów kultury. Mam wrażenie, że sojusz tych dwóch perspektyw oznaczałby edukację „odwidzenia” świata, procesu postulowanego przez Nicholasa Mirzoeffa. Badacz przekonuje jednak, że „gdy nauczymy się widzieć świat, wykonamy dopiero jeden z kroków do celu. Celem jest zmiana świata” (Mirzoeff, 2016: 306).

W oczekiwaniu na ósmy dzień stworzenia.

Zwrot geologiczny w szkolnej edukacji polonistycznej?

Postulatem koniecznym jest zatem stworzenie praktyki szkolnego czytania zakładającej inne możliwości opowiadania o świecie, o które wspomina się Ewa Bińczyk. Powołując się na niemieckiego dziennikarza Christiana Schwägerla, pisze: „Powiedzmy nie apokalipsie i zacznijmy tworzyć lepszą przyszłość; tylko taki antropocen ma sens – budowanie zrównoważonej, sprawiedliwej przyszłości jako nadzieja na uniknięcie apokalipsy” (Bińczyk, 2018: 139). Realizowanie „innych możliwości” podczas lekcji języka polskiego dostrzegam przede wszystkim w powrocie na Ziemię

i zwrocie ku ziemi. Oznacza to, że potrzebujemy takich propozycji interpretacyjnych, które pozwolą jeszcze raz przemyśleć sposoby współbycia z istotami stworzonymi, jak pisze Sugiera, „pracowitego dnia szóstego” (Sugiera, 2019: 365) tak, aby móc wypracować nowe sposoby refleksji oraz odczuwania ludzkich i nie-ludzkich połączeń, tym razem jednak z punktu widzenia immanentnej relacyjności i sieci współzależności.

W kontekście edukacji w czasach kryzysu klimatycznego niezwykle ważna staje się więc uwaga Haraway, która w *Manifeście gatunków stowarzyszonych* zapowiada, że jej celem jest

opowiadać historie o relacjach znaczącej inności, dzięki którym ich strony stają się tym, kim są – jako słowo i ciało. Historie o ewolucji, miłości, tresurze i rasach albo rodzajach pomagają (...) myśleć o tym, jak dobrze współlegzystować z zastępem gatunków, które współkonstytuują ludzi na tej planecie, w każdym wymiarze czasu, ciała i przestrzeni (Haraway, 2012: 258).

Monika Bakke w kontekście humanistyki środowiskowej proponuje rozszerzyć ideę „stowarzyszenia” o gatunki mineralne, które koewoluują przeciw z gatunkami biologicznymi, co w praktyce oznacza „sięganie ku materialności przedludzkich, a nawet przedbiologicznych środowisk ziemskich, ale też wykracza poza naszą planetę ku innym ciałom układu słonecznego, z którymi tworzymy materialną-mineralną wspólnotę” (Bakke, 2020: 167). Co ważne, takie ujęcie może zmienić tradycyjne postrzeganie mineralogiczne, skoncentrowane do tej pory na składzie chemicznym czy fizycznym badanych minerałów, teraz podkreślające historię mineralnych środowisk na Ziemi oraz innych skalistych planetach (Bakke przytacza również przykład powinowactwa minerałów „ziemskich” z wytworzonymi przez człowieka, np. kamienie nerkowe). Innymi słowy, trudno już dziś, myśląc o trosce o różnorodność gatunkową, ograniczać ją jedynie do refleksji nad bioróżnorodnością. Troską powinna być objęta także różnorodność mineralna.

Czy zasugerowany przez badaczkę zwrot geologiczny w humanistyce środowiskowej ma szanse powodzenia w szkolnej edukacji polonistycznej? Czy tego rodzaju wolta jest możliwa? Jak jej dokonać?

Może po prostu poddać krytycznej analizie sąd, że „zrodziła nas tektonika płyt” (Dartnell, 2018: 38), ponieważ jak dowodzi Lewis Dartnell, jeśli nałożymy na siebie mapę przedstawiającą granice płyt tektonicznych oraz mapę rozmieszczenia głównych starożytnych cywilizacji, to okaże się, że ludzkie skupiska sytuowały się blisko krawędzi płyt. Było to oczywiście uwarunkowane konsekwencjami ruchów tektonicznych: sąsiedztwem rzek oraz żyznymi glebami. A może lepiej rozważyć mineralną wspólnotę, o której pisze Bakke? Pretekstu do takiego sposobu myślenia dostarcza fragment powieści Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych*:

Nasza osada to kilka domów, które stoją na Płaskowyżu, z dala od reszty świata. Płaskowyż jest dalekim geologicznym krewnym Gór Stołowych, ich odległą zapowiedzią. Przed wojną nasza kolonia nazywała się Luftzug, czyli Przeciąg, dziś zostało z tego nieoficjalne Lufcug, bo oficjalnie nie mamy nazwy. Na mapie widać tylko drogę i kilka domów, żadnych liter (Tokarczuk, 2009: 30).

Skały jako „dalecy krewni”. Jak widać, opis miejsca zaproponowany przez narratorkę, Janinę Duszejko, włączono do sieci czułych połączeń i to nie tylko ludzkich (mapa), ale i geologicznych, bo uzmysławiających pokrewieństwo oraz „mineralne” połączenie odległych od siebie i tak różnych krajobrazów.

„Kto nie dotknął ziemi ni razu,
Ten nigdy nie może być w niebie”.
O polonistyce/humanistyce terenowej

Pisząc o polonistyce czy humanistyce terenowej, w jakimś stopniu sprzężonych z koncepcją zwrotu geologicznego, nie myślę jedynie o zjawisku *outdoor education*, choć ma ono długą tradycję i jest w pedagogice niezłe opisane, ostatnio zresztą przez Bogusława Śliwerskiego

i Michała Palucha (Śliwerski, Paluch, 2021). Ten kierunek pedagogiczny, początkowo popularny w Niemczech, Norwegii, Wielkiej Brytanii czy USA, budzi coraz większe zaciekawienie również w Polsce. Znany także jako pedagogika przygody, zajęcia terenowe, zajęcia w plenerze, edukacja poza klasą czy edukacja na świeżym powietrzu „oznacza zazwyczaj zorganizowany proces uczenia się poprzez samodzielne doświadczenie oraz eksperymentowanie, najczęściej w ramach edukacji nieformalnej” (Godawa, 2021: 9). Warto zauważyć, że w historii polskiej edukacji idea zajęć w terenie była szczególnie ważna z uwagi na sytuację polityczną państwa. Zabory, a potem przyspieszona edukacja polskośći w dwudziestoleciu międzywojennym z pewnością miały wpływ na myślenie o dydaktyce geografii czy języka polskiego. Dość wspomnieć, że to właśnie Wincenty Pol, jeden z twórców polskiego krajoznawstwa i ojciec nowożytnej geografii, zainicjował w 1850 roku nową formę działalności dydaktycznej – wycieczki terenowe, których znaczenie podkreślano w ramach polonistycznej edukacji patriotycznej w międzywojniu. Dziś, w czasach „deficytu natury” (Louv, 2014), powracają do pedagogiki oraz dydaktyki z nowymi zadaniami.

Doceniając wagę wyjścia w teren podczas lekcji języka polskiego oraz uznając fundamentalną rolę tego typu działań, należy widzieć w nich symboliczne zerwanie z myśleniem o edukacji, także tej akademickiej, w kategoriach laboratorium czy pracowni (Pawlicka, 2017). Przykład Fausta przypomina, że uwolnienie z własnej pracowni może prowadzić do budowania wspólnoty, jak chciał Goethe, czy – bardziej naukowego – centrum (Pawlicka, 2017: 329), rozumianego jako struktura interdyscyplinarna, niehierarchiczna, zrzeszająca wszystkich zainteresowanych, nastawiona na popularyzację badań czy po prostu dzielenie się dobrymi praktykami. W moim odczuciu paradoksalnie „wyjście w teren” może odbywać się od czasu do czasu, choć być może ze szkodą dla atrakcyjności zajęć, również bez obowiązkowego dosłownego „wyjścia w teren”. Prace terenowe należałoby wtedy rozumieć jako praktykowanie odchodzenia od tekstocentryzmu w kierunku ucieleśnienia oraz konkretyzowania istotnych dla czytającego detali, co prowadziłoby do „odwidzenia” obrazów aplikowanych przez „szkolne”, inaczej:

przygotowujące do egzaminów, sposoby obchodzenia się z literaturą. I przede wszystkim takie ujęcie zaproponuję w niniejszym artykule.

Roboczo proponowałabym, aby zwrot geologiczny rozpisać na edukacyjne mikrodziałania, które realizowano by niekomplementarnie, ponieważ na razie w przeładowanej podstawie programowej języka polskiego nie widzę szansy na uspołnioną edukację klimatyczną, nie wspominając o takim jej składowym elemencie, jak humanistyczne ujęcia geologicznych zagadnień. W takich warunkach istotne jest, aby szkolna polonistyka/humanistyka terenowa była, po pierwsze, projektem eksperymentalnym, przez co rozumiem działanie niegotowe, procesualne, dyskutowane oraz modyfikowalne. Po drugie, tego rodzaju polonistyka opierałaby się na współpracy polonisty z nauczycielami innych przedmiotów oraz instytucjami, z którymi w ramach nauczania języka polskiego raczej się nie współpracowało (np. kopalnie przekształcone w muzea, muzea historii naturalnej), ale także z „tradycyjnymi” placówkami (muzea czy galerie sztuki współczesnej, teatry), których programy i repertuary wykraczałyby poza „kanoniczne” problemy podejmowane dotąd na lekcjach polskiego. Po trzecie, kolejną cechą tak pomyślanej geoedukacji byłaby jej lokalność, wszak to właśnie konkret, namacalność miejsca, możliwość haptycznego doświadczania ziemi pozwoliłaby na kształtowanie odpowiedzialności za Ziemię.

A oto propozycja czterech konkretnych działań w ramach humanistyki terenowej i zwrotu geologicznego.

Uziemienie literatury, czyli pochwała miejsca

Według Kennetha White’a czytanie ma się wiązać z autentyczną relacją z rzeczywistym miejscem. Badacz nazywa to zjawisko „uziemieniem” lub „zakorzeniem” literatury: „Oznacza ono powrót do ziemi i cielesności jako podstawy, źródła i zgromadzenia pierwotnych doświadczeń potrzebnych do stworzenia zakorzonej w świecie i trwałej kultury (...)” (Kronenberg, 2014: 305). Propozycję lektury opartej na

doświadczeniu konkretnego można uznać za godną rozważenia, szczególnie w kontekście ważnego pytania o potrzeby nowej humanistyki w zakresie jej metodologii. Domańska opowiada się za taką praktyką, która umożliwiłaby wyprowadzenie teorii z konkretnego przypadku, z analizy materiału badawczego (Domańska, 2012). Wydaje się więc, że humanistyka terenowa, której metodologia byłaby wywiedziona z analizy konkretnego oraz miałaby jasno doprecyzowany cel powtórnego ułożenia ludzi w ramach systemu ekologicznego oraz nie-ludzi, w tym minerały, w systemie etyki, jest atrakcyjną propozycją szkolnego oglądu kanonicznych tekstów literackich².

Przykładem tego rodzaju odczarowania literatury mogłaby być lektura fragmentu *Kordiana*, w którym tytułowy bohater, siedząc na skałach w Dover, czyta *Króla Leara*. Sugestywność tej sceny pomaga zwykle na lekcji polskiego podkreślić charakter wędrowni młodego romantyka, dzięki której może on skorygować swe przeświadczenia o świecie. Dotyczą one Anglii, Szekspira oraz konkretnego miejsca: kredowego wybrzeża Dover. Na lekcji warto oczywiście przeczytać fragment dramatu Szekspira cytowanego przez Kordiana oraz znaleźć podobieństwo między postacią stworzoną przez Słowackiego i protagonistą *Króla Leara*. Kordian siedzi i czyta utwór Szekspira w miejscu, gdzie rzucając się ze skał, samobójstwo miał popełnić Gloucester, jeden z bohaterów *Króla Leara*.

Fetysz konkretnego w tej mikropropozycji odczytania przywołanej sceny polegałby na tym, że uczniowie zostaliby zaznajomieni z kontekstem biograficznym. Dowiedzieliby się, że Słowacki podczas pobytu w Anglii odwiedził wspomniane miejsce, choć jego opis zapożyczył niejako ze znanych mu wspomnień podróży markiza de Custine'a, ogłoszonych w 1830 roku. Markiz tak zapamiętał tę przestrzeń: „Urwisko to, najwyższe w okolicy, stanowi krawędź utworzoną przez kredowe skały, wysokie na pięćset stóp, i spada prostopadłe na brzeg morski, a z tej wzniosłości łódzie rybackie, w dole pod nami wypływające na morze,

² Więcej na temat przykładów „uziemiania” krajobrazu pisałam w artykule *Inne możliwości. „Uziemianie” romantycznego pejzażu* (Wójcik-Dudek, 2020).

wydają się tak małe, jak mewy wśród fal” (Bizan, Hertz, 1972: 210). Innymi słowy, nie tylko Kordian nauczony jest postrzegać świat za pomocą Szekspirowskich klisz, ale nie jest od nich wolny również Słowacki.

Spróbujmy więc zaprosić uczniów do spekulacji na temat „scen widzenia” Kordiana. Z pewnością pomocna będzie mapa, dzięki której ukonkretnimy to, na co bohater patrzy, i jak to widzi. Czytając dramat Szekspira, spogląda z kredowego klifu na kontynentalną Europę, ma ją niemal u swoich stóp – zresztą ten gest mówienia nad światem, nawet jeśli będzie miał ironiczną wymowę, zostanie niebawem powtórzony na Mont Blanc. Kordian, stojąc na kredowej skale, zajmuje miejsce fundamentalne. To tu zaczyna się Albion, a od bieli skały wzięła się przecież starożytna, synonimiczna nazwa Anglii (Albion – łac. *albi*, biały). Białe wybrzeże w Dover widzieli próbujący się dostać na wyspę od południa.

Kordian stoi więc w miejscu krzyżowania się dwóch potężnych żywiołów: geologii (kredowa skała) i kultury (dzieła Szekspira), choć przecież ten podział wydaje się już mocno anachroniczny. Z tej pozycji spogląda na kontynent, ucząc się go odwiedzić. Jak to robi? Opowiada się za konkretem, jego powagą w rozpoznawaniu i odczarowywaniu miejsca. Zetknięcie ze skałą oraz jej skalą nie ludzką, ale geologiczną, jest być może doświadczeniem pozajęzykowym, stąd Szekspir, mimo geniuszu, jest już dla Kordiana niewystarczający. Prawdziwym archiwum pamięci o ludzkości paradoksalnie może być nie literatura, a skała, przechowująca, jak przekonuje Domańska, *vestigia* – ślady budzącej grozę obecności człowieka (Domańska, 2017a: 268), ale przecież nie jedynie jego. Dlatego przekonującym dopełnieniem takiego trybu lektury *Kordiana* byłoby zaprezentowanie na lekcji piosenki *White Chalk* PJ Harvey, w której autorka tekstu i wokalistka odwołuje się do pejzażu kredowych klifów hrabstwa Dorset, dostrzegając w nich cmentarzyska pamięci o ludzkich i nie-ludzkich historiach³.

³ Pomysł zapożyczam od Profesora Tadeusza Sławka, który w wykładzie *Genius loci. Człowiek, miejsce, przestrzeń* odwołał się do tej piosenki. Zob. <https://www.youtube.com/watch?v=B9cTnRYHbHU> [dostęp: 01.12.2022]. Utwór pochodzi z albumu *White Chalk* z 2007 roku.

Fetysz detalu (ratunkiem dla lektur niedoczytanych)

W ramach zwrotu geologicznego w zupełnie nowej odsłonie mogłyby się pojawić zagadnienia związane z węglem, minerałem budzącym dziś skrajne emocje. Projekt humanistyki węglowej zakłada, że istnienie głównego podmiotu, którym jest nie tylko człowiek, ale przede wszystkim paliwo kopalne, uwrażliwia na jego „wieloaspektowe istnienie (...), jego historię w powiązaniu z ludźmi, oddziaływaniem na przyrodę, a przede wszystkim (...) perspektywy wszystkich tych relacji, przez długi czas ograniczane do wyznaczania węgłowi roli jedynie w przemyśle” (Tomczok, 2022: 22). Nietrudno sobie wyobrazić, jakie możliwości interpretacyjne niesie takie ujęcie relacji ludzko-mineralnych. Wydaje się, że na nowe odczytanie oczekuje więc zapomniana dziś przez szkołę proza Gustawa Morcinka, która dzięki węglowym narracjom przeżyłaby przypisywane jej tradycyjne klisze recepcyjne, czyniące z niej literaturę anachroniczną i lokalną⁴, przede wszystkim mityzującą ciężką pracę górnika.

Na szansę lektury w warunkach nowej humanistyki (Nycz, 2017), humanistyki zaangażowanej (Domańska, 2017b) czy służebnej (Tabaszewska, 2022) zasługują również *Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego, powieść od dawna dość ironicznie traktowana przez szkołę, ostatecznie skreślona z listy lektur. Wielka szkoda, ponieważ to właśnie w kontekście zaangażowania, aktywizmu, sprawczości, haseł przeciwdziałających współczesnym kryzysom można by złagodzić raczej złe wrażenie, jakie na czytelniku wywierał Tomasz Judym: bohater zmierzający „od klęski do klęski”. Być może taką kreacją głównego bohatera utrwaliły szkolne bryki czy po prostu niedoczytanie, ale wszystkie te mielizny

⁴ Udało się to twórcom spektaklu *Łysek z pokładu Idy* ze Śląskiego Teatru Lalki i Aktora ATENEUM w Katowicach. Przedstawienie adresowane do młodego widza rozszczelnilo fabułę opowiadania, umożliwiając wybrzmieć tematowi, o których wspominałam.

interpretacyjne byłyby niezwykle przydatne podczas włączania Judyma w rytm historycznoliteracki (bohater o proweniencji pozytywistycznej) lub dyskusję o życiowych wyborach, poświęceniu czy heroizmie moralnym. Tymczasem właśnie dziś ta postać mogłaby przecież pobudzać dyskusję o formach zaangażowania oraz jego granicach, odwadze formułowania nowych idei oraz sposobach ich realizacji, wszak to właśnie *Ludzie bezdomni* uchodzili niegdyś za książkę-czyn (Maciejewska, 1987). Możliwości tej powieści jednak na tym się nie wyczerpują.

Losy Judyma mogłyby być pretekstem do sygnalizowania mineralnej oraz ludzko-mineralnej wspólnoty. Warto choćby jeszcze raz przyjrzeć się „jałowej ziemi” Zagłębia, podziemnemu kosmosowi kopalni, do którego zjeżdża bohater, ale też fragmentowi powieści poprzedzającemu pobyt Judyma w Sosnowcu. Mam na myśli scenę w Cisach, w której Tomasz i Joasia wyznają sobie miłość. Kochankowie mają bliski kontakt z ziemią (Tomczok, 2018: 672):

Część tego pola, jakby wzgardzona przez ludzi, była zasiana. Obok ciągnęła się niwa zorana i zawleczone, co było widokiem niezwykłym o tej porze roku. Ta ziemia była jeszcze ciepła, pulchna i miękka. Nie więziła nóg jak piasek na wydmie, lecz je ogrzewała delikatną głębią swoją. Stopy panny Joanny, obute w pantofle, zupełnie ginęły w roli. Obydwoje nie zwracali na ten szczegół uwagi, ale o nim dobrze wiedzieli (Żeromski, 1987: 306–307).

W przytoczonym fragmencie ziemia daje obietnicę domu, zakorzenienia, które wkrótce okaże się jedynie fantazmatem. Warto scenę w Cisach zestawić z fragmentem przedstawiającym rozstanie Judyma i Joasi. Opis zagłębiowskiej ziemi nie pozostawia złudzeń, a scenografia industrialnej schadzki Laury i Filona początku XX wieku wygląda tak: „Grunt tam był bagnisty. Dookoła stały mokre pastwiska, na których czarnym dnie ropiała zohydzona woda. Nieco wyżej ciągnęły się glinianki napełnione wodą deszczową” (Żeromski, 1987: 398). Co więcej, można powiedzieć, że „jałowa ziemia” nie daje szans tej miłości: „Joasia wstała. (...) Za chwilę stracił ją z oczu. Odeszła szosą w stronę miasta, w stronę dworca kolei... (...) Kiedy znowu rzucił oczyma na drogę, nie

było już widać nikogo. Wiatr tylko porwał z niej kurz wapienny, miotał go w górę jak plewy. Kurz wapienny, naśmiewający się...” (Żeromski, 1987: 404).

W zdeastrowanej przestrzeni zakorzenienie nie jest możliwe, ponieważ to, co jedynie udaje podłoże, jest nienaturalne, a więc sztuczne, nie daje poczucia stabilizacji, a przynosi tylko zaciemnienie obrazu: „kurz wapienny” nosi wszak znamiona Mortonowskiego hiperobiektu z jego naczelną cechą – lepkością (Morton, 2018).

Sygnalizowanie tego typu detali nie jest zapewne żadną nowością, wszak obecność na lekcjach polskiego motywiki związanej z ziemią nie kojarzy się z jakąkolwiek innowacją. To, co inne, wynika przede wszystkim z tego, że ziemia czy konkretne minerały albo wytworzone przez człowieka substancje udające naturalne są ważnymi aktantami opowieści. Wyobrażam sobie, że odbywająca się na lekcji dyskusja nad wyborem życiowej drogi Judyma mogłaby oscylować wokół przedstawień ziemi: w Cisach (ziemia uprawna) i w Zagłębiu Dąbrowskim (wapienny kurz). Wskazane obrazy uprawniałyby do rozmowy na temat tego, co determinuje wybory życiowe w antropocenie (oczywiście powinniśmy uwzględnić rozległość tego okresu), jeśli weźmie się pod uwagę zarówno, wydawałoby się, te najprostsze determinanty (miejsce zamieszkania, wykonywana praca), jak i te najbardziej skomplikowane, dotyczące najtrudniejszych wyborów moralnych.

Być może okaże się, że w świecie zorientowanym na zysk „wapienny kurz” – w powieści Żeromskiego metonimia industrializacji i wycieńczającej pracy – odbiera nie tylko możliwość głębokiego oddechu (a Judym jest przecież lekarzem) i zdroworozsądkowej oceny sytuacji (zacieśra kontury), ale wdzierając się w usta, skutecznie ogranicza jakikolwiek protest. Staje się właśnie lepkiem hiperobiektem – na tyle potężnym, że z czasem niezauważalnym, ale przecież bezpowrotnie zmieniającym życiowe praktyki. Tomasz Judym oraz jemu podobni, choćby inżynier Korzecki, nie tylko biją na alarm, ale i przeciwstawiają się takiemu stanowi rzeczy. Korzecki popełnia samobójstwo, ponieważ nie widzi dla siebie miejsca w odhumanizowanym świecie, a Judym postanawia żyć dalej, biorąc winę na siebie. Dotąd opowiadaliśmy sobie na lekcji, że chce

spłacić „przekłęty dług”, ale być może jego społeczne zadłużenie można dziś odczytywać jako zadłużenie planetarne. Choć przejście od skali społecznej do planetarnej może wydawać się przesadą, to da się wytłumaczyć, wszak interpretacja „planetarna” nie wyklucza „społecznej”, przeciwnie – obie są ze sobą sprzężone. Judym nie zadaje sobie przecież pytania o indywidualną winę – czuje, że jako przedstawiciel ludzkości/ społeczeństwa powinien być odpowiedzialny za kształt świata/planety. Innymi słowy, „wapienny kurz” – antropoceniczny hiperobiekt – jest też jego dziełem, więc bohater czuje się wezwany do odpowiedzi na pytanie o przyszłość.

Warto przypomnieć, że sztandarowym hiperobiektom naszych czasów jest plastik (niektórzy wskazują również beton). Jak twierdzi Bakke, geologiczna siła plastiku tkwi w jego zdolności z jednej strony do łączenia się z innymi elementami w hybrydyczną masę skalną, z drugiej – do tworzenia dryfujących po ocenach śmieciowych wysp (Bakke, 2020: 182). Materiał naszych czasów – skalno-plastikowa hybryda powstała z połączenia muszli, szczątków ryb, drewna z plastikiem – doczekał się już nazwy. Jak się okazuje, plastiglomerat jako swoisty marker antropocenu, obecny w jego narracjach, jest jednak wciąż jeszcze zbyt egzotyczny dla szkolnych lektur. W zasadzie w żadnej z nich nie pojawia się nawet jego przodek – plastik – co najlepiej świadczyłoby o zapóźnieniu listy obowiązkowych tytułów w stosunku do współczesnych problemów. Książki czytane w szkole umożliwiają podejmowanie zagadnień z zakresu tzw. drugiej rewolucji przemysłowej XIX wieku (np. *Lalka, Ludzie bezdomni*), ale na próżno na krótkiej liście tekstów współczesnych szukać choćby niewielkiej wzmianki na temat plastiku. Może ewentualnie pojawić się – ale jedynie w domyśle i przy dobrej woli czytających – opowiadanie *Edek górą!* Marka Nowakowskiego. W kontekście tego tekstu plastik nie jest jednak flagowym produktem współczesnego antropocenu, lecz synonimem kiczu – estetyki obowiązującej w czasach transformacji systemowej w latach 80. XX wieku⁵.

⁵ Tę niszę wypełniłaby lekcja poświęcona pracom Diany Lelonek. Jej *Atlas śmieciorslin* prezentuje swoisty zielnik antropocenu. Kolekcja pochodzi z eksplorowanych przez

Interdyscyplinarność jako metoda odczarowania literatury

Sugeruję, aby interdyscyplinarność była normą w edukacji klimatycznej. Z uwagi na moje zainteresowanie humanistyką terenową chciałabym odwołać się jedynie do interesujących pomysłów humanizowania geografii zaproponowanych przez dydaktyków tego przedmiotu. Wydaje się, że mają one ogromny potencjał również na lekcjach polskiego.

Jeden z konceptów polegał na takim odczytaniu *Doliny Issy* Czesława Miłosza, aby ukształtowanie terenu charakterystyczne dla tej rzeki było aktantem powieści, wpływającym na charakter oraz wybory jej bohaterów:

Issa to niewielka rzeka równinna, leniwie meandrująca. Ale ta powolność, spokój, i wydawałoby się, przewidywalność to tylko pozór. Nurt przerzuca się od brzegu do brzegu, na przemian erodując i nanosząc materiał skalny. (...) W podłożu, po którym płynie Issa, prekambryjskie skały pokazują anomalie magnetyczne (...) (Sadoń-Osowiecka, 2019: 28).

Interesujących przykładów tego typu związków dostarcza cykl o Muminkach. Geograficzne i geologiczne uwarunkowania Finlandii znajdują przełożenie nie tylko na podejmowane przez bohaterów wybory, ale także na ich temperament: Hatifnaty żeglują od jednej skalistej wyspy do drugiej, ponieważ taką linię brzegową ma szkierowe wybrzeże Finlandii, a zima Muminków jest długa i bardzo ciemna, bo umieszczenie miejsca akcji na dalekiej Północy skutkuje opisem nocy polarnej (Sadoń-Osowiecka, 2019: 28).

Zauważyłam, że ujęcie zaproponowane przez geografów niespodziewanie wnosi nową jakość do muminkologii. Wbrew temu, co zwykle się sądzić, Dolina Muminków przestaje być mityczną przestrzenią bez-

artystkę wysypisk i hałd poprzemysłowych. Śmieciorośliny to nowa kategoria flory, hybryda złożona z plastiku, innych odpadów i kolonizujących je roślin (Lelonek, 2021).

pieczeństwa, jest przecież nawiedzana nie tylko przez Bukę – personifikację strachu, ale również przez zjawiska pogodowe niosące wręcz apokaliptyczne zniszczenie. Trąby powietrzne, powodzie, trzęsienia ziemi, ulewy, mrozy, komety tworzą pejzaż lokalny tej „idyllicznej” doliny, choćby po to, aby uczynić z niej „realnego”, oczywiście na ile to możliwe w książce dla dzieci, aktanta fabuły, dookreślającego naturę Finlandii. Co ważne, Tove Jansson opisy niszczących kataklizmów zderza z kruchością konkretnych przedmiotów należących do poszczególnych postaci: szcztoteczka do zębów Muminka znika w szczelinie powstałej w wyniku trzęsienia ziemi, porcelanowa figurka Filifionki zostaje zniszczona podczas nadejścia trąby powietrznej, a kuchnia należąca do Mamy Muminka tonie podczas powodzi.

Głosy geograficzne dopisane na marginesach utworów mogą skutecznie „odczarować” literackość fabuły, nie czyniąc jej jednak większej szkody, a jedynie zakorzeniając ją w konkretnie – ziemi, sprowadzając ją na Ziemię, dowodząc, jak bardzo nasz los jest spleciony z miejscem oraz jego uwarunkowaniami geologicznymi i geograficznymi. Co ważne, taki splot polonistyki oraz geografii prowadziłyby nie tylko do umiejscowienia oraz ucieleśnienia przeżycia i wiedzy, ale także do przekonania, że właśnie owo ukorzenie daje siłę do przetrwania. W takim trybie może być kształtowana rezyliencja – kompetencja pozwalająca na dostrzeżenie pożyteczności niemal każdej katastrofy, mobilizującej i łączącej, będącej początkiem pozytywnych zmian (Wojnowski, 2016: 22).

Skąd jesteś?

Oral natural history

Pytanie: Skąd jesteś?, nie ma charakteru dzielącego. Jego zadaniem jest uwrażliwianie na miejsce, przypominanie, że szczególnie dziś coraz trudniej mówić nam o wiedzy obiektywnej czy kolektywnym doświadczeniu. Pojawiająca się na lekcjach języka polskiego refleksja nad miejscem może mieć charakter outdoorowy (o innych możliwościach

uprawiania zwrotu geologicznego „bez terenu” już wspominałam), ponieważ najczęściej zostaje uruchomiona po opuszczeniu klasy⁶. Wiemy, że dobrze przeprowadzone zajęcia terenowe spełniają kryteria uczenia, takie jak m.in. pogłębienie, wielozmysłowe poznanie, kształcenie wielostronne, dostępność czy samodzielność. Przyzwyczajają do obserwacji, uważności, syntetyzowania spostrzeżeń, przygotowywania dokumentacji w postaci notatek, zdjęć, filmów, nagrań dźwięków itd.

Inaczej niż w klasie wybrzmiewają czytane w terenie „geologiczne” wiersze Urszuli Zajączkowskiej (tomik poetycki *Piach* czy eseje ze zbioru *Patyki, badyle*), Małgorzaty Lebdy (*Sprawy ziemi* czy *Mer de Glace*), Forresta Gandera (poety i, co ważne, także geologa – *Bądź blisko*) czy Alice Oswald (*Monument. Wykopaliska z „Iliady”*), inaczej znaczą fragmenty literatury *non fiction* – reportaże o wspomnianym już Zagłębiu Dąbrowskim czy Śląsku (np. *Kajś. Opowieść o Górnym Śląsku* Zbigniewa Rokity czy *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia* Michała Jędryki). Lektura terenowa, nawet jeśli bezpośrednio nie dotyczy miejsca bliskiego uczniowi, to pokazuje inne sposoby postrzegania przestrzeni. Takie praktykowanie miejsca może skutkować jego przemyśleniem.

Przykładem podobnego działania jest projekt prototypowania przestrzeni nad Rawą – katowicką rzeką, w dużej swej części zabetonowaną i ukrytą pod powierzchnią miasta. Aktywność wokół Rawy zapoczątkowana przez Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach opierała się na emocjach, afekcie, relacjach między ludźmi i nie-ludźmi, materiążywioną i nieożywioną. Te dziwne, do niedawna jeszcze „nienaukowe”, narzędzia miały przypomnieć mieszkańcom Katowic o istnieniu rzeki, innymi słowy – ich celem było odwiedzenie pejzażu i nowe spojrzenie na Rawę. Efektem projektu będzie z jednej strony częściowa renaturyzacja rzeki, a z drugiej – stworzenie przestrzeni otwartej na mieszkańca miasta, który w kampusie uniwersyteckim na bulwarach odpomnianej Rawy będzie mógł uczestniczyć w dostępnych dla każdego laboratoriach zaprojektowanych w salach lub zajęciach prowadzonych na terenach

⁶ Literatura na temat edukacji terenowej jest niezwykle bogata i ze względu na ograniczenia artykułu pozwolę sobie ją pominąć.

przyległych do kampusu uniwersyteckiego, powstałych w ramach sieciowania rzeki (natura) i nauki.

Wydaje się, że lekcje polskiego potrzebują wspomnianych emocji, afektów i relacji, a przecież humanistyka terenowa, osadzona w konkrety, umiejscowiona oraz ucieleśniona, upomina się o polonistów i uczniów wchodzących w rolę etnografów. Ale najciekawiej bywa wtedy, gdy do miejsca dobrze rozpoznanego trafia ktoś z zewnątrz, zmieniając jego rolę. Obcy obserwuje teren, zadając pytania. Jako nauczycielka doświadczyłam takich sytuacji. Ucząc w szkole, w której przed wojną mieściło się gimnazjum żydowskie, wraz z uczniami miałam okazję uczestniczyć w spotkaniu z jedną z ostatnich żyjących przedwojennych absolwentek tej placówki. Nasz gość wszedł w rolę (eko)etnografa prowadzącego badania terenowe. Szybko okazało się, że to nie wspomnienia o Zagładzie czy wymordowaniu niemal całej ludności żydowskiej miasta będą głównym tematem spotkania, ale odpamiętywanie miejsc, które Helena Karmon jako dziecko i nastolatka odwiedzała. Co ciekawe, wspomnienia dotyczyły „naturalnych” przestrzeni (rzeka, spływ kajakowy, park) i budziły niemałe emocje, ponieważ dzięki spotkaniu uczniowie dowiedzieli się, że nieopodal szkoły płynie rzeka, a Karmon – że nie miała pojęcia o istnieniu jezior w sąsiednim mieście, niezwykle dziś popularnym miejscu wypoczynku mieszkańców Zagłębia. Okazało się, że akwen powstał po zalaniu przemysłowych wyrobisk piasku podsadzkowego, co nastąpiło już po opuszczeniu Polski przez Karmon. Spotkanie było więc okazją do wzajemnych zdziwień i negocjowania znaczeń miejsc, ale nie historycznych i kulturowych, tylko przyrodniczych. Czy to zjawisko można nazwać *oral natural history*? Wyobrażam sobie i taką odsonę polonistyki/humanistyki terenowej, która otwiera lekcję polskiego na opowieść o historii naturalnej miejsc bliskich uczniom, zadaje im pytania w stylu tego, które usłyszeli od Karmon: „Czym dla was jest dziś to miejsce?”

W zasadzie to pytanie można by potraktować jako główny problem do rozważenia na lekcjach polskiego inspirowanych humanistyką terenową. Odpowiedź na nie wymagałaby więcej trudu niż praktyki wokół miejsca w ramach geopoetyki, skrojonej do możliwości szkolnych oraz potrzeb

uczniów, zajmującej się wieloaspektową analizą interakcji pomiędzy przestrzenią geograficzną a twórczością literacką (Rybicka, 2019). Polonistyka terenowa angażująca zarówno ucznia, jak i nauczyciela to przede wszystkim doświadczanie tego, że wszyscy: ludzie, nie-ludzie, materia nieożywiona, ale i żywi, i martwi, jesteśmy (byliśmy) „z tego świata” (Rogowska-Stangret, 2021).

Literatura

- Bakke M., 2020, *Gdy stawka jest większa niż życie. Sztuka wobec mineralno-biologicznych wspólnot*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1, s. 165–185.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bizan M., Hertz P., 1972, *Głosy do „Kordiana”*, w: J. Słowacki, *Kordian*; M. Bizan, P. Hertz, *Głosy do „Kordiana”*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 111–366.
- Borowski M., Sugiera M., 2020, *Pożytki z kontr[f]aktualności*, w: *Performanse pamięci w literaturach i sztukach*, red. M. Borowski i in., Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 263–283.
- Dartnell L., 2018, *Początki. Opowieść o tym, jak Ziemia nas stworzyła*, przeł. J. Dzierzowski, Wydawnictwo ZYSK i S-KA, Poznań.
- Domańska E., 2012, *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domańska E., 2014, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 5, s. 12–26.
- Domańska E., 2017a, *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domańska E., 2017b, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, w: *Nowa Humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czaplinski i in., Wydawnictwo IBL, Warszawa, s. 51–70.
- Domańska E., 2022, *Wiedza historyczna jako wiedza antycypacyjna*, w: *Humanistyka przewencyjna*, red. Resilience Academic Team (RAT), Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Warszawa–Poznań, s. 25–39.

- Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Haraway D., 2012, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, w: *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, s. 241–260.
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Lear J., 2013, *Nadzieja radykalna. Etyka w obliczu spustoszenia kulturowego*, przeł. M. Rychter, wstęp P. Nowak, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa.
- Lelonek D., 2021, *Wasteplants Atlas / Atlas śmiecioroślin*, Galeria Miejska Arsenal, Poznań.
- Louv R., 2014, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, Wydawnictwo Relacja, Warszawa.
- Maciejewska I., 1987, *Wstęp*, w: S. Żeromski, *Ludzie bezdomni*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, s. XVIII–XXXI.
- Mirzoeff N., 2016, *Jak zobaczyć świat*, przeł. Ł. Zaremba, Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Kraków–Warszawa.
- Morton T., 2018, *Lepkość*, przeł. A. Barcz, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 2, s. 284–295.
- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniunktur, refutacji*, w: *Nowa Humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Wydawnictwo IBL, Warszawa, s. 23–48.
- Pawlicka U., 2017, *Humanistyka: pracownia, centrum czy laboratorium?*, „Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1, s. 314–333.
- Półtorak A., 2022, *Światotwórstwo w podczerwieni. Obrazowanie technologiczne i poetyka uniezwyklenia w filmie Geological Evidences Matthew C. Wilsona*, „Czas Kultury”, nr 4 (215), s. 165–193.
- Rogowska-Stangret M., 2021, *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, wstęp M. Środa, ilustr. M. Skrzeczkowska, słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- Rybicka E., 2019, *Geopoetyka – miejsce wspólne geografii i literatury*, w: *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Aniel, E. Szkurlat, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 51–63.
- Sadoń-Osowiecka T., 2019, *Dydaktyczne możliwości humanistycznych ujęć geograficznych*, w: *Miejsce i przestrzeń. Edukacja geograficzna w ujęciu humanistycznym*, red. J. Aniel, E. Szkurlat, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań–Warszawa, s. 23–31.

- Sławek T., *Genius loci. Człowiek, miejsce, przestrzeń*, <https://www.youtube.com/watch?v=B9cTnRYHbHU> [dostęp: 01.12.2022].
- Sugiera M., 2019, *Natura instant. Spekulatywne rajskie ogrody*, w: *Niespodziewane alianse. Sztuki performatywne jutra*, red. M. Borowski, M. Chaberski, M. Sugiera, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków, s. 357–389.
- Szklowski W., 2006, *Sztuka jako chwyt*, przeł. R. Łużny, w: *Teoria literatury XX wieku. Antologia*, red. A. Burzyńska, M.P. Markowski, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 95–111.
- Śliwerski B., Paluch M., 2021, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Tabaszewska J., 2022, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Wydawnictwo IBL, Warszawa.
- Tokarczuk O., 2009, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Tomczok M., 2022, *Humanistyka węglowa w kręgu energii kontrindustrialnych*, „Porównania”, nr 1 (31), s. 21–37.
- Tomczok P., 2018, *Literacki kapitalizm. Obrazy abstrakcji ekonomicznych w literaturze polskiej drugiej połowy XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wojnowski K., 2016, *Pożyteczne katastrofy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Wójcik-Dudek M., 2020, *Inne możliwości. „Uziemianie” romantycznego pejzażu*, w: *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, red. B. Gala-Milczarek, A. Raszewska-Klimas, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego, Siedlce, s. 293–312.
- Żeromski S., 1987, *Ludzie bezdomni*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK – associate professor, Institute of Literary Studies, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr hab., prof. UŚ, Instytut Literaturoznawstwa, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Research interests: literature for children and young people and didactics of literature. Author of the books: *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka [(Over)Lasting Around Myth. The Functions of Mythicisation in Tadeusz Nowak's Poetry]* (Katowice 2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpa-*

mięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży [*Reading the Holocaust. Practices of Post-memory in 21st Century Polish Literature for Children and Young People*] (Katowice 2016), *Po lekcjach* [*After School*] (Katowice 2021), and many scientific articles; co-editor of publications in the field of literature for non-adults. Editor-in-chief of the electronic journal "Paidia i Literatura" ["Paidia and Literature"] dedicated to literature addressed to children and young people.

Zainteresowania badawcze: literatura dla dzieci i młodzieży oraz dydaktyka literatury. Autorka książek *(Prze)Trwać w okolicach mitu. Funkcje mityzacji w poezji Tadeusza Nowaka* (Katowice 2007), *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży* (Katowice 2016), *Po lekcjach* (Katowice 2021) oraz wielu artykułów naukowych; współredaktorka publikacji z zakresu literatury dla niedorosłych. Redaktor naczelna elektronicznego czasopisma „Paidia i Literatura” poświęconego literaturze adresowanej do dzieci i młodzieży.

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



Maria Wtorkowska

<https://orcid.org/0000-0001-9317-2490>

Uniwersytet w Lublanie
Lublana, Słowenia

Sposoby zapobiegania zespołowi deficytu natury na gruncie słoweńskim – przykłady dobrych praktyk

Methods of Preventing Nature Deficit Disorder in Slovenia:
Examples of Good Practice

Abstract: As a result of the development of technology, the universal availability of its gifts and their constant use in everyday life, we spend more and more of our free time in front of mobile phones, computers, and televisions than in the open air, on the lap of Nature. Lack of contact with nature – especially in children – can cause problems that are collectively referred to as nature deficit disorder (Slovenian. *motnja pomanjkanja narave*). We are often unaware of the consequences of lack of contact with nature in the form various disorders, e.g., limited use of the senses, difficulty concentrating, tendencies to gain weight and to suffer from physical and emotional diseases, insensitivity to issues related to environmental protection. In 2016, Ljubljana, a city that stands out in terms of economic growth, improving the quality of life of its inhabitants and protecting the environment, was awarded the title of European Green Capital by the European Commission. In her article, Maria Wtorkowska presents selected methods of preventing disorders related to lack of contact with nature undertaken in Slovenia among preschool- and early-school children. Wtorkowska discusses examples of good practice which are used, among other places, in the capital's kindergartens, including the kindergarten Outside the Castle (*Pod gradom*) in Ljubljana, located in the center of Ljubljana, and effectively contribute to the prevention of disorders resulting from lack of contact with nature. She presents the activity of following institutions: the Institute of Forest Pedagogy (*Inštitut za gozdno pedagogiko*) and the Network of Slovenian Forest Kindergartens and Schools (*Mreža gozdnih vrtcev in šol Slovenije*) and the Špelinice Education and Counselling Institution (*Zavod za izobraževanje in svetovanje Špelinice*), founded by educator and anthropologist Špela Klofutar, which conducts a number of activities among nature with and for children, including *Gozdne drobtinice*, *Naravoslovní nahrbtnik*, Public Institution Small Street – Centre for Children and Families in Ljubljana (*Javni zavod Mala ulica – Center za otroke in družine v Ljubljani*) and its forest paths (*Gozdna pot*). A person who from early childhood experiences the world of nature as a developmental space, will in their adulthood consider it essential in future life, which will result in care for the environment. Therefore, by introducing educational programs in forest areas at the pre-school or early school stage, we prevent disorders caused by nature deficit more effectively than when we struggle with them. As our experience repeatedly shows, prevention is better than cure.

Keywords: forest pedagogy, environmental education, nature deficit syndrome, Slovenia

Abstrakt: W wyniku rozwoju techniki i powszechnej dostępności do jej darów oraz ich nieustannego wykorzystywania w życiu codziennym czas wolny spędzamy częściej przed ekranami telefonów komórkowych, komputerów i telewizorów niż na świeżym powietrzu, na łonie natury. Brak kontaktu z przyrodą – szczególnie u dzieci – może być przyczyną problemów zgrupowanych pod nazwą: zespół deficytu natury (słoweń. *motnja pomanjkanja narave*). Niejednokrotnie nie zdajemy sobie sprawy z konsekwencji braku natury, jakimi są różnorodne zaburzenia, np. ograniczenia w wykorzystaniu zmysłów, trudności z koncentracją, tendencje do przybierania na wadze, skłonność do zapadania na choroby fizyczne i emocjonalne, znieczulica na problemy związane z ochroną środowiska. W 2016 roku Lublana jako miasto wyróżniające się w kategoriach wzrostu gospodarczego, poprawy jakości życia mieszkańców i ochrony środowiska otrzymała miano Zielonej Stolicy Europy, nagrodę przyznaną przez Komisję Europejską. W artykule przedstawiono wybrane sposoby zapobiegania zaburzeniom łączącym się z brakiem kontaktu z naturą podjęte na gruncie słoweńskim wśród populacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zaprezentowano konkretne przykłady dobrych praktyk, które funkcjonują m.in. w stołecznych przedszkolach, w tym w lublańskim przedszkolu Pod Zamkiem (Pod gradom), znajdującym się w centrum Lublany, i skutecznie przyczyniają się do zapobiegania zaburzeniom wynikającym z braku kontaktu z naturą. Przedstawiono Instytut Pedagogiki Leśnej (Inštitut za gozdno pedagogiko) i działającą w jego obrębie Sieć Leśnych Przeszkoli i Szkół Słoweńskich (Mreža gozdnih vrtecv in šol Slovenije), a także Instytucję Edukacji i Doradztwa *Špelnice* (Zavod za izobraževanje in svetovanje *Špelnice*), założoną przez pedagogkę i antropolożkę Špele Klofutar, która prowadzi szereg działań w przyrodzie z dziećmi i dla dzieci, np. Leśne Kruszyny (Gozdne drobtinice) i Plecak Przyrodniczy (Naravoslovni nahrbtnik), oraz Instytucję Publiczną Mała ulica – Centrum dla Dzieci i Rodzin w Lublanie (Javni zavod Mala ulica – Center za otroke in družine v Ljubljani) i organizowane przez nią leśne ścieżki (Gozdna pot). Osoba doświadczająca od wczesnego dzieciństwa świata przyrody jako przestrzeni rozwojowej w wieku dojrzalym nada jej rangę ważności, co zaowocuje dbałością o środowisko. Wprowadzając zatem programy edukacyjne w terenach leśnych na etapie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, w większej mierze zapobiegamy zaburzeniom związanym z deficytem natury, niż się z nimi zmagamy, a jak często pokazują nasze doświadczenia, lepiej jest zapobiegać niż leczyć.

Słowa kluczowe: pedagogika leśna, edukacja ekologiczna, zespół deficytu natury, Słowenia

Żyjemy w czasach znacznego wpływu człowieka na ekosystem, w okresie, który naukowcy nazywają antropocenem, nową epoką w dziejach globu. Działalność człowieka doprowadza do ogromnych zmian na Ziemi, również na skalę geologiczną, dlatego – jak twierdzą Anna Andrykowska i Maciej Mrozowski – „Współczesność należy zatem rozpatrywać jako czas przełomu, wymagający nowych perspektyw i punktów odniesienia w stosunku do życia pojmowanego autotelicznie: nie tylko mojego – ludzkiego, ale ogólnoziemskiego” (Andrykowska, Mrozowski, 2022: 694). Znane przysłowie: „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”, mówi, że „wiedza i umiejętności, które zdobywamy w czasie dzieciństwa, pozostają nam na całe życie. Dlatego ważne jest, aby w dzieciństwie nabrać odpowiednich cech charakteru, które ukształtują nas na resztę naszego życia”¹. W myśl tego powiedzenia

¹ <https://www.polskatradycja.pl/folklor/przyslowia/czego-jas-sie-nie-nauczy.html> [dostęp: 21.11.2022].

więc to dzieciństwo jako okres „nabywania życiowych doświadczeń, kształtowania postaw i wartości oraz umacniania swojej pozycji w otoczeniu poprzez odkrywanie własnej tożsamości i poznawania roli, jaką odgrywamy w otaczającym świecie – również w świecie przyrody” (Andrykowska, Mrozowski, 2022: 695), wydaje się fundamentem i właściwą drogą tego przełomu. Jak pisze Danuta Waloszek, dzieciństwo jest „najważniejszym pojęciem ludzkości” (Waloszek, 2006: 49–50), dlatego też powinniśmy je odpowiednio waloryzować. Wprowadzając tematy o ochronie środowiska na etapie wczesnego dzieciństwa, zwiększamy świadomość społeczeństwa i przyczyniamy się do przeciwdziałania zmianom klimatycznym w przyszłości.

Pedagogika ekologiczna definiowana jest m.in jako „działalność wychowawcza polegająca na świadomym i zorganizowanym oddziaływaniu na kogoś (najczęściej na dzieci i młodzież), w celu osiągnięcia określonych rezultatów wychowawczych bądź oświatowych – budowania właściwych relacji człowiek – przyroda (kształcenie na rzecz środowiska)” (Albińska, 2005: 129), a edukacja ekologiczna, określana zamiennie jako edukacja środowiskowa, to „ogół czynności i procesów pedagogicznych umożliwiających ludziom orientację w otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i wpływających na ich stosunek do otaczającego środowiska” (Cichy, 2003: 910; Winiarski, 2003: 979). Współczesne dzieciństwo, określane mianem globalnego, znacznie różni się od tego, którego doświadczyło pokolenie osób obecnie (ponad) trzydziestoletnich. Na ten stan wpłynął ogół zjawisk kulturalnych, politycznych, ekonomicznych, związanych z przeobrażeniem obecnego świata i jego oddziaływaniem na dzieci (Izdebska, 2003: 872). Dziś świat młodych zdominowany jest przez mass media i multimedia, a dzieci stają się – jak pisał Herbert Marschall McLuhan – mieszkańcami globalnej wioski², która bardzo szybko i nieustannie zmienia się pod wpływem gwałtownego rozwoju technologii, głównie informacyjnych. Media elektroniczne są obecne w życiu dziecka codziennie – często korzystanie z nich jest sposobem

² Termin „globalna wioska” wprowadził Marschall McLuhan (1962) w swojej książce *Galaktyka Gutenberga: tworzenie człowieka druku*.

spędzania czasu wolnego lub nierzadko czasu zajęć szkolnych, a więc obowiązkowych, na co zwraca uwagę m.in. Jadwiga Izdebska (2003: 873). Rzeczywistość wirtualna umożliwia dziecku natychmiastową interakcję z określonym miejscem i osobą na świecie, przez co jest dla niego źródłem zupełnie nowych doświadczeń i przeżyć. Ich charakter jest przede wszystkim indywidualny, domowy, przez co ograniczone zostają relacje bezpośrednie z różnymi osobami i realnym światem zewnętrznym. Dziecko takie – jak pisze Anna Przeclawska (1998) – kształtuje się pod wpływem warunków i możliwości stworzonych przez cyberprzestrzeń. Taki stan prowadzi do braku kontaktu z przyrodą i – szczególnie u dzieci – może być przyczyną problemów zgrupowanych pod nazwą: zespół deficytu natury³ (słoweń. *motnja pomanjkanja narave*). To nowe, niedawno odkryte w medycynie pojęcie można wiązać też z biofiliją, czyli potrzebą kontaktu z naturą⁴. Niejednokrotnie nie zdajemy sobie sprawy z konsekwencji braku natury, jakimi są różnorodne zaburzenia, np. ograniczenia w wykorzystaniu zmysłów, trudności z koncentracją, tendencje do przybierania na wadze, skłonność do zapadania na choroby fizyczne i emocjonalne, znieczulica na problemy związane z ochroną środowiska, natomiast – jak pisze Joanna Tusznió – „bezpośrednia ekspozycja na przyrodę, spędzanie czasu »na zewnątrz« są niezbędne dla rozwoju oraz zdrowia fizycznego i emocjonalnego” (Tusznió, 2022: 335).

Wspomniana wcześniej paremia: „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”, zakłada w tej drodze od Jasia do Jana również obecność osoby starszej, zazwyczaj dorosłego, odpowiedzialnego rodzica czy/i nauczyciela, który świadomie, często sam nie mając wcześniej odpowiednich wzorców w zakresie ekologii, także poprzez dawanie przykładu własnym zachowaniem, pokaże dziecku drogę edukacji proekologicznej, w zgodzie z naturą. „[...] współczesna pedagogika podkreśla prymat rodziny nad innymi instytucjami wychowawczymi oraz

³ Termin ten zaproponował Richard Louv w swojej książce z 2005 roku *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury* (Louv, 2005: 13–18).

⁴ Biofilija jest też definiowana jako „miłość życia, uwarunkowany ewolucyjnie pozytywny emocjonalny stosunek wobec żywych istot” (SKE, 2022: 783).

podstawową rolę rodziców w socjalizacji dziecka” (Smolińska-Theiss, 2003: 871). Za rodzicami – a najlepiej w parze z nimi – stoją instytucje wychowawcze, przede wszystkim przedszkola i szkoły. Niniejszy tekst ma charakter przeglądowy. Jego celem jest prezentacja wybranych programów oraz akcji, które realizowane są w stolicy Słowenii – Lublanie – i skutecznie przyczyniają się do zapobiegania zaburzeniom wynikającym z braku kontaktu z naturą. Przedstawiono tu konkretne przykłady dobrych praktyk, które wprowadzane są m.in. w stołecznych przedszkolach, w tym w lublańskim przedszkolu Pod gradom (Pod Zamkiem), znajdującym się w centrum miasta.

Na pewno już samo położenie stolicy Słowenii w kotlinie wśród wzgórz i pagórków sprzyja kontaktom z naturą. Liczne wzniesienia, jak: Šmarna gora (669 m n.p.m.), najczęściej zdobywany słoweński szczyt, tworzący z Grmadą (676 m n.p.m.) dwugarbny masyw, znajdujące się w centrum miasta wzgórze zamkowe Grajski grič (376 m n.p.m.), z pięcioma szlakami pieszymi i możliwością wjazdu kolejką torową lub turystycznym pociągiem elektrycznym Urban, czy będący naprzeciwko obszerny Golovec, zajmujący powierzchnię 827 hektarów, z ośmioma wejściami, lub równie rozległy, znajdujący się w centrum miasta park krajobrazowy Tivoli, Rožnik i Šišenski hrib z wzniesieniami około lub ponad 400 m n.p.m. – zachęcają i wabią do ich odwiedzania⁵.

Warto tutaj wymienić kilka przedsięwzięć zrealizowanych w mieście, które przyczyniły się do ochrony środowiska i których zadaniem było odciążenie dróg miejskich oraz ograniczenie emisji szkodliwych gazów

⁵ Odnosząc się do rodziców i nauczycieli czy innych osób dorosłych oraz dawania dobrego przykładu, należy wspomnieć, że bardzo często na wzgórzu Golovec można spotkać spacerującego tam prezydenta słoweńskiej stolicy Zorana Jankovića, który od wielu lat dokłada starań, aby Lublana była przyjazna środowisku – twierdzi: „Ne želim si nikamor odpotovati. Kje drugje lahko dobim Golovec, Ljubljano, najlepše mesto na svetu, najboljšo zeleno prestolnico med vsemi in najboljšo destinacijo v Evropi? Nikjer” (Leskovar, 2022: 18); „Nie pragnę nigdzie wyjeżdżać. Gdzie indziej znajdę Golovec, Lublanę, najpiękniejsze miasto na świecie, najlepszą zieloną stolicę ze wszystkich i najlepszą destynację w Europie? Nigdzie” (tłum. – M.W.).

cieplarnianych i cząstek stałych (takich jak smog, CO₂, NO_x, PM10...). (1) Jednym z nich było zamknięcie części centrum Lublany dla pojazdów mechanicznych, również dla autobusów, co jednak spowodowało problem dojazdu do serca stolicy np. ludzi starszych. Odpowiedzią na to było (2) wprowadzenie małych samochodów elektrycznych, tzw. kawalerów (słoweń. *Kavalir*), do przewozu kilku osób w obrębie szerokiego centrum Lublany (np. z targu do przystanku autobusowego), z możliwością zamówienia telefonicznego – najczęściej z tego typu transportu korzystają ludzie starsi, ale stanowi on także atrakcję dla dzieci i turystów. (3) Rozwinięcie systemu ścieżek rowerowych – ich długość w Lublanie wynosi ponad 225 km – i powstanie punktów rowerowych z możliwością wypożyczenia jednośladów przez aplikację. (4) Kolejne przedsięwzięcie proekologiczne to budowa na obrzeżach miasta wielkich parkingów w myśl zasady P + R⁶, na których można zostawić samochód i w dalszej drodze korzystać ze środków transportu miejskiego – bezpłatnie bądź za niewielką opłatą. (5) W Lublanie obchodzi się również Międzynarodowy Dzień bez Samochodu (22 września) – w tym dniu można korzystać z darmowego transportu autobusowego i parkowania w systemie P + R. (6) Biblioteka objazdowa (słoweń. *potujoča knjižnica*⁷)

⁶ Skrót od angielskiego wyrażenia *park + ride* – słoweń. *parkiraj in se pelji* – pol. *zaparkuj i jedź*. Parkingi P + R przyciągają kierowców, którzy w innym przypadku musieliby szukać miejsca parkingowego w mieście. Ich umiejscowienie przy wyjazdach z autostrad do miast umożliwia szybkie przejście z ruchu samochodowego do miejskiego – oferowane są tam częste połączenia do centrum miasta komunikacją miejską, autobusami o – w większości – zasilaniu elektrycznym.

⁷ Pierwsze biblioteki objazdowe zaczęły swą działalność w Słowenii w latach powojennych. Najpierw bibliotekarze nosili książki w koszach, walizkach, potem przewozili je na rowerach, w minibusach i na końcu w autobusach, tzw. bibliobusach (pierwszy wyjechał na słoweńskie drogi po okolicach Kopra w 1973 roku), docierając do wsi i miasteczek, gdzie nie było/nie ma lokalnych bibliotek, a odległość do bibliotek publicznych była/jest duża. Por. <https://www.gov.si/teme/potujoce-knjiznice/> [dostęp: 12.12.2022]. Dzisiaj bezpłatne biblioteki objazdowe w większych czy wielkich miastach mają na celu nie tylko rozpowszechnienie czytelnictwa, ale promowanie tej inicjatywy na świeżym powietrzu.

to kolejna akcja, którą prowadzi się w parkach, nad rzekami, na terenach zielonych, gdzie można usiąść i odpocząć, czytając książkę czy przeglądając gazetę. (7) Kosze do segregacji odpadków znajdują się na obszarze całego miasta, są w zasadzie wszędzie, na ulicach, także w sklepach, szkołach, przedszkolach, na uczelniach – w szerszym centrum Lublany zaś zamiast kontenerów wprowadzono system koszy podziemnych.

W 2016 roku Lublana jako miasto wyróżniające się w kategoriach wzrostu gospodarczego, poprawy jakości życia mieszkańców i ochrony środowiska otrzymała miano Zielonej Stolicy Europy, nagrodę przyznaną przez Komisję Europejską. Każdy miesiąc 2016 roku poświęcony był akcjom związanym z określonym tematem proekologicznym, np. w styczniu selekcji odpad(k)ów, w marcu odpowiedzialnemu zarządzaniu wodą, w sierpniu zrównoważonej turystyce, w październiku omawiano drewno jako nieoceniony dar natury, w listopadzie zaś zagadnienia dotyczące dostosowań do zmian klimatycznych.

W tym przyjaznym naturze mieście prowadzone są liczne działania związane z dbaniem o przyrodę i angażowaniem ludzi w te akcje. Oto kilka przykładów organizacji i wydarzeń, które aktywnie włączają się w edukację środowiskową głównie, ale niejedynie, najmłodszych i (nie tylko) na terenie Lublany. Wiele takich akcji związanych jest z pedagogiką leśną (słoweń. *gozdna pedagogika*). Działania w jej zakresie w Słowenii trwają od kilkudziesięciu lat i dotyczą zwłaszcza dziedziny nadleśnictwa⁸. Niemniej jednak w ciągu ostatnich dziesięciu lat kierunek ten rozszerzył się na inne dyscypliny, takie jak pedagogika, socjologia, psychologia, medycyna i niektóre inne nauki przyrodnicze. Możemy powiedzieć, że obecnie termin ten jest już dobrze ugruntowany. W Słowenii leśnicy zaczęli wspólnie z nauczycielami i pedagogami tworzyć słoweńską pedagogikę leśną, opartą na pedagogicznej koncepcji otwartego środowiska uczenia się. Natalija Györek (2012a; 2012b; 2013) wymienia, co powinno charakteryzować słoweńskie przedszkole leśne⁹ oraz leśną szkołę:

⁸ Pedagogika leśna w Słowenii nie jest jeszcze wystarczająco zbadana, a wiele zagadnień z nią związanych wymaga dalszych analiz.

⁹ „Przedszkole leśne to miejsce, w którym codzienną przestrzeń do nauki i zabawy dzieci jest przyroda” (SKE, 2022: 822).

- korzystanie z pobliskiego lasu lub naturalnego środowiska, wybranego na podstawie kryteriów takich jak: dostępność, bezpieczeństwo, zdolności dzieci i ich cechy osobowe;
- regularne wizyty w lesie – co tydzień lub co dwa tygodnie dla przedszkoli i przynajmniej raz w miesiącu dla szkół przez cały rok szkolny;
- współpraca z szerszą społecznością lokalną, osobami, które mogą zapewnić pomoc, np. wychowawcom;
- udział dzieci w zabawach i eksploracji lasu w sposób jak najbardziej swobodny, wykorzystywanie swoich pomysłów i uczenie się na własnych doświadczeniach oraz zgoda rodziców i wychowawców na taką swobodę dzieci;
- brak ustalonej rutyny podczas dni spędzanych w lesie;
- wszyscy w lesie powinni czuć się dobrze, także personel pedagogiczny – wychowawcy, opiekunowie.

W Słowenii od 2010 roku działa Inštitut za gozdno pedagogiko¹⁰ (Instytut Pedagogiki Leśnej), jako instytucja prywatna, organizacja pozarządowa i non profit. Działalność Instytutu koncentruje się na nauczaniu i kształceniu dzieci oraz kadry pedagogicznej w zakresie naturalnych ekosystemów, skupiając się w szczególności na wykorzystaniu w edukacji przedszkolnej i szkolnej terenów leśnych. W Instytucie prowadzi się również działalność naukowo-badawczą – publikowanie artykułów oraz opracowanie wytycznych dotyczących edukacji leśnej. Z inicjatywy m.in. Instytutu Pedagogiki Leśnej od 2012 roku działa Mreža gozdnih vrtcev in šol Slovenije¹¹ (Sieć Leśnych Przedszkoli i Szkół Słoweńskich), łącząca słoweńskie przedszkola i szkoły, które uwzględniają pedagogikę leśną w swoim programie. Działalność ta obejmuje regularne wizyty w lesie (raz w tygodniu dla dzieci przedszkolnych i dwa razy w miesiącu dla dzieci szkolnych), uwzględnia naturalne cechy i potrzeby dorastających dzieci: ruch, znajdowanie wyzwań niezbędnych do rozwoju układu nerwowego, wolność, swobodną zabawę, budowanie

¹⁰ <https://gozdna-pedagogika.si/institut/> [dostęp: 28.11.2022].

¹¹ <https://gozdna-pedagogika.si/mreza-gozdnih-vrtcev-in-sol/> [dostęp: 28.11.2022].

relacji społecznych, krytyczne myślenie, rozwój umysłowy. Celem Sieci – której koordynacją i zarządzaniem obecnie zajmuje się Instytut – jest opracowanie koncepcji pedagogiki leśnej i pracy pedagogicznej w lesie, ustanowienie standardów nauczania w środowisku naturalnym oraz zachęcanie do kreatywności, ciekawości, innowacyjności w procesie uczenia się.

Kolejną organizacją promującą pedagogikę leśną jest Zavod za izobraževanje in svetovanje *Špelinice*¹² (Instytucja Edukacji i Doradztwa *Špelinice*), założony przez pedagożkę i antropolożkę Špelę Klofutar, która prowadzi szereg działań w przyrodzie. Jednymi z nich są Gozdne drobtinice (Kruszyny Leśne) i Gozdne urice (Godzinki Leśne) dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Raz w tygodniu przez dwie godziny Klofutar zwiedza z dziećmi las na Golovcu lub wzgórzu zamkowym, wykorzystując przyrodę do nauki i zabawy podopiecznych. Kolejnymi projektami są: Naravoslovni nahrbtnik (Plecak Przyrodniczy; Klofutar et al., 2020), polegający na tym, że w każdy piątek losuje się w grupie dziecko, które zabierze ze sobą do domu plecak z maskotką i dziennikiem, aby przez tydzień, zwłaszcza w weekend, uzupełnić go swoimi przeżyciami (rysunkami) z wycieczek rodzinnych do lasu, oraz gra z nagrodami Naj naravoslovni kotichek (Naj kącik przyrody), w której brały udział dzieci ze słoweńskich przedszkoli, tworząc w nich swoje kąciki przyrody, oceniane przez komisję.

Špela Klofutar, opierając się na pedagogice leśnej, była również inicjatorką powstania (w 2014 roku) ścieżki zabaw – *igralna pot* (Krajčinović, 2014)¹³ – z której korzystają dzieci (nie tylko) pobliskich przedszkoli. Ścieżka zabaw – plac zabaw obejmujący większy obszar i tym samym zachęcający dzieci do ruchu – powstała pod wzgórzem Šišenski hrib, z wykorzystaniem naturalnego terenu leśnego. Ponieważ sam spacer po lesie – jak twierdzi Klofutar – jest dla dzieci nudny, nie tak atrakcyjny jak dla dorosłych, rozlokowano na jego terenie przedmioty zachęcające

¹² <https://facebook.com/spelinice> [dostęp: 28.11.2022].

¹³ <https://www.ljubljana.si/sl/moja-ljubljana/javne-povrsine-in-utrip-mesta/otro-ska-igrisca-v-ljubljani/> [dostęp: 28.11.2022].

je do ruchu (Krajčinić, 2014). Są to fortece, namioty wykonane z naturalnych materiałów (gałęzi, pni, bali) lub różnej wysokości pale wbite w ziemię, po których można chodzić nawet wtedy, gdy teren wypełni woda i zamieni go w kałużę. Przy projektowaniu przedmiotów do zabawy świadomie zrezygnowano z ustalonych koncepcji na rzecz form z potencjałem, zachęcających dzieci do kreatywności, innowacyjności – zgodnie z tym leżący na ziemi bal może być ławką, sceną, kuchenką lub stołem. Plac zabaw nie jest więc zorganizowany według ustalonych zasad, ale pozwala dzieciom na autonomię, na wybranie dowolnej, własnej drogi, po której będą się poruszać. Naturalna rzeźba terenu na skraju lasu daje im dodatkową możliwość przystosowania się do jego ukształtowania, licznych nierówności (wystające korzenie, kamienie, wzniesienia).

W Lublanie działa również Javni zavod Mala ulica – Center za otroke in družine v Ljubljani¹⁴ (Instytucja Publiczna Mała ulica – Centrum dla Dzieci i Rodzin w Lublanie), założona przez tutejszy urząd miejski. To nie tylko ciekawie zaplanowany kilkupiętrowy plac zabaw dla dzieci i ich opiekunów, ale także organizowane przez nią leśne szlaki, które oferują rodzinom i nauczycielom pomysły na zabawne i edukacyjne spacery ze swoimi podopiecznymi po obszarach leśnych Lublany. Początek leśnej ścieżki (Gozdna pot) jest oznaczony tablicą, na której zapisane są podstawowe instrukcje (zob. rys. 1). Drogę wyznaczają drewniane muchomory. Są one przymocowane do gałęzi drzew lub przypięte do ziemi, dlatego trzeba je najpierw odszukać. Pogoń za muchomorami z przypiętymi do nich deseczkami z zabawnymi wyzwaniem dla dzieci jest ważną motywacją podczas wchodzenia na wzgórze (zob. rys. 2). Te wyzwania to na przykład takie zadania, jak: ułożenie z gałęzi znalezionych na ściółce swojego imienia (zob. rys. 3), zrobienie kilku przysiadów, podskoków, rozwiązanie działania matematycznego, kilkakrotne powtórzenie trudnego wyrazu, przeczytanie wyrazu od końca itp. Co tydzień leśny szlak przenoszony jest w inne miejsce, a wszystkie marszruty pozostają na terenie, do którego można dotrzeć autobusem miejskim.

¹⁴ <https://www.malaulica.si/sl/> [dostęp: 28.11.2022].

Trasy leśne są odpowiednie dla dzieci w każdym wieku i mają długość od 1 do 2 kilometrów. Na końcu każdego szlaku znajduje się czerwono-biała skrzynia, gdzie co tydzień wymieniane są pieczątki z różnymi motywami, które dzieci odbijają w leśnym dzienniczku. Takie zeszyty dzieci zazwyczaj mogą wykonać same, dostają bowiem instrukcje, jak je zrobić. Kiedy dzieci zbierają sześć różnych pieczętek, mogą przyjść na Małą ulicę po nagrodę dla najbardziej sumiennych badaczy lasu.



Rys. 1, 2, 3. Gozdna pot na lublańskim wzgórzu Golovec.

Fot. Maria Wtorkowska

Z wymienionych propozycji korzystają słoweńskie przedszkola, w tym przedszkole Pod gradom w centrum miasta. Warto w tym miejscu wspomnieć o ciekawym przedsięwzięciu jednej z przedszkolank z tejże placówki, która swojej grupie dzieci nadała nazwę Ptički (Ptaszki), a w jej ramach każde dziecko jest określane nazwą któregoś z gatunków ptaków. W grupie znajdziemy więc wróbla, kosa, sikorkę, gila, wronę i inne ptaki. W szatni na każdej półeczce przyklejone są obrazki ptaków i dzięki temu dzieci uczą się je rozpoznawać na spacerach, w środowisku naturalnym. Prawie codziennie bawią się na zewnątrz przez jakiś czas, nie tylko na placu zabaw przed budynkiem, lecz również na pobliskim wzgórzu zamkowym i Golovcu. Nawet w dni deszczowe. Przedszkole ma na wyposażeniu płaszcze przeciwdeszczowe dla tych, którzy ich ze sobą akurat nie wzięli.

Dary naszej cywilizacji skutecznie odsunęły ludzi od przyrody. Niedawno odkryte zaburzenia deficytu natury, czyli pogorszona jakość

życia, która wynika z nadmiernego skupienia się na mediach elektronicznych, przebywania w zamkniętych pomieszczeniach i czasem całkowitej izolacji ludzi od świata przyrody (SKE, 2022: 841), zwłaszcza u dzieci, są niepokojące. Oprócz jedzenia i powietrza człowiek potrzebuje także kontaktu z naturą. Ponadto coraz więcej dzieci choruje, ma depresję, nadwagę, jest już uzależnionych od oglądania telewizji, przeglądania stron internetowych, mediów społecznościowych i korzystania z telefonów komórkowych. Pedagodzy i nauczyciele leśnicy szukają drogi powrotnej do natury, do większej swobody poruszania się i myślenia, którą kiedyś znaliśmy, a którą wyparł nowoczesny styl życia. Z otwartym umysłem i pewną pomysłowością dzieci z łatwością osiągną cele edukacyjne, które wynikają z programu nauczania dla przedszkoli i szkół, ponieważ to właśnie zabawa jest podstawową formą uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym i fundamentem ich harmonijnego rozwoju (SKE, 2022: 839). Nauczanie poprzez kontakt z przyrodą niesie ze sobą nowe możliwości, większą autonomię, uczenie się przez całe życie, badania, odkrywanie bogactwa zasobów, pewność siebie, kreatywność i pozytywny klimat uczenia się. Zaletą pedagogiki leśnej jest to, że dzieci stają się szczęśliwsze, operatywne, zadowolone z siebie, zdrowsze, zrelaksowane, bardziej stabilne intelektualnie i emocjonalnie, otwarte, także na prawdziwe wartości.

