



MAŁGORZATA GAJAK-TOCZEK

 <https://orcid.org/0000-0002-9774-887X>

Uniwersytet Łódzki

Kształtowanie postaw proekologicznych na zajęciach ze studentami polonistyki*

Fostering pro-ecological attitudes during classes with Polish philology students

Abstract: This article describes some attempts at answering the challenges of the present in connection with the commonly perceived climate changes, unfavourable for the Earth's environment, and the need to shape attitudes of responsibility for the quality of the common good. The author presents the possibilities of introducing various pro-ecological content in the academic programme of prospective Polish language teachers. First, she briefly discusses the theoretical bases of ecocriticism, then indicate some possible interpretations of selected literary texts during high-school classes, and present social projects aimed at promoting a change hitherto people's lifestyles.

Keywords: Polish studies, ecocritical reading, ecology at school, ecological projects

Abstrakt: Niniejszy artykuł jest opisem podejmowanych prób odpowiedzi na wyzwania współczesności w związku z niekorzystnymi dla środowiska ziemskiego zmianami klimatycznymi i koniecznością kształtowania postaw odpowiedzialności za jakość wspólnego dobra. Przedstawiono możliwości wprowadzania różnorodnych treści proekologicznych do programu kształcenia przyszłych polonistów. Zwrócono uwagę na podstawy teoretyczne ekokrytyki, wskazujące możliwe kierunki interpretacji wybranych tekstów literackich oraz przybliżono projekty społeczne, których celem jest działalność na rzecz zmiany dotychczasowego stylu życia ludzi.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, ekokrytyczne czytanie, ekologia w szkole, projekty ekologiczne

* 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.

Troska o Ziemię i jej zasoby naturalne stanowi w ostatnim czasie ważny temat dyskusji społecznej. Podejmują go ekolodzy, biolodzy, politycy, ekonomiści, lekarze, przedstawiciele świata sztuki. Wiele mówi się o zagrożeniach, o degradacji i dewastacji środowiska naturalnego. Niepokój budzą różnorodne zjawiska określane mianem kryzysu ekologicznego (zob. m.in. Zięba, 1995: 5–26; Papuziński, 1998; Hintz, 2003: 77–78; Adams, 2016): efekt cieplarniany, zmniejszanie się warstwy ozonowej, kwaśne deszcze, pustynnienie i wylesianie terenów, zanieczyszczenie wód i powietrza, erozja gleb, wymieranie gatunków roślin i zwierząt oraz inwazja gatunków niepożądanych. Świadomość przyszłej katastrofy sprawia, że od kilku lat globalne ryzyka związane z niszczeniem środowiska naturalnego zajmują wysokie miejsce na liście największych zagrożeń współczesnego świata. Uczestnicy Światowego Forum Ekonomicznego w Davos w 2021 roku do tych zagrożeń zaliczyli:

1. choroby zakaźne (ryzyko społeczne),
2. niepowodzenia w podejmowanych działaniach na rzecz ochrony klimatu (ryzyko środowiskowe), [...]
4. utrata różnorodności biologicznej (ryzyko środowiskowe),
5. kryzys zasobów naturalnych (ryzyko środowiskowe),
6. niszczenie przez ludzi środowiska naturalnego (ryzyko środowiskowe),
7. kryzys warunków utrzymania się (ryzyko społeczne),
8. ekstremalne zdarzenia pogodowe (ryzyko środowiskowe) (Turek, Rogowski, 2021; zob. również: *The Global Risks Report 2021. 16th Edition*, 2021)¹.

Wedle kryterium przedmiotowego źródłami tych zagrożeń są zdarzenia powodowane siłami naturalnymi (klęskami żywiołowymi i katastrofami naturalnymi) oraz zmiany cywilizacyjne (działalność człowieka).

W kontekście przywołanych informacji uznać trzeba, iż poszukiwanie nowego stylu życia i nowej filozofii istnienia człowieka stało się pilną koniecznością. Powstają organizacje ekologiczne, urzeczywistniane są programy odpowiedzialności biznesu za wpływ na społeczeństwo (między innymi Corporate Social Responsibility – CSR), których zadaniem jest z jednej strony tworzenie i poszerzanie obszarów wartości

¹ Pamiętać trzeba, że w 2020 roku po raz pierwszy w dziesięcioletniej historii *The Global Risks Report* aż pięć największych globalnych zagrożeń pod względem prawdopodobieństwa wystąpienia dotyczyło środowiska. Były nimi: ekstremalne zjawiska pogodowe i spowodowane przez nie uszkodzenia mienia, infrastruktury czy utrata ludzkiego życia; słabe dostosowanie się do zmian klimatycznych przez rządy oraz firmy; szkody i katastrofy środowiskowe spowodowane działalnością człowieka, w tym przestępstwa przeciwko środowisku, takie jak wycieki ropy naftowej i skażenia radioaktywne; utrata bioróżnorodności oraz załamanie się ekosystemu (lądowego lub morskiego) z nieodwracalnymi konsekwencjami dla środowiska, skutkującymi wyczerpywaniem się zasobów dla ludzkości i przemysłu (*The Global Risks Report 2020*, 2020).

wspólnych dla współdziałowców, z drugiej – minimalizacja ewentualnych negatywnych wpływów realizowanych projektów na środowisko. Promuje się ekologiczne zachowania (segregację śmieci, recykling, oszczędzanie wody i energii, korzystanie z wielorazowych opakowań, wymianę rzeczy między ludźmi itp.), popularyzuje akcje sprzątania świata.