Problem deficytu przyrody, jak również wyobcowania i osamotnienia związanego z brakiem relacji i więzi z rodziną, rówieśnikami i ze społeczeństwem nie dotyczy tylko młodego pokolenia, chociaż tam jest najbardziej widoczny. Właściwą drogą wydaje się inwestycja w dzieciństwo, w najmłodszych, gdyż to oni są „nadzieją na zmianę kursu naszej cywilizacji, w której na jednej szali kładzie się ludzki hedonizm, a na drugiej dobro planety” (Andrykowska, Mrozowski, 2022: 695). Wprowadzając programy edukacyjne w terenach leśnych na etapie przedszkolnym lub wczesnoszkolnym, w większej mierze zapobiegamy zaburzeniom związanym z deficytem natury, niż się z nimi zmagamy, zgodnie z ogólnie znanym przysłowiem, że lepiej jest zapobiegać niż leczyć. „Jeśli dziecko doświadczy świata przyrody jako bliskiej sobie przestrzeni rozwojowej, to w późniejszym wieku nada jej rangę ważności, a to oznacza, że będzie

o naturę dbało” (Andrykowska, Mrozowski, 2022: 704). Uświadamiamy zatem sobie i innym, że „ludzkie zdrowie zależy od kondycji naszej planety, a degradacja środowiska naturalnego pociąga za sobą poważne konsekwencje dla zdrowia i życia ludzi” (SKE, 2022: 841), że przyroda jest naszym przyjacielem, do którego zawsze możemy się zwrócić i w którym możemy znaleźć wiele odpowiedzi. „Sama edukacja przyrodnicza, leśna czy też edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju powinny być rozumiane jako wielopokoleniowe kontinuum” (Frączek, 2018: 19), zatem dobrze korzystajmy z otaczających nas darów natury, kreując już wśród najmłodszych dobre postawy wobec środowiska, z myślą o tych, którzy przyjdą po nas.

Literatura

- Albińska E., 2005, *Pedagogika ekologiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 4, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 129–135.
- Andrykowska A., Mrozowski M., 2022, *Wychowanie do przyszłości*, w: *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*, red. K. Jasikowska, M. Pałasz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, Kraków, s. 691–724.
- Cichy D., 2003, *Edukacja ekologiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 910–914.
- Frączek M., 2018, *Kształcenie edukatorów leśnych*, w: *Współczesne problemy komunikacji społecznej i edukacji w leśnictwie*, red. W. Gil, J. Szewczykiewicz, Instytut Badawczy Leśnictwa, Sękocin Stary, s. 19–31.
- Györek N., 2012a, *Gozd za učenje in življenje. Trajnostni razvoj v šoli in vrtcu 1–2*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.
- Györek, N., 2012b, *Povabilo v gozd srečnih otrok: (evalvacijsko poročilo s priporočili za pedagoške delavce)*, Samozaložba, Kamnik.
- Györek N., 2013, *Gozdna pedagogika v Sloveniji – priložnost za povezovanja in nova znanja*, „Gozdarski vestnik”, letnik 71, št. 4, s. 225–234.

- Izdebska J., 2003, *Dzieciństwo globalne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 872–874.
- Klofutar Š. et al., 2020, *Naravoslovni nahrbtnik: prvo leto projekta*, „Naravoslovna solnica”, 25 (1), s. 10–14.
- Krajčinovič N., 2014, *Ljubljansko ogledalo: Nova igrala za spodbujanje gibanja in domisljije*, Delo, 23.06.2014, <https://old.delo.si/novice/ljubljana/ljubljansko-ogledalo-nova-igrala-za-spodbujanje-gibanja-in-domisljije.html> [dostęp: 28.11.2022].
- Leskovar A., 2022, *Zoran od blizu*, „Ljubljana”, letnik 27 (maj), s. 18–19.
- Louv R., 2005, *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, przeł. A. Rogozińska, Relacja, Warszawa.
- McLuhan M., 1962, *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*, University of Toronto Press, Toronto.
- Przeclawska A., 1998, *Przestrzeń życia człowieka. Między perspektywą mikro a makro*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 75–85.
- SKE, 2022: *Słownik klimatyczno-ekologiczny. 400 pojęć z wielu nauk*, w: *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*, red. K. Jasikowska, M. Pałasz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, Kraków, s. 777–843.
- Smolińska-Theiss B., 2003, *Dzieciństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 868–872.
- Tuszno J., 2022, *Zerwanie więzi z naturą*, w: *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*, red. K. Jasikowska, M. Pałasz, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, Kraków, s. 319–347.
- Waloszek D., 2006, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Winiarski M., 2003, *Edukacja środowiskowa*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 979–985.

Netografia

<https://facebook.com/spelinice> [dostęp: 28.11.2022].

<https://gozdna-pedagogika.si/institut/> [dostęp: 28.11.2022].

<https://gozdna-pedagogika.si/mreza-gozdnih-vrtcev-in-sol/> [dostęp: 28.11.2022].

<https://www.gov.si/teme/potujoce-knjiznice/> [dostęp: 12.12.2022].

<https://www.ljubljana.si/sl/moja-ljubljana/javne-povrsine-in-utrip-mesta/otroska-igrisca-v-ljubljani/> [dostęp: 12.12.2022].

<https://www.malaulica.si/sl/> [dostęp: 28.11.2022].

<https://www.polskatradycja.pl/folklor/przyslowia/czego-jas-sie-nie-nauczyz.html> [dostęp: 21.11.2022].

MARIA WTORKOWSKA – Ph.D., Professor of the University of Ljubljana, Institute of Slavic Studies, Faculty of Philosophy, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenia / dr hab., prof. UL, Instytut Sławistyki, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet w Lublanie, Lublana, Słowenia.

Doctor of humanities in the field of linguistics, head of the Department of Polish Studies at the Institute of Slavic Studies at the Faculty of Philosophy of the University of Ljubljana, lecturer on linguistics. Her scholarly interests include contemporary Polish and Slovenian, Polish didactics and glottodidactics, linguistic image of the world, linguistic and cultural stereotypes, comparative phraseology, children's bilingualism. She has acted as supervisor for over 70 MA students of Polish. In 2018, she received the "Bene Merito" Badge of Honor for activities aimed at strengthening the international position of the Polish language. Her most important publications include *O Polakach i Słoweniach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* [*On Poles and Slovenians. Among Linguistic and Cultural Stereotypes*] (a monograph study co-authored with M. Waclawek) (Ljubljana 2022), *Inflection in a Bilingual Child: A Case Study* ("Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2019, 26, pp. 271–286), *O żeńskich formach nazw zawodów, tytułów i stanowisk w języku polskim* [*On Female Forms of Names of Professions: Titles and Positions in Polish*] ("Slavistična revija" 2019, 67/2, pp. 223–232).

Doktor habilitowana nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, kierownik Katedry Polonistyki w Instytucie Sławistyki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Lublanie, wykładowca przedmiotów językoznawczych. Jej zainteresowania naukowe to: współczesny język polski i słoweński, dydaktyka polonistyczna i glottodydaktyka, językowy obraz świata, językowo-kulturowe stereotypy, frazeologia porównawcza, bilingwizm dziecięcy. Wypromowała ponad

70 polonistów. W 2018 roku otrzymała Odznakę Honorową „Bene Merito” za działalność wzmacniającą pozycję Polski na arenie międzynarodowej. Najważniejsze publikacje: *O Polakach i Słoweńcach – w kręgu językowo-kulturowych stereotypów* (razem z M. Waclawek) (Lublana 2022), *Inflection in a Bilingual Child: A Case Study* („Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2019, 26, s. 271–286), *O żeńskich formach nazw zawodów, tytułów i stanowisk w języku polskim* („Slavistična revija” 2019, 67/2, s. 223–232).

E-mail: mariazofia.wtorkowska@ff.uni-lj.si

Ekologiczne
varia dydaktyczne
Eco-Didactic Varia



Martina Wyszynska Johansson

 <https://orcid.org/0000-0001-9563-2614>

Högskolan Väst
Trollhättan, Sweden

Is It Easy to Do the Right Thing?: An Approach to Sustainable Development in Teacher Education in Sweden

Czy łatwo jest postępować właściwie?:
Podejście do zrównoważonego rozwoju
w kształceniu nauczycieli w Szwecji

Abstract: The essay deals with sustainable development in teacher education in Sweden. Using self-study of teacher educator praxis allows inquiry into practical experience informed by propositional knowledge. Using a curriculum theory approach, two dimensions of work on sustainable development at a university are presented, the intended and enacted curriculum. The intended curriculum is expressed in policy documents whereas the enacted dimension is exemplified by a Sustainable Development course addressing, among others, teacher educators at the current university. The two curriculum dimensions are well-aligned with one another. Policy documents ascribe the students and the teaching staff an active role as contributors to work on sustainable development from the point of view of three dimensions, environmental, social, and economic. The call for action dominates, and the rationale for the course is grounded in insights from natural and social sciences. The need to include insights from the humanities is proposed as they may enrich work on sustainable development with novel sensitivities. The essay invites teacher educators to discuss ways to prepare prospective teachers for work on sustainable development.

Keywords: sustainable development, teacher education, ecopedagogy

Abstrakt: W czasach globalnego kryzysu klimatycznego pojawia się ogólna potrzeba poszerzenia kompetencji nauczyciela akademickiego w ramach pracy nad edukacją dla zrównoważonego rozwoju. W odniesieniu do kierunków nauczycielskich, przygotowanie zawodowe przyszłego nauczyciela w Szwecji obejmuje umiejętności pedagogiczno-dydaktyczne w zakresie edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Używając metodologii badań w działaniu, esej porusza zagadnienie przygotowania nauczyciela akademickiego do tego zadania w szerszym kontekście szkolnictwa wyższego, odpowiadającego na nowe wyzwania społeczne. Analiza dokumentów i materiałów szkoleniowych jest przeprowadzona z perspektywy doświadczeń czynnej nauczycielki akademickiej, uczestnika krótkiej wymiany kadr w ramach programu Erasmus+. Praca pedagogiczno-dydaktyczna w edukacji dla zrównoważonego rozwoju opiera się głównie na treściach poruszających kwestie ochrony środowiska, społeczne oraz ekonomiczne. Pomimo intencji przygotowania nauczyciela akademickiego w sposób wszechstronny i uwzględniający interdyscyplinarność, dominujące podejście

naukowe jest jednakże ugruntowane na naukach przyrodniczych, ścisłych i społecznych. Opierając się na wnioskach płynących z praktycznego doświadczenia nauczyciela akademickiego, esej zaprasza do szerszej dyskusji nad kształceniem przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem refleksji humanistycznych w edukacji dla zrównoważonego rozwoju.

Słowa kluczowe: zrównoważony rozwój, studia nauczycielskie, ekodydaktyka

Teacher educators need to sustain and nourish opportunities for learning from participation in short staff mobility programmes. The idea of going away and coming back home to one's institution of higher education stimulates a more principle-driven reflection that possibly extends beyond the obvious practice of sharing examples of best practices. As the former reaches outwards underpinned by a dissemination rationale, the approach adopted in the essay is inspired by the self-study methodology for an inquiry into the teacher educator's professional learning and developing the teacher educator's knowledge with others (LaBoskey, 2004; Kitchen et al., 2020). In self-study of teacher educators' practice, the need for improvement of, for example, teacher education, is explicitly acknowledged but the base for improvement is grounded in the interplay between propositional knowledge, such as curriculum theory, and the messiness of the teacher educator's experience to find ways to facilitate learning through experience (Kitchen et al., 2020; Martin & Russell, 2020). The essay draws on an example of institutionalised approach to sustainable development in the context of teacher education in Sweden from my perspective as a teacher educator. Having participated in a short staff mobility programme,¹ and coming back home to my university, Högskolan Väst, puts me in a privileged, that is, a somewhat distanced position, to reflect on ways teacher educators are encouraged to work with sustainable development (henceforth WSD). Environmental issues are highlighted in contemporary Sweden. Renowned as an environmental pioneer, Sweden is an active player on the international arena concerning climate change as a global challenge (Swedish Institute, 2022). Since 2003, sustainable development has been inscribed in

¹ Erasmus+ is the EU's programme to support education, training, youth and sport in Europe.

the constitution in the first chapter, second paragraph: “The public good shall facilitate sustainable development that leads to a good environment for the contemporary and coming generations” (SFS 1974:152).²

The issues of climate change and sustainable development appear high on the agenda for societal debate, exemplified by the folk movement³ initiated by Greta Thunberg. Her call to prioritise action to protect our planet thrived on and galvanized young people’s interest, prompting protest actions. School strikes for climate have spread globally since 2019, as it became clear that climate change captured imagination of young people, stirring their awareness, their hearts, and souls. Climate anxiety shows in the ways that children and young people use when coping with their worries, uncertainties, and concerns. How to handle climate anxiety in children and young people has become the concern of teachers, who are faced with various coping strategies that their pupils adopt (Ojala, 2012). Moreover, sustainable development has so far shown to be difficult to integrate with regular instruction, as it calls for novel ways to imagine what it is to be human, and these novel sensitivities also demand a new language of expression (Ochwat, 2020). Calls to intensify work on sustainable development steadily increase in the public opinion, making imprints on the Swedish national curriculum. The teachers are required to address WSD in instruction, therefore, teacher education, which is a national matter, must prepare them for that. The wider question is how prospective teachers can be made ready for WSD in instruction and other pedagogical activities, sensitized to its complexities, and, at the same time, being supportive of the well-being of their pupils. A much narrower approach that I propose is to scrutinize my own teacher educator experience of participating in a local practice of preparation for WSD.

The use of two concepts from a curriculum theory, that is, intended and enacted curriculum, helps me analyse the experience of reading

² All quotations are my translation.

³ The traditions of folk education (*Folkbildning*) have a rich cultural tradition in Sweden as a formative bottom-up driving force for social change.

myself as a teacher educator for WSD in the local practice of my institution (Goodlad, 1979). The theory therefore creates a necessary distance that is needed to analyse collective learning processes I am part of and which I invite other teacher educators to collaborate on (LaBoskey, 2004). Sharing stories of short staff mobility programmes in teacher education may help transgress the cultural and autobiographical limitations to widen the horizons (LaBoskey, 2004). As a teacher educator, I approach WSD as a mainly collective learning process with several parties engaged, for instance colleagues, students, and cooperation partners. The learning process engages and conflates a development of new ways of knowing and identities, rather than a production of pre-fixed learning objectives (Wyszynska Johansson, 2018). Reading the documents that I am expected to “implement” in my practice, for example, local visions or mission statements, policies, goals, and strategies to achieve the goals specified, all together gives access to the curriculum as intended. The intentions are expressed and materialized in competence building initiatives, that is, in-service course on Sustainable Development, explained later. The course can therefore appear to give a glimpse into the curriculum as enacted in the university that I work in. My interpretation of documents that are published on the university’s homepage and a subsequent analysis of the course contents I aspire to pass is influenced by insights gained from the short staff mobility programme. The aim is to enrich the teacher educator’s understanding of pedagogical frames that WSD can implement into in their teaching practice. Sharing the experiences of these pedagogical frames can also contribute to a critical discussion of perceptions that we may take for granted in teacher educator practice. First, teacher education in Sweden is briefly sketched, illustrated by an example. What follows is a presentation of my reading of documents accessed via the university’s homepage. After that, interpretations of the materials from the Sustainable Development course are discussed. Placing the two dimensions, that is, intended, and enacted curriculum side by side, allows me to comment on what pedagogical frame WSD can be put into. By making the current pedagogical frame for WSD explicit,

I invite teacher educators to discuss how teacher education can be further improved.

Teacher Education in Sweden

To become a teacher or a preschool teacher in Sweden, certification⁴ based on a teacher degree is generally required. Teacher education programmes vary regarding their requirements, however Bachelor of Education or Master of Education⁵ prepare and qualify for teaching at all levels, from pre-school to upper-secondary and adult education. All programmes include a common and mandatory core in educational sciences of 60 credit points and 30 credit points in work-integrated learning combined with practicum. To alleviate the shortage of teachers in Sweden, a shorter teacher programme of 60 credit points targeting teachers with foreign diploma has been introduced. University West graduates students with the degree of Bachelor of Arts in (1) Pre-school Education, (2) Primary Education – Extended School, and the Degree of Master of Arts in (1) Primary Education – Pre-school Class and School Years 1–3, (2) Primary Education – School Years 4–6, (3) Secondary Education, (4) Upper Secondary Education. The choice of school subjects that University West offers consists of English, Swedish, Swedish as a second language, and Social studies/Civics⁶ (Högskolan Väst, n.d.b).

According to the qualitative targets for the teacher diploma in the ordinance on higher education, teachers must show competence in handling sustainable development in pedagogical work in a holistic and integrative way:

⁴ Certification is issued by the Swedish National Agency for Education.

⁵ The exception is Vocational Teacher Programme consisting of 90 credit points.

⁶ Thanks to cooperation with other universities, a wide selection of subject and subject block combinations is possible. Swedish teachers in general teach at least two subjects.

– to show competence in pedagogical work regarding judgements based on relevant scientific, societal, and ethical aspects with a particular focus on the human rights, especially children’s rights according to the Convention on the Rights of the Child as well as sustainable development. (SFS, 1993:100)

A clear implication seems, therefore, that issues of sustainable development cannot be dealt with in isolation from wider existential issues, for example, human and children’s rights according to the targets for the teacher diploma above.

University West provides all the teaching staff with access to the Sustainable Development course which means that the contents must be presented in general terms for the teaching staff across the university to adapt to suit their specific needs. However, of interest here is to problematize the contents, in terms of issues and approaches, or possibly a standardized common ground that teacher educators are provided with to stimulate their further pedagogical work with student teachers. In this way, the mandatory course can possibly serve as a common “launching pad” for teacher educators to enable them to participate in a local discourse on WSD, regardless of the teacher programme. Through the course, the teacher educators in my institution are provided with opportunities for developing a shared understanding of what WSD may mean and a common vocabulary.

The Intended Curriculum for WSD

The need for all teaching staff to achieve a basic competence for teaching *on* and *for* sustainable development and to do that *in* sustainable ways is foregrounded on the University West homepage (Högskolan Väst, n.d.e). Through the commitment to developing work-integrated learning, as, for example, a transdisciplinary knowledge field,⁷ the integration

⁷ Work integrated learning as a profile has defined education, research, and collaboration since the establishment of University West in 1990.

of goals related to work-integrated learning and sustainable development are advocated. Explicitly the integration of sustainable development with work-integrated learning is named as a quality indicator in the university's quality assurance systems for research and education. Thus, such integration is articulated as an overarching strategy to be applied:

- To integrate sustainable development as a quality aspect in the university's quality assurance systems for research and education,
- To assign sustainable development as a quality assurance aspect in work-integrated certification of programmes. (Högskolan Väst, n.d.a)

Accordingly, the university's goal is to build on students' engagement in climate issues and by means of work-integrated learning provide opportunities for them to act:

The university shall make the most of students' engagement in climate change issues and by means of work-integrated learning provide opportunities to contribute to the university's and other organisations' sustainable development work. (Högskolan Väst, n.d.d)

My interpretation is therefore that work-integrated learning is specifically singled out as a specific method, or perhaps a set of methods/tools to contribute to both the university's and other organizations' WSD. With sustainable development being the goal, the key word for its achievement is work-integrated learning as a method.

With the UN Agenda 2030 as a departure point, the university's overarching goal is "to enable all staff and students to contribute" to solving the challenges inherent in WSD. Being and identifying oneself to be an active contributor to solve challenges tied to sustainable development in, for example, professional work and in the society, is profoundly ambitious. Such a goal indicates a high degree of dilemma ridden complexity. The key strategy for WSD is to create opportunities for students, teacher educators, and parties in interdisciplinary settings to discuss,

analyse, and, if possible, solve sustainable development challenges. That is possibly why the need to “train students to understand the complexity in sustainable development challenges from *various theoretical perspectives and in an interdisciplinary way* [emphasis added], aided by *intercultural encounters* [emphasis added] and work-integrated learning.” One way to achieve that is to provide education to build a competence firmly grounded in a “scientific approach”:

- To offer high quality education that develops students’ competence to contribute to sustainable development, grounded in scientific approach. (Högskolan Väst, n.d.e)

As the climate transition is a specific area singled out, the need for students to develop “knowledge and competence needed for climate transition” is acknowledged. The focus is on knowledge *on* and knowledge *for* solving challenges such as climate transition – therefore, it is knowledge in action, grounded in the three dimensions, that is, environmental, social, and economic, which is sought for and emphasized:

- The university’s education develops students’ competence to contribute to sustainable development, grounded in scientific approach and with Agenda 2030 as well as the social, environmental, and economic dimensions of sustainable development. (Högskolan Väst, n.d.e)

Explicitly, the aim is to create “a sustainable development culture” with “the global goals for sustainable future” being “a natural vantage point” (Högskolan Väst, n.d.c). In sum, a culture that is called for implies a unified set of beliefs and norms, a shared repertoire of what is taken for granted. The notion of scientific approach is also singled out as an important factor for the creation of such organizational culture, a culture of care. Broad capacities for action “to solve the ecological, social and economic societal challenges the world is facing,” expressed here as a “natural” part of an organisational culture supported by “scientific approach” rely on and require a dialogue between several scientific

disciplines. The focus on straightforward finding and applying solutions which is generally advocated risks putting other and softer issues, such as awareness and responsibility, on the margins. Calls for straightforward solving action without groundwork on sensitizing for the complexities and dilemmas may impoverish WSD. Possibly this is why “concrete, specific” knowledge and skills related to the climate transition also rely on ability to “*describe, analyse and understand complex contexts* [emphasis added] and *together with others* [emphasis added] find solutions *in the situation one is in* [emphasis added].” However, the climate transition is acknowledged as an “area especially suitable for interdisciplinary cooperation [...] dealt with from various perspectives, e.g., *technology, behaviour and organization* [emphasis added]” (Högskolan Väst, n.d.e). In this way, the cooperation between disciplines can be seen as already outlined, with technology and social science taking the lead.

The Enacted Curriculum

The Sustainable Development course (henceforth, the course) explicitly supports the vision laid out in the local policy documents. The course is said to be firmly grounded in the three dimensions of sustainable development, that is, environmental, social and economic, which are “to be integrated” (Högskolan Väst, n.d.f). The on-line course aims at enabling the “staff to be active participant in WSD together with colleagues and students.” The design of the course is asynchronous with four modules that include short video films supplemented by visual presentations and questions to be discussed in discussion forums. The course is offered via the university’s digital learning management platform and assessed in a final (synchronous) seminar. The modules introduce a conceptual framework, address the issue of “for whom and for what” sustainable development can be, regulations and a didactic implementation (Högskolan Väst, n.d.f).

The concept of the Anthropocene is referred to, with mankind singled out as the largest and most influential transformational power. The last 10,000 years of stability, “good weather,” are said to be gone irrevocably, having played a role for the growth of mankind and civilization. This is exemplified by the status of plastic, which is ubiquitous. Plastic appears nowadays to be transformed into geological material because mankind (“we”) transferred and stored so much coal in it that plastic equals other coal-rich sources such as natural gas or oil.

In this matter-of-fact way to carry out the message, it is acknowledged that it is difficult to disconnect human development from making ecological impact. The content appears as well balanced, with both conflicts and synergistic effects: “The way to sustainability is characterized by conflicts and synergy effects between various interests and needs.” The way to deal with this dialectic proposed is to adopt “a systemic and holistic perspective.” To illustrate this perspective, an example between tensions (1) within, as well as, (2) between the three sustainability dimensions in focus are shown. The example is about a proposal to open a mine by the lake with a capacity to provide Europe with precious metals for conductors. On the one hand, the conductors decrease the impact on the climate, on the other the risk of poisoning the water rises, exemplifying the former case. In the latter, a conflict between the ecological dimension, enhanced by the prospective mine may produce negative social effects, forcing inhabitants to move from their farms they lived in for generations. So, the conflicts are acknowledged in a scientific way, providing facts and figures, as well as causes and effects. However, for the sake of contrast, positive synergy effects are also mentioned, exemplified by food industry as food “influences both the environment and our health.” The division between the environment as something existing independently of humans and the same humans’ health is maintained, even though tied together. Aligned with the logic of this division, the production of vegetables has both low impact on the environment at the same time as it is beneficiary to human health, which contrasts with the production of red meat. In the face of the facts and figures “it is easy to do right.”

Such cheerful slogan perhaps glosses over the conflictual nature of WSD. Doing the right thing in a developed country entails commitment to sacrificing one's own convenience. Barely on one occasion, the issue of choice, either "of sacrifices" or the "carriers" of such sacrifices is brought forth. The issue of making sacrifice is however firmly framed as a political rather than an existential issue. The conflictual nature of WSD is, however, acknowledged, but the ways to problematize this are tied to a multiplicity of actors and goals. Short video films shift local settings, from town square symbolizing the potential for contradictory interpretations of WSD to hydroelectric power plant. WSD is acknowledged as an empty signifier, open to multiple interpretations and not as something that is universally good. The main message is the need to adopt a critical attitude to WSD, mentioning for instance innovation fetishism or North-South problematics. In the didactic part of the course, teacher educators are encouraged to use various methods such as simulations and play to make students reflect on their actions, contribution, and responsibility.

Conclusion

The course design appears well-aligned with the intended curriculum. Accordingly, the course contents revolve around the interplay and interdependence between and within the three dimensions, that is, environmental, social, and economic. The course appears as rich in insights from natural and social sciences, anchoring WSD firmly in these disciplines. The humanities and their capacity to contribute to problematize WSD are left aside and to my knowledge they are not specifically drawn on (cf. Ochwat, 2020). This is worrisome because the culture of care that is advocated in the curriculum may be difficult to achieve without employing the insights from the humanities. We, as teacher educators, are provided an inroad into WSD based on a scientific model of hard science, facts and figures, causes and effects. The rationale of the course is

to generate solutions to the current crisis, somewhat bypassing its existential nature. The scope for meaning-making processes to understand the situation “one is in” (above) seems therefore restricted.

The experience of coming back home from a short staff mobility programme has guided my reading of the course materials in novel directions. Enriched by this personal experience, my focus switched to identifying those parts that specifically bring forth inherently conflictual nature of WSD, including aspects of solidarity and making individual and collective sacrifices rather than the content more directed at “solving” problems. My interest is in how learning process can be arranged beyond a set of pre-fixed objectives for me as a teacher educator, my teacher educator colleagues in Sweden and elsewhere, and for the teacher students in our care (Wyszynska Johansson, 2018). We need to educate prospective teachers to help their pupils handle the situation we are all “in,” adopting an attitude of care, shared responsibility and hope (Ojala, 2012). Our student teachers need to connect with the needs of children and the young not only via hard science but also by being personally touched by humanistic approaches. I contend that the course content only marginally addresses the need to step back and acknowledge the developed world’s privileged position. Whenever the issues of awareness of the conflictual nature and ethical struggles surface in the course content, they are downplayed or glossed over as generally problematic.

The design of the course mirrors a linear logic of natural science, presenting hard facts about climate changes and proposing solutions. The pedagogical framing of such an inroad into WSD mirrors a primacy of natural science, setting the agenda for WSD for teacher educators. Natural science defines what the problem is and proposes solutions that appear perhaps as easy to follow. In this way WSD is framed as a problem to be solved by some sort of innovation. The focus is on actions to solve the climate change problem. This approach, once set, appears only to be complemented by social science whose function is to problematize the inherently conflictual nature of WSD from the perspectives of actors, their motivation, and theories of human action, such as the Rational Choice theory. The contribution of pedagogy is reduced to didactic

classroom implementation, for instance, how to present educational content in terms of so-called wicked problems. My conclusion is that the humanities, that is, language and literature studies are not utilized to contribute to equipping the teacher educators with competence to educate prospective teachers. The areas that studies of language, culture and literature can contribute to, such as human and intercultural encounters (see above) and multiple understandings of the situation “one is in,” can be further utilized in WSD. I propose, therefore, that explicitly drawing on the humanities can acknowledge the inherently political nature of WSD that creates social implications which vary both globally and locally. This is an invitation for teacher educators to join a dialogue on pedagogical frames for work with sustainable development.

Acknowledgements

The author is grateful to Högskolan Väst for the opportunity to participate in Erasmus + staff mobility programme, and the Faculty of Humanities, University of Silesia, Katowice for the reception. The author also thanks Professor Bernadeta Niesporek-Szamburska for helpful advice on the earlier drafts.

References

- Goodlad, J. I. (Ed.) (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Högskolan Väst. (n.d.a). *Hållbar utveckling genom arbetsintegrerat lärande och samverkan*. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.hv.se/om-oss/vision-strategier-och-satsningar/hallbar-utveckling/malomrade-3/>
- Högskolan Väst. (n.d.b). *Lärare och språk*. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.hv.se/utbildning/vara-intresseomraden/larare--sprak/>

- Högskolan Väst. (n.d.c). *Policy för hållbar utveckling*. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.hv.se/om-oss/vision-strategier-och-satsningar/hallbar-utveckling/policy-for-hallbar-utveckling/>
- Högskolan Väst (n.d.d). *Utbildning och studentsamverkan*. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.hv.se/om-oss/vision-strategier-och-satsningar/hallbar-utveckling/utbildning-och-studentsamverkan/>
- Högskolan Väst. (n.d.e). *Utbildning om och för hållbar utveckling*. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.hv.se/om-oss/vision-strategier-och-satsningar/hallbar-utveckling/malomrade-1/>
- Högskolan Väst. (n.d.f). *VT23: kurs i hållbar utveckling för alla medarbetare*. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.hv.se/om-oss/akademus/fortbildningstillfallen/vt23/kurs-i-hallbar-utveckling/>
- Kitchen, J. (2020). Self-study in teacher education and beyond. In J. Kitchen, A. Berry, S.M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 1023–1044). Springer.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817–869). Springer.
- Martin, A., & Russell, T. (2020). Advancing an epistemology of practice for research in self-study of teacher education practices. In J. Kitchen, A. Berry, S. Bullock, A. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2nd ed., pp. 1045–1073). Springer.
- Ochwat, M. (2020). Polish education in the face of the climate crisis—didactic analyses and recommendations. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N-Educatio Nova*, (5). https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_en_2020_5_185-204
- Ojala, M. (2012). Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change? *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(4), 537–561. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997146.pdf>
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- SFS 1974:152. *Kungörelse om beslutad ny regeringsform*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/kungorelse-1974152-om-beslutad-ny-regeringsform_sfs-1974-152/#K1

Swedish Institute. (2022). *Sweden and sustainability*. <https://sweden.se/climate/sustainability/sweden-and-sustainability>

Wyszynska Johansson, M. (2018). *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training. Navigating by feedback*. [Doctoral dissertation, University of Gothenburg]. <https://gup.ub.gu.se/publication/272083>

MARTINA WYSZYNSKA JOHANSSON – Ph.D., The Department of Social and Behavioural Studies, Trollhättan, Sweden.

Her research interests include the following: teacher education, vocational education as an avenue for skills training and professional identity, research in action, general and specific didactics.

Jej zainteresowania naukowe dotyczą następującej problematyki: nauka poprzez prace, edukacja nauczyciela, szkolnictwo zawodowe jako droga kształcenia umiejętności i tożsamości zawodowej, badania w działaniu, dydaktyka ogólna i szczegółowa.

E-mail: martina.wyszynska-johansson@hv.se



Magdalena Zakrzewska-Verdugo

 <https://orcid.org/0000-0002-2568-087X>

Wolny Uniwersytet Brukselski
Bruksela, Belgia

Dobry klimat do nauki polskiego. Standardy prostej polszczyzny w glottodydaktyce (na przykładzie tekstów dotyczących kryzysu klimatycznego)*

A Good Climate for Learning Polish. Standards of Simple Polish in
Glottodidactics (on the Example of Texts on Climate Crisis)

Abstract: This article presents the results of the VF project “The V4 Humanities Education for the Climate”. In the face of accelerating climate changes, which affect all our lives, Polish glottodidactics must not remain indifferent and must address the topical issue of how to get involved in ecological humanities. Magdalena Zakrzewska-Verdugo shares her idea on how to make sure that authentic content related to the climate crisis is used as often as possible in classes of Polish as a foreign language. She suggests adapting the rules of Polish plain language and applying the editorial tools Jasnopis and Logios for language teaching purposes. Mentioned applications use qualitative and quantitative methods that enable an objective assessment of a text’s accessibility as well as simplifying texts to the desired level of learners’ competence. In the second part of the article, Zakrzewska-Verdugo presents original B2 level materials on environmental protection, prepared from authentic press articles with the help of this methodology and the web apps. She adds methodological commentary aiming to encourage other teachers to use authentic materials, the rules of simple Polish and the tools of Jasnopis and Logios.

Keywords: Polish glottodidactics, ecological humanities, glottodidactics for the climate, simple Polish

* Niniejszy tekst stanowi kontynuację webinarium „O klimacie – prostą polszczyzną” oraz scenariusza lekcji jppo na poziomie C1 *Dobre wiadomości ze świata. Klimat – poziom zaawansowany (synonimy)*, stworzonych przez autorkę w ramach projektu VF pt. „The V4 Humanities Education for the Climate”. Wspomniane materiały są dostępne pod adresem: <https://www.hec.pl/forma.us.edu.pl/>.

Abstrakt: Niniejszy tekst stanowi pokłosie projektu VF pt. „The V4 Humanities Education for the Climate”. W obliczu coraz gwałtowniejszych zmian klimatu, wpływających na życie nas wszystkich, również glottodydaktyka polonistyczna nie może pozostać obojętna. Aktualnym problemem staje się to, w jaki sposób zaangażować ją do celów humanistyki ekologicznej. Autorka artykułu przedstawia pomysł na to, jak sprawić, by autentyczne treści dotyczące kryzysu klimatycznego gościły jak najczęściej na zajęciach języka polskiego jako obcego. Proponuje zaadaptowanie reguł prostego języka polskiego (*plain language*) oraz zastosowanie narzędzi redakcyjnych Jasnopis i Logios do celów glottodydaktycznych. Aplikacje te stosują metody jakościowo-ilościowe, które pozwalają na obiektywną ocenę przystępności tekstu, a także uproszczenie go do pożądanego poziomu zaawansowania. W drugiej części artykułu zaś zaprezentowano autorskie materiały na poziomie B2 dotyczące ochrony środowiska, przygotowane na podstawie autentycznych tekstów prasowych, z wykorzystaniem wspomnianej metodologii i aplikacji internetowych. Są one opatrzone komentarzem metodycznym, który ma za zadanie zachęcenie innych lektorów do wykorzystywania materiałów autentycznych, reguł prostej polszczyzny oraz narzędzi Jasnopis i Logios.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka polonistyczna, humanistyka ekologiczna, glottodydaktyka dla klimatu, prosta polszczyzna

Dobiegający końca projekt „Edukacja humanistyczna V4 dla klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje”, finansowany w ramach Grantów Wyszehradzkich, udowodnił, że temat kryzysu klimatycznego oraz ochrony środowiska nie może być pomijany na zajęciach języka polskiego jako obcego (jppo). Tylko poprzez nieustanną edukację środowiskową, w tym humanistyczną i językową, można jeszcze zapobiec katastrofie ekologicznej.

Lektor chcący poruszać w różnych kontekstach ten temat staje jednak w obliczu niedostatku aktualnych materiałów do nauczania o klimacie oraz poprzez klimat (przy okazji wprowadzania czy ćwiczenia innych treści i sprawności). Oczywiście jest więc, że sam musi przygotować dodatkowe karty pracy, w tym zawierające teksty na odpowiednim poziomie. Według zaleceń glottodydaktycznych na lekcjach cudzoziemcy powinni obcować z autentycznymi tekstami w języku docelowym (por. np. Lipińska, Seretny, 2005: 269; Seretny, 2006: 88). Często takie treści są wybierane i oceniane pod względem poziomu „na oko”. O ile subiektywne podejście może się sprawdzić w przypadku nauczania grup znanych lektorowi, o tyle podczas przygotowywania materiałów, które obiektywnie powinny spełniać wymagania odpowiednie dla danego poziomu, warto wspomóc się metodami jakościowo-ilościowymi.

W niniejszym artykule stawiam zatem za cel przedstawienie narzędzi i metod mogących służyć do oceny poziomu tekstów autentycznych

oraz do upraszczania treści do pożądanego poziomu zaawansowania. Opisywane przeze mnie instrumenty nie wymagają posiadania wiedzy specjalistycznej wykraczającej poza kompetencje wykwalifikowanego lektora jpjo.