W kształtowaniu postaw proekologicznych² ważna rola przypada szkole³. Organizatorzy procesu nauczania-uczenia się przewidują realizację wychowania ekologicznego na wszystkich etapach edukacyjnych (od przedszkola do liceum i technikum). Problematyka ekologiczna wpisywana jest w treść różnych przedmiotów. Preambuła podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej akcentuje konieczność kształtowania w uczniach szacunku dla środowiska przyrodniczego, jak też motywowania ich do działań na rzecz jego ochrony oraz rozwijania zainteresowania ekologią (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*). W szkołach ponadpodstawowych zagadnienia edukacji ekologicznej zawarte są w podstawach programowych przedmiotów: przyroda, technika, geografia, biologia, chemia, wiedza o społeczeństwie, język obcy nowożytny, etyka (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*). Tematykę ekologiczną wprowadzać należy także na lekcjach języka polskiego.

W artykule przedstawię kilka sposobów uwrażliwienia przyszłych polonistów na kwestie ekologiczne zawarte w wybranych tekstach literackich, które – jeśli posłużyć się trafnym sformułowaniem Ryszarda Koziołka – stanowią „kulturowy zestaw ratunkowy”⁴.

² Warto przypomnieć, że terminu „ekologia” po raz pierwszy użył w 1866 roku niemiecki biolog i ewolucjonista Ernst Haeckel. Określenie to pierwotnie odnosiło się do badań nad zwierzętami i ich relacjami ze światem organicznym i nieorganicznym. Ekologia jako samodzielna nauka rozwinęła się dopiero w XX wieku. W połowie XX stulecia Ludwig von Bertalanffy wykazał, że ekologia jest nauką, która rządzi się własnymi metodami, prawami i własną logiką (*Co to jest ekologia?*).

³ Magdalena Ochwat akcentuje potrzebę „kontekstualizowania treści tekstów literackich tak, by zachowując swoje macierzyste odczytania, podejmowały również refleksję nad komponowaniem dobrego wspólnego świata” (Ochwat, 2020: 187).

⁴ Śląski badacz przekonuje, że za pomocą słowa pisanego „[m]usimy [...] uczyć się, jak prawdziwie mówić o tym, czego nie wiemy, czyli uprawiać fikcję, a więc wypróbować i rozważać różne warianty życia, przygotowując się intelektualnie na przyszłe, na »gdyby«...” (Koziołek, 2019: 19).

Krok w stronę ekologii – podbudowa teoretyczna

Na zajęciach przygotowujących do zawodu nauczyciela polonisty⁵ zapoznałam studentów z raportami: Sekretarza Generalnego ONZ Sithu U'Thanta z 1969 roku⁶, Klubu Rzymskiego (por. Nowicki, 1993), Konferencji Sztokholmskiej z 1972 roku (*Deklaracja Sztokholmska*, 1972). Omówiłam koncepcję *homo ecologicus* Alda Leopolda (por. Leopold, 2004; Dereniowska, 2009). Zachęcałam przyszłych nauczycieli do refleksji nad konstatacją: „słuszne jest to, co sprzyja zachowaniu spójności, stabilności i piękna wspólnoty biotycznej. Niesłuszne jest to, co temu nie sprzyja” (Leopold, 2004: 276). Przybliżyłam sylwetkę Antoniny Leńkowej – pionierki edukacji ekologicznej i zrównoważonego rozwoju w Polsce, która już w latach sześćdziesiątych XX wieku przestrzegała przed konsekwencjami nadmiernej eksploatacji planety: deforestacją, brakiem wody, wymieraniem gatunków, napływem gatunków inwazyjnych, przeludnieniem, pustynnieniem terenów, zanieczyszczeniami przemysłowymi, rolnictwem intensywnym, a nawet hałasem (Leńkowa, 1961). Zwróciłam także uwagę na prace Henryka Skolimowskiego – twórcy filozofii ekologicznej (Skolimowski, 1993, 1995, 1999).

Przesłania ekologii⁷ jako dziedziny nauk biologicznych zachęciły studentów do holistycznego ujmowania wzajemnych relacji między organizmami a otaczającym je środowiskiem oraz podjęcia pożądanej współcześnie refleksji nad człowiekiem, światem, szeroko pojmowaną przyrodą ożywioną i – co równie istotne – nieożywioną. W polu refleksji umieściłam *Humanistykę ekologiczną* (Domańska, 2013: 13–32)⁸ i wydanie specjalne „Tygodnika Powszechnego” z 2019 roku zatytułowane *Halo, tu Ziemia*.

⁵ Mowa o konwersatorium metodycznym kształcenie literackie i kulturowe, realizowanym ze studentami Uniwersytetu Łódzkiego studiów magisterskich filologii polskiej w ramach przygotowania do roli nauczyciela polonisty.

⁶ Raport zatytułowany *Człowiek i jego środowisko* (*The problems of human environment*) został przedstawiony na sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ w 1969 roku (U'Thant, 1969).

⁷ Termin ten przynależy między innymi do: socjologii, psychologii, socjologii kultury, etyki i filozofii (wraz z jej kilkoma odmianami: ekologią społeczną Murraya Bookchina, ekofilozofią Henryka Skolimowskiego, ekologią głęboką Arnego Naessa i ekologią Ziemi Thomasa Berry'ego).

⁸ Badaczka uważa, że przedmiotem zainteresowań ekokrytyki są: krytyczne odczytanie tradycji starożytnej, judeochrześcijańskiej, a także współczesnej: modernistycznej i postmodernistycznej; odejście od paradygmatu antropocentrycznego w stronę biocentryzmu; kwestie sprawiedliwości społecznej i środowiskowej; włączanie dziedzictwa i wiedzy rdzennych mieszkańców do dyskursu naukowego; etyka w relacjach ludzi i zwierząt oraz ludzi i planety; natura/kultura/płeć – wpływ płci na relację ze środowiskiem przyrodniczym i zwierzętami oraz na sposób ich prezentowania (ekofeminizm); reprezentacja konkretnego miejsca geograficznego (dzikiego, naturalnego); reprezentacja środowiska przyrodniczego Ziemi; szukanie odpowiedzi na pytanie: jak utrwalone w literaturze i kulturze reprezentacje natury kształtują stosunek człowieka do środowiska?; typ podmiotowości: spójnej, afirmatywnej, sprawczej, zaangażowanej obywatelsko (podmiot performatywny, nomadyczny). Ekokrytyka to praktyka

Za ważne uznałam rozważania o ekokrytyce⁹ – projekcie „zielonego pisania i czytania”¹⁰. Miały one na celu poszerzenie pola poznawczo-emocjonalnej eksploatacji tekstów literackich. Wyeksponowałam głęboką ekologię Martina Heideggera, dekonstrukcjonistyczne manifesty Donny Haraway oraz wielość pól tematycznych ekokrytycznej metodologii. Charakterystyce poddałam jej pojęcia, takie jak: ekofeminizm, bioregionalizm, *animal studies*, antropocentryzm/biocentryzm, pastoralizm, apokaliptyzm, ruch sprawiedliwości ekologicznej (*environmental justice*). Wiele miejsca poświęciłam namysłowi nad wewnętrzną dynamiką ekokrytyki, którą zwykło się konceptualizować za pomocą biotyczno-akwatyecznej metafory „fali”¹¹ (Lawrence Buell). Omówienie stanowisk badaczy reprezentujących poszczególne fale¹² zmobilizowało studentów do poszukiwania między innymi w szkolnych lekturach treści, które warto wyeksponować w ramach edukacji ekologicznej młodzieży.

W przybliżeniu studentom miejsca człowieka w świecie natury pomocna okazała się również koncepcja Kennetha White’a. Szkocki badacz – co zauważa Anna Kronenberg – wyróżnił przełomowe momenty przypadające na okresy wysokiej aktywności (*high activity*) intelektualnej, kiedy to powstały nowe kosmologiczne idee (*cosmological thoughts*), będące źródłem działania kolejnych pokoleń (Kronenberg, 2014: 294–320). Te idee kształtowały też mentalną przestrzeń oraz środowisko

interdyscyplinarna, która korzysta z dorobku wielu kierunków tworzących zwrot ekologiczny oraz między innymi z badań nad postkolonializmem, etnicznością, cielesnością, *gender*, a także z nauk przyrodniczych, głównie ekologii.

⁹ Po raz pierwszy nazwy użył William Rueckert w 1978 roku (Rueckert, 1978: 71–86).

¹⁰ Nawiązując do tytułu artykułu Wiesławy Tomaszewskiej „Zielone pisanie”, „zielone czytanie”. *Humanistyka ekologiczna jako projekt badań literaturoznawczych* (Tomaszewska, 2018: 77–95).

¹¹ Ten sposób myślenia podkreśla organiczny charakter badań: pojawienie się nowych „fal” nie oznacza całkowitego zniknięcia poprzednich.

¹² Badacze pierwszej fali ekokrytyki koncentrowali uwagę na zagadnieniach ekologicznego wymiaru przestrzeni, idei *wilderness* – dzikiej, nieujarzmionej natury („dzicz”) i pastoralności jako utopijnej estetyki harmonijnego współzystowania ze środowiskiem. Reprezentanci drugiej fali (przełom XX i XXI wieku) przedmiotem zainteresowania uczynili przestrzenie „nienaturalne”, „graniczne”, nieprzynależne ani do człowieka, ani do natury, między innymi miasto. Przedstawiciele trzeciej fali ekokrytyki (pierwsza dekada XXI wieku) rozpoznania umieścili w perspektywie antropocenu, a więc pierwszego historycznie momentu – jak pisze Justyna Tabaszewska – w którym „wpływ człowieka na środowisko jest tak ogromny, że można uznać, iż to on w większym stopniu kształtuje środowisko niż jest przez nie kształtowany” (Tabaszewska, 2018: 9). Postulowali holistyczne i przyszłościowe kształtowanie relacji między jednostką ludzką a środowiskiem. Stali na stanowisku, że ludzie (bez względu na osiągnięcia) powinni być traktowani wraz ze swoimi wytworami (także kulturą) jako cząstki ekosystemu, którego prawom zawsze będą podlegać. Mówili o zmianach klimatycznych, zaniku bioróżnorodności, ekologicznej sprawiedliwości, rozmaicie rozwijając teorię społeczeństwa ryzyka (*risk society*) Ulricha Becka. Reprezentanci czwartej fali ekokrytyki opowiadali się za sojuszem bądź twórczym konfliktem z równie nieustabilizowanymi co współczesna humanistyka jej nurtami/metodologiami: myślą postkolonialną, teorią systemów, poszukiwaniami w duchu *queer*, korporalnym witalizmem.