W dalszej części tego tekstu zrealizuję następujące zadania: (1) przedstawię ramowo teorię dotyczącą prostego języka polskiego, szczególnie ten jej aspekt, który może być interesujący z perspektywy glotto-dydaktycznej; (2) wspomnę o stanie badań na temat adaptacji zasad *plain Polish* do potrzeb nauczania jpjo i możliwościach w tym zakresie; (3) zaprezentuję internetowe narzędzia służące do redakcji i badania tekstów pod kątem ich zgodności z zasadami prostego języka polskiego, a także ich zastosowanie do poziomowania materiałów do nauczania jpjo; (4) podam przykład materiałów na temat ochrony środowiska oraz zmian klimatu, które można wykorzystać na zajęciach z jpjo na poziomie B2 dla starszych nastolatków, studentów lub dorosłych. Materiały te przygotowałam przy wykorzystaniu standardów prostego języka oraz narzędzi redakcyjnych Jasnopis i Logios.

Prosta polszczyzna

Inspirację dla rozważań proponowanych w niniejszym artykule stanowią badania zainicjowane w 2010 roku przez Pracownię Prostej Polszczyzny (PPP) przy Uniwersytecie Wrocławskim. Standardy prostego języka używanego w komunikacji społecznej (np. na stronach rządowych, w pismach urzędowych, dokumentacji medycznej, instrukcjach) powstawały na wzór rozwijanego od lat 70. XX wieku na Zachodzie *plain language*¹. Jednostka Uniwersytetu Wrocławskiego za pomocą badań jakościowo-ilościowych opracowała takie zasady, które powinny

¹ Warto wspomnieć tu np. o jednej z wersji językowych internetowej encyklopedii – Wikipedii, napisanej w uproszczonym języku angielskim: Simple English (https://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page [dostęp: 20.01.2023]).

przyświecać redaktorom tekstów o prymarnym celu komunikacyjnym, trafiających do mas. Reguły te konstytuują swego rodzaju „język kontrolowany”, który „pozwała komunikować dowolną treść w formie (zazwyczaj) testowo krótszej” (Piekot, Zarzeczny, Moroń, 2019: 198). Trudno jest tu wymienić wszystkie ze wskazań redakcyjnych prostego języka, gdyż dotyczą one różnych aspektów tekstu (leksykalnego, składniowego, kompozycyjnego, kognitywnego, wizualnego – Piekot, Zarzeczny, Moroń, 2019: 202). Oto tylko niektóre z nich: unikaj strony biernej, form bezosobowych, wyrazów wielosylabowych; używaj wyrazów ogólnych (powszechnie znanych); twórz zdania maksymalnie trzy razy złożone (Piekot, Zarzeczny, Moroń, 2019: 202–203)². W służącej do redagowania tekstów aplikacji Logios, o której będę wspominać w dalszej części artykułu, podane są również inne parametry prostego języka. Narzędzie sprawdza zatem m.in. nasycenie terminami, obecność imiesłów, przymiotników, rzeczowników odczasownikowych itp.³.

Dzięki zastosowaniu wspomnianych metod jakościowo-ilościowych trudność tekstu da się wyrazić za pomocą wskaźnika FOG⁴ (mglistości albo przystępności tekstu). Wartość liczbowa wskazywana przez niego

² Z perspektywy nauczania jpjo, w zależności od poziomu zajęć oraz realizowanych celów językowych, lektor będzie dążył do tego, aby jego tekst osiągnął określoną wartość FOG, niekoniecznie spełniając wszystkie wymogi prostej polszczyzny. W przypadku, gdy na podstawie danego tekstu autentycznego ma zostać przeprowadzone ćwiczenie dotyczące tworzenia form strony biernej, a więc tekst został zmodyfikowany poprzez wprowadzenie do niego luk do uzupełnienia, reguła dotycząca unikania strony biernej nie będzie relewantna. W tej sytuacji bowiem to nie cel komunikacyjny będzie nadrzędny, ale zautomatyzowanie konkretnej konstrukcji we w miarę naturalnym kontekście (na tekście prawie autentycznym).

³ Więcej reguł można znaleźć również na stronie rządowej dotyczącej prostego języka: <https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/prosty-jezyk>.

⁴ Jest to wskaźnik zaproponowany przez Roberta Gunninga. Wzór na jego obliczenie uwzględnia średnią długość zdań oraz odsetek długich wyrazów (co najmniej czterosylabowych). Szczegółowy opis sposobu obliczania tego wskaźnika można znaleźć m.in. w artykule A. Burzyńskiej-Kamienieckiej (2020).

określa liczbę lat edukacji niezbędnych do tego, aby swobodnie rozumieć dany tekst. Treść zredagowana zgodnie z zasadami prostej polszczyzny powinna być jasna dla ogółu dorosłych obywateli Polski, którzy ukończyli obowiązkową edukację, czyli mają co najmniej wykształcenie podstawowe⁵. Narzędzie Logios stosuje również swoją autorską miarę Plain Language Index (PLI), wskazującą, w ilu procentach wprowadzony tekst jest zgodny z dziesięcioma cechami stylu prostej polszczyzny⁶.

Prosta polszczyzna a nauczanie języka polskiego jako obcego

Wrocławscy badacze z PPP formułują zastrzeżenia dotyczące zastosowania prostej polszczyzny. Stwierdzają, że jej reguły nie nadają się do oceny tekstów o walorach artystycznych czy do nauczania osób niedorosłych, ze względu na to, że teksty wykorzystywane w edukacji powinny przewyższać poziom językowy odbiorcy (Piekot, Zarzeczny, Moroń, 2019: 198) – to nie cel komunikacyjny jest w tych przypadkach nadrzędny.

Kontekst nauczania jpjo różni się jednak od edukacji szkolnej w języku ojczystym. Po pierwsze, odbiorcą przykładowej lekcji jpjo na poziomie B2 są osoby dorosłe lub w dorosłość wchodzące. Po drugie, zwykle obcokrajowcy uczący się systemem kursowym, zanim dotrą do czytania tekstów o walorach artystycznych, zapoznają się z tekstami użytkowymi (reklamacjami, instrukcjami, ogłoszeniami). Po trzecie, na lektoratach jpjo nauka leksyki i gramatyki odbywa się na tekstach w miarę możliwości autentycznych. Wskazane by więc było, gdyby były one do-

⁵ Na zredagowanym zgodnie ze standardami prostej polszczyzny portalu obywatel.gov.pl teksty i instrukcje wykazują się wskaźnikiem FOG na poziomie 8–9.

⁶ Dziesięć parametrów składających się na ocenę końcową PLI to: długość zdania, nadawca, odbiorca, rzeczownikowość, terminy, ton formalny, top 100, trudne słowa, zaimki i złe czasowniki. Szczegółowo są one opisane w dziale *Pomoc* w aplikacji Logios.

stosowane do pożądanego poziomu zaawansowania odbiorców. Lektor ma jednak ograniczone możliwości wiarygodnej i szybkiej oceny poziomu autentycznego tekstu, który chciałby wykorzystać na zajęciach z obcokrajowcami. Jest zaś wiele sytuacji, kiedy dokładny poziom ma zasadnicze znaczenie (choćby w przypadku testów czy egzaminów). Oczywiście doświadczony nauczyciel może zdać się na swoje wyczucie, ewentualnie może policzyć nieznanne swoim studentom słowa⁷. Jednak zastosowanie wskaźnika czytelności tekstu Gunninga wydaje się bardziej obiektywnym narzędziem, co zresztą zauważyli też inni glottodzydaktycy (por. Seretny, 2006; 2015; Zarzeczny, 2016; Burzyńska-Kamieniecka, 2020).

Ponadto teksty wykorzystywane do ćwiczeń gramatycznych czy leksykalnych powinny być na tyle proste i komunikatywne, by nie nastroczać odbiorcom trudności interpretacyjnych podczas ich uzupełniania prawidłowymi formami. Choć warto wprowadzać teksty na tyle złożone, by służyły również do celów komunikacyjnych, a więc mogły się stać inspiracją do rozmowy – w tym przypadku o zmianach klimatu czy ochronie środowiska.

W tym miejscu rodzi się pytanie: czy da się przeliczyć liczbę lat edukacji szkolnej, którą za punkt wyjścia przyjmuje się w przypadku wskaźnika FOG, na poziomy zaawansowania językowego według standardów ESOKJ (Council of Europe, 2003)? Według Anny Seretny poziom B1 to wskaźnik FOG około 6, natomiast poziom B2 – około 8 (Seretny, 2015: 188, 189), czyli odpowiedniki sześciu i ośmiu lat edukacji w języku ojczystym. Poniżej i powyżej tych wartości będą znajdowały się odpowiednio niższe lub wyższe poziomy. Należy mieć to na uwadze, chcąc zaprezentować odbiorcom (np. Słowianom lub chętnym studentom) tekst odrobinę ambitniejszy czy też – odwrotnie – prostszy.

Jak widać, A. Seretny można uznać za prekursorkę zastosowania zasad prostego języka w nauczaniu jppo. Już w 2006 roku postulowała ona bowiem wprowadzenie wskaźnika FOG do oceny poziomu tekstów cer-

⁷ Liczba nieznanach słów w tekście nie powinna przekraczać 10% jego objętości (Lipińska, Seretny, 2005: 102).

tyfikatowych z jpjo. Było to jeszcze przed powstaniem PPP, która dla spopularyzowania prostego języka zrobiła od 2010 roku bardzo wiele. Krakowska glottodydaktyczka swojego stanowiska zresztą nie porzuciła, ponieważ w 2015 roku dokonała pomiarów jakościowo-ilościowych dotyczących przełożenia konkretnych wartości wskaźnika FOG na poziomu zaawansowania jpjo. Co do możliwości wykorzystania osiągnięć prostego języka w testowaniu znajomości jpjo wsparła jej pogląd także Anna Burzyńska-Kamieniecka (2020). Konkretnie podręczniki pod kątem przystępności badań z kolei Grzegorz Zarzeczny (2016). W niniejszym artykule nawiązuję zatem do osiągnięć tych badaczy, proponując praktyczne zastosowanie narzędzi Jasnopis i Logios w przygotowaniu karty pracy.

Narzędzia do redakcji i poziomowania tekstów zgodnie ze standardami prostej polszczyzny

Dzięki badaniom nad prostym językiem polskim powstały dwa narzędzia internetowe pozwalające na darmowe sprawdzenie czytelności tekstu, ewentualnie jego uproszczenie przy wykorzystaniu wskazówek zasugerowanych przez sztuczną inteligencję. Przy współpracy wrocławskich lingwistów została stworzona aplikacja Logios, natomiast zespół warszawski z Uniwersytetu SWPS opracował narzędzie Jasnopis. Obydwa posiadają również swoje wersje płatne. Darmowe funkcje jednak wystarczają do określenia poziomu tekstu, a także jego uproszczenia, gdyż wskazują na konkretne zdania czy słowa, które uznawane są za zbyt trudne według standardów prostego języka polskiego. Warto traktować je komplementarnie, ponieważ dokonują analizy w cokolwiek odrębny sposób. Jasnopis określa wskaźnik FOG dla każdego akapitu, natomiast Logios wskazuje na stopień realizacji dziesięciu parametrów prostego języka, jak również proponuje swój autorski parametr wyrażony procentowo – Plain Language Index. Obydwa narzędzia zawierają też

zakładki pomocy, z którymi warto się zapoznać, aby wiedzieć, co oznaczają hasłowo wyrażone parametry i w jaki sposób poprawić przystępność upraszczanych treści. Szczególnie aplikacja Logios jest rozbudowana i pozwala na zbadanie aż 34 parametrów. Oczywiście ostatnią instancją w ocenie zasadności sugerowanych zmian jest lektor, którego zadaniem jest dostosowanie poziomu językowego tekstu do potrzeb obcokrajowców, a więc nie zawsze będzie on dążył do maksymalnej prostoty.

Przykładowe materiały na temat klimatu na lekcji jpjo – komentarz dydaktyczny

W tej części artykułu zaprezentuję przykładowy sposób wykorzystania opisanych narzędzi w doborze tekstów do przeprowadzenia lekcji jpjo na poziomie B2 na temat klimatu i środowiska⁸. Uczestnikami zajęć mogą być starsi nastolatki, studenci lub osoby dorosłe. Zastrzegam, że niniejszy komentarz nie stanowi scenariusza czy konspektu lekcji, ale jedynie propozycję wykorzystania narzędzi służących do upraszczania tekstu do celów glottodydaktycznych, a przy okazji do upowszechniania edukacji klimatycznej.

Materiał ten można zrealizować podczas bloku zajęciowego trwającego 90 minut lub krótszego, jeśli zadanie 1 z karty pracy zostanie zadane jako praca domowa.

Wszystkie fragmenty wykorzystane w karcie pracy to teksty autentyczne o wskaźniku FOG 8 lub zbliżonym⁹. W niektórych z nich dokonałam

⁸ Scenariusz lekcji oraz kartę pracy ucznia *Dobre wiadomości ze świata. Klimat – poziom zaawansowany (synonimy)* na poziomie C1 (wysokim B2, jeśli grupa docelowa to Słowianie) można znaleźć na stronie: https://www.hec.platforma.us.edu.pl/?page_id=35 (Zakrzewska-Verdugo, [b.r.]). Teksty oraz słownictwo wykorzystywane w tej lekcji również zostały dobrane za pomocą aplikacji Logios i Jasnopis.

⁹ Niektóre teksty są oznaczone wskaźnikiem FOG 9. Nie powinno to stanowić zbyt dużego wyzwania ze względu na to, że są to krótkie teksty (około 200–300 znaków),

niewielkich zmian, aby dostosować je do potrzeb odbiorców. Trzeba bowiem zauważyć, że niektóre słowa uznawane przez aplikacje Logios i Jasnopis za proste dla rodzimych użytkowników języka polskiego mogą stanowić barierę dla obcokrajowców¹⁰ (np. „wycinka leśna” została przez mnie zastąpiona określeniem „wycinanie drzew w lesie”).

Wszystkie teksty pochodzą ze strony internetowej Dobre wiadomości i realizują wyznaczniki stylu prasowego. Dobrałam je z uwzględnieniem trzech kryteriów: (1) sprawdziłam za pomocą aplikacji Jasnopis i Logios, czy spełniają założony wskaźnik przystępności; (2) artykuły musiały dotyczyć zagadnienia klimatu, (3) a także być względnie aktualne¹¹. Zdecydowałam się na informacje pochodzące z tego portalu, ponieważ, jak piszą sami jego założyciele: „To ważne, aby na co dzień karmić się tym, co nas buduje i daje siłę, a nie tym, co podkopuje naszą wiarę w siebie, zaufanie do Życia, sieje niepokój oraz generuje obawy dotyczące przyszłości”¹². Taki też będzie cel lekcji na poziomie poznawczym: zachęcić słuchaczy do działania na rzecz klimatu, przekazując im informacje napawające optymizmem. Jeśli chodzi o cele językowe, odbiorcy będą mieli szansę wzbogacić swój zasób słownictwa na temat środowiska naturalnego oraz ochrony przyrody, potrenować sprawność

a także towarzyszy im materiał graficzny. Według mojej analizy za pomocą programów Jasnopis i Logios ponad stu tytułów oraz nagłówków (leadów) ze wspomnianej strony WWW znaczna liczba oryginalnych zajawek artykułów posiada indeks FOG 8, a więc w formie niezmienionej może być serwowana obcokrajowcom na poziomie B2. Przy niewielkim uproszczeniu zgodnie ze wskazówkami sztucznej inteligencji obu aplikacji teksty mogą zostać z powodzeniem dostosowane do poziomu B1.

¹⁰ Wskaźnik FOG przede wszystkim bierze pod uwagę długość słów, choć aplikacja Logios uwzględnia również ich frekwencję (TOP 100, TOP 1000, TOP 3000, TOP 2000 NET).

¹¹ Dużym mankamentem portalu Dobre wiadomości jest to, że przy artykułach nie podano daty publikacji, a jedynie ogólne źródła, skąd oryginalne treści zostały zaczerpnięte. Uszeregowałam je w kolejności chronologicznej i starałam się wybrać te najnowsze.

¹² <https://dobrewiadomosci.net.pl/> [dostęp: 25.01.2023].

czytania ze zrozumieniem, a następnie umiejętność dyskusji w języku polskim o treściach zawartych w krótkich urywkach prasowych.

Polecam skorzystanie z załączonej karty pracy po lekcji dotyczącej ochrony środowiska, aby słuchacze dysponowali już odpowiednią leksyką i byli w stanie z jej pomocą wyrażać opinie. Jednostki lekcyjne na ten temat można znaleźć m.in. w następujących podręcznikach: *Polski mniej obcy* (Madeja, Morcinek, 2007), *Polski krok po kroku 2* (Stempek, Stelmach, 2014), *Polski na A. Część III* (Zakrzewska-Verdugo, 2021).

Podczas wprowadzenia do lekcji lektor może zapytać studentów, jakie wiadomości dotyczące ochrony środowiska i zmian klimatu słyszeli, czytali lub oglądali ostatnio. Czy były to pozytywne, czy negatywne informacje?

Przy sprawdzaniu odpowiedzi do zadania 1 z karty pracy należy poprosić słuchaczy o to, aby uargumentowali ustnie swój dobór połączeń. Ich uzasadnienia powinny zawierać również elementy opisu obrazka, co jest dobrym ćwiczeniem, przydatnym szczególnie tym osobom, które planują zdawać egzamin certyfikatowy z jpjo.

Słowa, które należy połączyć z definicjami w zadaniu 2, także zidentyfikowałam jako trudniejsze przy wykorzystaniu aplikacji Jasnopis oraz Logios. Objasnienia do nich sformułowałam przeważnie z pomocą internetowych słowników: Wielkiego słownika języka polskiego lub Słownika języka polskiego PWN, i uprościłam w taki sposób, aby nie przekraczały wskaźnika FOG 8. Synonimy zaś zaczerpnęłam z innego wrocławskiego narzędzia językowego – Słowosieci.

Po wykonaniu obydwu zadań (czytania ze zrozumieniem oraz wyjaśnienia nowej leksyki) można przejść do ćwiczeń komunikacyjnych. Zamieszczam tu przykłady pytań do dyskusji:

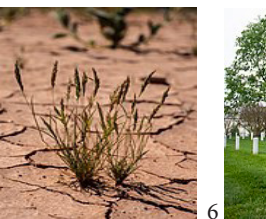
- Który z przeczytanych fragmentów artykułów najbardziej Pana/Panią zainteresował? Proszę uzasadnić swój wybór.
- Jaki może być dalszy ciąg tej historii? (to pytanie może również służyć jako podstawa do ćwiczeń w pisaniu w domu lub podczas pracy w parach/grupach na lekcji).
- Która z wiadomości może mieć największe znaczenie dla ochrony środowiska? Dlaczego?
- Która z informacji napawa największym optymizmem?

Przykładowe materiały na temat klimatu do zastosowania na lekcji jpjo – karta pracy

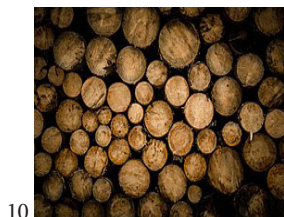
Dobre wiadomości ze świata – klimat i ochrona środowiska

Zadanie 1. Proszę połączyć 10 fragmentów tekstów prasowych pochodzących ze strony dobrewiadomosci.net.pl z odpowiadającymi im ilustracjami. Uwaga! Są 2 obrazki, które nie pasują do żadnego tekstu.

Obrazki¹³:



¹³ Wszystkie ilustracje pochodzą z portalu Wikimedia Commons (bez ograniczeń).



10



11



12

Teksty:

A. 1000 km/h superszybkim pociągiem. Ruszają testy FluxJet

Superszybka kolej pozwoli podróżować szybciej niż samolotem, przy dużo niższym zużyciu energii. Testy tej technologii ruszyły właśnie w Kanadzie.

B. Jak ochronić rośliny przed suszą? Trudno w to uwierzyć, ale może pomóc alkohol...

Według nowych badań „upijanie” roślin chroni je przed suszą. Badacze zauważyli, że rośliny uprawne doskonale radziły sobie z brakiem wody, gdy ich gleba była nasączona alkoholami etylowymi. Uprawy przetrwały okres nawet 2 tygodni bez dostępu do wody.

C. Klimatyzacja bez zasilania do samodzielnego wykonania w domu

Wszyscy marzymy o upalnym lecie. Prawda jest jednak taka, że na dłuższą metę ciężko wytrzymać tak wysokie temperatury. Mieszkańcy najgorętszych rejonów świata często muszą w upały zamykać się w domach, bo pogoda jest nie do zniesienia. Niestety w wielu ubogich krajach, takich jak Bangladesz, sprawa ma się jeszcze gorzej, ponieważ nie każdy może sobie pozwolić chociażby na zakup wiatraka. W tym państwie prawie 30 tysięcy osób nie posiada w domach elektryczności, a temperatury w lecie wynoszą około 45 stopni.

D. Pierwsze drewno z druku 3D. Ochroni drzewa przed wycinką

Drewno z drukarki 3D nie będzie generować odpadów i urośnie dwa razy szybciej niż standardowe. Badacze z Massachusetts Institute of Technology udowodnili, że wycinanie drzew w lasach stanie się zbędne.

E. Przyrodnikom po raz pierwszy udało się uwiecznić czteroosobową rodzinę tygrysów amurskich przy wodopoju

Przyrodnikom udało się nagrać za pomocą fotopułapki największe na świecie drapieżne koty, spacerujące nad brzegiem jeziora, w rezerwacie przyrody Kraina Leoparda na Dalekim Wschodzie Rosji. Gatunkowi temu grozi wymarcie.

F. Sadzenie drzew uratuje nas przed katastrofą klimatyczną. Wszyscy muszą zabrać się do pracy

Według naukowców ze Szwajcarii zalesienie około 4,4 miliarda hektarów może uchronić ludzkość przed katastrofą ekologiczną.

G. Wielka Brytania zaczęła wielką akcję siania trawy morskiej – sprzymierzeńca w walce ze zmianami klimatu

Nie tak dawno pisaliśmy o zaletach naturalnych łąk kwietnych, które coraz liczniej powstają w wielu miastach. Takie miejsca pojawiły się już w Krakowie, Warszawie czy Katowicach. Nie kosi się tam trawników, a także sadi więcej różnorodnych gatunków kwiatów. Jest to istny raj dla owadów, który pomaga w walce z kryzysem klimatycznym. Wielka Brytania poszła o krok dalej. Zdecydowała się bowiem na odnowę oraz rozwój łąk na dnie oceanów i mórz. Nie chodzi tu, oczywiście, o sadzenie kwiatów. W tym ekosystemie doskonale sprawdza się trawa morska.

H. Włosi jako pierwsi na świecie wprowadzają obowiązkowe lekcje o zmianach klimatu

Włochy będą pierwszym krajem na świecie, który wprowadzi do szkół zajęcia na temat klimatu i zrównoważonego rozwoju. Nowe przedmioty zaczną obowiązywać od nowego roku szkolnego. Obejmą one uczniów w wieku od 6 do 19 lat. Celem zajęć ma być nauka odpowiedzialności za planetę oraz przygotowanie do ewentualnego kryzysu klimatycznego. Oceny z nowych przedmiotów będą wliczone do średniej.

I. Zamiast wyrzucać choinkę, można nakarmić nią alpaki

Jeżeli nie masz pomysłu, co zrobić z choinką po świętach, możesz podarować ją alpacom. Te sympatyczne zwierzęta wręcz uwielbiają sku-

bać igły i podgryzać gałązki. Dlatego firma Inneko organizuje w sobotę, 14 stycznia, w Gorzowie zbiórkę choinek, które trafią do alpaka z ośrodka „Alpaki to tu” w Karsku.

J. Przez godzinę czołgał się przez bagno, żeby uratować młodego bielika

Krzysztof Chomicz przez godzinę w pocie czoła czołgał się przez bagno, żeby uratować młodego orła bielika. Ptak ugrzązł w mazi, kiedy próbował upolować mewę. Całą akcją zarejestrowała kamera drona.

Swoje odpowiedzi należy wpisać do poniższej tabeli:

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

Zadanie 2. Proszę połączyć słowa pochodzące z powyższych tekstów z ich definicjami:

a) generować odpady	1) aliant albo coś, co tworzy dobre warunki do czegoś
b) gałązka	2) cienka część drzewa, z której wyrastają liście
c) roślina uprawna	3) produkować śmieci
d) zrównoważony (rozwój)	4) brak deszczu, który trwa przez długi czas
e) sprzymierzeniec	5) konstrukcja wykonana przez człowieka w celu złapania jakiegoś zwierzęcia
f) sadzić	6) taki, który nie niszczy równowagi, np. w przyrodzie
g) susza	7) energia elektryczna doprowadzana do jakiegoś obiektu
h) pułapka	8) miejsce w rzece, jeziorze itp., gdzie zwierzęta zwykle piją wodę
i) wodopój	9) roślina hodowana na polu lub w ogrodzie, np. ziemniaki, marchew itp.
j) zasilanie	10) umieszczać młode rośliny w ziemi tak, żeby rosły

Swoje odpowiedzi należy wpisać do poniższej tabeli:

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j

Podsumowanie

Zaprezentowane materiały stanowią przykładowe zastosowanie narzędzi Jasnopis oraz Logios, a także praktyczną inspirację do korzystania ze standardów prostej polszczyzny podczas przygotowywania materiałów do zajęć z jpjo. Niniejszy artykuł zrealizował zaś cel przedstawienia tego, że pomimo pewnych ograniczeń co do zastosowania prostego języka do celów edukacyjnych jego zasady powinny przyświecać lektorowi jpjo. Mogą bowiem pomóc w przygotowaniu atrakcyjnych, aktualnych i adekwatnych (nie za łatwych ani nie za trudnych) materiałów do nauki na wybrany temat. Dzięki zastosowaniu narzędzi ilościowo-jakościowych lektor jest w stanie w większym stopniu wyważyć poziom treści, jak również dostosować je pod względem komunikacyjnym do potrzeb odbiorców. Aplikacje pomagają także zidentyfikować trudną leksykę. Mogą też przyczynić się do tego, że tak ważne tematy jak zmiana klimatu oraz ochrona środowiska będą gościć na zajęciach z jpjo w ramach różnego typu zadań, ćwiczeń oraz materiałów autorskich i adaptowanych. Prowadzący będzie bowiem w stanie w miarę szybko znaleźć teksty na odpowiednim poziomie lub dostosować je do niego, nie będąc zmuszonym do polegania wyłącznie na ofercie podręczników do nauczania jpjo, które, ze swej natury, nie są w stanie zapewnić najbardziej bieżących materiałów na każdy temat – w tym ochrony środowiska oraz zmian klimatu. Są to bowiem zagadnienia bardzo dynamicznie się zmieniające. Materiały takie wymagają więc uzupełnienia o aktualny stan wiedzy. Dzięki narzędziom Logios i Jasnopis będzie to uzupełnienie oparte na naukowych podstawach, a nie tylko wycuciu językowym lektora.

Ćwiczenia i teksty, które przygotowałam na potrzeby niniejszego artykułu z wykorzystaniem wspomnianych narzędzi redakcyjnych, będą wymagały dalszego empirycznego sprawdzenia przydatności oraz adekwatności na zajęciach z różnymi grupami obcokrajowców uczących się jppo na poziomie zaawansowania B2.

Literatura

- Burzyńska-Kamieniecka A., 2020, *Wykorzystanie koncepcji „plain language” w upraszczaniu tekstów do testowania znajomości języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 527–542.
- Council of Europe, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Lipińska E., Seretny A., 2005, *ABC Nauczania języka polskiego jako obcego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków.
- Madeja A., Morcinek B., 2007, *Polski mniej obcy*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Piekot T., Zarzeczny G., Moroń E., 2019, *Standard „plain language” w polskiej sferze publicznej*, w: *Lingwistyka kryminalistyczna. Teoria i praktyka*, red. M. Zaśko-Zielińska, K. Kredens, Quaestio, Wrocław, s. 197–214.
- Seretny A., 2006, *Wskaźnik czytelności tekstu jako pomoc w określaniu stopnia jego trudności*, „Ling Varia”, nr 2 (2), s. 87–98.
- Seretny A., 2015, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Stempek I., Stelmach A., 2014, *Polski krok po kroku 2*, Glossa, Kraków.
- Zakrzewska-Verdugo M., 2021, *Polski na A. Część III*, Wydawateľstvo UK, Bratislava.
- Zarzeczny G., 2016, *Dyskurs glottodydaktyczny w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego wydanych w USA i Wielkiej Brytanii po 1945 r.* [niepublikowana rozprawa doktorska, dostępna w Bibliotece Uniwersytetu Wrocławskiego].

Netografia

- <https://plwordnet.pwr.wroc.pl/wordnet/> [dostęp: 26.01.2023].
- https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page [dostęp: 14.04.2023].
- <https://dobrewiadomosci.net.pl/> [dostęp: 25.01.2023].
- <https://jasnopis.pl/> [dostęp: 25.01.2023].
- <https://logios.dev/> [dostęp: 25.01.2023].
- <https://obywatel.gov.pl/> [dostęp: 14.04.2023].
- https://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page [dostęp: 20.01.2023].
- <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 26.01.2023].
- <https://wsjp.pl> [dostęp: 26.01.2023].
- <https://www.hec.us.edu.pl/edukacja-humanistyczna-v4-dla-klimatu/> [dostęp: 20.01.2023].
- Prosty język*, 2023, <https://www.gov.pl/web/sluzbacywilna/prosty-jezyk> [dostęp: 29.01.2023].
- Zakrzewska-Verdugo M., [b.r.], *Scenariusz 23. Good News from the World. The Environment on Advanced Level (Synonyms)* [scenariusz lekcji jpjo], https://www.hec.platforma.us.edu.pl/wp-content/uploads/2023/02/scenario_MZV.pdf [dostęp: 07.04.2023].

MAGDALENA ZAKRZEWSKA-VERDUGO – PhD, Department of Polish Studies, Université Libre de Bruxelles (Free University of Brussels), Brussels, Belgium / dr, Katedra Polonistyki, Wolny Uniwersytet Brukselski, Bruksela, Belgia.

She received her PhD in comparative Slavonic philology from Palacký University in Olomouc in 2016. From 2017 to 2022, she worked as a Polish language teacher at Comenius University in Bratislava. Since 2022, she has been working as a Polish language teacher at Free University of Brussels. Her research interests include Polish language glottodidactics, comparative linguistics and translation studies. Major publications: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* [*Literary Translation as a Philological and Cultural Problem (Based on an Analysis of Translations into Russian of Works by D. Masłowska, M. Witkowski, and S. Shuty)*] (Olomouc 2017), *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература („Чуждоезиково обучение“ 2020)*, *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego*

(nie tylko) dla Słowaków [Polish for an A Grade. Part III. A Textbook of the Polish Language for Slovak Students (and Other Foreigners)] (Bratislava 2021).

Tytuł doktora porównawczej filologii słowiańskiej uzyskała na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu w 2016 roku. W latach 2017–2022 pracowała jako lektor języka polskiego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Od 2022 roku jest lektorem NAWA na Wolnym Uniwersytecie Brukselskim. Jej zainteresowania naukowe to: glottodydaktyka polonistyczna i przekładoznawstwo. Najważniejsze publikacje: *Przekład literacki jako problem filologiczno-kulturowy (na podstawie analizy tłumaczeń tekstów D. Masłowskiej, M. Witkowskiego i S. Shutego na język rosyjski)* (Ołomouc 2017), *Полонистиката в чуждестранните университети през погледа на лектора по полски език и литература („Чуждоезиково обучение“ 2020)*, *Polski na A. Część III. Podręcznik języka polskiego (nie tylko) dla Słowaków* (Bratislava 2021).

E-mail: magdalena.zakrzewskaverdugo@ulb.be



Zuzana Obertová

<https://orcid.org/0000-0002-5766-4081>

Univerzita Komenského v Bratislave
Bratislava, Słowacja

Działania samorządu miejskiego jako narzędzie budowania świadomości ekologicznej wśród mieszkańców – na przykładzie Bratysławy*

Municipal Government Activities as a Tool for
Building Environmental Awareness Among Citizens –
the Example of Bratislava

Abstract: The topic of this article is the environmental activities of the municipal government of Bratislava, the capital of Slovakia, from 2018 to 2022. The timeframe was chosen due to the change in the political representation of the city in 2018, which pledged to introduce green solutions for waste management, protection of the city's forests and ecosystems along the Danube, care for urban greenery, protection of clean air and water. The author both mentions projects that have not lived to see full implementation and presents successful examples. The latter ones are measures that encourage people to take an active part in the circular economy or motivate them to change their attitudes and thus also their behaviour. A distinctive feature of all the solutions is the educational dimension – they are always accompanied by a campaign explaining the positive effects of the changes on the environment and the lives of the citizens.

Keywords: Bratislava, municipal government, municipal authorities, environmental awareness

* Niniejsze opracowanie powstało w ramach projektu VF nr 22020071 (grant strategiczny): „The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations (HEC)”. Projekt jest współfinansowany przez rządy Czech, Węgier, Polski i Słowacji w ramach Grantów Wyszehradzkich z Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego, którego misją jest propagowanie idei zrównoważonej współpracy regionalnej w Europie Środkowej.

Abstrakt: Tematem artykułu są działania samorządu miejskiego Bratysławy, stolicy Słowacji, na rzecz środowiska naturalnego od 2018 do 2022 roku. Ramy czasowe zostały wybrane ze względu na zmianę politycznej reprezentacji miasta w 2018 roku, która zobowiązała się do wprowadzenia ekologicznych rozwiązań w zakresie gospodarowania odpadami, ochrony miejskich lasów i ekosystemów nad Dunajem, opieki nad miejską zielenią, ochrony czystego powietrza i wód. Autorka zarówno wskazuje na projekty, które nie doczekały się pełnej realizacji, jak i prezentuje działania zachęcające ludzi do aktywnego udziału w gospodarce obiegowej lub motywujące do zmiany postawy oraz, co za tym idzie, również zachowania. Charakterystyczną cechą wszystkich rozwiązań jest wymiar edukacyjny – zawsze towarzyszy im kampania wyjaśniająca pozytywny wpływ zmian na środowisko i życie mieszkańców.

Słowa kluczowe: Bratysława, samorząd miejski, władze miasta, świadomość ekologiczna

Jednym z kandydatów na prezydenta Bratysławy był w 2018 roku architekt i muzyk Matúš Vallo. Przed wyborami zgromadził grono ekspertów z różnych dziedzin i wraz z nimi przygotował program wyborczy pod tytułem *Plan Bratysława*. Chodzi o dokument liczący 304 strony, zawierający 12 tematycznych rozdziałów z propozycjami rozwiązań problemów lub lepszego zarządzania w różnych dziedzinach – administracja miasta, transport, polityka społeczna, finanse, edukacja, sport, kultura itp. Osobny rozdział został poświęcony środowisku naturalnemu (Vallo et al., 2018). Można stwierdzić, że w dokumencie współczesne miasto jest traktowane jako złożony system, w którym „istotą [jego – Z.O.] zrównoważonego rozwoju (...) jest zapewnienie dynamicznej równowagi w funkcjonowaniu systemu środowisko-gospodarka-społeczność” (Kozak, 2022: 86). W 2018 roku M. Vallo został prezydentem Bratysławy, a w jesiennych wyborach w 2022 roku ponownie uzyskał największe poparcie obywateli miasta. W niniejszym tekście przedstawione zostaną przedsięwzięcia z *Planu Bratysława* dotyczące środowiska i skonfrontowane z rzeczywistymi działaniami samorządu miejskiego przez ostatnich pięć lat.

Rozdział o środowisku naturalnym będący częścią *Planu Bratysława* napisało 13 autorów. Zawiera on 7 podrozdziałów: 1. Bratysława jako niskowęglowe miasto; 2. Czyste powietrze; 3. Ochrona wody i jej rozsądne użytkowanie; 4. Co z odpadami; 5. Ochrona bratysławskich lasów; 6. Miejska zieleń; 7. Życie z Dunajem i nad Dunajem. Pierwsze trzy przedstawiają bardziej ogólną wizję niż konkretne działania, gdyż sami autorzy wskazują na złożoność problemów i powiązanie z innymi dziedzinami życia

publicznego. W zakresie czystego powietrza i wód została zrealizowana propozycja wprowadzenia szczegółowego monitoringu, natomiast większe zmiany wymagają współpracy z organizacjami państwowymi. Obniżenie emisji dwutlenku węgla w mieście jest ściśle związane z ograniczaniem transportu samochodowego, a jednocześnie rozbudowywaniem infrastruktury komunikacji miejskiej czy budowaniem ścieżek rowerowych.