człowieka. Zaprezentowałam wskazane przez myśliciela przyczyny postaw anty-ekologicznych¹³: platoński dualizm człowieka i środowiska¹⁴, sposób odczytywania fragmentu Księgi Rodzaju w religii protestanckiej, która nakazywała czynienie sobie ziemi poddaną¹⁵, traktowanie natury jako pola eksploracji w renesansie, Kartezjusza mechanistyczny pogląd na świat, romantyczną transcendencję natury, Heglowską ideę postępu, współczesny supermarket „wypełniony hałasem” (White, 2010: 59).

Refleksja White’a stanowiła inspirację do tropienia rozwiązań poszerzających tradycyjnie eksponowane problemy zawarte w dziełach włączonych do szkolnego kanonu o motywy i wątki ekologiczne mające podkreślić wzajemne związki człowieka i środowiska, bytów oraz istot ludzkich i nie-ludzkich. Studenci koncentrowali uwagę na poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: jak w różnych utworach konstytuuje się natura? Jakie są konsekwencje podziału świata na naturę i nie-naturę? Jakie tradycje (religijne, filozoficzne, polityczne) wspierają ten podział? Lekturami pomocniczymi były między innymi prace Anny Barcz (2016), Julii Fiedorczuk (2015), Przemysława Czaplińskiego (2017), Anny Kronenberg (2014) czy Anity Jarzyny (2020).

Postawy polskiego społeczeństwa wobec ekologii

Za zasadne uznałam omówienie w ramach ekokrytyki raportów projektu badawczego *non profit* pod hasłem *Ziemianie atakują?*. Celem projektu – jak podają jego inicjatorzy – było przeanalizowanie „największych wyzwań środowiska naturalnego oraz reakcji Polaków i ich gotowości do ewentualnych zmian stylu życia i konsumpcji” (*Ziemianie atakują?*, 2020). Gruntownej analizie poddaliśmy wyróżnione przez autorów projektu opisy różnych postaw rodaków wobec środowiska. Scharakteryzowaliśmy pięć rozmaitych grup:

¹³ Badacz nazwał je przystankami na autostradzie/drodze (*Motorway of The West*) zachodniej cywilizacji (White, 2010: 62–74).

¹⁴ Antyczny myśliciel, pojmując istotę ludzką jako byt złożony z ciała (pierwiastek materialny, przemijający) i duszy (należącej do świata idei), lokował ostateczny cel istnienia przedstawicieli gatunku *Homo sapiens* poza przyrodą, co można traktować jako odebranie naturze wszelkich wartości poza, być może, czysto utylitarną.

¹⁵ White nawiązał do słów ze Starego Testamentu: „A wreszcie rzekł Bóg: «Uczyńmy człowieka na Nasz obraz, podobnego Nam. Niech panuje nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym, nad bydłem, nad ziemią i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi!». Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę” (Rdz 1,26). Cytat z Biblii za: *Biblia*.

- a) „nieczekajowie” (ci, którzy nie chcą już czekać) – winią człowieka za degradację środowiska; stoją na stanowisku, że wiedzą dużo na temat współczesnych zagrożeń, ale posiadane przez nich informacje nie są wystarczające; postulują konieczność wprowadzania daleko idących, nawet kosztownych i dotkliwych zmian (na przykład wyższych podatków i cen);
- b) „świadomici” (ci, którzy są świadomi) – choć zdają sobie sprawę z degradacji środowiska przez człowieka, to swoją aktywność ograniczają najczęściej do segregacji śmieci i zmniejszenia zużycia wody; uznają, że z konkretnymi inicjatywami powinny występować rządy i korporacje, które mogą mieć realny wpływ na kształtowanie korzystniejszych relacji między człowiekiem a środowiskiem; deklarują chęć zmian, nie są jednak gotowi na poważne poświęcenia;
- c) „niepokojanie” – są nieco zdezorientowani; chcieliby angażować się w rozmaite przedsięwzięcia, które traktują jako nakaz chwili, niemniej jednak często nie wiedzą, co należy robić (istniejący problem konceptualizują na bardzo ogólnym poziomie); są otwarci na ograniczenia systemowe (gospodarka ekologiczna) w imię ochrony środowiska, nawet jeżeli będą one dla nich niewygodne;
- d) „dobrzeżyje” – twierdzą, że rzeczywisty stan planety nie jest tak zły, aby trzeba było podejmować jakieś radykalne działania; dostrzegają negatywne zjawiska, ale uważają, że to raczej część naturalnego cyklu, i wierzą, że natura sobie poradzi; nie opowiadają się za zmianami systemowymi, konstatując, iż obecne regulacje prawne oraz oszczędności w codziennej gospodarce są wystarczające;
- e) „beźściemnianie” – ignorują zagrożenie, nie traktują go jako osobistego problemu; doniesienia badaczy interpretują jako mity i interesy wielkiego biznesu; z własnej inicjatywy w zasadzie nie robią dla środowiska nic, nawet unikają tego, co powinni robić; nie zgadzają się na wprowadzanie w sferze publicznej ograniczeń, które mogłyby ich dotknąć.

Lektura wspomnianych opisów nie tylko pomogła studentom w rozpoznaniu własnego światopoglądu i autoidentyfikacji swoich zachowań wobec natury, lecz także ułatwiła orientację w społecznych preferencjach, co pozwoliło na określenie obszarów potencjalnych działań i wytyczyło drogę do projektowania aktywności pedagogicznych stosownie do wyzwań współczesności. Jedno z ćwiczeń, które wykonywała młodzież akademicka, polegało na sformułowaniu kierowanych do różnych grup (poza „nieczekajami”) apeli promujących zmianę dotychczasowych zachowań. Studenckie pomysły kampanii promującej pożądane zachowania (hasła, plakaty, filmiki reklamowe, pogadanki dla kolegów i koleżanek) posłużyły realizacji treści ekologicznych. W konstruowaniu konkretnych rozwiązań – dotyczących ograniczenia produkcji plastiku, recyklingu, pozyskiwania naturalnych surowców do produkcji potrzebnego człowiekowi asortymentu – pomocne były wnioski wyciągnięte z analizy kolejnych części projektu *Ziemia nie atakuje?*, zatytułowanych: *Ziemia nie projektują* oraz *Ziemia nie regulują* (*Ziemia nie atakuje?*).

W tym kontekście rozmawialiśmy także o bezprzemocowych strategiach nieposłuszeństwa obywatelskiego, wpisanych w działania takich organizacji, jak Extinction Rebellion, Młodzieżowy Strajk Klimatyczny (Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, [postulaty]) czy Greenpeace. Młodzi ludzie tworzyli pisemne/filmowe relacje z realnych bądź wyobrażonych happeningów, pisali reportaże bądź kartki z pamiętników – dokumentowali w ten sposób własne stanowisko wobec obserwowanych zjawisk.

Ekokrytyczne czytanie – propozycje

Interpretacja tekstów kultury (między innymi Biblii¹⁶, *Dekalogu ekologicznego* świętego Franciszka z Asyżu, pieśni i fraszek Jana Kochanowskiego, fragmentów *Żywota człowieka poczciwego* Mikołaja Reja, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, *Nad Niemnem* Elizy Orzeszkowej, *Chłopów* Władysława Reymonta) posłużyła studentom do wyeksponowania zapisanej w tych tekstach harmonijnej koegzystencji człowieka (elementu makrokosmosu) i natury. Kontekstem tak zaprojektowanych rozważań uczyniłam encyklikę papieża Franciszka *Laudato si'*. *W trosce o wspólny dom* (Franciszek [papież], 2015) – tekst współczesny stanowiący swoistą pointę zarysowanych rozważań. Dzięki niej studenci mogli podjąć namysł nad znaczeniem zaproponowanej przez ojca świętego idei braterstwa uniwersalnego, pojmowanej jako konieczność traktowania Ziemi – wspólnego domu – z szacunkiem w ramach zróżnicowanego i zintegrowanego rozwoju. Wspomniane kwestie młodzi ludzie wiązali z uniwersalną refleksją etyczną o odpowiedzialności człowieka za otaczające go środowisko (kierunek ten dostrzegł ojciec Stanisław Jaromi – Jaromi, Sporniak, 2015).

Uczestnicy konwersatorium ciekawe wnioski wyciągnęli z analizy tekstów o degradacji środowiska naturalnego. W czasie zajęć zaproponowałam zestawienie między innymi fragmentów *Pana Tadeusza* z utworem Tomasza Różyckiego *12 stacji* (Różycki, 2021). Zasugerowałam porównanie opisu bogactwa ogrodu Mickiewiczowskiego ze spojrzeniem współczesnego poety, który widzi pozostałości ogrodu w kilku doniczkach stojących na parapecie w pokoju babci. Deskrypcje puszczy wpisane w epopeję (opis matecznika jako upostaciowania całościowej wizji lasu, przykład bioróżnorodności i symbiozy) bądź w *Nad Niemnem* studenci interpretowali w kontekście wypowiedzi Czesława Miłosza *Sprzedać Wawel na cegłę* (Miłosz, 2016) i Adama

¹⁶ Na zajęciach metodycznych zasugerowałam zestawienie dwóch fragmentów Biblii, z których jeden promuje nakaz panowania nad naturą, a drugi nakłada na ludzi rolę opiekunów i swego rodzaju „pasterzy bytu”, mówi o konieczności uprawy ziemi (orki) i jej doglądania (strzeżenia i chronienia) (Bednarek, 2017: 61).