Władze miasta starają się w różny sposób motywować obywateli, żeby przesiadli się z samochodu do środków transportu publicznego. Wydziela się pasy przeznaczone dla autobusów lub trolejbusów, na obrzeżach miasta powstają duże parkingi dla osób dojeżdżających codziennie do stolicy z miejscowości w okolicach Bratysławy. Zmodernizowano linię tramwajową w dwóch dzielnicach miasta, a w największej – Petržalce, leżącej po prawej stronie Dunaju – dobudowuje się nową linię, która łączy ją bezpośrednio ze starówką. Na przetarg i realizację czeka projekt budowy kolejnej nowej linii tramwajowej w okolicach szybko rozwijającej się dzielnicy nowoczesnych wieżowców, tzw. *downtown* Bratysławy.

Wyzwaniem pozostaje wprowadzenie zunifikowanej polityki parkingowej, ponieważ do tej pory parkowanie w mieście poza wybranymi lokalizacjami jest nieuregulowane i bezpłatne. W 2022 roku udało się uchwalić przepis prawny wprowadzający regulację parkowania, na razie obowiązuje on jednak tylko w kilku miejscach i wynika z niego wiele problemów oraz niezadowolenie obywateli. Kwestia rozwoju transportu rowerowego również pozostawia wiele do życzenia. Zaprojektowano sieć głównych ścieżek rowerowych, jednak z obiecanych 25 km nowych ścieżek udało się zbudować tylko 4,5 km (*Odpočet primátora Bratislavy...*, 2022).

Gospodarowanie odpadami

Generowanie bardzo dużych ilości odpadów staje się narastającym problemem współczesnych miast. Mimo że zdaniem Alicji Kozak „istotnym trendem w krajach Globalnej Północy jest wzrost świadomości

społecznej, szczególnie w zakresie produktów nienadających się do recyklingu i niebiodegradowalnych” (Kozak, 2022: 97), to w Bratysławie w ciągu ostatnich pięciu lat weszły w życie przede wszystkim rozwiązania dotyczące bardziej skutecznej segregacji odpadów, a w dodatku zostały one ogólnie wprowadzone przez władze miasta, bez inicjatyw oddolnych, o których wspomina badaczka (Kozak, 2022: 98). Od 2022 roku we wszystkich dzielnicach miasta istnieje możliwość segregacji bioodpadów kuchennych. Według danych z października 2022 roku udało się zaangażować 90% gospodarstw domowych w domach rodzinnych i około 56% gospodarstw w blokach mieszkalnych (*Do zberu kuchynského...*, 2022).

W 2021 roku wprowadzono osobne sortowanie choinek. Od połowy grudnia w okolicach bloków i domów buduje się w mieście około 800 tymczasowych drewnianych ogrodzeń, w których można po zakończeniu okresu świątecznego zostawić swoje drzewko. Choinki segregowane podczas pierwszej edycji kampanii były kompostowane, natomiast w 2022 roku władze miasta zastosowały recykling surowcowy jako jeden z najbardziej rozpowszechnionych sposobów unieszkodliwiania odpadów (Szymańska i in., 2016: 132): nawiązały współpracę z prywatnymi firmami Bučina Eko oraz Ikea, które przetworzą drzewka na płyty wiórowe, a następnie zbudują z nich biblioteki. Gotowe produkty zostaną подарowane centrom rodzinnym lub domom seniorów (*Verí Váš stromček...*, 2022).

W ideę gospodarki cyrkulacyjnej wpisuje się projekt Bratysławskiego Centrum Ponownego Użytku KOLO. Pomysł wywodzi się z kilkuletniej tradycji organizacji miejskiego bazaru, który odbywał się zazwyczaj

Rys. 1. Kampania pt. Drugie życie dla choinek.

Czy wasza choinka wierzy w życie po Świątach? Pomóżmy jej stać się biblioteką

(grafika: <https://www.olo.sk/stromceky/>)

cztery razy w roku. Mieszkańcy mogli w określonych miejscach swojej dzielnicy oddać rzeczy, których nie potrzebują, ale które nadają się jeszcze do użytku. Później, w cztery weekendy w roku otwierano bazar, gdzie można było kupić te rzeczy za symboliczną cenę. W październiku 2022 roku uruchomiono jedno ogólnomiejskie centrum, które funkcjonuje jak zwykły sklep ze stałymi godzinami otwarcia. Znajduje się ono w mniejszym centrum handlowym (KOŁO..., 2023).

Wszystkie wspomniane projekty zaplanowano tak, aby mieszkańcy miasta mogli wziąć w nich udział bez większego wysiłku. Wprowadzaniu segregacji bioodpadów kuchennych towarzyszyła kilkumiesięczna kampania na portalach społecznościowych miasta i poszczególnych dzielnic, gospodarstwa domowe otrzymywały ulotki z podstawowymi informacjami, a pracownicy miejskiej spółki ds. zarządzania odpadami osobiście wręczali obywatelom koszyki i komplet biodegradowalnych worków do segregacji bioodpadów wraz z instrukcjami. Ogrodzenia, w których można zostawić choinki, znajdują się w zasadzie nie dalej niż zwykle kontenery na śmieci, a władze miasta promują je w Internecie od połowy grudnia. Centrum KOŁO na pierwszy rzut oka wygląda jak zwykły sklep – jest czynne od 10.00 do 18.00, znajduje się w centrum handlowym z parkingiem, w pobliżu jest przystanek komunikacji miejskiej, a także punkt selektywnego zbierania odpadów komunalnych. W trakcie jednego wyjazdu z domu można więc pozbyć się np. zużytych opon i oddać nieużywany serwis obiadowy. Podczas promocji tych projektów podkreśla się m.in. ich proekologiczny charakter. Apeluje się zatem do sumienia mieszkańców, którzy mogą poczuć satysfakcję z dobrego uczynku na rzecz środowiska.

Ochrona miejskich lasów

Bratysława leży u podnóża Małych Karpat. Powierzchnia lasów będących własnością miasta to 3100 hektarów. Lesistość tego obszaru wynosi 96%, pozostałe tereny są zabudowane lub pokryte łąkami, ciekami

i zbiornikami wodnymi. Główną funkcją miejskich lasów jest rekreacja mieszkańców zgodnie z zasadami ochrony przyrody. Leśnictwo, a także jego składowa – pozyskiwanie drewna, jest podporządkowane tym głównym funkcjom. Celem nie jest osiągnięcie zysku z wycinki drzew, ale zapewnienie odpowiedniego środowiska do rekreacji przy jednoczesnym maksymalnym wsparciu funkcji ekologicznych lasu (*Ťažba dreva...*, 2019). W koncepcji rozwoju miejskich lasów władze zobowiązały się do stopniowego zmniejszania wycinki drzew z 18 tysięcy m³ do 5 tysięcy m³ rocznie w latach 2015–2025. Miasto Bratysława zadeklarowało również, że zrekompensuje Lasom Miejskim¹ utracone zyski z pozyskiwania drewna w wysokości 300 tysięcy euro rocznie. W stolicy przyjęto więc ideę wspierania pozaprodukcyjnych funkcji lasu (Mrva, 2019).

Część lasów znajdujących się w pobliżu miasta, właściwie sąsiadująca z miejskimi lasami, jest jednak własnością państwa i władze miasta nie mają wpływu na zarządzanie tymi obszarami. Mogą jedynie ubiegać się o wspólne działanie z organizacjami państwowymi. Przykładem owocnej współpracy na rzecz środowiska jest powstanie nowego rezerwatu przyrody Vydrica. Jego powierzchnia wynosi 483 hektary. Rezerwat znajduje się w dorzeczu rzeczki o tej samej nazwie, płynącej przez tereny stolicy, państwowych lasów, jak i sąsiedniego miasteczka Svätý Jur. Aktywiści od kilkunastu lat domagali się objęcia Vydricy ochroną (*Prírodná rezervácia Vydrica...*, 2023). Występuje tu wiele gatunków zwierząt o znaczeniu europejskim, np. rak strumieniowy, endemiczna ważka *Cordulegaster heros*, pilnicznik fiołkowy, nadobnica alpejska czy wydra europejska, od której nazwy pochodzi nazwa całego obszaru. W rezerwacie obowiązuje ścisły zakaz wycinki drzew oraz zabudowy. Jednocześnie wysoki poziom ochrony nie zabrania turystom czy rowerzystom korzystania z uroków przyrody – dozwolone jest grillowanie w określonych miejscach, zbieranie grzybów czy organizowanie imprez sportowych (*Bratislava získa...*, 2022).

Bratysławę cechuje wyjątkowa różnorodność biotopów – Małe Karpaty, Dunaj wraz z martwymi ramionami, lasy łęgowe. Z perspektywy

¹ Miejska organizacja zarządzająca miejskimi lasami.



Rys. 2. Meander Vydricy w lasach miejskich.

Dorzecze zostało ogłoszone rezerwatem przyrody (fot. Jakub Mrva)

człowieka zamieszkującego miasto obszary te mają jedną wielką wadę – są lęgowiskiem komarów, które latem dokuczają mieszkańcom wszystkich dzielnic. Obecny prezydent Bratysławy zrezygnował ze stosowania substancji chemicznych zwalczających komary ze względu na szczególnie szkodliwy wpływ zarówno na środowisko, jak i na człowieka. Od 2020 roku zaczęto używać środka zabijającego larwy komarów, zawierającego toksyny wytwarzane przez bakterie BTI (*Bacillus thuringiensis israelensis*), mimo że jest on nieskuteczny w sytuacji, gdyby doszło do zbyt dużego rozmnożenia dorosłych osobników, np. po niezwykle ulewnych deszczach. Mimo licznych sprzeciwów mieszkańców władze miasta co roku organizują kampanię „Łowca komarów”, w której przeszkoleni wolontariusze monitorują stan larw komarów i aplikują BTI. Kampania ma też własną stronę internetową, która prezentuje całą strategię w żartobliwy sposób. Przykładowo, dla stosowania BTI wymyślono nazwę „žufankobaľ”, czyli „chochlówka” – ponieważ chochlą pobiera się próbki wody z larwami (zob. *Lovci komárov...*, 2023).

Miejska zielen

Z punktu widzenia przeciętnego mieszkańca lub turysty największe wrażenie wywierają działania poprawiające wizerunek przestrzeni publicznej. Często chodzi o szybkie i tanie rozwiązania z natychmiastowym pozytywnym efektem. Jednym z przykładów może być projekt kwiatnych łąk. Władze Bratysławy prezentują je jako jedno z narzędzi łagodzenia skutków zmian klimatycznych w mieście, gdyż łąki lepiej zatrzymują wodę w glebie, chronią bioróżnorodność i przyczyniają się do obniżania lokalnej temperatury. W odróżnieniu od tradycyjnych trawników są one koszone tylko jeden lub dwa razy w roku, a sadzi się tam takie mieszanki łąkowe, które nie uczulają i nie powodują problemów z oddychaniem (*Kvitnúce lúky...*, 2023). Od końca lutego do końca maja kwitną w wielu miejscach również rośliny cebulowe, takie jak: tulipany, narcyzy, krokusy czy hiacynty. Sadzi się je wzdłuż dróg lub zamiast betonowych wysp drogowych pomiędzy pasami jezdni. Na niektórych odcinkach linii tramwajowych zaś przestrzeń pomiędzy torami zamiast betonu czy żwiru wypełniają gatunki rozchodnika – sukulenta, który rośnie w miejscach suchych, skalistych lub piaszczystych. Nie wymaga on nawadniania ani regularnej opieki.

Zielen miejska jest częścią ekosystemu miasta i spełnia kilka funkcji: ekologiczną, klimatyczną, ochronną, estetyczną i rekreacyjną (Szymańska i in., 2016: 148). Najbardziej skuteczny wpływ na obniżanie temperatury powietrza, pochłanianie zanieczyszczeń powietrza lub tłumienie hałasu ma powierzchnia zadrzewiona (Szymańska i in., 2016: 148–151). Na podstawie badań naukowych powstała jedna z wyborczych obietnic ówczesnego kandydata na prezydenta Bratysławy M. Vallo – bardziej systematyczna opieka nad drzewami w mieście, jak i postanowienie, żeby zasadzić 10 tysięcy nowych drzew i krzewów podczas pierwszej kadencji. Obecne władze Bratysławy oświadczają, że zielen to jeden z priorytetów, gdyż „drzewa w lecie chronią ulice przed przegrzaniem, poprawiają jakość powietrza, łagodzą skutki ulewnych deszczy, dają schronienie zwierzętom i owadom. Ulice z drzewami są ładniejsze i po prostu czujemy się na nich lepiej” (*Bratislava potrebuje...*, 2023; tłum. – Z.O.).



Rys. 3. Wiosną w Bratysławie kwitnie wiele roślin cebulowych
(fot. Marek Velček, Hlavné mesto Bratislava)



Rys. 4. Rozchodnik zamiast betonu na torze tramwajowym
(fot. Marek Velček, Hlavné mesto Bratislava)

Od 2019 roku udało się zasadzić 3620 drzew oraz prawie 17 500 krzewów. Obywatele oraz przedsiębiorstwa mogą wesprzeć inicjatywę finansowo, fundując konkretne drzewo, lub w formie wolontariatu. Jest to kolejny przykład projektu, w którym mieszkańcy mogą być aktywnymi uczestnikami proekologicznych zmian w mieście.

Poprawa jakości przestrzeni publicznej to główne zadanie serii projektów pt. „Żywe miejsca”. Wiele z nich znajduje się na etapie planowania, kilka zostało już zakończonych. Przykładem udanej realizacji jest zagospodarowanie asfaltowej przestrzeni przed halą targową znajdującą się przy jednym z największych skrzyżowań w mieście. Jest to również duży węzeł komunikacji miejskiej – codziennie przechodzą tędy i czekają tu na przesiadkę tysiące ludzi. Według badań temperatura zacięnionej nawierzchni asfaltowej jest zbliżona do temperatury powietrza, natomiast w słońcu ma ona o około 27 °C więcej (Čaboun, 2008: 9). Wcześniej latem ludzie szukali schronienia pod billboardami czy nawet w wąskim pasie cienia latarni. W maju 2021 roku zasadzono tu 5 platanów



Rys. 5. Dwunastometrowe platanu na skrzyżowaniu Trnavské mýto dają cień i chłód
(fot. Marek Velček, Hlavné mesto Bratislava)

o wysokości 12 m, które dają cień i chłodzą przestrzeń pod nimi. Asfalt zastąpiono brukiem i dodano ławki (*Trnavské mýto...*, 2023).

Życie z Dunajem i nad Dunajem

Wizją autorów *Planu Bratisława* jest zachowanie kontrastu pomiędzy prawym i lewym brzegiem Dunaju. Lewy brzeg jest uregulowany, zaraz nad nim znajduje się ulubiona promenada mieszkańców i turystów oraz starówka stolicy. Natomiast prawy brzeg jest na dużych odcinkach nieuregulowany, pełen kamienistych plaż, rosną nad nim lasy łęgowe. Dunaj i przylegający do niego pas ekosystemów tworzą korytarz ekologiczny o znaczeniu międzynarodowym. Z tego powodu należy go objąć ochroną, zabronić kolejnej zabudowy i stworzyć strefy rekreacji dla mieszkańców (Vallo et al., 2018: 277–278).

Od lat 80. XX wieku pojawiają się propozycje stworzenia nowego parku narodowego – naddunajskiego, sięgającego od Bratisławy po miejscowość Medveďov, oddaloną o około 60 km od stolicy. Podobne parki istnieją w Austrii i na Węgrzech. Ministerstwo Środowiska w styczniu 2023 roku zadeklarowało rozpoczęcie prac nad projektem parku narodowego, w których powinny wziąć udział m.in. władze Bratisławy (TASR, 2023).

Zaniedbany parking pod Starym mostem na prawym brzegu Dunaju zmieniono w miejską plażę. Znajdują się tam punkty gastronomiczne i obiekty sportowe, latem organizuje się tu wiele imprez kulturalnych i sportowych, zimą zaś świąteczne targi. Na całym obszarze wykorzystuje się energię z odnawialnych źródeł, wszędzie stoją kolorowe śmietniki wraz z instrukcjami prawidłowej segregacji (*Tyršák...*, 2023).

Dzieci dla Bratisławy

Poza założeniami *Planu Bratisława* warto wspomnieć o projekcie „Dzieci dla Bratisławy”, który oddaje głos najmłodszym mieszkańcom

miasta. Magistrat stolicy realizuje go od czterech lat, jest on finansowany z budżetu kilku radnych miejskich², a wsparcia merytorycznego udzielają różne organizacje pozarządowe. Uczniowie szkół podstawowych mają okazję zaprezentować własne pomysły na to, jak rozwiązać jakiś problem w mieście, który jest ich zdaniem ważny. Muszą stworzyć zespół złożony z przynajmniej czworga uczniów oraz jednego nauczyciela i razem przygotować podstawową prezentację pomysłu. Później eksperci z różnych dziedzin udzielają uczniom wskazówek, aby realizacja pomysłu była rzeczywiście możliwa i jak najbardziej skuteczna. Następnie poszczególne grupy prezentują swoje plany podczas konferencji w obecności prezydenta miasta oraz jury, którzy wybierają najlepsze projekty i przyznają środki finansowe na ich realizację (*Deti pre Bratislavu. Časté...*, 2023).

Do tej pory w każdej edycji pojawił się przynajmniej jeden pomysł proekologiczny. W jednym z projektów dzieci proponowały posadzić krzewy i inne rośliny w szkolnym ogrodzie tak, aby zajęcia wiosną i latem mogły odbywać się na dworze. W podobnym celu inna grupa zaplanowała zbudowanie altany jako „outdoorowej klasy”. Dwa odrębne projekty miały zwrócić uwagę na bioróżnorodność w szkolnym ogrodzie poprzez dodanie informacyjnych plansz. Efektem kolejnego było powstanie kół edukacyjnych zajmujących się problematyką segregacji odpadów i recyklingu, które prowadzili uczniowie na czele z tzw. ambasadorem segregacji (*Deti pre Bratislavu. Úspešné...*, 2023).

Podsumowanie

Władze miasta zapewniają, że kontynuowane będą wszystkie z zaprezentowanych działań. W przyszłości trzeba będzie przeanalizować, w jakim stopniu udało się zrealizować resztę projektów i jakie kolejne

² Każdy radny w radzie miasta ma do dyspozycji określoną kwotę, tzw. priorytet radnego, którą może wydać na projekt w interesie publicznym według własnego uznania.

rozwiązania zaproponować, aby miasto stało się bardziej ekologiczne. Koncepcja, którą obrały obecne władze miasta, ma na celu uświadamiać mieszkańcom istniejące problemy ekologiczne, a także zmuszać ich do stopniowej zmiany swojego zachowania i przyzwyczajzeń w różnych sferach życia. Wśród radnych miejskich znajduje się kilku wcześniejszych aktywistów, którzy od lat wskazywali na kłopotliwe sprawy i ich możliwe rozwiązania. W tej chwili dochodzi zatem do połączenia inicjatyw oddolnych z odgórnymi.

Mimo że kompetencje samorządu są ograniczone i do dużych, systematycznych zmian często może dojść tylko przy zaangażowaniu instytucji państwowych, to decyzje władz miasta mają duży wpływ na budowanie świadomości proekologicznej mieszkańców, gdyż dotyczą codziennego życia. Dziś Bratysława przekonuje swoich mieszkańców – wręcz ich edukuje – że warto jeździć autobusem zamiast samochodem, warto przez kilka dni w roku znieść natrętne komary, warto prawidłowo segregować odpady itp. Tylko świadomy obywatel może podejmować świadome decyzje i wywierać ogólnospołeczny nacisk na zmiany, np. podczas wybierania swoich reprezentantów w parlamencie.

Literatura

Bratislava potrebuje viac stromov a kríkov v parkoch, ale aj priamo v uliciach, kde teraz chýbajú. Zeleň je preto jednou z našich priorít, 2023, <https://10000stromov.sk/> [dostęp: 19.01.2023].

Bratislava získa nové chránené územie – prírodnú rezerváciu Vydrica, 31.03.2022, <https://bratislava.sk/blog/bratislava-ziska-nove-chranene-uzemie-prirodnu-rezervaciju-vydrica> [dostęp: 19.01.2023].

Čaboun V., 2008, *Vplyv vegetácie na znižovanie teploty povrchov a ovzdušia pri extrémnych letných horúčavách*, v: *Bioklimatické aspekty hodnocení procesů v krajině*, edd. J. Rožnovský, T. Litschmann, Český hydrometeorologický ústav, Praha, s. 1–15.

- Deti pre Bratislavu. Časté otázky*, 2023, <https://www.detiprebratislavu.sk/caste-otazky/> [dostup: 19.01.2023].
- Deti pre Bratislavu. Úspešné projekty*, 2023, <https://www.detiprebratislavu.sk/uspesne-projekty/> [dostup: 19.01.2023].
- Do zberu kuchynského odpadu sa zapojilo viac ako 140 000 domácností Bratislavy. Čistota vyzbieraného odpadu je lepšia ako európsky priemer*, 20.12.2022, <https://www.olo.sk/do-zberu-kuchynskeho-biodpadu-sa-zapojilo-viac-ako-140-000-domacnosti-bratislavy/> [dostup: 19.01.2023].
- KOLO – Bratislavské centrum opätovného použitia*, 2023, <https://www.olo.sk/kolo/> [dostup: 19.01.2023].
- Kozak A., 2022, *Wybrane obszary funkcjonowania miast w nowych realiach społeczno-gospodarczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław.
- Kvitnúce lúky*, 2023, <https://bratislava.sk/zivotne-prostredie-a-vystavba/zelen/udrzba-a-tvorba-zelene/kvitnuce-luky> [dostup: 19.01.2023].
- Lovci komárov*, 2023, <https://lovcikomarov.sk/> [dostup: 19.01.2023].
- Mrva J., 2019, *Dve tváre bratislavských lesov – páni lesníci, ide to aj inak*, 10.02, <https://dennikn.sk/blog/1375934/dve-tvare-bratislavskych-lesov-pani-lesnici-ide-to-aj-inak/> [dostup: 19.01.2023].
- Odpočet primátora Bratislavy: Odborníci sa pozreli na to, ako plnil Vallo svoje sľuby*, 25.10.2022, <https://www.cas.sk/clanok/2731421/odpocet-primatora-bratislavy-odbornici-sa-pozreli-na-to-ako-plnil-vallo-svoje-sluby/2/> [dostup: 19.01.2023].
- Prírodná rezervácia Vydrica*, 2023, <https://www.raca.sk/prirodna-rezervacia-vydrica/> [dostup: 19.01.2023].
- Szymańska D. i in., 2016, *Ekoinnowacje w miastach*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- TASR, 2023, *Poslanci žiadajú od vlády, aby vyhlásila Národný park Podunajsko*, 19.01, <https://www.aktuality.sk/clanok/mofY2qe/poslanci-ziadaju-od-vlady-aby-vyhlasila-narodny-park-podunajsko/> [dostup: 19.01.2023].
- Ťažba dreva*, 23.08.2019, http://www.ba-lesy.sk/vismo/dokumenty2.asp?id_org=451035&id=1046&p1=1081 [dostup: 19.01.2023].
- Trnavské myto*, 2023, <https://mib.sk/projekt/trnavske-myto/> [dostup: 19.01.2023].
- Tyršák. O nás*, 2023, <https://www.tyrsak.sk/> [dostup: 19.01.2023].
- Vallo M. et al., 2018, *Plán Bratislava*, Slovart, Bratislava, <https://www.planbratislava.sk/#modal-issuu> [dostup: 19.01.2023].

Verí Váš stromček na život po Vianociach? Pomôžme mu stať sa knižnicou. Bratislava osadí takmer 800 drevených ohrádok na zber vianočných stromčekov, 12.12.2022, <https://www.olo.sk/veri-vas-stromcek-na-zivot-po-vianociach/> [dostęp: 19.01.2023].

ZUZANA OBERTO VÁ – PhD., Department of Slavic Studies, Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovakia / PhD., Katedra slovanských filológií, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava, Słowacja.

She is interested in Polish-Slovak literary and cultural relations. In her research, she focuses on literary translation and comparative literature. She has published a workbook for learners of Polish as a foreign language at level A1, *Polski na A. Zeszyt ćwiczeń*, a workbook for A-level learners of Polish (Bratislava 2021) and *Słownik frazeologiczny dla uczących się języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami*, a phraseological dictionary for learners of Polish as a foreign language with exercises (Poznań 2021). She is a regular contributor of articles on translations of Slavic literatures to the journal *Przekłady Literatur Słowiańskich*.

Interesuje się polsko-słowackimi związkami literackimi i kulturowymi. W badaniach naukowych skupia się na przekładzie literackim i komparatystyce literackiej. Jest autorką zeszytu ćwiczeń dla uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A1: *Polski na A. Zeszyt ćwiczeń* (Bratislava 2021) oraz współautorką *Słownika frazeologicznego dla uczących się języka polskiego jako obcego z ćwiczeniami* (Poznań 2021). Regularnie publikuje w czasopiśmie „Przekłady Literatur Słowiańskich”.

E-mail: zuzana.obertova@uniba.sk

Varia



Małgorzata Krakowiak

 <https://orcid.org/0000-0002-5223-2626>

University of Silesia in Katowice
Katowice, Poland

A Double Voice on Latin Grammar, or a Gloss to Reflections on the Challenges of Cultural Pedagogy

Dwugłos w sprawie łacińskiej gramatyki,
czyli glosa do rozważań o wyzwaniach pedagogiki kulturowej

Abstract: The aim of the article was to demonstrate, referring to the arguments taken from the correspondence and essays of Jerzy Stempowski and Bolesław Miciński, that humanistic education (actually: humanistic formation) still can and should be the foundation of the educational process. The title “Latin grammar” functions here as *pars pro toto* of culture. Knowledge of classical patterns – attitudes, actions, creation, or destruction of social structures – enables communication and creates the basis for formulating projects of the future. The protagonists of the article remind us about the basic culture forming aspect of tradition – collective memory and individual attitude to it. They also point to individual responsibility as a distinguishing feature of the Mediterranean culture.

Keywords: Memory of the past, classical tradition, humanistic culture, permanence of models, ethics

Abstrakt: Celem artykułu jest wykazanie, w oparciu o argumenty zaczerpnięte z korespondencji i eseistyki Jerzego Stempowskiego i Bolesława Micińskiego, że wykształcenie humanistyczne (właściwie: formacja humanistyczna) nadal może i powinno stanowić podstawę w procesie kształcenia. Zawarta w tytule „łacińska gramatyka” oznacza tutaj *pars pro toto* kultury. Znajomość klasycznych wzorów – postaw, działań, tworzenia albo niszczenia struktur społecznych – umożliwia komunikację i stwarza podstawę formułowania projektów przyszłości. Bohaterowie artykułu przypominają o podstawowym aspekcie kulturotwórczym, jaki stanowi tradycja – pamięć zbiorowa oraz indywidualny do niej stosunek. Wskazują także na jednostkową odpowiedzialność jako cechę wyróżniającą kultury śródziemnomorskiej.

Słowa kluczowe: Pamięć o przeszłości, tradycja klasyczna, kultura humanistyczna, trwałość wzorów, etyka

The justification of the Future is the Past – to such an extent that if the Future did not have its principles in the Past, it would not be the Future but a delusion.¹

August Cieszkowski, 1922, p. 29.

In his essay “Odpowiedź na list Francesca obywatela rzymskiego” [Response to the Letter by Francesco, a Roman citizen] written at the beginning of the war, Bolesław Miciński recalled a fragment of a letter by “one of his friends,” which contained a kind of consolation: “Do not worry about the future of culture,” he wrote, “culture will always prevail because humanity cannot find happiness without knowledge of Latin grammar”² (Miciński, 1970, p. 133). The friend who gave such mental support was Jerzy Stempowski. Evidence is provided by Miciński’s correspondence – first of all, his letter from May 1940, which is a prefiguration of the cited essay, and an earlier one – from February of the same year (Miciński & Stempowski, 1995, pp. 66, 86–91). The remarks included in the letters direct attention towards the system of values represented by their authors. It turns out that despite the distance (historical, environmental, socio-political) that separates contemporary readers from the era of wartime exile and post-war emigration, we can find there a lot of current diagnoses, questions, and forecasts.³

¹ Original version: “Bo uzasadnieniem Przyszłości jest Przeszłość – tak dalece, że gdyby owa Przyszłość nie miała swych zasad w Przeszłość, toby sama nie była Przyszłością – ale urojeniem.” Unless stated otherwise, all translations mine.

² “Niech się Pan nie troszczy o przyszłość kultury – pisał – kultura zawsze zwycięży, bo ludzkość nie może znaleźć szczęścia bez znajomości łacińskiej gramatyki.”

³ Andrzej Stanisław Kowalczyk, a researcher and editor of Stempowski’s writings (among others), described this issue very aptly: “We become citizens not only through one act of legislation or another, but above all through the style of companionship with others, the ability to talk, the gift of friendship. In the chorus of voices that come to us from the past, we immediately recognise voices of friends. Although they live in a utopian epistolary republic, they still have a lot to tell us about our fate and our everyday life” (Kowalczyk, 2006, p. 10).

The author of *Podróże do piekiel* [Journeys to Hell] was strongly impressed by Stempowski's aphorism on the importance of Latin. There, in turbulent times, he found a source of encouragement. Was it a literal understanding of the aphorism? Not at all, although even the literal one included inspiring suggestions of meanings. After all, knowledge of Latin opened the world of classical authors that for centuries made us recall the universal stories of human fate. Miciński himself reached for Virgil's *Aeneid* when he tried to "tame" – he: a war refugee in the twentieth century – the news about burning Warsaw, as well as for *Bucolics* and Ovid's *Metamorphoses*, when he wanted to recreate the recurring drama of the fate of refugees, exiles, wanderers. On the basis of an internal dialogue of texts (works of the aforementioned classics and his own reflections provoked by an authentic, unskillful letter by his six-year-old nephew) he created "Odpowiedź na list Francesca" [The answer to Francesco's letter] – an essay which is a poetic parable and an anti-totalitarian manifesto of a humanist. This is how one should read the appeal addressed to the young Italian to practice declinations and syntactic principles, with a particular emphasis on "[...] conditional sentences, so that there is no place for deception, for blackmail, for lies"⁴ (Miciński, 1970, p. 133). For Miciński, the order of the world becomes clearer owing to the knowledge of ancient texts.

In the letter to Stempowski preceding the essay, just after recalling the thesis about the unchanging significance of Latin grammar in culture, he doubted the latter and fearfully wrote about the future of the world plunged into a destructive war:

Do you not think, however, that humanity may forget about the existence of this source of happiness, that in search for happiness – restless, nervous – people will forget about the existence of Samolewicz's textbook? The thought that a spur was pinned to the huge boot in which Aeneas boldly entered the world of "sleepless dreams and nights" – the thought that a spur

⁴ "[...] zdań warunkowych, aby w nich nie było miejsca na oszustwa, na szantaż, na kłamstwo."

was attached to the boot in which Dante was walking through the afterlife, is not comforting.⁵ (Miciński & Stempowski, 1995, pp. 89–90)

It was the fabric of literary allusions that made it possible to adequately express one's attitude to reality which was becoming more and more alien. The patterns known from *The Aeneid* and *The Divine Comedy* became a reference point for the humanist in 1940. A point of reference, but not a solipsistic escape. "It would be so good," he dreamed in a letter, "if sitting on our balcony you wanted to help me rebuild my historical memory, and thus save me from distorting reality"⁶ (Miciński & Stempowski, 1995, p. 90). "Historical memory" as a possibility and source of saving humanity and culture in the era of the crisis of values is an ethical task. A way to rebuild the memory is to read the texts of the classics.

In the essay designed for printing, having discussed the problem artistically, Miciński decided to comment on Stempowski's aphorism in a different manner than in the correspondence. He wrote: "If you, dear Francesco, like all creations, are governed by the desire for happiness, repeat: *rana, ranae, ranam, rana, rana*"⁷ (Miciński, 1970, p. 133), which, together with the allegorical description of the child's activities (praise of writing with a pen as an expression of the creation of lasting values, a warning against practicing a rhythmic march as a threat to individual responsibility for actions, a warning against taking an interest in the globe as a danger of the emergence of imperial ideas) became a sign of

⁵ "Czy nie myśli Pan jednak, że ludzkość może zapomnieć o istnieniu tego źródła szczęścia, że w poszukiwaniu szczęścia – niespokojna, nerwowa – zapomni o istnieniu podręcznika Samolewicz? Myśl o tym, że do olbrzymiego buta, którym Eneasza śmiało wszedł w świat 'snów nieprzespanych i nocy' – myśl o tym, że do buta, w którym spacerował po zaświatach Dante przypięto ostrogę, nie jest pocieszająca."

⁶ "Jakby to było dobrze, gdyby siedząc u nas na balkonie zechciał mi Pan pomóc w odbudowaniu pamięci historycznej i tak uratował mnie od zniekształcenia rzeczywistości."

⁷ "Jeśli więc i Tobą, jak wszelkim stworzeniem, kochany Francesco, rządzi pragnienie szczęścia, powtarzaj: *rana, renea, ranam, rana, rana*."

difficult hope for – let us repeat – saving or rebuilding the world from the ruins, not only material ones.

Due to cultural references piling up in the text, “Odpowiedź na list Francesca” is a rather hermetic statement. The problem does not only concern the fact that the reader might fall under the illusion that, literally, proficiency in the grammar of the dead language brings a change in the world. Such an imaginary reader would either accuse the author of detachment from reality (since he “believes” in the power of secret formulas incomprehensible to the public), or would be immature. It should be remembered that it was Bolesław Miciński who wanted to prevent the “distortion of reality.” Therefore, “Odpowiedzi na list Francesca” should not be treated as a phantasmagoria, but it needs to be considered as a project – perhaps expressed too metaphorically, perhaps utopian in a common dimension, but definitely worth paying attention to, as it is aimed at preventing a cultural catastrophe. As a remedy for the evils of the world, Miciński suggests humanistic education based on freedom and responsibility of a conscious and creative individual. Patterns are provided by classical authors who described universal models of behaviour and events; unalterable models such as “Latin grammar [which, as an ideal object, – MK’s note] exist beyond time.” Thus Miciński accepted and proved the accuracy of Stempowski’s aphorism. Latin grammar was there not only a concrete tool for learning classical works but also *pars pro toto* of culture.

“There is no way back to the Roman Empire”⁸ (Miciński, 1970, p. 133), Miciński noted. Certainly readers of Latin works did not strive for the impossible return to the past. Too many things, bad ones included, have happened over the centuries. Stempowski himself, emphasizing the culture-forming significance of Latin, perceived its place in the modern world very realistically. In a nostalgic essay from the war years, “W dolinie Dniestru” [In the Valley of the Dniester], he wrote directly that this “humanists’ language” had dominated as an official language until it was replaced by French in the eighteenth century. Its role was later changed and limited:

⁸ “Nie ma drogi powrotnej do Imperium Rzymskiego.”

The authority of Latin did not survive the fall of the old Republic of Poland. In my days, Latin was still taught in gymnasiums in Ukraine, but it was already a dead language, devoid of its social rank. For Poles and Jews, who constituted the majority of students, Latin still served as an entrance ticket to the group of the so-called intelligentsia that played such a great role in the history of this part of Europe. It was only in the Soviet times when this last trace of Western influence disappeared from school curricula.⁹ (Stempowski, 2014b, pp. 10–11)

Having ceased to be the language commonly spoken by the nobility, Latin remained the language of the educated and those striving to reform the world – intellectuals, as well as a sign of connection with the common, Mediterranean and Judeo-Christian foundations of European culture. In later years, the essayist drew attention to the potential of magic formulas inherent in this increasingly jargon language, which – spoken according to established rules (grammar!) – create a sense of order and protected “from fear of chaotic situations, which evade mental operations”¹⁰ (Stempowski, 2012b, p. 11).

It is time, however, to reach for the text in which Stempowski used the figure of longing for Latin grammar. Just before the war, in July 1939, *Ateneum* published an extremely important essay containing a diagnosis of the political and social situation of Europe in the years 1938–1939. It also included the following words, relevant to the present considerations:

True barbarians usually consider themselves unhappy until they learn Latin grammar. “Why have we murdered so many people and accumulated so

⁹ “Autorytet łaciny nie przeżył upadku starej Rzeczypospolitej. Za moich czasów uczono jeszcze łaciny w gimnazjach na Ukrainie, ale był to już język martwy, pozbawiony swej rangi społecznej. Polakom i Żydom, stanowiącym większość uczniów, łacina służyła jeszcze za bilet wstępu do grupy tzw. inteligencji, która odegrała tak wielką rolę w historii tej części Europy. Dopiero w czasach sowieckich ten ostatni ślad wpływów Zachodu znikł z programów szkolnych.”