Wajraka *Puszcza Białowieska dalej czeka na pełną ochronę* (Wajrak, 2016), występujących w obronie tego kompleksu leśnego.

Korzyści dydaktyczne dostrzegłam w analizie futurologicznych obrazów załgądy świata. Za stosowne uznałam włączanie do dyskursu na ćwiczeniach z metodyki języka polskiego filmów poruszających kwestie ekologiczne, tym bardziej że tego typu propozycje cieszą się zainteresowaniem młodzieży. Od decyzji polonisty zależy, czy ofertę edukacyjną wzbogaci o kilka pozycji prezentowanych we fragmentach czy też uwagę skoncentruje na interpretacji jednego wybranego dzieła. Studenci w małych grupach przygotowali scenariusze zajęć szkolnych, których bohaterami były wybrane produkcje filmowe. Efekt cieplarniany i związane z nim kataklizmy (tornado, ulewy, gradobicia i śnieżyce) omówili na podstawie analizy wizji nadejścia epoki lodowcowej ukazanej w filmie Rolanda Emmericha *Pojutrze* (2004). O powstaniu dziury w warstwie ozonowej jako wyniku zanieczyszczenia środowiska i wiążących się z tym śmiertelnych konsekwencjach dla mieszkańców Ziemi (zamrażanie kolejnych regionów planety przez fale zimnego powietrza) mówili, odwołując się do *Arktycznego podmuchu* Briana Trencharda-Smitha (2010). Kolejny film, czyli *Blade Runner 2049* w reżyserii Denisa Villeneuve'a (kontynuacja filmu *Blade Runner* z 1982 roku), umożliwił zogniskowanie refleksji na konsekwencjach załamania się ekosystemu z powodu nadmiernego rozwoju przemysłu i świata wirtualnego (te konsekwencje to konieczność poszukiwania nowych, syntetycznych produktów spożywczych, zmiana San Diego w wielkie wysypisko śmieci, smog).

Refleksję o wybranych opisach natury studenci połączyli z kwestiami identyfikacji patriotycznej. W tej perspektywie odczytywali fragmenty *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza (rozmowa Tadeusza i Hrabiego na temat drzew ojczystych oraz różnic w wyglądzie nieba włoskiego i polskiego, opisy ogrodu, sadu, przyrody wokół szlacheckiego dworu), wybrane wiersze Juliusza Słowackiego (między innymi *Smutno mi, Boże*), Cypriana Kamila Norwida (*Moja piosnka II, Wieś, Moja ojczyzna*), wimki z *Puszczy jodłowej* Stefana Żeromskiego. Przywołane teksty pozwalały mówić o różnych odmianach patriotyzmu (narodowym, regionalnym), konceptualizować pojęcie ojczyzny prywatnej i ideologicznej, identyfikowanej jako kraj pochodzenia oraz ponadczasowy związek z rodakami. Umożliwiały eksponowanie cech przyrody kojarzonych przez pisarzy z rodzimym pejzażem (powstały rejestry polskiej fauny i flory). Przyszli poloniści ze zdziwieniem konstatowali, iż ich wiedza biologiczna jest niewielka. Jedna z uczestniczek zajęć napisała:

Codziennie przebywam wśród rozmaitych drzew i innych roślin. A tak naprawdę niewiele o nich wiem. Nie umiem też ich nazwać. Zauważyłam podobne reakcje u moich koleżanek. Jak niewiele liści, przyniesionych przez Prowa-

dzącą, potrafilismy połączyć z nazwą drzewa. Z pewnością ten obszar wiedzy trzeba pogłębić.

Fragment odpowiedzi w ankiecie (archiwum prywatne autorki)

Inna dodała:

Zespolenie wiedzy praktycznej z tekstem literackim pogłębia doznania estetyczne. Opisy przyrody przemówiły do mnie. Mogłam zanurzyć się w przestrzeni dzieła i coś takiego odczułam po raz pierwszy.

Fragment odpowiedzi w ankiecie (archiwum prywatne autorki)

Wspomniane teksty umożliwiały ponadto dyskusję o znaczeniu krajobrazu kulturowego oraz eksplikowanie jego elementów (śladów historii), takich jak: wydarzenia historyczne, religijność wpisana w codzienne zachowania, zwyczaje i obyczaje, miejsca związane z ważnymi postaciami. Ekscerpowane z lektur przykłady studenci interpretowali w dodatkowych kontekstach historycznych i biograficznych.