¹⁰ “od strachu przed sytuacjami chaotycznymi, uchylającymi się od operacji myślowych.”

much money, they say, if we are to be only ignorant barbarians, devoid of the light of Latin grammar?" [...] Having destroyed the world, the most dangerous revolutionaries realised the need to take over its cultural legacy.¹¹ (Stempowski, 2014a, p. 176).

In the perspective of the great time of history, the patterns developed by culture will always survive. Stempowski's knowledge of history could have authorised such a conclusion. He realised that "the barbarians who burnt Rome soon learnt Latin and claimed to be the heirs of the Empire"¹² (Stempowski, 2014a, p. 176). The modern era in Europe was thus built by the descendants of the barbarians who usurped the rights of heirs of cultural heritage. The past social order was destroyed but the cultural code, which proved to be durable and attractive, was resuscitated. Latin grammar was a medium but also a component of this code, and in the deep structure of Stempowski's message, it was a replacement of the system of signs of a "better" culture, valuable, worth aspiring to.

The reward for the effort put into learning and then more or less active participating in culture is an immeasurable, yet often the most important, sense of happiness. In the general human need for pleasure, then, there is hope for culture. After all, in a popular treatise on happiness, we read about people who affect reality in all times:

The third type are the men whose basic pleasure lies in the fulfilment of ambition. It is they who have been responsible for all the political and financial coups of history. In short, they rule the world. Their hands (and those of their heirs) have always pulled the wires of power and wealth.

¹¹ "Prawdziwi barbarzyńcy uważają się zwykle za nieszczęśliwych, dopóki nie nauczą się łacińskiej gramatyki. 'Po co wymordowaliśmy tylu ludzi i nagromadziliśmy tyle pieniędzy, mówią, jeżeli mamy być tylko barbarzyńcami, pozbawionymi światła łacińskiej gramatyki?' [...] Najniebezpieczniejsi rewolucjoniści po zburzeniu świata uświadamiali sobie potrzebę przejęcia po nim spadku kulturalnego."

¹² "Barbarzyńcy, którzy spalili Rzym, wkrótce potem uczyli się łaciny i podawali za spadkobierców Imperium."

Finally, the fourth type are those who respond to values. Their place in society and history is probably no less important than that of all the others. It is to them that art and scholarship owe their greatest debt and it is they who are the pillars of the moral life of mankind. (Tatarkiewicz, 1976, pp. 74)

Despite the belief in the permanence of the foundations of civilization – “Experience teaches that old civilizations have enormous power of resistance. Destroyed in their upper floors, in the elite layers, they smoulder like fire under the ashes for millennia”¹³ (Stempowski, 2014a, p. 157) – Stempowski knows perfectly well that the figures of culture pass. In his diary of mourning, that is, *Zapiski dla zjawy* [Notes for a Phantom], he even portrays himself as “a relic of the world swallowed up by the waves”¹⁴ (Stempowski, 2004, p. 68). Is it, therefore, possible, to draw conclusions from the analysis of his views and from the description of certain pedagogical experiences that could be useful in considering, for example, the challenges of pedagogy? Difficulties will be caused by the author’s anachronistic attitude. He not only *expressis verbis* emphasises his own belonging to past times, but also authenticates this opinion by constantly turning to the classical past, as if in accordance with the maxim *historia magistra vitae*.

Today, public media persistently repeat opinions that the world has changed radically, reality has been posing new challenges, our needs have altered, and, therefore, the content and the model of education has been transformed, too. It seems impossible to reconcile the two attitudes: considering innovative research hypotheses, such as the one concerning a new geological epoch encompassing the period of the past two centuries referred to by a significant name – Anthropocene; and constantly returning to the stories written in Latin about the life of wanderers, warriors, or shepherds. Are Stempowski’s preferences completely

¹³ “Doświadczenie uczy, że stare cywilizacje mają ogromną siłę oporu. Zniszczone w swych górnych piętrach, w warstwach elitarnych, tlą się jak ogień pod popiołem przez całe tysiąclecia.”

¹⁴ “przeżytek świata pochłoniętego przez fale.”

useless from today's point of view, irretrievably gone along with him? This is easy to contradict.

The classical tradition does not mean only plots which can perform ornamental or, let us say, therapeutic functions. It is, above all, a source of ethical paradigms, a source of worldview models. However awkwardly it may sound, humanistic knowledge enables human beings to live. Why? Because the conditions of life depend on the ability to predict the consequences of each action taken. Stempowski reminded us to refer the neopositivist scheme of reasoning (cause – action – effect) to elementary moral principles that constitute the foundation of civilization. Every decision is a result of a choice and will have consequences. Every person – artist, scholar, teacher, student – should know and remember this. Unfortunately, this kind of an awareness is shared by few – such a diagnosis can be found in Stempowski's essays: in "Chimera jako zwierzę pociągowe" [Chimera as a beast of burden], in "Esej dla Kasandry" [Essay for Cassandra] or in "O współczesnej formacji humanistycznej" [On contemporary humanistic formation] with fragments such as: "the laboratory people [...] fearing the utterance of value judgments [...] remained silent, obediently fabricating atomic bombs"¹⁵ (Stempowski, 2001b, p. 19). One could cite numerous similar examples.

Stempowski did not naively call for organizing protests against armament. Instead, he pointed out deeper causes of the problem. He directed particular attention to human deficit of reflection; to the inability to imagine various effects that a discovery or a constructed invention may have. Deep reflection requires time, whereas modernity means acceleration. Stempowski refers to this issue, too. Scepticism about "loud" novelties, designed to quickly and radically displace the old, is constantly present in his writings. While in the 1930s, when assessing the mutual influence of futurism and new industrial-financial elites, he made snide analogies such as: "Fast movement from place to place and haste have by no means been part of the elegant tradition. Although in the past

¹⁵ "lud laboratoryjny [...] w obawie wypowiedzenia sądu wartościującego [...] pozostał niemy, fabrykujący posłusznie bomby atomowe."

various rulers of Asian and European steppes boasted about the speed of their mail, they never delivered it personally”¹⁶ (Stempowski, 2001a, pp. 165–166), in the 1960s, when discussing the concept of acceleration of history, he argued that:

History takes the form of a narrative. [...] The subject of the narrative is the movable, the changeable, the unique in the fate of man. [...] In the life of a human group, nation, or commune, the immovable parts of the past and collective fates, which are not individualisable and thus do not have full expression in narrative forms, occupy incomparably more space. [...] The supposed acceleration of history would therefore be a phenomenon limited to the narrative aspects of the ongoing changes.¹⁷ (Stempowski, 2012c, pp. 59–60)

It should be added that he came to such a conclusion having previously referred to (this time) the Homeric epics. Once again, the cultural past provided arguments and made it easier to think about the present.

I think that it will be possible to summarise, and at the same time support, Stempowski’s attitude to tradition and novelty in the words of Hans-Georg Gadamer:

Often enough, the new is very quickly obsolete and the old appears as new. The quality of the new cannot consist in its newness, but rather in this: it does not become obsolete, not so fast or not at all. [...] Indeed, in the end

¹⁶ “Szybkie przenoszenie się z miejsca na miejsce i pośpiech nie leżały bynajmniej w tradycjach elegancji. Już dawniej wprawdzie różni władcy stepów Azji i Europy chwalili się szybkością swej poczty, ale nigdy nie rozwozili jej osobiście.”

¹⁷ “Historia ma formę narracji [...]. Przedmiotem narracji jest to, co w losach człowieka jest ruchome, zmienne, niepowtarzalne. [...] W życiu zespołu ludzkiego, narodu czy gminy, nieruchome partie przeszłości i losy zbiorowe, niepoddające się indywidualizacji i przez to nieznajdujące pełnego wyrazu w formach narracyjnych, zajmują nierównie więcej miejsca. [...] Domniemane przyśpieszenie się historii byłoby więc zjawiskiem ograniczonym do aspektów narracyjnych odbywających się przemian.”

we have to say that the milder the resistance that the new encounters, the quicker the new finds acceptance and the quicker it rushes toward obsolescence. (Gadamer, 2016, pp. 53–55).

Therefore, it seems that Jerzy Stempowski's apparently outdated thoughts are worth considering even today. It will be useful, nay! – currently very original and innovative, to return to the thesis about respect for selfless knowledge, that is, humanistic education. Undoubtedly, it may be beneficial to go back in an unprejudiced manner to the discussion about the canon of readings, whose knowledge enabled/may enable communication, and above all, provides models for behaviour in archetypal situations. Stempowski advocated an isolated model of learning and teaching, and in this respect he seems to be almost a patron of modern education.

Yet, Stempowski's relationships with his listeners, interlocutors, readers were often student-master relationships. He sought an intellectual partnership but always (according to the preserved testimonies) attracted people with his knowledge and wisdom, that is, he naturally became an authority. This "adulation," which could be given to the suddenly revised Stempowski by today's education reformers at all levels (and particularly at the tertiary level), must be disturbed by a certain remark that the author of *Ziemia berneńska* [Land of Bern] made in *Notatnik niespiesznego przechodnia* [Notebook of an Unhurried Wayfarer]:

My town has its own university, whose every professor probably publishes a book every few years, but I cannot imagine that a noteworthy manuscript could be written there. No one has enough free time for this. [...] Models of activity are scarce here, ready-made and resembling each other as products of the garment industry. All of them have the appearance of regulated labour, always leading to similar results and not designed for any invention. [...] Between work and inactivity a place is created for the world of fiction open to a great number of possible orders of values.¹⁸ (Stempowski, 2012a, p. 117)

¹⁸ "Miasteczko moje ma swój uniwersytet, którego każdy profesor wydaje zapewne co kilka lat jakąś książkę, nie mogę sobie jednak wyobrazić, aby mógł w nim powstać

At this point, by way of a comment, the Gospel can be quoted: “Whoever has ears, let them hear!,” especially now, when fascinated by new perspectives and bibliometric countability we can easily deviate from the main road and rapidly head towards the reality whose vision once terrified Stempowski – towards the model of the society of “termites or bees.” Meantime, while we still have a memory, let us repeat after Gadamer: “We should have no illusion. Bureaucratized teaching and learning systems dominate the scene, but nevertheless it is everyone’s task to find his free space” (Gadamer, 1992, p. 59). In spite of contemporary troubles, let us add that Stempowski found his freedom in tradition, in books. At the end of “Księgozbiór przemytników” [Smugglers’ Library], he wrote: “Whoever eats caviar always receives some caviar from God. [...] In the same way books are waiting everywhere for the reader to arrive”¹⁹ (Stempowski, 1984, p. 80).

jakiś godny uwagi rękopis. Nikt nie rozporządza na to dostateczną ilością wolnego czasu. [...] Wzory działalności są tu nieliczne, gotowe i podobne do siebie jak wytwory przemysłu konfekcyjnego. Wszystkie mają pozory uregulowanej przepisami pracy, prowadzącej zawsze do podobnych wyników i nieprzewidującej żadnej inwencji. [...] Między pracą i beczynnością powstaje miejsce na świat fikcji otwarty dla wielkiej liczby możliwych porządków wartości.”

¹⁹ “kto odżywia się kawiozem, temu Bóg zsyła zawsze trochę kawioru. [...] Tak samo książki czekają wszędzie na nadejście czytelnika.”

References

- Cieszkowski, A. (1922). *Ojczce-Nasz*. New complete edition. I. Introduction preceded by the treatise *The Ways of the Spirit* with a preface by Adam Źółtowski. Fiszer i Majewski.
- Gadamer, H.-G. (1992). The idea of the university: Yesterday, today, tomorrow. In D. Misgeld & G. Nicholson (Eds.), *Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history: Applied hermeneutics* (pp. 47–62). State University of New York Press.
- Gadamer, H.-G. (2016). The old and the new. In P. Vandavelde & A. Iyer (Eds.), *Hermeneutics between history and philosophy: The selected writings of Hans-Georg Gadamer*, Vol. 1 (A. Iyer, Trans.) (pp. 51–57). Bloomsbury Publishing.
- Kowalczyk, A. S. (2006). *Od Bukaresztu do Laffitów. Jerzego Giedroycia rzeczpospolita epistolarna*. Pogranicze.
- Miciński, B. (1970). Odpowiedź na list Francesca obywatela rzymskiego. In B. Miciński, *Pisma. Eseje, artykuły, listy* (pp.129–137). Znak.
- Miciński, B., & Stempowski, J. (1995). *Listy*. LNB.
- Stempowski, J. (1984). Księgozbiór przemytników. In J. Stempowski, *Eseje* (pp. 68–80). Znak.
- Stempowski, J. (2001a). Chimera jako zwierzę pociągowe. In J. Stempowski, *Szkice literackie*. Vol. 1: *Chimera jako zwierzę pociągowe 1926–1941* (pp. 149–187). Czytelnik.
- Stempowski, J. (2001b). O współczesnej formacji humanistycznej. In J. Stempowski, *Szkice literackie*. Vol. 2: *Klimat życia i klimat literatury 1948–1967* (pp. 5–19). Czytelnik.
- Stempowski, J. (2004). *Zapiski dla zjawy oraz zapiski z podróży do Delfinatu* (J. Zieliński, Ed., Trans.) Noir sur Blanc.
- Stempowski, J. (2012a). Między pracą i bezczynnością. In J. Stempowski, *Notatnik niespiesznego przechodnia*. Vol. 1 (pp. 113–118). Biblioteka “Więzi.”
- Stempowski, J. (2012b). O pewnych formułach porządkowych. In J. Stempowski, *Notatnik niespiesznego przechodnia*. Vol. 1 (pp. 10–12). Biblioteka “Więzi.”
- Stempowski, J. (2012c). O przyśpieszaniu się historii. In J. Stempowski, *Notatnik niespiesznego przechodnia*. Vol. II (pp. 53–62). Biblioteka “Więzi.”
- Stempowski, J. (2014a). Europa w 1938–1939. In J. Stempowski, *“Bez tytułu” oraz inne publikacje nieznanne i zapomniane 1925–1939* (pp. 156–179). Biblioteka “Więzi.”

Stempowski, J. (2014b). W dolinie Dniestru. In J. Stempowski, *W dolinie Dniestru. Pisma o Ukrainie* (pp. 5–21). Biblioteka “Więzi.”

Tatarkiewicz, W. (1976). *Analysis of happiness*. Martinus Nijhoff. The Hague.

MAŁGORZATA KRAKOWIAK – PhD, DLitt, Assoc. Prof. at Institute of Culture Studies, University of Silesia in Katowice, Poland.

Her research interests include the study of the literary essay, the transformations of literary criticism in historical and descriptive perspective, axiological and historiographical themes in literature and art of the 20th and 21st centuries, and the issue of cultural myths of modern times. She is the author of *Katastrofizm – personalizm – realizm* (Cracow 2001), *Mierzenie się z esejem. Studia nad polskimi badaniami eseju literackiego* (Katowice 2012), *O obowiązku szukania. Wybory światopoglądowe pisarzy polskich z XX stulecia* (Łomianki 2018) and *Antologia polskiego eseju literackiego* (Katowice 1998). She conceptualised, edited and co-authored *W szkole polskich eseistów* (Katowice 2007), *Oblężenie. Strategia pisarska – postrzeganie świata – motyw literacki* (Katowice 2014), as well as co-edited and co-authored volumes *Realizm socjalistyczny w Polsce z perspektywy 50 lat* (Katowice 2001), *Świat przez pryzmat „ja.” Vol.1: Teorie i autobiograficzne rekonesanse; Vol.2: Studia i interpretacje* (Katowice 2006), *Opowiedzieć historię. Prace dedykowane Profesorowi Stefanowi Zabierowskiemu* (Katowice 2009), *Zobaczyć sens. Studia o malarstwie, literaturze i życiu* (Katowice 2014), *Reprezentatywna mikroskala? Rozważania o tożsamości lokalnej mieszkańców Czeladzi z racji udziału ich przedstawicieli w bitwie o Monte Cassino* (Katowice 2016).

Zajmuje się badaniem eseju literackiego, przemianami krytyki literackiej w ujęciu historycznym i opisowym, problematyką aksjologiczną i historiozoficzną w literaturze i sztuce XX i XXI wieku oraz zagadnieniem kulturowych mitów współczesności. Autorka monografii *Katastrofizm – personalizm – realizm* (Kraków 2001), *Mierzenie się z esejem. Studia nad polskimi badaniami eseju literackiego* (Katowice 2012), *O obowiązku szukania. Wybory światopoglądowe pisarzy polskich z XX stulecia* (Łomianki 2018) oraz *Antologii polskiego eseju literackiego* (Katowice 1998). Redaktorka i pomysłodawczyni oraz współautorka: *W szkole polskich eseistów* (Katowice 2007), *Oblężenie. Strategia pisarska – postrzeganie świata – motyw literacki* (Katowice 2014). Współredaktorka i współautorka projektów i tomów: *Realizm socjalistyczny w Polsce z perspektywy 50 lat* (Kato-

wice 2001), *Świat przez pryzmat „ja”*. T.1: *Teorie i autobiograficzne rekonesanse*; T.2: *Studia i interpretacje* (Katowice 2006), *Opowiedzieć historię. Prace dedykowane Profesorowi Stefanowi Zabierowskiemu* (Katowice 2009), *Zobaczyć sens. Studia o malarstwie, literaturze i życiu* (Katowice 2014), *Reprezentatywna mikroskala? Rozważania o tożsamości lokalnej mieszkańców Czeladzi z racji udziału ich przedstawicieli w bitwie o Monte Cassino* (Katowice 2016).

E-mail: malgorzata.krakowiak@us.edu.pl

Przeglądy

Surveys



Agnieszka Nęcka-Czapska

<https://orcid.org/0000-0002-0874-0295>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Półka literacka w duchu ekokrytyki¹

The Literary Bookshelf in the Spirit of Ecocriticism

Abstract: This brief outline presents the most interesting prose and poetry books published in the last five years (with a special focus on 2021 and 2022) that deal with pro-ecological themes. It discusses texts by such authors as Urszula Honek, Dominika Słowik, Olga Tokarczuk, Konrad Góra, Małgorzata Lebda, Joanna Roszak and Piotr Szewc. These authors renew the questions – which have been posed for a while now – about the role of man in the ecosystem and his relations with

¹ Ze względu na to, że ten numer „Postscriptum Polonistycznego” jest numerem tematycznym, zapadła decyzja, by przygotować nieco inną niż rokrocznie *Półkę literacką*. Tym razem bowiem nie będzie to podpowiedź dotycząca najciekawszych, zdaniem przygotowującej ją autorki, prozatorskich i poetyckich nowości wydawniczych opublikowanych w 2022 roku, a przegląd interesujących zbiorów próz i liryki, które pojawiły się na polskim rynku w minionym pięcioleciu i które w centrum swojej uwagi sytuowały ekologię, ze szczególnym uwzględnieniem jednak 2021 i 2022 roku. To podsumowanie, tradycyjnie, zostało oparte nie tylko na subiektywnych odczuciach piszącej te słowa, ale także na opiniach formułowanych przez komentatorów życia literackiego. Ze względu na objętościowych bardziej przypomina szybką przechadzkę po ciekawych utworach sytuujących się blisko natury. Nie będzie to zatem reinterpretacja znanych dzieł czy wskazanie tych najważniejszych lektur, jak to miało miejsce w przypadku *Literatury i jej natury. Przewodnika ekokrytycznego dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* Przemysława Czaplińskiego, Joanny B. Bednarek, Dawida Gostyńskiego (2017), *Cyborga w ogrodzie. Wprowadzenia do ekokrytyki* Julii Fiedorczuk (2015), *Realizmu ekologicznego. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej* Anny Barcz (2016), *Ekokrytyki* pod red. Krzysztofa Wojciechowskiego (2018) czy *Geopoetyki. Związków literatury i środowiska* Anny Kronenberg (2014).

other creatures, about climate change and the consequences of the multifaceted destruction of nature. They look for what unites rather than divides humans and non-humans. Nature ceases to be just a backdrop to events and becomes a (co-)creator of human history. The authors not only encourage us to remember that everything – both life and death – belongs to a 'closed cycle', but also urge us to change our optics and renounce violence (including patriarchal violence). They speak of the need to see animals and treat them as fellow human beings. This is because a symbiosis with nature will allow one to find stability, inner peace and, ultimately, oneself. It is worth appreciating what you have and enjoying the little things, because you never know what the future will bring. The sketch focuses on seven authors, but refers to many more names and titles, creating something like a panorama of writers who have taken up ecological themes in recent years.

Keywords: 21st century Polish literature, nature, ecology, summary

Abstrakt: Szkie prezentuje najciekawsze książki prozatorskie i poetyckie wydane w ostatnim pięcioleciu (ze szczególnym uwzględnieniem 2021 i 2022 roku), które poruszają tematy proekologiczne. Omówiono teksty takich autorek i autorów, jak: Urszula Honek, Dominika Słowik, Olga Tokarczuk, Konrad Góra, Małgorzata Lebeda, Joanna Roszak, Piotr Szewc. Twórcy ci ponawiają – stawiane od dłuższego czasu – pytania o rolę człowieka w ekosystemie i jego relacje z innymi istotami, o zmiany klimatyczne i konsekwencje różnoaspektowej destrukcji przyrody. Poszukują tego, co łączy, a nie dzieli ludzi i nie-ludzi. Przyroda przestaje być tylko tłem wydarzeń, a staje się (współ)twórczynią historii człowieka. Autorki i autorzy nie tylko zachęcają do pamiętania o tym, że wszystko – zarówno życie, jak i śmierć – należy do „zamkniętego cyklu”, ale i namawiają do zmiany optyki oraz rezygnacji z przemocy (także tej patriarchalnej). Mówią o konieczności zobaczenia zwierząt i traktowania ich jak współtowarzyszy. Symbioza z naturą pozwoli bowiem odnaleźć stabilizację, spokój wewnętrzny i w efekcie – samego siebie. Warto doceniać to, co się ma, i cieszyć się drobiazgami, ponieważ nie wiadomo, co przyniesie przyszłość. Szkie koncentruje się na siedmiu autorkach i autorach, ale odwołuje się do o wiele większej liczby nazwisk i tytułów, tworząc coś na kształt panoramy nazwisk podejmujących w ostatnich latach tematykę ekologiczną.

Słowa kluczowe: literatura polska XXI wieku, przyroda, ekologia, podsumowanie

Takie pojęcia, jak ekokrytyka, posthumanizm czy *animal studies* obecne są w przestrzeni literaturoznawstwa od dawna. Nie oznacza to jednak, że wszystko już w tym zakresie zostało powiedziane/napisane. Pytania oscylujące wokół pełnionej przez człowieka w ekosystemie funkcji, jego relacji z nie-ludźmi czy obawy wywoływanej postępowaniem technologicznym stają się jeszcze bardziej aktualne w sytuacji zmian klimatycznych i różnoaspektowej destrukcji przyrody (zob. Domańska, 2015). Tym bardziej że różnice pomiędzy ludźmi a zwierzętami wcale nie są takie duże, jak chcielibyśmy wierzyć. Kwestie związane z płynnością granic międzygatunkowych i podejściem człowieka do innych gatunków komentowano już wielokrotnie. Dość przywołać Cary'ego Wolfe'a, który konstatował:

Kiedy już zrozumiemy, że człowiek i zwierzę są relikdami filozoficznego humanizmu, który upraszcza złożoność i wielowymiarowość tego, co stanowi w istocie wiele różnych sposobów bycia w świecie, który to świat dzielony

jest na wiele różnych dróg przebiegających w poprzek gatunkowych różnic, to kwestia zwierzęcia – i zwierzęcości człowieka, może jedynie otworzyć nas na fundamentalne zagadnienia, o których najlepiej myśleć nie jako o problemach oddzielnych i dyskretnych substancji ontologicznych, lecz w kategoriach procesów, dynamik i relacji – tego, co Donna Haraway nazywała strefami kontaktu (*contact zones*) pomiędzy ludźmi i nie-ludzkimi formami życia (Wolfe, 2011: 3, cyt. za: Domańska, 2015: 18–19).

Poszukuje się zatem tego, co łączy, a nie dzieli ludzi od innych istot. Przyroda przestaje być tylko tłem wydarzeń, a staje się (współ)twórczynią historii człowieka (zob. Sławkowa, 2021: 76). Na różne sposoby wykorzystuje się to w literaturze, tym bardziej że coraz więcej autorek i autorów sięga po proekologiczne tematy, zachęcając do refleksji. Wśród najciekawszych wymienić można choćby: Annę Adamowicz, Julię Fiedorczuk, Wioletę Grzegorzewską, Konrada Górę, Urszulę Honek, Michała Książka, Małgorzatę Lebdę, Krystynę Miłobędzką, Andrzeja Muszyńskiego, Macieja Płazę, Joannę Roszak, Dominikę Słowik, Michała Sobola, Piotra Szewca, Olę Tokarczuk czy Urszulę Zajączkowską (choć lista ta jest, oczywiście, o wiele dłuższa). Autorki i autorzy – najogólniej rzecz ujmując – sięgają po dwie strategie: estetyczną lub pragmatyczną. „W pierwszym [przypadku – A.N.-C.] traktujemy naturę jako źródło pięknych doznań, w drugim – jako źródło pożytków. W pierwszym naturę kontemplujemy, w drugim – eksploatujemy” (Czapliński, Sroczyński, 2022).

Rekonstruująca tezy Jonathana Skinnera Julia Fiedorczuk podaje spis możliwych do wyboru przez autorki i autorów tendencji:

eksplorowanie ludzkiej „zwierzęcości” i refleksja na temat etycznie napiętej relacji pomiędzy ludźmi i innymi zwierzętami, próby skonfrontowania się z doświadczeniami katastrof klimatycznych i niesprawiedliwości ekologicznej, eksplorowanie środowiska zurbanizowanego, wykorzystanie procedur poetyckich nawiązujących do takich pojęć z zakresu ekologii, jak nielinearność, sprzężenie zwrotne czy recykling, badanie, w jaki sposób eksperymenty poetyckie mogą być komplementarne wobec eksperymentów

naukowych i przyczyniać się do współtworzenia bardziej odpowiedzialnej postawy wobec inności (Fiedorczuk, 2015: 124).

Literatura ta głośno zatem mówi o nawarstwiających się problemach, zachęcając do refleksji nad miejscem człowieka we (wszech)świecie i relacjami z naturą, a także nad przemyślnym korzystaniem z „dobrodziejstw” techniki. Uwrażliwia na krzywdy zwierząt i nieodwracalne dewastowanie przyrody. Widać to chociażby, jak wynotował Karol Maliszewski,

U takich poetek jak Małgorzata Lebda, Urszula Honek, Paulina Pidzik, czy mniej znanych – Justyny Koronkiewicz i Grażyny Wojcieszko, ażylem dla nadwrażliwców staje się również las (u Julii Fiedorczuk jeszcze morze, ocean), lecz za to zawierzenie jego „wyobcowanej” przestrzeni trzeba zapłacić, trzeba się jej w jakiś sposób oddać. Przekroczenie „granicy lasu” jest podpisaniem cyrografu z różnie interpretowanymi, niekiedy demonicznymi, siłami natury, z przejrzystym systemem „pozaludzkich” wartości. To „pozaludzkie” bywa u tych poetek często rozumiane jako lepsze, bardziej wartościowe, ocalające – zapisywanie czegoś w tej sferze, utrwalanie „doświadczenia lasu”, posiada głęboki sens: „wierzę że należy pospiesznie zapisywać zadrapania ciernie i mszyce na gałęziach zimnego lasu” (Maliszewski, 2019).

Przyroda bywa zatem ażylem, miejscem ukojenia, szansą odnalezienia siebie. Ale, jak podsumowywał Przemysław Czapliński, „natura już za chwilę będzie zmieniać ustroje polityczne, destabilizować państwa, rozrywać więzi społeczne. Natura powraca w polskich powieściach najnowszych nie tylko jako siła sprawcza, ale jako monstrum” (Czapliński, Sroczyński, 2022). Zdaniem krytyka, powieści Jacka Dehnela (*Ale z naszymi umarłymi*, 2019), Ziemowita Szczerka (*Siwy dym albo pięć cywilizowanych plemion*, 2018), Jakuba Żulczyka (*Czarne słońce*, 2019), Mai Wolny (*Jasność*, 2019), Mariusza Sieniewicza (*Plankton*, 2017), Jacka Inglota (*Polska 2.0*, 2016) pokazują, że brak zmiany naszego nastawienia skutkować może którymś z trzech negatywnych wariantów przyszłości: rozpad państwa, którego efektem jest pozostawienie ludzi samym sobie;

zastąpienie demokracji destrukcyjnym autorytaryzmem; „demokracja stanu wyjątkowego” (zob. Czapliński, Sroczyński, 2022). Pandemia SARS-CoV-2 (choć nie tylko ona) pokazała, jak wiele z tych katastroficznych wizji dość łatwo może się ziścić.

W niniejszym przeglądzie zamieszczam kilka propozycji prozatorskich i poetyckich, które – moim zdaniem – można uznać za wyjątkowe, podkreślające ambiwalencje w traktowaniu natury, próbujące nawoływać do usytuowania się pomiędzy kontemplacją a eksploatacją, przypominające, że więcej nas z przyrodą łączy niż dzieli. Tak przynajmniej chciałabym czytać przywołane książki, z których dałoby się wychwycić podpowiedzi pomagające lepiej zrozumieć, jak postępować.

Urszula Honek

Urszula Honek już w swoich zbiorach poetyckich: *Sporysz* (2015), *Pod wezwaniem* (2018) i *Zimowanie* (2021), szkicowała obraz prowincji i wiejskiego życia, wiele uwagi poświęcając roślinom i zwierzętom. Podobnie jest w debiutanckim tomie prozatorskim zatytułowanym *Białe noce* (2022), którego nadrzędny temat stanowi śmierć – mniej lub bardziej zasadna, naturalna bądź samobójcza, ale niezmiennie będąca częścią przyrodniczego procesu. Wszystko bowiem w przyrodzie podporządkowane jest przemijaniu i umieraniu. Protagoniści składających się na *Białe noce* opowieści zmagają się z samotnością, wyobcowaniem, niezrozumieniem, dojmującą biedą czy różnego rodzaju wypieranymi traumami. Wszystkie utwory, tocząc się w jednej przestrzeni i mając tych samych bohaterów, wzajemnie się naświetlają i uzupełniają (podobnie, jak można się domyślać, powinno być z człowiekiem i naturą). Dzieje się tak dlatego, że „Każda pamięć przechowuje inne elementy opowieści. Jedni pamiętają ulgę, inni trwożę i tęsknotę, a autorka wszystkim pozwala posiadać własne, zupełnie suwerenne prawo do historii” (Tosiek, 2022).

Emocje i uczucia odzwierciedla przyroda, która bywa niebezpieczna i zabójcza lub daje ukojenie i schronienie. Autorka pokazuje też różne

podejścia do zwierząt, które towarzyszą nam od niepamiętnych czasów. Jedne, jak psy, bywają nam bliskie, choć i je potrafimy źle traktować, inne zabijamy i zjadamy. Zdaniem Macieja Libicha,

Honek bada arbitralność, z jaką przypisujemy niektórym istotom ludzkie cechy, a inne odczłowieczamy, by łatwiej było nam je zabić, zjeść i wykozystać. Próbuje też zrozumieć, skąd bierze się pogląd, że pewne zwierzęta zasługują na łaskę i współczucie, podczas gdy na męczarnię innych można biernie patrzeć. W *Białych nocach* mowa więc o różnych afektach towarzyszących relacji ze zwierzętami, jednak najczęściej są one podszyte przemo- cą, nawet jeśli wynika ona z różnych pobudek (Libich, 2022).

Taka jest jednak przyroda – podporządkowana relacjom przemocowym, w rezultacie których silniejszy zjada słabszego. W konsekwencji większość istniejących w rzeczywistości układów, zarówno tych ludzko- ludzkich, jak i ludzko-zwierzęcych, naznaczona jest przemocą i męską dominacją. Traktowane przedmiotowo kobiety i zwierzęta nie mają ła- twego życia, ale Honek – jak się zdaje – nie ma ambicji moralizatorskich.

W *Białych nocach* nie wydarza się żadna rewolucja. Nawet klęski i katastro- fy są odmianami panującej stagnacji, częścią pewnego cyklu zdarzeń, który stale się powtarza, a zmianę przynosi tylko śmierć. Ale w jakimś sensie nawet ona jest częścią systemu: gdy urywa się jedna opowieść, natychmiast rozpo- czyna się kolejna, a zamknięty cykl trwa dalej. Honek stworzyła poruszającą metaforę, by opisać ten klinz – białą noc, wieczny mrok, w jakim zanurzona jest wieś i jej mieszkańcy. Dla Honek cały świat jest właśnie taką nocą. Trwa ona tak długo, że aż w końcu przywyka do niej wzrok (Libich, 2022).

Dominika Słowik

Samosiejki (2021) Dominiki Słowik to swoiste połączenie rzeczywisto- ści z niezwykłością, realizmu z baśniowością, odsłaniające ludzkie lęki (zwłaszcza przed tym, co inne, obce) czy nadzieje i pokazujące siłę

otaczającej nas natury. Przyroda przejmuje tu bowiem kontrolę, destrukcyjnie wpływając na człowieka i skłaniając go do zmiany zachowania czy przyzwyczajzeń. W efekcie granica między człowiekiem a innymi bytami się zaciera. Jak słusznie zauważył Maciej Duda, „Autorkę temu interesuje moment wytrącenia, wymuszonej/koniecznej zmiany optyki: gdy nasz świat okazuje się zupełnie inny, niż sądziliśmy, nie mamy do niego dostępu, musimy go zatem poznać innymi zmysłami” (Duda, 2021). Tak się dzieje choćby w przypadku bohaterki otwierającego ten zbiór utworu *Lęk przestrzeni*, która tymczasowo tracąc wzrok, musi się zmierzyć z konsekwencjami przebywania w ciemności i uczeniem się na nowo – za pośrednictwem innych zmysłów – domowej topografii. Zgubienie oparcia wiążące się z koniecznością zatrzymania się i doświadczania świata na nieco innych zasadach sprawia, że poznajemy także samych siebie. Zmuszeni skonfrontować się z własnymi obawami i ograniczeniami nie zawsze wychodzimy z tego obronną ręką. Bywa, że zapominamy się tak bardzo, że tracimy własną podmiotowość lub/i życie, jak np. zmieniająca się w sukę protagonistka *Kwarantanny*, niepotrafiący pogodzić się z pustką po utracie żony mąż, który niczym kot zalega w kartonie wypełnionym jej ubraniami (*Pudelko*), lub zapadająca się z każdym dniem coraz mocniej w świat przyrody bohaterka *Wegetacji*, która wreszcie umiera, przegrywając walkę z rozrastającą się w jej mieszkaniu roślinnością.

Bez wątpienia Słowik ponawia pytania o skutki katastrofy klimatycznej i niszczącego wpływu człowieka na naturę, ale zamieszczone w *Samosiejkach* utwory można odczytywać jeszcze nieco szerzej. Jak przekonywała Monika Ochędowska,

opowiadania tego tomu to w gruncie rzeczy historie o próbie nawiązania kontaktu. „Obce, inne” są tutaj nie tylko gatunki nie-ludzkie – rośliny, zwierzęta czy drobnoustroje (sinice, pleśnie) – ale też, co ciekawe, serwisy aukcyjne czy chińskie platformy sprzedażowe, a wreszcie – czas (przeszłość i przyszłość) oraz przestrzeń (środowisko, zjawiska atmosferyczne). Tym, kto próbuje nawiązać kontakt, jest zwykle ktoś samotny, nieco odizolowany od społeczności ze względu na wykonywaną pracę, chorobę, wiek albo z konieczności (kwarantanna). Chyba we wszystkich składających się na

książkę trzynastu tekstach Słowik zwraca się także ku zmysłowym, fizjologicznym cechom swoich bohaterów, podkreślając ich cielesność, a przy tym kruchość, podleganie prawom i procesom natury (Ochędowska, 2021).