Zainteresowaniem młodzieży akademickiej cieszyła się propozycja rekonstrukcji leśnych tropów w twórczości Czesława Miłosza¹⁷. Młodzi ludzie podczas interpretacji wybranych utworów noblisty mieli możliwość obserwowania, jak kształtowała się postawa poety względem natury: od dziecięcego oczarowania, poprzez chłopiące zafascynowanie, aż do rozczarowania, gdy twórca zaczął uświadamiać sobie, że natura jest zarówno pożerająca, jak i pożerana (*devorans* i *devorata*). Przyszłym nauczycielom zaproponowałam ponadto lekturę *Lasu*, znajdującego się w *Tematach do odstąpienia*, w drugiej części *Pieska przydrożnego* Miłosza (1997: 171–172), oraz fragmentów *Rodzinnej Europy* (dotyczyły leśnego otoczenia dworu) (Miłosz, 1988: 151). Na zajęciach mówiliśmy o „gorszych lasach” (sosnowych) wokół Wilna, do których początkowo Miłosz nie odnosił się z sympatią (por. Miłosz, 1988: 151), dopiero z czasem, dzięki wycieczkom, docenił ich piękno i magię¹⁸. W rozważaniach uwzględniliśmy także refleksje pisarza na temat Krasnogrudy i jej okolic (artysta przebywał tutaj podczas letnich wakacji w szkole i na uniwersytecie). Wspomnieliśmy o książkach i czasopismach myśliwskich, które czytał (należały do nich między innymi atlasy botaniczne i ornitologiczne, klasyfikacja Linneusza, powieści: Bogdana Dyakowskiego *Nasz las i jego mieszkańcy*, Włodzimierza Korsaka *Na tropie przygody* i *Rok myśliwego*, *Lato leśnych ludzi* Marii Rodziewiczówny, utwory Thomasa Mayne’a Reida, baśnie i legendy litewskie, opracowane później przez Oskara Miłosza), wskazując

¹⁷ Tematykę ekologiczną można wprowadzać z wykorzystaniem twórczości wielu pisarzy i poetów, dorobek noblisty to jedynie przykład.

¹⁸ Jako członek Akademickiego Klubu Włóczęgów Wileńskich Miłosz poznawał uroki jezior trockich, Zielonych Jezior, piaszczystych brzegów Wilii, lasów ponarskich i Puszczy Rudnickiej.

na ich znaczenie w formowaniu światopoglądu młodego człowieka. Wiele miejsca poświęciliśmy zaprezentowaniu Miłoszowej linearnej lektury *Pana Tadeusza*¹⁹. Na przykładzie losów Tomasza, bohatera *Doliny Issy*, zaakcentowaliśmy z kolei zmianę w postrzeganiu świata przyrody przez pisarza. Przeniesienie zainteresowań z królestwa roślin na królestwo zwierząt sprawiło, że chłopak dostrzegł okrucieństwo w świecie natury. Zwróciliśmy uwagę, iż z jednej strony dostrzegł wtedy wyższość człowieka nad naturą, z drugiej zaś – uświadomił sobie niższość człowieka wobec sił potężniejszych od niego.

Kolejny obszar działań wiązał się z identyfikowaniem natury jako obserwatora tragicznych wydarzeń w świecie ludzkim. Obraz „przyrody pamiętającej” studenci dostrzegli w noweli Elizy Orzeszkowej *Gloria victis*. W komentarzach podkreślali, że po latach, gdy ludzie zapomnieli o walkach powstańczych, to właśnie reprezentanci świata natury pełnili funkcję świadka: dąb – historii oddziału oraz tragicznych wydarzeń, świerk – życia powstańców w lesie i ich walki z Rosjanami; brzoza – uczuć Marysia; trawy – łez pograżonej w żałobie Anieli, wiatr – chwały powstańców.

Na zajęciach przybliżyłam studentom również ekokrytyczne odczytanie tekstów poświęconych traumie drugiej wojny światowej. Reprezentantów krytyki środowiskowej i historyków Zagłady łączy bowiem myślenie w kategoriach totalnej katastrofy: geno- i ekocydu²⁰. Przywołałam myśl Saula Friedlandera. Badacz, by oddać wymiar nazistowskiego ludobójstwa, sięgnął po obrazową geotektoniczną metaforę – Holocaust nazwał „trzęsieniem ziemi, które zniszczyło wszystkie instrumenty pomiarowe” (Friedlander, 1992: 5). Poststrukturaliści mówili nawet o zasadności rozpatrywania przeszłości w kontekście „nekrospektywy” (termin Jeana Baudrillarda – Baudrillard, 2009: 104), a więc w perspektywie śmierci wartości.

Śledząc procesy zarządzania przemocą (Traverso, 2014), tradycyjnie eksponowane w szkolnym dyskursie na temat *Opowiadań* Tadeusza Borowskiego, wzbogaciliśmy analizę próbą oddania głosu bytom organicznym i nieorganicznym, które w paradygmacie antropocentrycznym uchodzą za „nieme” i nieznaczące. Określenie Andrzeja Wernera „społeczność przedmiotów” (Werner, 1971: 81), odniesione do więźniów obozów koncentracyjnych, stanowiło asumpt do śledzenia mechanizmów reifikujących ludzi, między innymi odzierania z tożsamości, identyfikowania za pomocą numerów, zmuszania do niewolniczej, upadającej pracy, głodzenia, doprowadzania do stanu skrajnego wyczerpania (figura mużułmana) (Arendt, 1989; Frankow-

¹⁹ Mowa o fragmencie: „Czy on mówi o naszej przyrodzie, czy on mówi o przyrodzie południa Litwy, tzn. sosnowych borach? – pytał. – A tu raptem buki. Skąd buki? U nas buków nie ma! Granica buka przebiega znacznie dalej na południe” (Miłosz, 2003: 151–152; por. też: Fiut, 1998: 67–68).