Rzeczywiście większość bohaterek i bohaterów *Samosiejek* jest – z różnych powodów – wyobcowana. Nie radząc sobie ze zmianami, nie potrafią zobaczyć tkwiącego w zdarzeniach potencjału i poukładać życia na nowo. Pojawiające się lęki paraliżują, przypominając samosiejki. Więcej ma zatem człowiek wspólnego z naturą, niż chciałby przyznać. W rezultacie zdaniem Macieja Dudy,

Tom *Samosiejki* z powodzeniem interpretować można w kontekście humanistyki środowiskowej. Odnajdziemy tu wiele istotnych dla niej punktów: namysł nad statusem/pojęciem „natury”; kwestię możliwości zaistnienia wspólnoty więcej niż ludzkiej; autorsko przez pisarkę przedstawione pojęcie „siecici życia”; kondycję ekosystemów i pojęcie kapitałocenu. Z kolei narzędzia *plant studies* przydatne będą do odczytywania dążeń do przewartościowań systemów definiujących chwasty i ich podgatunki. Tytułowe samosiejki jako pojęcie mogą bowiem zastąpić chwasty, a zarazem poddać je jako byty reinterpretacji, upodmiotowić: uzbrajać w wolę, sprawczość i ważność. Samosiejki są samodzielne. Rosną bez kontroli, w przypadkowym miejscu; rozsadzają porządk, powoli, ale konsekwentnie; nie poddają się próbom regulacji (Duda, 2021).

Taka jest bowiem natura – dzika i dająca się opanować tylko w niewielkim zakresie. Człowiek nie może się zapomnieć, a już z pewnością nie może się zatracić, ponieważ konsekwencje będą dramatyczne.

Olga Tokarczuk

Jedną z najbardziej zaangażowanych pisarek, którym nie są obce tematy proekologiczne, jest uhonorowana tytułem Arne Næss 2022 Olga Tokarczuk, która nie tylko w *Prowadź swój pług przez kości umarłych*

(2009), ale i choćby w *Opowiadaniach bizarnych* (2018) namawiała do refleksji nad miejscem człowieka i jego relacjami z innymi, nie-ludzkimi bytami. Natura jest dla autorki *E.E.* niebywale istotnym punktem odniesienia. W jednym z wywiadów Tokarczuk wyjaśniała:

Zawsze widziałam naturę jako coś niebezpiecznego i mrocznego, zagrażającego, zamazującego. I to coś jest w nas. W ogromnej mierze jesteśmy częścią natury, a prowadzimy taki monolog wewnętrzny, jako społeczeństwo, jakbyśmy byli od niej niezależni. Każde mycie zębów wieczorem powinno nam przypominać, że natura to też okrucieństwo, rozpad, śmierć. Pożądanie. Każdy obiad i każde śniadanie to terror życia, żeby żyć, musimy zjadać inne organizmy.

Jest mi bliski gnostycki obraz natury jako czegoś, co jest przerażające i straszne, ale to też jakby rodzaj grzyba, którym jesteśmy przerośnięci. Jestem przekonana, że zbliżamy się do takiego momentu, w którym będziemy musieli przeformułować nasz stosunek do natury. I zmierzyć się właśnie z tym, że nie jesteśmy od niej oddzielni, że ta przepaść, którą sobie filozofowie wymyślili, to iluzja. Alians z naturą trzeba będzie zawrzeć, nowy kontrakt (Tokarczuk, Padoł, 2018).

Pisarka zachęca do zrozumienia, że człowiek należy do olbrzymiego ekosystemu, w którym wcale nie zajmuje dominującej pozycji. Dość wspomnieć afirmujący obraz natury obecny w zamieszczonych w tym tomie *Zielonych Dzieciach* czy *Transfugium*. Pierwszy z tekstów opowiada o dzieciach mających zieloną skórę, której kolor zgodnie ze spekulacjami jest wynikiem długiego przebywania w lesie. Tokarczuk próbuje pokazać, że wiele nas łączy ze światem przyrody, zaś respektowanie jej zasad i egzystowanie z nią w zgodzie może przynieść sporo korzyści. Jedną z nich może być np. odzyskanie spokoju, harmonii i poczucia bycia częścią większej całości, jak to ma miejsce w przypadku bohaterki *Transfugium* – Renaty, która poddała się zabiegowi przemiany w wilka. Zdaniem Anny Larenty,

Metamorfoza Renaty symbolizuje powrót do natury, oznaczający w tym przypadku nie degradację, ani też sielankową rozkosz, lecz trudną,

świadomie podjętą decyzję o życiu w dzikim i niebezpiecznym świecie, w którym jednak można odnaleźć swoją tożsamość. Jest to też swoista nobilitacja, wymagająca spełnienia określonych warunków i przejścia długiego procesu, wyłącznie technologicznego, przebiegającego w specjalistycznych laboratoriach pod nadzorem profesorów (Larenta, 2020: 104).

Renata pragnie uciec od tego, co ludzkie i cywilizacyjne, ponieważ kierując się Jungowską koncepcją mówiącą o dedykowaniu poszczególnych etapów życia różnym doświadczeniom, musi – po odchowaniu dzieci i śmierci męża – znaleźć nowy sens życia i znów poczuć się częścią stada².

Siła potrafiącej upomnieć się o swoje natury przedstawiona została przez Tokarczuk także w *Empuzjonie* (2022). W fabule powieści co roku w czasie pierwszej listopadowej pełni księżyca giną ludzie, pojawiają się tu również m.in. Tuntschi – leśne sekslalki mające zaspokajać pasterzy i węglarzy, symbolizujące „uprzedmiotowioną, pogwałconą i zbezczeszczoną naturę” (Sarnowska, 2022). Zdaniem Amelii Sarnowskiej,

Unoszący się nad Görbersdorfem i wymierzający sprawiedliwość *Naturgeist* wydaje się zarazem źródłem i bezpośrednim sprawcą podtytułowego „horroru przyrodolecniczego”. Wyraża motywy dobrze znane z wcześniejszej twórczości Tokarczuk, która w swoich powieściach konsekwentnie ukazuje tak uprzedmiotowienie świata natury jak i holistyczną wizję świata. Ów duch, wolny od determinizmu czasu, nie tylko przynosi jednostkową ulgę i ratunek tym, którzy nie potrafią się odnaleźć w dostępnych, społecznie narzuconych kategoriach, ale — na swój okrutny sposób — staje się także tą siłą, która może nieść szersze, społeczne uzdrowienie, dekonstruując przebrzmiałe systemy i prawa, na których mógł wznieść się przybytek taki, jak Pensjonat dla Panów (Sarnowska, 2022).

Tokarczuk rozprawia m.in. o kwestiach płci, podmiotowości kobiet, konsekwencjach męskocentryzmu czy sile przyrody, do której tak się przyzwyczailiśmy, że przestaliśmy dostrzegać jej piękną tajemniczość,

² Szerzej na ten temat pisałam w: Nęcka-Czapska, 2022.

ale i niebezpieczeństwo. *Empuzjon* – jak konstatowała Karolina Felberg – daje się zatem czytać jako narrację spełniającą „założenia literatury ekokrytycznej – obnaża bowiem praktykowaną bezkrytycznie przemoc oraz zaborczość »silniejszej« z płci, a także wskazuje na jej skutki, którymi pozostaje trwałe wynaturzenie (patologizacja) stosunków międzyludzkich i zależności międzygatunkowych” (Felberg, 2022). Tokarczuk zachęca do patrzenia na świat bez upraszczających wszystko schematów i podziałów, doceniając wielobarwność i różnorodność rzeczywistości.

Konrad Góra

Wojna (pieśni lisów) Konrada Góry jest tomem wyjątkowym już choćby dlatego, że składające się na niego wiersze – co ważne – nie są nowe. Przeciwnie – mamy do czynienia z przemyślanym wyborem. Jak słusznie zauważyła Joanna Orska,

Uważam, że książka *Wojna (pieśni lisów)* to potrzebny wybór. Być może nasza rzeczywistość – z natury rzeczy skupiona na recyklingu – przynosi w postaci nowych gatunków artystycznych jakąś odpowiedź na potrzeby, sygnalizowane przez intelektualne dyskusje. Byłyby te gatunki ponadwierszowe, ponadpoematowe i zakładałyby umiejętność operowania dużymi porcjami własnej twórczości i układania jej w nowe konstelacje. *Wojna...* jako wybór nie utrzymuje porządku chronologicznego wierszy z poprzednio wydanych książek i chociażby dlatego teksty zupełnie inaczej oświetlają się nawzajem (Orska, 2020).

Pomysł Konrada Góry polegał na przygotowaniu swego rodzaju indeksu gatunków, dzięki czemu poeta jasno wskazuje, że zwierzęta będą się znajdowały w centrum jego uwagi. Nie są to, co warto podkreślić, zwierzęta rzadko spotykane, a zwyczajne, takie jak: biedronka, pies, kot, gęś, karp, mucha, wilk czy koń (zob. Nęcka-Czapska, 2021: 375). Ale w nowym, zaproponowanym przez Górę, kontekście stają się czymś

więcej niż „nośnikami metafor” lub „elementami idiomatycznych sformułowań codziennej mowy” (Orska, 2020). Niejednokrotnie bywa, że są martwe i – jak podpowiada Joanna Orska – „tak jakby dopiero wtedy można je było dobrze zobaczyć” (Orska, 2020). Bo zobaczyć zwierzęta, to także zobaczyć człowieka. Tym najprawdopodobniej można by wytłumaczyć fakt, że mimo tej swoistej nadobecności zwierząt w wierszach zamieszczonych w *Wojnie (pieśni lisów)* pojawia się również człowiek. Góra, przypominając, że nie jesteśmy sami, nawołuje do uważniejszego przypatrywania się towarzyszącym nam niemal na każdym kroku zwierzętom i apeluje o większą troskę w relacjach z przyrodą.

Małgorzata Lebda

Wielokrotnie nagradzana Małgorzata Lebda jest uznawana za poetkę niebywale ciekawą. Jej trzy tomy poetyckie: *Granice lasu* (2013), *Matecznik* (2016) i *Sny uckermärkerów* (2018), które zostały wydane pod wspólnym tytułem *Sprawy ziemi* (2020), korzystając z biografii autorki i bogatego spektrum symboli-archetypów, składają się na proekologiczną i profeministyczną opowieść sytuującą się po stronie natury, powrotu do dzieciństwa i trudów dojrzewania, próby poradzenia sobie ze śmiercią ojca, dziedziczenia rytuałów, skomplikowanych rodzinnych relacji, krzywdzonych zwierząt. Trudno nie zgodzić się z Bartoszem Suwińskim, który pisał, że: „Świat tych wierszy jest plemienny i rytualny, obrzęd często bezrefleksyjny, ofiara słuszna, wyrok sprawiedliwy. Dla życia poświęca się tu życie” (Suwiński, 2019). Z kolei Paulina Małochleb zauważyła, że wiersze Lebdy czytane łącznie

pokazują, że cechą stałą jej poezji jest – paradoksalnie – płynność i cięćcie: łagodna, powolna ewolucja motywów, przepływ wątków uzupełniane są o nagle zwroty, negacje, wielokierunkowe i wielokrotne sieci opozycji. W kolejnych tomach dominują obrazy domu, lasu, pól uprawnych, pozbawionych sacrum katolickich rytuałów religijnych, relacji rodzinnych.

Jednocześnie jednak towarzyszy im ciągła zmiana, ten sam kontur wypełniany jest innymi barwami (Małochleb, 2020: 130).

Oglądana przez poetkę z zewnątrz natura fascynuje, sprawiając, że opisywany przez Lebdę świat przypomina trochę palimpsest, tajemnicze przenikanie się płaszczyzny fizycznej z obrzędową i duchową, zaś budującymi go słowami kluczami będą: „Ojciec, miód, pszczoły, matka, ziemia, Bóg, dom, dzieci, zwierzęta, las, ogień, krew, choroba, śmierć, ofiara, obłęd, zło, ciemność, światło, wiatr, woda, śnieg” (Alichnowicz, 2019), jasno wskazujące zakresy problemowe, po których autorka się porusza.

Sprawy ziemi będą zatem swego rodzaju podsumowaniem, domknięciem i równocześnie otwarciem na nowe kwestie – choć nie do końca tak nowe, jak można by sądzić. Kolejnym etapem poszukiwań poetki jest wydany w 2021 roku tom *Mer de Glace*, który podporządkowany został ruchowi i przemieszczaniu się. Ponownie Lebda staje się baczoną obserwatką otaczającej ją rzeczywistości, choć tym razem wychodzi poza swoją małą ojczyznę. Ważne będą tu bodźce i doznania, które próbuje ubrać w słowa. W efekcie ów tom wypełniony został drobnymi obrazami z codzienności, takimi jak: bieganie po lesie, kąpiel w potoku, karmienie zwierząt czy pielęgnowanie roślin. Czynności te stają się współodczuwaniem połączonym z poszukiwaniem nowego dyskursu. Człowiek jest częścią ekosystemu. „Stosunek do przyrody w poezji Lebdy jest empatyczny, oddech człowieka koreluje w niej z »oddechem« świata” (Piotrowska-Grot, 2021). Gdzieś w tle pobrzmiewa niepokój wywołany nie tylko tym, że doświadczające świata ciało jest złożone, kruche, czasami boli, ale i wizją kryzysu klimatycznego. Joanna Mąkowska słusznie przekonywała, że

Mer de Glace pomaga wyobrazić sobie nasze umiejscowienie w ramach planetarnego kontinuum, tu i teraz. To rodzaj ekopoetyki, ale nie dlatego, że dużo tu zwierząt i drzew, tylko dlatego, że tworzy właśnie język relacji pomiędzy poszczególnymi elementami natury-kultury. Choć nie agituje, ta poezja jest zaangażowana w życie, ma potencjał, aby „robi[ć] nam w środku radykalne rzeczy” (Mąkowska, 2021).

Dla Lebdy istotne są zatem drobne gesty, którymi wypełnione jest nasze życie. W przekonaniu poetki nie należy czekać na tragedię ekologiczną, ponieważ przed nią nie ma ucieczki, ale właśnie starać się żyć, doceniając każdą daną nam chwilę.

Joanna Roszak

Joanna Roszak w *płoso* (2020b) zwraca uwagę na naturę jako przestrzeń mogącą przynieść spokój, harmonię i ukojenie. Sama poetka przyznała, że składające się na ten zbiór liryków

Wiersze powstawały nieopodal tego, co się rozpada, w poszukiwaniu (s)pokoju, w próbie medytacji, blisko wody i drzew. I blisko tego, co stara się być przeciwieństwem turbulencji i zniszczenia albo nadaniem mu jakiegokolwiek sensu. Same stały się medytacją nad wysychającą rzeką, karczowanym lasem, nad myciem naczyń, nad odsłanianiem świata, rozciągającego i rozsypującego się w codziennej niezwykłości (Roszak, 2020a).

Świat przyrody, który bywa daleki, dziki, nieprzejednany, niebezpieczny, może dać szansę zmierzenia się nie tylko z dramatycznymi doświadczeniami, ale także z przeszłością, która raz za razem odzywa się we wspomnieniach. Jawi się jako „przestrzeń medytacji, pozatekstowego przenikania się poezji i prozy, miasta i wsi, Poznania i Lubelszczyzny” (Domagalski, Roszak, 2020). Ważna jest, jak przekonywała autorka w rozmowie z Michałem Domagalskim, „Kontemplacja zamiast eksploatacji. Zapuszczenie się w las idzie w parze z zapuszczeniem się w swoje życie wewnętrzne. Idąc brzegiem lasu, jeziora, idziemy też brzegiem siebie. Można też spacerować z całych sił, żeby coś znaleźć albo się czegoś pozbyć, ruminacji, natrętnych myśli” (Domagalski, Roszak, 2020). Zagłębienie się w naturę jest również odkrywaniem jej na nowo. W tytułowym wierszu z tego tomu czytamy:

wszystko to odsłania się stopniowo
jak widok na świat gdy dawno temu
zamknięta w samochodzie
ranek w ranek
czekałam aż tata zeszkrobie mróz z kolejnych
pól szyby

(Roszak, 2020b: 26)

Podmiotka tych utworów zauważa zmiany, przestrzegając przed oddalaniem się od natury, która – naznaczona kruchością i przemijaniem – współgra z melancholią i zachęca do snucia refleksji na temat własnego życia, swojego miejsca i celu, a także nieumiejętności pogodzenia się ze stratą i niemożności opowiedzenia traumy. Zdaniem Karoliny Kurando,

Pod wpływem impulsu chciałoby się napisać, że *płoso* jest opowieścią o ucieczce przed rzeczywistością w objęcia natury. Nie do końca tak jest, ponieważ wspomniana natura wcale nie czeka na człowieka z otwartymi ramionami; nie jest to natura miła i troskliwa, o jakiej opowiada nam Paulina Pidzik w swoim debiutanckim tomie (*wejście w las*) (2019). Nie. Przestrzeń lasu, łąki, rzeki, rodzących się w niej, żyjących i umierających istot dyktuje własne warunki oraz stawia granice. Jest czymś odrębnym i niezależnym, wyraźnie zaznacza, że człowiek nie jest jej integralną częścią, nawet jeśli chwilami tak mu się wydaje (Kurando, 2020).

Warto szukać symbiozy z naturą, traktując zwierzęta jako byty współegzystujące i doceniając pozytywy, jakie daje bycie blisko przyrody oferującej swego rodzaju wolność.

Piotr Szewc

Należy zwrócić też uwagę na twórczość poetycką Piotra Szewca, zwłaszcza na jego dwa najnowsze tomy liryków i próz poetyckich: *Po nitce* (2021)

i *Miejsce* (2022), które – podobnie jak wcześniejsze zbiory poezji i powieści – silnie zakotwiczone są w naturze. Wśród głównych atutów tej twórczości wymieniano m.in.: walory językowe, plastyczno-nastrojowe obrazowanie rzeczywistości, liryczną przenikliwość czy fascynacje malarskie autora *Zagłady*, dzięki którym możliwe stawało się uwrażliwienie na światło, barwy i ruch. Teksty Szewca przynoszą w rezultacie świat wypełniony detalami, strzępkami rozmów, ulotnymi obserwacjami czy z pozoru nieistotnymi przedmiotami, które są ważne przede wszystkim dla samego autora – poeta wszak od początku swej drogi twórczej nie ukrywał autobiograficznego charakteru własnego pisarstwa. Tak jest i w tomie *Po nitce* oraz w zbiorze *Miejsce*. I tym razem mamy do czynienia z kolażem pozornie przypadkowych, zapamiętanych lub wyobrażonych zdarzeń, rozmów, krajobrazów. Szewc nieustannie powraca do tego, co minione, wspomina dzieciństwo i związane z nim zamojskie przestrzenie. Uchwyczone w kadrach podglądanie przyrody pokazuje zachwyty nad otaczającą go rzeczywistością. Świat zwierząt i roślin, tak silnie zespolony z naszym, ewokuje sielskość, wewnętrzny spokój, zadumę i skłonność do snucia refleksji nie tylko na tematy fundamentalne, ale także te błahe. Autor *Światelka* pochyła się nad najdrobniejszymi przejawami egzystencji, z tęsknotą wspominając choćby obecne niegdyś w jego życiu zwierzęta, przydomowe piwonie, po których pozostał „zapach rozartych w palcach liści / i słodko-gorzki smak na języku” (Szewc, 2022: 14), czy dziką gruszę rosnącą na miedzy stryja Adama.

Jawa miesza się tu z imaginacją. Wydaje się, że zmieniająca się nieustannie, zaskakująca przyroda jest dla Szewca azylem pozwalającym nie tylko powracać do przeszłości, ale odnajdywać wewnętrzny spokój, stabilizację i samego siebie, łącząc to, co prywatne, intymne, z tym, co uniwersalne i ponadgatunkowe. Pozwala też wierzyć, że będący częścią ziemi zmarli pozostają obok nas, pojawiając się chociażby w naszych snach.

* * *

Autorki i autorzy, pisząc o potrzebie uwrażliwienia na naturę, inaczej rozkładają akcenty i co innego podkreślają wyraziściej. Nie tylko zachęcają do pamiętania o tym, że wszystko – zarówno życie, jak i śmierć

– należy do „zamkniętego cyklu”, ale i namawiają do zmiany optyki oraz rezygnacji z przemocy. Mówią o konieczności zobaczenia zwierząt i traktowania ich jak współtowarzyszy. Symbioza z naturą pozwoli bowiem odnaleźć stabilizację, spokój wewnętrzny i w efekcie – samego siebie. Warto doceniać to, co się ma, i cieszyć się drobiazgami, ponieważ nie wiadomo, co przyniesie przyszłość. Tylko tyle i aż tyle. Ale może wystarczy, by biała noc zaczęła zmieniać swoją barwę.

Literatura

- Alichnowicz K., 2019, „Sprawy ziemi”. Kilka uwag o „organicznej” poezji Małgorzaty Lebdy, 26.06.2019, <https://nowynapis.eu/czytelnia/arttykul/sprawy-ziemi-kilka-uwag-o-organicznej-poezji-malgorzaty-lebdy> [dostęp: 03.01.2023].
- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natura. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Czapliński P., Sroczynski G., 2022, *Polska literatura ostrzega: natura to mściwe monstrum, które chce naszej krwi*, 19.12.2022, <https://next.gazeta.pl/next/7,151003,29277911,polska-literatura-ostrzega-natura-to-msciwe-monstrum-ktore.html> [dostęp: 04.01.2023].
- Domagalski M., Roszak J., 2020, *Stany wyjściowe*, <https://www.biuroliterackie.pl/biblioteka/wywiady/stany-wyjsciowe/> [dostęp: 28.12.2022].
- Domańska E., 2015, *Historia w kontekście posthumanistyki*, „Historyka. Studia Metodologiczne”, t. 45, s. 5–21.
- Duda M., 2021, *Musimy wreszcie trochę ustąpić*, „Czas Kultury”, nr 21, <https://czaskultury.pl/arttykul/musimy-wreszcie-troche-ustapic/> [dostęp: 30.12.2022].
- Felberg K., 2022, *Wszec(nie)obecność kobiet. O „Empuzjonie” Olgi Tokarczuk*, <https://kulturaliberalna.pl/2022/06/14/karolina-felberg-recenzja-empuzjon-olga-tokarczuk/> [dostęp: 28.12.2022].
- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenia do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.

- Góra K., 2020, *Wojna (pieśni lisów)*, Biuro Literackie, Stronie Śląskie.
- Honek U., 2022, *Białe noce*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka. Związki literatury i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kurando K., 2020, *Na końcu tej łąki zaczyna się przyszłość*, <https://www.biuroliterackie.pl/biblioteka/recenzje/koncu-tej-laki-zaczyna-sie-przyszlosc/> [dostęp: 28.12.2022].
- Larenta A., 2020, *Metamorficzność postaci w twórczości Olgi Tokarczuk*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr 16, s. 83–113.
- Lebda M., 2020, *Sprawy ziemi*, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań.
- Lebda M., 2021, *Mer de Glace*, Wydawnictwo „Warstwy”, Wrocław.
- Libich M., 2022, *Przywyknąć do nocy*, „Czas Kultury”, nr 5, <https://czaskultury.pl/artukul/przywyknac-do-nocy/> [dostęp: 28.12.2022].
- Maliszewski K., 2019, *Dedykowane ziemi, wywiedzione z lasu*, 7.11.2019, <https://nowynapis.eu/tygodnik/nr-22/artukul/dedykowane-ziemi-wywiedzione-z-lasu> [dostęp: 03.01.2023].
- Małochleb P., 2020, *Przeptyw i cięcie – Małgorzaty Lebda strategia przetrwania*, w: M. Lebda, *Sprawy ziemi*, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań, s. 130–136.
- Mąkowska J., 2021, *Forma, która słucha*, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/9516-forma-ktora-sluca.html> [dostęp: 03.01.2023].
- Nęcka-Czapska A., 2021, *Półka literacka 2020*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1 (27), s. 365–383.
- Nęcka-Czapska A., 2022, „*Skomplikowany splot sensów*”. *Na marginesie „Opowiadań bizarnych” Olgi Tokarczuk*, „Ruch Literacki”, nr 3, s. 473–491.
- Ochędowska M., 2021, *Czarne skrzynki*, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/9757-czarne-skrzynki.html> [dostęp: 30.12.2022].
- Orska J., 2020, *Módl się do zwierząt*, <https://www.biuroliterackie.pl/biblioteka/recenzje/modl-sie-do-zwierzat/> [dostęp: 20.12.2022].
- Piotrowska-Grot M., 2021, *W rytmie ciała (ziemi)*, „artPAPIER”, nr 11, <http://artpapier.com/index.php?page=artukul&wydanie=418&artukul=8438> [dostęp: 03.01.2023].
- Roszak J., 2020a, *Jak*, <https://www.biuroliterackie.pl/biblioteka/recenzje/jak/> [dostęp: 28.12.2022].
- Roszak J., 2020b, *płoso*, Biuro Literackie, Stronie Śląskie.

- Sarnowska A., 2022, „Empuzjon” Olgi Tokarczuk. W *poszukiwaniu własnej opowieści*, 1.06.2022, <https://kultura.onet.pl/wywiady-i-artykuly/empuzjon-olgi-tokarczuk-w-poszukiwaniu-wlasnej-opowieści-recenzja/rlwbyzt> [dostęp: 28.12.2022].
- Sławkowa E., 2021, *Unus mundus. Człowiek i natura w języku prozy Olgi Tokarczuk*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 73–84.
- Słowik D., 2021, *Samosiejki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Suwiński B., 2019, *Bliżej ziemi. Wstęp do ekokrytyki*, 2.05.2019, <https://kulturaupodstaw.pl/blizej-ziemi-wstep-do-ekokrytyki-bartosz-suwinski/> [dostęp: 03.01.2023].
- Szenc P., 2021, *Po nitce*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Szenc P., 2022, *Miejsce*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Tokarczuk O., 2018, *Opowiadania bizarne*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Tokarczuk O., 2022, *Empuzjon*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Tokarczuk O., Padoł E., 2018, *Olga Tokarczuk: ja już jestem takim trochę robotem*, 21.05.2018, <https://kultura.onet.pl/wywiady-i-artykuly/olga-tokarczuk-ja-juz-jestem-takim-troche-robotem-wywiad/6zknwet> [dostęp: 29.07.2021].
- Tosiek A., 2022, *Wszyscy zapamiętani umarli*, <https://www.dwutygodnik.com/artykul/9943-wszyscy-zapamietani-umarli.html> [dostęp: 29.12.2022].
- Wojciechowski K., red., 2018, *Ekokrytyka*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań.
- Wolfe C., 2011, *Moving Forward, Kicking Back: The Animal Turn*, „Postmedieval. A Journal of Medieval Cultural Studies”, no 2, s. 1–12.

AGNIESZKA NĘCKA-CZAPSKA – associate professor, Institute of Literary Studies, Faculty of Humanities, University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland / dr hab., Instytut Literaturoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Literary critic, literary scholar, author of articles and books devoted primarily to the prose of the twentieth and twenty-first centuries: *Granice przyzwoitości. Doświadczenie intymności w polskiej prozie najnowszej* [*The Limits of Decency: Experiencing Intimacy in Recent Polish Fiction*] (Katowice 2006), *Starsze, nowsze, najnowsze. Szkice o prozie polskiej XX i XXI wieku* [*Older, Newer, Latest: Sketches on Polish Fiction of the XX and XXI Centuries*] (Katowice 2010), *Cielesne o(d)śłony. Dyskursy erotyczne w polskiej prozie po 1989 roku* [*Bodily Revelations/Concealments:*

Erotic Discourses in Polish Prose after 1989] (Katowice 2011), *Co ważne i ważniejsze. Notatki o prozie polskiej XXI wieku* [*The Important and the More Important: Notes on Polish Fiction of the 21st Century*] (Mikołów 2012), *Emigracje intymne. O współczesnych polskich narracjach autobiograficznych* [*Intimate Migrations: On Contemporary Polish Autobiographical Narratives*] (Katowice 2013), *Polifonia. Literatura polska początku XXI wieku* [*Polyphony: Polish Literature at the Beginning of the 21st Century*] (Katowice 2015). She is editor of the criticism section in "Postscriptum Polonistyczne" and co-editor of the series "Literatura i ..." and "Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych".

Krytyk literacki, literaturoznawca, autorka artykułów i książek poświęconych przede wszystkim prozie XX i XXI wieku: *Granice przyzwoitości. Doświadczenie intymności w polskiej prozie najnowszej* (Katowice 2006), *Starsze, nowsze, najnowsze. Szkice o prozie polskiej XX i XXI wieku* (Katowice 2010), *Cielesne o(d) słowny. Dyskursy erotyczne w polskiej prozie po 1989 roku* (Katowice 2011), *Co ważne i ważniejsze. Notatki o prozie polskiej XXI wieku* (Mikołów 2012), *Emigracje intymne. O współczesnych polskich narracjach autobiograficznych* (Katowice 2013), *Polifonia. Literatura polska początku XXI wieku* (Katowice 2015). Redaktorka działu krytyki w „Postscriptum Polonistycznym”. Współredaktorka serii „Literatura i ...” oraz „Skład osobowy. Szkice o prozaikach współczesnych”.

E-mail: agnieszka.necka@us.edu.pl



Agnieszka Tambor

<https://orcid.org/0000-0003-1536-8986>

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Katowice, Polska

Półka filmowa 2022

Movie Shelf 2022

Abstract: The article presents a selection of Polish cinema premieres of the year 2022. The following titles are discussed in the text: *Angels of Sinjar*, *It Came from the Water*, *F*cking Bornholm*, *Family Secrets*, *A Night at the Kindergarten*, *Love Tasting*, *Po miłość/Pour l'amour* and *Sonata*. In connection with the climate-ecological theme of the volume, older Polish films have also been discussed: *Banquet*, *Jasminum*, *Spoor*, *Strawberry Wine*. The author presents the above-mentioned productions from a point of view that may be of interest to foreigners learning the Polish language and familiarising themselves with Polish culture, as well as to Poles. The proposed reviews show the cultural background and situate the individual productions in a cultural context and in relation to other works. In this year's list, particular attention is paid to the actors appearing in the individual films. The productions mentioned are also situated against a historical background and set in the current geopolitical situation.

Keywords: film, cinema, 2022, premiere, review

Abstrakt: Artykuł prezentuje wybór polskich premier kinowych roku 2022. W tekście omówione zostały następujące tytuły: *Anioły z Sindzaru*, *Apokawixa*, *F*cking Bornholm*, *Gry rodzinne*, *Noc w przedszkolu*, *Ostatni korsers*, *Po miłość i Sonata*. W związku z klimatyczno-ekologicznym tematem numeru przywołane zostały także starsze polskie filmy: *Bankiet*, *Jasminum*, *Pokot*, *Wino truskawkowe*. Autorka omawia wymienione produkcje z punktu widzenia, który może zainteresować zarówno cudzoziemców uczących się języka polskiego oraz poznających kulturę polską, jak i Polaków. Proponowane recenzje ukazują tło kulturowe oraz sytuują poszczególne realizacje w kontekście kulturowym i wobec innych dzieł. W tegorocznym zestawieniu szczególna uwaga poświęcona została aktorom występującym w omawianych filmach. Wspomniane produkcje są usytuowane także na tle historycznym i osadzone w aktualnej sytuacji geopolitycznej.

Słowa kluczowe: film, kino, 2022, premiera, recenzja

Gdybyśmy, będąc w zgodzie z tematem niniejszego numeru „Postscriptum Polonistycznego”, chcieli zastanowić się nad ekologicznymi obliczami kina polskiego, to oferta roku 2022 daje nam ku temu najlepsze z dotychczasowych możliwości. Polskie filmy dotyczące mniej lub bardziej świadomie i wprost tematów związanych z naturą,

ekologią czy kryzysem klimatycznym można byłoby policzyć na palcach jednej ręki.

Dwa starsze tytuły, które w ramach wstępu należałoby wymienić w tym właśnie kontekście, to *Bankiet* i *Pokot*.

Kto kogo zje?

Pierwszy z tytułów to animacja z 1977 roku podnosząca temat nieczułości człowieka wobec otaczającego świata.

Miniatura Zofii Oraczewskiej odczytywana jest jako satyra na społeczeństwo konsumpcyjne. W pałacowych wnętrzach rodem z gotyckiego horroru uwijają się kelnerzy, wnosząc na stół wykwintne dania. Na wystawny bankiet przyjeżdżają limuzynami przesadnie szykownie ubrani goście. (...) Kiedy otwierają się drzwi do jadalni, zmienia się muzyka, a uczta błyskawicznie przekształca się w krwawy horror. Małże kłapią muszlami, odgryzając upierścienione palce, ożywają perliczki i indyki, dziobiąc ucztujących. Potrawy dokonują rzezi na gościach, po czym wracają na talerze. Kolejni goście zajeżdżają pod pałac... (Budzik, Tambor, 2018: 82).

Bankiet, nakręcony niemal 50 lat temu, nie tylko nie stracił na aktualności, ale wydaje się dziś bardziej na czasie niż kiedykolwiek. Na atuty tej animacji zwrócono uwagę w 2018 roku w publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W książce znaleźć można propozycje zagadnień kulturowych, czyli inaczej mówiąc, tematów do dyskusji dydaktycznej: „Jaki jest Twój stosunek do współczesnego konsumpcjonizmu? Czy myślisz, że wokół nas jest zbyt wiele przedmiotów?”, „Czy uważasz, że współcześnie zbyt lekko traktujemy jedzenie? Co możemy zrobić, żeby marnować go mniej?”, „Gdybyś musiał(a) pozbyć się swoich rzeczy i zachować tylko 10 przedmiotów,

co by to było i dlaczego?”, „Czy wyobrażasz sobie, że przedstawiona w filmie historia mogłaby się wydarzyć? Co mogłoby pożreć ludzi, jeśli nie jedzenie?”.

W dobie gorących dyskusji o wytwarzanym przez przemysł spożywczy śladzie węglowym, o idei *no waste*, która uczy, jak wiele oferowanego nam przez świat dobra marnujemy i zużywamy bezcelowo, warto powrócić zatem do krótkometrażowej animacji Zofii Oraczewskiej i zastanowić się nie nad tym, „co środowisko naturalne może zrobić dla nas, ale co my możemy zrobić dla środowiska”.

Oscarowy falstart

Drugi z wymienionych tytułów, czyli *Pokot* w reżyserii Agnieszki Holland, to adaptacja książki polskiej noblistki Olgi Tokarczuk. Powieść *Prowadź swój pług przez kości umarłych* to historia serii niewyjaśnionych morderstw, których ofiarami są mieszkańcy wsi położonej w Sudetach. „Główną bohaterką jest Janina Duszejko, emerytowana nauczycielka, zajmująca się astrologią i tłumaczeniem utworów Williama Blake’a, która twierdzi, że za zbrodnie odpowiedzialne są zwierzęta mszczące się w ten sposób na swoich oprawcach” (Wikipedia: *Prowadź swój pług...*, 2022).

„Chciałabym, żeby to myślistwo tu mocno zabrzmiało, ale to historia starszej kobiety, która toczy walkę z patriarchalnym światem. Myślistwo jest metaforą władzy, zawsze tak było. To jest klucz do rozumienia mechanizmów, z którymi i dziś mamy do czynienia” – tak historię charakteryzuje jej autorka, Olga Tokarczuk (Tambor, 2018: 319).

Pokot, m.in. ze względu na nazwiska pisarki i reżyserki, wytypowany został jako polski kandydat do Oscara. Jednak nominacja nie została przyznana.

„Wokół kandydatury *Pokotu* zrobiło się (...) głośno w wyniku petycji, którą do ministra kultury i dziedzictwa narodowego Piotra Glińskiego wystosowali członkowie Stowarzyszenia im. Biskupa Kajetana Sołtyka oraz Klubu Magna Polonia Ziemia Kłodzka. Domagają się oni wycofania filmu Agnieszki Holland z walki o nominację, ponieważ uważają, że jest on antykatolicki i antypolski”. Być może zatem jednym z powodów, dla których Polacy musieli tym razem obejść się smakiem, stały się właśnie kontrowersje, jakie film wzbudzał w kraju. Większość osób oczywiście odrzucała zarzuty stawiane w petycji, uznając je za absurdalne, nie zmienia to jednak faktu, że odbiły się one dość szerokim echem w Polsce i na pewno nie pozostały niezauważone poza jej granicami (Tambor, 2018: 319).

Można właściwie być przekonanym, że gdyby *Pokot* wszedł na ekrany kin dziś, jego szanse na nominację, a może nawet na Oscara byłyby niezagrażone. Skok, który dokonał się w naszym myśleniu w ciągu ostatnich 5 lat, jest tak wielki, iż treści proekologiczne, a także wspomniana przez Tokarczuk walka z patriarchatem to dziś tematy niezwykle nośne, wzbudzające ponadpokoleniowe i ponadnarodowe dyskusje.

Znalazłoby się na polskim rynku kinematograficznym, oczywiście, i więcej tytułów, które z różnych względów powiązać można z tematem przewodnim niniejszego numeru „Postscriptum Polonistyczne”. Motywem wartym wskazania jest zbliżenie się do natury ukazywane na różne sposoby, jak np. w filmach *Jasminum* w reżyserii Jana Jakuba Kolskiego z 2006 roku czy *Wino truskawkowe* w reżyserii Dariusza Jabłońskiego z 2007 roku.

Jakby jutra miało nie być

Przyjrzyjmy się jednak najbardziej „proekologicznemu” filmowi w historii polskiego kina, którym, jak się szczęśliwie złożyło, można otworzyć *Półkę filmową* 2022 roku. Produkcją tą jest *Apokawixa* w reżyserii Xawerego Żuławskiego.

Bohaterami *Apokawixy* są młodzi ludzie, którzy w lockdownie kończyli szkołę średnią, zdawali maturę w warunkach pandemii. Nie dość, że są pretensjonalni z racji wieku, dostali tragedię losową w bonusie. Nic dziwnego, że rozwinęły się w nich patos i emfaza w skali dotąd nieopisanej. Jak sami mówią, stracili najlepsze lata imprez i wygłupów. Do tego byli zamknięci w domach z rodzicami – w ich garnku zaczęło się tak gotować, że spadła pokrywka i z głów wykijało. Gdy więc się tylko dało, poszli w długą, łamiąc wszystkie zakazy i próbując uszczknąć cokolwiek ze słodczy młodości. Przecież i tak już żyjemy w świecie po apokalipsie. Bawmy się! Nie ma nic do stracenia (Prodeus, 2022).

Żuławski proponuje widzom absolutnie szaloną i przerysowaną wizję rzeczywistości. Postaci są narysowane dość grubą kreską, ale ciekawy dobór młodych (i dodać trzeba: bardzo zdolnych) aktorów powoduje, że całość nabiera intrygującej i niezwykle lekkiej wymowy. Wielka impreza szybko przeradza się w jatkę – zatrute sinice w Bałtyku zaczynają rozsiewać wirusa, który zamienia ludzi w krwiożercze zombie. „Ekologiczna apokalipsa wywołana zanieczyszczeniami spuszczoneymi do rzeki nadciąga na całego” (Bryś, 2022).

Plusem *Apokawixy* są sceny przedstawiające imprezę rozgrywaną się w nadmorskiej posiadłości. Młodzież w filmie Żuławskiego bawi się, „jakby jutra miało nie być”¹, a widz momentami czuje się, jak podczas oglądania dobrze zmontowanego teledysku². Film zapada w pamięć i daje do myślenia. Wątki pandemiczne, klimatyczne – warto również zwrócić uwagę na Sebastiana Fabijańskiego grającego żyjącego w zgodzie z naturą pustelnika – wybrzmiewają tu bardzo wprost. Próżno szukać w tym obrazie głębokich metafor – *Apokawixa* to kino rozrywkowe, bawiące się konwencjami gatunkowymi, pokazujące, że także o tym, czego się boimy, można zarapować w rytm dobrej popowej muzyki.

¹ To odwołanie odnosi się do tytułu popularnej piosenki rapera o pseudonimie Tede.

² Scena ilustrowana piosenką *Na szczycie* śpiewaną przez Grubsona to moja ulubiona scena w filmie.

Zboże coraz droższe, młodzież coraz gorsza

Skoro już o młodzieżowych odsłonach kina mowa, warto zatrzymać się również przy obrazie Dawida Nickela *Ostatni komers*. Polskie filmy *coming-of-age*³ ostatnich lat prezentowały swoje oblicze w różnych mniej i bardziej udanych odsłonach. Niezbyt optymistyczne proroctwa na przyszłość niosły na pewno filmy takie, jak *Bejbi blues*, *Big Love* czy *Galerianki*. Znacznie bardziej udane obrazy poruszające temat wchodzenia w dorosłość to *Wszystko, co kocham*, *Hardkor Disko* czy nawet *Jesteś Bogiem*⁴. I oto – dość niepostrzeżenie – w minionym roku do tych tytułów dołączył *Ostatni komers*.

Do seansu wielu widzów podchodziło raczej z umiarkowanym entuzjazmem, spodziewając się filmu z kategorii „hałas, narkotyki, seks, alkohol, przekleństwa”. *Ostatni komers* okazał się jednak produktem zupełnie innego rodzaju, który można byłoby scharakteryzować jako „kolorowy świat zagubionych dusz...”. Film to intymna historia o młodości – świetnie odmalowana przez aktorów, którym należą się

³ „W badaniach gatunkowych opowieść o dojrzewaniu to gatunek literatury, teatru, filmu i gier wideo, który koncentruje się na rozwoju bohatera od dzieciństwa do dorosłości lub »dorastania«. Historie o dojrzewaniu kładą nacisk na dialog lub monolog wewnętrzny zamiast akcji i często są osadzone w przeszłości. Bohaterami opowieści o dojrzewaniu są zazwyczaj nastolatki. (...) Punktami fabularnymi są zwykle zmiany emocjonalne danej postaci (danych postaci)” (tłum. – A.T.) („In genre studies, a coming-of-age story is a genre of literature, theatre, film, and video game that focuses on the growth of a protagonist from childhood to adulthood, or »coming of age«. Coming-of-age stories tend to emphasize dialogue or internal monologue over action, and are often set in the past. The subjects of coming-of-age stories are typically teenagers. (...) The plot points of coming of age stories are usually emotional changes within the character(s) in question”) (Wikipedia: *Coming-of-age story*, 2023).

⁴ W dwóch ostatnich świetne role zagrał Marcin Kowalczyk.

za role w *Ostatnim komersie* brawa. W tym obrazie każdy z bohaterów przeżywa po cichu swoją własną, prywatną inicjację – jak potoczą się ich losy..., widz może się tylko domyślać.

Większość spośród najpopularniejszych filmów o nastolatkach z ostatnich kilku lat swoją przygodę rozpoczynało w Utah, na festiwalu Sundance. Debiut fabularny Dawida Nickela jest jednak czymś więcej niż niezależnym, niskobudżetowym, zaangażowanym społecznie filmem o młodych ludziach. To przede wszystkim bardzo rzadkie w naszym kraju, naprawdę udane kino inicjacyjne. Kino, które zamiast oceniać dokonania bohaterów, wręcz cieszy się z ich obecności na ekranie (Konnarski, 2021).

Ostatni komers jest filmem z dużą dawką luzu, bez zażenowania obejrzą go zarówno rówieśnicy filmowych bohaterów, jak i ich rodzice, a może nawet dziadkowie. Jeśli kino może tłumaczyć świat, to dzięki temu obrazowi można nieco lepiej pojąć dzisiejszych nastolatków i ich rozterki, które (jakże mogłoby być inaczej) nie są zapewne nazbyt odmienne od tych, które widz sam przeżywał. Świat się zmienił, ale wiele w nim pozostało identyczne. W końcu już w egipskich piramidach odnaleziono napis: „Zboże coraz droższe, młodzież coraz gorsza” – żeby się przekonać, że młodzież zawsze jest taka sama, trzeba obejrzeć film Dawida Nickela.

Muzyka łagodzi obyczaje

Sonata Bartosza Blaschke to nie tyle film, ile niezwykła lekcja – lekcja empatii, lekcja o źle skonstruowanym systemie, lekcja „inności”, a przede wszystkim lekcja pokory, która pokazuje, że rzadko coś jest takie, jakim wydaje się na pierwszy rzut oka. *Sonata* to autentyczna historia Grzegorza Płonki – chłopca (dziś mężczyzny), który przez pierwsze

kilkanaście lat życia uważany był za osobę z autyzmem. Film pozwala zastanowić się nad tym, kim jesteśmy i jak oceniamy ludzi wokół nas. Grzegorz, który jak się okazuje, cierpi na niedosłuch, a nie na autyzm, kocha muzykę, chce grać na fortepianie... Jednak inne zdanie ma na temat możliwości spełnienia jego pragnień „system”, który ustami nauczycieli, dyrektorów, lekarzy⁵ mówi: „Nie! Nie, bo to się nie uda; nie, bo to za trudne; nie, bo nikt nie przewidział takiej możliwości”. I tu *Sonata* zamienia się w kolejną lekcję – Małgorzata Foremniak w roli zmęczonej i kochającej ponad wszystko matki, Łukasz Simlat w brawurowej roli ojca i absolutnie nieprawdopodobny Michał Sikorski w roli Grzegorza stają się dla widzów nauczycielami życia: „jeśli chcesz, to się uda” – zdają się mówić z ekranu.

Sonata jest pochwałą życia, ale przede wszystkim – hartu ducha i potęgi ludzkiej determinacji. To świadectwo tego, co może czuć i myśleć człowiek zamknięty w swoim ciele, pokrzywdzony przez los, determinowany brakiem dostępu do profesjonalnej pomocy medycznej i edukacji. Obrazując paradoksy biurokracji, film potrafi poruszyć widza i przekazać mu uniwersalną historię o niezgodzie na traktowanie osób z niepełnosprawnościami jak ludzi drugiej kategorii. *Sonata* jest więc refleksją na temat respektowania wszelkich naszych praw, a więc miłości do drugiego człowieka. Kino społecznie zaangażowane, ale przede wszystkim skromny traktat o ludzkiej godności (Radomski, 2022).

Sonata to nie kino hollywoodzkie, widz zderzy się raczej ze wszystkimi prawami Murphy’ego naraz – wszystko będzie szło nie tak, a jeśli coś może się nie udać, to się nie uda! Sukces zostanie okupiony nadludzkim wysiłkiem. Ale człowiek to istota uparta – dążyć będzie do celu za wszelką cenę. *Sonatę* zaliczyłabym do gatunku *feel good movie* – to pięknie zrealizowana opowieść o tym, że wykluczenie społeczne nie jest udziałem człowieka raz na zawsze – to raczej konstrukt, z którym można, warto i trzeba walczyć.

⁵ Na szczęście nie wszystkich.

Ja mam 40 lat, ty masz 40 lat

„Ja mam 40 lat, ty masz 40 lat, przed nami reszta życia”⁶. Życia pełnego presji, oczekiwań i rozterek, których wcześniej przecież nie było. Byliśmy młodzi, piękni, wolni i radośni, a dziś niewiele z tego zostało. Taką opowieścią mogliby nas uraczyć bohaterowie filmu Anny Kazejak *F*cking Bornholm*. Fabuła jest tu bardzo prosta. Dwie pary wybierają się na wspólną majówkę nad morze. Miła atmosfera szybko znika, a zamiast niej lawinowo pojawiają się pretensje, wyrzuty i masa nierozwiązanych problemów, które nosi w sobie każdy z bohaterów.

Ogólnonapięciowe zgrzyty pojawiają się już na początku wyjazdu, kiedy Maja wykorzystuje każdą okazję na kąśliwe uwagi w kierunku nowej partnerki przyjaciela, solidaryzując się tym samym z jego byłą żoną, a inna rodzina zajmuje zarezerwowane przez naszą czwórkę miejsce na polu namiotowym na plaży. A to dopiero początek, bo oto między dziećmi dojdzie do incydentu, który wyrzuci do góry nogami nie tylko kilkudniowy urlop, ale także dotychczasowe życie obydwu par (Pilańska, 2022b).

Nad filmem Anny Kazejak przez całe półtorej godziny unosi się duch *Rzezi* Romana Polańskiego (czy też może jej scenicznego pierwowzoru) – zarówno zawiązanie akcji, jak i późniejsze rozwiązania fabularne wydają się mocno inspirowane właśnie tą produkcją... Czy to źle? W tym wypadku nie. Dzieje się tak przede wszystkim za sprawą obsady, ze szczególnym uwzględnieniem rewelacyjnego duetu Agnieszka Grochowska – Maciej Stuhr. To stanowczo film właśnie tego aktorskiego tandemu – widzowie, a szczególnie widzki, świetnie rozumieją i czują każdą wygrywaną przez bohaterkę, bez cienia fałszywej nuty, emocję. Bardzo ciekawym elementem tej produkcji jest zakończenie, na które

⁶ Nawiązanie do piosenki *Dwudziestolatki* Macieja Kossowskiego, której pierwsze wersy brzmią: „Ja mam 20 lat! Ty masz 20 lat! Przed nami siódme niebo!”.

każdy pewnie będzie miał swój własny pomysł, zgodny z tym, co zobaczy w oczach Majki w ostatniej scenie...

Warto zauważyć, że obraz został oparty na popularnym słuchowisku⁷ o tym samym tytule. Zyskało ono wielką popularność i otrzymało wyróżnienie Bestseller Empiku 2020 roku. W 2023 roku słuchowisko w nowej odsłonie pojawiło się ponownie na platformie Empik Go.

W 2. sezonie serialu audio tłem rozgrywającego się pod płaszczykiem dobrej zabawy dramatu jest włoski ośrodek narciarski Monterosa. Anna Kazejak (pomysłodawczyni historii), Filip Kasperaszek i Ewa Rozenbajgier (autorzy scenariusza) w drugiej części wysyłają bohaterów na rodzinne, zimowe ferie. Jak się szybko okazuje, jest to podróż w głąb siebie i swoich potrzeb, które często w natłoku codziennych spraw i obowiązków spychane są na dalszy plan. W życiu bohaterów „F*cking Monterosa” zmieniło się wiele, lecz każdy z nich wciąż marzy o jednym: by odnaleźć siebie (*Nowe miejsce...*, 2023).

Oszust z Tindera po polsku

Rozważając wymowę obrazu *Po miłość*, najpierw należałoby się zastanowić nad tym, o czym właściwie jest ten film...? O szczęściu, o miłości, o wsi, o patriarchacie, o miejscu kobiety w świecie nietkniętym #metoo, o bezpieczeństwie w sieci. Przede wszystkim jednak jest to opowieść o przejmującym smutku..., smutku, który aż wylewa się na widzów z ekranu. Bo życie głównej bohaterki to, delikatnie mówiąc, długie i niekończące się pasmo nieszczęść. Liczbą życiowych niepowodzeń, które spotkały Marlenę, można byłoby obdzielić kilka osób.

⁷ Na stronach internetowych pojawia się określenie „serial audio” – wyraz „słuchowisko” zapewne zbyt mocno kojarzył się twórcom z formułą radiową. Jednak wydaje się, że jest ono tu jak najbardziej zasadne, a „serial audio” opisuje dokładnie to samo zjawisko, w pozornie „nowocześniejszej” formie.

Siłą tego filmu jest bezsprzecznie odgrywająca główną rolę Jowita Budnik. Wachlarz emocji, jakie rozwija przed widzami aktorka, godny jest Oscara. Gratulacje należą się także reszcie obsady, szczególnie Arturowi Dziurmanowi (w roli męża, który „od jutra już na pewno nie pije”) i Patrycji Ziniewicz (w roli średnio rozgarniętej, młodszej koleżanki). Niestety, silnie widoczna jest w obrazie *Po miłość* dawka stereotypowego postrzegania rzeczywistości: polska wieś (z ciągle pijanym mężem czy księdzem, który prowadzi swoje owieczki), oszustwo „na znanego fotografa ze stolicy” i przekręt internetowy rodem z *Oszusta z Tindera*⁸ wsparty stereotypizacją narodowościową.

Dużo jest tutaj tonów zbyt mocnych, ale błędzenie w materii uważam dalej za rzecz równie wartościową, co ugrzecznione, wysublimowane koncepty, chłodne w swojej doskonałości. Nie mogłam też oprzeć się wrażeniu, że sporo jest w tym obrazie puszczenia oka do widza, odbarczającego z dramatycznej powagi i pochopnych klasyfikacji (Pilacińska, 2022a).

Podążając za głosem części krytyków, można potraktować *Po miłość* jako typową przypowieść. Gatunek, który wymaga przecież schematycznej fabuły, uproszczonych charakterów i raczej selektywnego podejścia do rzeczywistości. Historie dążące uparcie do moralistycznego finału niczym nas nie zaskoczą – mają nas przede wszystkim czegoś nauczyć. To film „ku przestrodze” – rób, co możesz, myśl o sobie, nie słuchaj innych, a jeśli masz poczucie, że życie ucieka ci przez palce, nie oglądaj się na nikogo i uciekaj, gdzie pieprz rośnie.

Z kogo się śmiejemy? Z siebie się śmiejemy

Noc w przedszkolu (jeden z polskich filmów oferowanych przez platformę Netflix) to nie bajka dla grzecznych dzieci ani kino familijne.

⁸ Film dokumentalny platformy Netflix, opisujący oszustwa internetowe dokonywane poprzez portal randkowy Tinder.

Noc w przedszkolu to obowiązkowa psychodrama dla każdego rodzica, który czasem czuje się zmęczony, beznadziejny i ma wrażenie, że jest najgorszym rodzicem na świecie. Widz w filmie należącym do gatunku „z siebie się śmiejemy przez łzy” zobaczy siebie w gabinecie krzywych zwierciadeł...

Scenariusz Marka Baranowskiego ubiera trudne problemy, z jakimi wżyszy czasem się borykamy, w lekkie i z pozorów błahe słowa.

Opowiadając historię feralnego wieczoru, Rafał Skalski sięga po formułę świątecznej komedii, takiej, która chwyci za serca, a zarazem stworzy pole do łagodnego szyderstwa z naszych narodowych przywar. Jego *Noc w przedszkolu* to dowcipna opowieść o obłędach rodzicielstwa, o panice, miłości, lęku i potrzebie kontroli, które pojawiają się w ludziach wraz z rodzinami potomka. Ale to także historia o podzielonej Polsce i naszych wspólnych neurozach (Staszczyszyn, 2022).

Nad atutami filmu można byłoby rozwodzić się dłużej, ale nieco miejsca trzeba koniecznie poświęcić jednemu z największych. *Noc w przedszkolu* to niesamowita aktorska kolejka górską – Piotr Witkowski, Aleksandra Domańska, Matylda Damięcka, Zbigniew Zamachowski, Dobromir Dymecki, Lena Góra i inni pozostawiają niezatarte wrażenia. Na ekranie widać młode pokolenie⁹ polskich aktorów, którzy proponują widzom ogromną dawkę dobrego humoru, niepozbawionego „lekkiego zabarwienia erotycznego”¹⁰.

Baranowski i Skalski dorzucają tu nieco obyczajowej pikanterii i intelektualnej przewrotności, nie bojąc się estetycznych przekroczeń. Kiedy więc bohaterowie ruszają w narkotyczną podróż po przedszkolnych pomieszczeniach, ich film z grzecznej komedyjki na chwilę zmienia się

⁹ Poza Zbigniewem Zamachowskim, oczywiście.

¹⁰ Nawiązanie do tytułu serialu dokumentalnego *Ballada o lekkim zabarwieniu erotycznym*, który nadawany był przez Telewizję Polską w roku 2003.

w zwariowaną zabawę w rodzaju *Wszyscy moi przyjaciele nie żyją*¹¹. Tyle że mądrzejszą. Bo film Skalskiego jest też udaną opowieścią o współczesnej Polsce, o naszych pokoleniowych nerwicach i aspiracjach, o wyścigu szczurów, do którego zaprzęgamy już kilkuletnie dzieci i klasowych podziałach, które tylko czasem pozostają niewidoczne (Staszczyszyn, 2022).

Ślub, którego nie było

W tegorocznym zestawieniu warto zaproponować jeszcze jedną produkcję Netflixa – krótki serial *Gry rodzinne*. Akcja zasadniczo rozgrywa się podczas ślubnej ceremonii, która jakoś nie może osiągnąć punktu kulminacyjnego – „okazuje się bowiem, że przejście 30 metrów, złożenie przysięgi małżeńskiej i podpisanie papierów to dla niektórych za dużo” (Łęcka, 2022). Mamy tu do czynienia z bardzo skomplikowanymi relacjami rodzinnymi. Jest miłość, nienawiść, zemsta, dawno niewidziana babcia, drag queen, ciąża „nieznanego pochodzenia” i wiele innych czynników, które składają się na ciekawą historię.

Pod otoczką eleganckich ubrań i sporych pieniędzy więcej jest (...) sekretów niż warstw kremu na ślubnym torcie, co doprowadza do tego, że będąca sporym stresem ceremonia staje się idealnym czasem na pranie największych brudów, z których się pośmiejemy, a z czasem bohaterom będziemy zwyczajnie współczuć (Łęcka, 2022).

Warto poświęcić czas temu tytułowi, aby przekonać się, że nic na świecie nie jest tym, czym się wydaje na początku, i zanim zaczniemy ferować wyroki, trzeba przyjrzeć się pewnym sprawom przez „mędrca szkiełko i oko”.

¹¹ Więcej o filmie *Wszyscy moi przyjaciele nie żyją* można przeczytać w *Półce filmowej 2021* (Tambor, 2022).

Anatomia ludobójstwa

Anioły z Sindżaru to historia o ludobójstwie... Rzeź, o której opowieść snuje polska reżyserka Hanna Polak, miała miejsce w 2014 roku¹² i stanowi kolejny przykład na to, że największym wrogiem człowieka jest on sam.

Eksterminacja etnicznej i religijnej mniejszości pokazana zostaje oczami ocalałych. Przez zrujnowane, opustoszałe miasteczka, niegdyś tętniące życiem i radością, prowadzi dwoje bohaterów. Hanifa, która obiecała umierającemu ojcu, że odnajdzie pięć siostr porwanych przez ISIS, oraz Saeed, brat Nadii Murad, która w 2018 roku razem z Denisem Mukwege¹³ otrzymała pokojową Nagrodę Nobla „za wysiłki mające na celu zaprzestanie używania przemocy seksualnej jako narzędzia wojny i konfliktów zbrojnych”.

Tekst niniejszy dotyczy roku 2022, chciałabym więc zaproponować szersze spojrzenie na obraz *Anioły z Sindżaru*. Każdy, kto po 24 lutego 2022 roku wypowiedział zdanie: „takie rzeczy są nie do pomyslenia w XXI wieku”, powinien obejrzeć ten film. Ludobójstwo jest częścią na-

¹² Historia dotyczy ludu jazydów/jezydów. „Tak zwane Państwo Islamskie uważało jezydów za »niewiernych«. Mężczyźni odmawiający nawrócenia na islam byli zabijani. Kobiety sprzedawano, stały się niewolnicami seksualnymi. Do niewoli wzięto ponad sześć tysięcy kobiet, a ponad dwa tysiące osiemset wciąż uznaje się za zaginione. Przemoc seksualna i gwałty dokonywane na jezydkach były elementem walki, metodą niszczenia społeczności jezydzkiej przez tak zwane Państwo Islamskie. Ludobójstwo i prześladowania jezydów w 2014 roku miały doprowadzić do całkowitej eksterminacji tej społeczności” (*Ludobójstwo...*, 2022).

¹³ „Laureaci wnieśli kluczowy wkład w zwrócenie uwagi i walkę z przestępstwami wojennymi” – napisano w uzasadnieniu wyboru Komitetu Noblowskiego. „Denis Mukwege (...) poświęcił życie, by bronić ofiar takich przestępstw. Nadia Murad jest świadkiem, który opowiada o przestępstwach popełnionych wobec niej i innych osób. Każde z nich na swój sposób przyczyniło się do zwrócenia większej uwagi na przestępstwa seksualne popełniane w czasie wojny, i do tego, by sprawcy ponieśli odpowiedzialność za swoje czyny” (*Pokojowa Nagroda Nobla...*, 2018).

szego świata, zazwyczaj tylko – tak się „szczęśliwie dla nas” zdarza – jest dalej niż tuż za granicą i dzięki temu możemy udawać, że o nim nie wiemy, że go nie widzimy...

Jedno jest pewne, zawsze przybiera ono to samo oblicze – pełne złamanych żyć, zniszczonych marzeń, rozbitych rodzin, osieroconych synów i córek, płaczących matek i żon, mogiłek dzieci, zgwałconych i sporniewieranych kobiet... Żaden z tych prywatnych końców świata, które widz zobaczy w filmie albo o którym usłyszysz dziś w programach informacyjnych, nie będzie ostatni..., ponieważ na świecie niestety było, jest i będzie wiele zła! Ale możemy z tym złem walczyć – niekoniecznie na frontach światowych wojen, ale słowem, dobrem, życzliwością, zrozumieniem i mądrą edukacją o wielokulturowym obliczu. Wszyscy w ostatecznym rozrachunku jesteśmy tacy sami i wcale nie musimy się kochać, ale warto abyśmy chcieli się poznać i zrozumieć...

Filmografia

Anioły z Sindzaru, reż.: Hanna Polak, 2022, scen.: Hanna Polak, zdj.: Hanna Polak, Mariusz Margas, Mykhailo Puziurin, muz.: Łukasz Pieprzyk.

Apokawixa, reż.: Xawery Żuławski, 2022, scen.: Xawery Żuławski, Krzysztof Bernaś, Maciej Kazula, zdj.: Marian Prokop, muz.: Jan Komar, Mikołaj Majkusiak, obsada: Mikołaj Kubacki, Waleria Gorobets, Tomasz Kot, Cezary Pazura, Sebastian Fabijański, Monika Mikołajczak, Mariusz Urbaniec, Natalia Pitry, Marta Stalmierska, Matylda Damięcka.

Bankiet, reż.: Zofia Oraczewska, 1976, scen.: Zofia Oraczewska, zdj.: Jan Tkaczyk, muz.: Jacek Ostaszewski.

*F*cking Bornholm*, reż.: Anna Kazejak, 2022, scen.: Filip K. Kasperaszek, Anna Kazejak, zdj.: Jakub Stolecki, muz.: Jerzy Rogiewicz, obsada: Agnieszka Grochowska, Maciej Stuhr, Grzegorz Damięcki, Jaśmina Polak.

Gry rodzinne, reż.: Łukasz Ostalski, 2022, scen.: Agnieszka Pilaszewska, zdj.: Mikołaj Łebkowski, muz.: Marcin Macuk, obsada: Eliza Rycembel, Małgorzata Mikołajczak, Paweł Deląg, Bartosz Gelner, Marek Kalita, Izabela Kuna, Edyta Olszówka, Piotr Paćek, Adrian Zaremba.

- Jasminum*, reż.: Jan Jakub Kolski, 2006, scen.: Jan Jakub Kolski, zdj.: Krzysztof Ptak, muz.: Zygmunt Konieczny, obsada: Janusz Gajos, Grażyna Błęcka-Kolska, Wiktoria Gąsiewska, Adam Ferency, Krzysztof Pieczyński.
- Noc w przedszkolu*, reż.: Rafał Skalski, 2022, scen.: Marek Baranowski, zdj.: Filip Drożdż, muz.: Tymoteusz Witczak, obsada: Piotr Witkowski, Lena Góra, Zbigniew Zamachowski, Aleksandra Domańska, Dobromir Dymecki, Matylda Damięcka, Maciej Nawrocki.
- Ostatni komers*, reż.: Dawid Nickel, 2020, scen.: Dawid Nickel, zdj.: Michał Pukowicz, obsada: Mikołaj Matczak, Michał Sitnicki, Sandra Drzymalska, Nel Kaczmarek, Jakub Wróblewski.
- Po miłość*, reż.: Andrzej Mańkowski, 2021, scen.: Andrzej Mańkowski, zdj.: Sławomir Witek, obsada: Jowita Budnik, Artur Dziurman, Mamadou Ba, Patrycja Ziniewicz, Andrzej Gałła, Lech Dyblik.
- Pokot*, reż.: Agnieszka Holland, Kasia Adamik, 2018, scen.: Olga Tokarczuk, Agnieszka Holland, zdj.: Jolanta Dylewska, Rafał Paradowski, muz.: Antoni Komasa-Łazarkiewicz, obsada: Agnieszka Mandat, Wiktor Zborowski, Jakub Gierszał, Patrycja Volny.
- Sonata*, reż.: Bartosz Blaschke, 2021, scen.: Bartosz Blaschke, zdj.: Tomasz Augustynek, muz.: Krzysztof Aleksander Janczak, obsada: Michał Sikorski, Łukasz Simlat, Małgorzata Foremniak, Jerzy Stuhr, Konrad Kąkol.
- Wino truskawkowe* (słów. *Jahodové víno*), reż.: Dariusz Jabłoński, 2008, scen.: Andrzej Stasiuk, Dariusz Jabłoński, zdj.: Tomasz Michałowski, muz.: Michał Lorenc, obsada: Jiří Macháček, Zuzana Fialová, Marian Dziędziel, Mieczysław Grąbka.

Literatura

- Bryś S., 2022, *Zombie czyha w Bałtyku*. „Apokawixa” zapewnia rozrywkę, jakiej długo w Polsce nie było, Noizz.pl, 7.10.2022, <https://noizz.pl/kultura/zombie-czyha-w-baltyku-apokawixa-recenzja-filmu-xawerego-zulawskiego/zx4102r> [dostęp: 20.02.2023].
- Budzik J.H., Tambor A., 2018, *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Konarski M., 2021, *Spróbować wszystkiego – recenzja filmu „Ostatni komers”*, Pełna sala, 25.06.2021, <https://pelnasala.pl/ostatni-komers/> [dostęp: 20.02.2023].

- Ludobójstwo jezydów w 2014 roku*, 2022, pah.org.pl, 30.08.2022, <https://pah.org.pl/dom/ludobojstwo-jezydow-w-2014-roku/> [dostęp: 20.02.2023].
- Łęcka I., 2022, „*Gry rodzinne*” – recenzja i opinia o serialu. *Zbieg okoliczności*, 07.09.2022, <https://www.ppe.pl/recenzje/305271/gry-rodzinne-2022-recenzja-serialu-netflix-zbieg-okolicznosci.html> [dostęp: 20.02.2023].
- Nowe miejsce, to samo towarzystwo! Fucking Bornholm powraca w aplikacji Empik Go*, 2023, Empik.com, 07.02.2023, <https://news.empik.com/226296-nowe-miejsce-to-samo-towarzystwo-fucking-bornholm-powraca-w-aplikacji-empik-go> [dostęp: 20.02.2023].
- Pilacińska A., 2022a, *Chłop z wozu, babie łżej* – recenzja filmu „*Po miłość*”, Pełna sala, 23.12.2022, <https://pelnasala.pl/po-milosc/> [dostęp: 20.02.2023].
- Pilacińska A., 2022b, *Relax, take it easy* – recenzja filmu „*Fucking Bornholm*”, Pełna sala, 06.05.2022, <https://pelnasala.pl/fucking-bornholm/> [dostęp: 21.02.2023].
- Pokojowa Nagroda Nobla 2018: Nadia Murad i Denis Mukwege nagrodzeni za walkę z przemocą seksualną*, 2018, Newsweek.pl, 05.10.2018, <https://www.newsweek.pl/swiat/pokojowa-nagrada-nobla-2018-nadia-murad-i-denis-mukwege-nagrodzeni-za-walke-z/9yc7cns> [dostęp: 20.02.2023].
- Prodeus A., 2022, *Demontaż atrakcji „Apokawixa”*, Vogue.pl, 08.10.2022, <https://www.vogue.pl/a/recenzja-filmu-apokawixa-w-rezyserii-xawerego-zulawskiego> [dostęp: 20.02.2023].
- Radomski M., 2022, „*Sonata*”: pokonać własne słabości, Onet.pl, 04.03.2022, <https://kultura.onet.pl/film/recenzje/sonata-recenzja-filmu-z-poruszajacymi-rolami-sikorskiego-i-foremniak/7s5115> [dostęp: 20.02.2023].
- Staszczyszyn B., 2022, „*Noc w przedszkolu*”, reż. Rafał Skalski, <https://culture.pl/pl/dzie-lo/noc-w-przedszkolu-rez-rafal-skalski> [dostęp: 20.02.2023].
- Tambor A., 2018, *Półka filmowa sezonu 2017*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 1 (21), s. 313–323, <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/9743> [dostęp: 20.02.2023].
- Tambor A., 2022, *Półka filmowa 2021*, „*Postscriptum Polonistyczne*”, nr 1 (29), s. 1–18, https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2022/09/Postscriptum-2021-29-__-Tambor-_16.pdf [dostęp: 20.02.2023].
- Wikipedia: *Coming-of-age-story*, 2023, https://en.wikipedia.org/wiki/Coming-of-age_story [dostęp: 20.02.2023].

Wikipedia: *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, 2022, https://pl.wikipedia.org/wiki/Prowadź_swoj_pług_przez_kości_umarłych [dostęp: 20.02.2023].

AGNIESZKA TAMBOR – PhD, Institute of Cultural Sciences, Faculty of Humanities, University of Silesia, Katowice, Poland / dr, Instytut Nauk o Kulturze, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice, Polska.

Conducts research on film, glottodidactics and culture. For many years she has been cooperating with the School of Polish Language and Culture. She is a lecturer at Postgraduate Qualification Studies in Teaching Polish Culture and Polish as a Foreign Language (editions in Katowice, Rome, Berlin and Dublin) and Postgraduate Regional Studies. She is the author and manager of international projects promoting the Polish language and culture: *With Polish Cinema into the World*, *100 Ecofacts that Every Learner of Polish Should Talk About*, *Language Competence – Task Innovation*, *Spoken Poland*, *Spread your Wings Like an Eagle*, *100 Facts from the Polish History that Every Foreigner Should Know* (www.100faktowzhistorii.pl). For many years she has conducted entrance exams in Polish for candidates wanting to study at the University of Silesia. She has conducted workshops for teachers abroad, including the United States, Brazil, Canada, Kazakhstan and China. She is the author of many articles and books related to the teaching of Polish culture and language, including *Polacy znani i nieznani [Known and Unknown Poles]* (Katowice 2023), *Śląskie ścieżki filmowe [Paths of Silesian Film]* (Katowice 2022), *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien [A New Polish Film Shelf. The 100 Films that Every Foreigner Should See]* (Katowice 2015), *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego [A Shelf of Polish Film. Short Acting and Animated Films in Teaching Polish as a Foreign Language]* (together with Justyna H. Budzik; Katowice 2018), *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty [Uncommon/Everyday Polish. Texts and Contexts]* (Katowice 2018) and *Licz na Banacha [Count on Banach]* (Katowice 2019; a textbook for teaching specialist vocabulary in the exact sciences). She runs a blog and film channel *Polska Półka Filmowa*: <https://www.youtube.com/polskapolkafilmowa>, www.polskapolkafilmowa.pl.

Filmoznawczyni, glottodydaktyczka, kulturoznawczyni. Od wielu lat współpracuje ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej. Wykłada na Podyplomowych Studiach

Kwalifikacyjnych Nauczania Kultury Polskiej i Języka Polskiego jako Obcego (edycje w Katowicach, Rzymie, Berlinie i Dublinie) oraz Podyplomowych Studiach z Wiedzy o Regionie. Jest autorką i kierowniczką międzynarodowych projektów promujących język polski i kulturę polską: Z kinem polskim w świat, 100 ekofaktów, o których każdy uczący się polskiego mówić powinien, Kompetencja językowa – innowacja zadaniowa, Polska na językach, Rozwiń skrzydła jak orzeł, 100 faktów z historii Polski, które każdy cudzoziemiec znać powinien (www.100faktowzhistorii.pl). Przez wiele lat kierowała egzaminami wstępnymi z języka polskiego dla osób chcących studiować na Uniwersytecie Śląskim. Prowadziła warsztaty dla nauczycieli za granicą, m.in. w Stanach Zjednoczonych, Brazylii, Kanadzie, Kazachstanie i Chinach. Jest autorką wielu artykułów i książek związanych z nauczaniem kultury polskiej i języka polskiego, m.in.: *Polacy znani i nieznani* (2023), *Śląskie ścieżki filmowe* (Katowice 2022), *Nowa polska półka filmowa. 100 filmów, które każdy cudzoziemiec zobaczyć powinien* (Katowice 2015), *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (razem z Justyną H. Budzik; Katowice 2018), *(Nie)codzienny polski. Teksty i konteksty* (Katowice 2018) oraz *Licz na Banacha* (Katowice 2019; podręcznik do nauczania słownictwa specjalistycznego z zakresu nauk ścisłych). Prowadzi blog i kanał filmowy *Polska Półka Filmowa*: <https://www.youtube.com/polskapolkafilmowa>, www.polskapolkafilmowa.pl.

E-mail: tamboragnieszka@gmail.com



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



Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9844

3 2

9 772353 984306

Więcej o książce