²⁰ Twórcą pojęcia był Franz J. Broswimmer. Odnosił je do masowego wytępienia gatunków, wywołanego przez rewolucję neolityczną – upowszechnienie ekstensywnej uprawy ziemi i skolonizowanie przez człowieka wielkich obszarów leśnych (por. Broswimmer, 2002).

ski, 1996: 140; Frankowski, 2001: 130). Przywołałam również kategorię *homo sacer* (Agamben, 2008) jako symbol wyłączenia człowieka spod mocy prawa i jednocześnie upodrzedzenia tego człowieka literą prawa²¹. Wprowadziłam ponadto pojęcie wielokrotnego nekrobójstwa – mówiliśmy o obozowych krematoriach, paleniu zwłok i wrzucaniu ich do dołów.

Istotna w kontekście ekokrytycznego czytania Zagłady była refleksja o materialnych pozostałościach obozu. Rejestr rzeczy pozostawianych przez ludzi na rampie kolejowej proponowałam odczytać za Hannah Arendt jako: a) paralelę z ludzkim losem; b) manifestację światopoglądu narratora – fascynacja światem przedmiotów łączyła hitlerowców i więźniów, którzy aktywnie uczestniczyli w reifikowaniu przybyłych z transportem; c) źródło korzyści ekonomicznych III Rzeszy (Arendt, 2010: 75). Wskazówka Bożeny Shallcross pozwoliła młodym ludziom dostrzec w rzeczach metonimiczne drogowskazy, swoisty ślad, będący – jak pisze badaczka – „wątlwym punktem zanikania – sygnalizującym i strzegącym przeszłości” (Shallcross, 2010: 20).

Ekokrytyczne czytanie umożliwia konceptualizację miejsc pamięci i obozów zagłady jako przestrzeni, w których kultura ujawnia swe ograniczenia, a natura swój potencjał. Lektura niewielkich rozmiarów książeczki *Kora*, emocjonalnej relacji z pobytu Didi-Hubermana w Muzeum Auschwitz-Birkenau, sprawiła, że studenci zauważyli splot znaczeń eko- i genocydalnych przywołanych przez autora²². Opisy obozu odczytali jako przestrzeń masowej zagłady, obecnie pustą, poddaną intensywnej pracy natury, jej rozrostu, rozkładu, ukorzenia, zmian rzeźby terenu. Historiozoficzny namysł prowadził do dostrzeżenia rozmaitych form aktywności nieantropomorficznej, przejawianych przez rośliny, ptaki, bagnistą ziemię²³. Uczestnicy konwersatorium konstatawali, że niehistoryczne aktanty, mówiąc słowami Aleksandry Ubertowskiej, „zostały postawione w stan poznawczego alertu, którego obiektem jest kondycja *post-genocydu*, współczesność miejsca dawnego ludobójstwa” (Ubertowska, 2017: 138). W tytułowej metaforze widzieli skrypt struktury samego drzewa, a także wyznaczyli

²¹ Efekt *homo sacer* – zdaniem Agambena – oznacza rozłam czyjegoś życia biologicznego i politycznego. Jako „nagie życie” *homo sacer* poddaje się stanowi wykluczenia i, chociaż ma życie biologiczne, nie ma znaczenia politycznego (Agamben, 2008).

²² W polskiej ekokrytyce takie podejście promuje Ewa Domańska, która dostrzega, że miejsca zagłady łączą „rozpaczliwe ludzkie pragnienia zachowania ufudnej ciągłości życia w sensie *bios* (historia, pamięć, pomniki – nieśmiertelność) z ciągłością życiodajnej śmierci, w sensie *continuum* organicznych metamorfoz” (Domańska, 2017: 189).

²³ Didi-Huberman pisze: „Doły te [w których składano prochy ofiar Zagłady – M.G.T.] zostały później zasypane. Jednakże pewne potem owej historii – to, w którym dziś tkwię – także – p r a c o w a ł o, pracowało z opóźnieniem, pracowało »relatywnie«. Zdaję sobie z tego sprawę, odkrywając, że ściśniętym sercem, zadziwiająco mnogość białych kwiatów dokładnie w miejscu kremacyjnych wyrw. Bujny rozrost polnych kwiatów nie jest bowiem niczym innym jak tylko odwrotnością ludzkiej hekatombi, zużytkowanej przez ten skrawek polskiej ziemi” (Didi-Huberman, 2013: 75).

mu rolę świadka i nie-ludzkiego żałobnika masowej śmierci. Jednocześnie wskazali na równoległość języka i świata roślin (nawiązanie do etymologii nazwy Brzezinka). W tym kontekście usytuowaliśmy także pracę Mirosława Bałki *Winterreise* (Bałka, 2003), zawierającą filmy wideo: *Staw*, *Bambi 1* i *Bambi 2* (na zajęciach obejrzelśmy film *Bambi*) – w nich, podobnie jak w eseju francuskiego myśliciela, porządek życia miesza się z cieniem tragedii. Wnioskiem z tak prowadzonej refleksji było przekonanie, że triumf życia natury, wegetacja roślin, pojawianie się zwierząt w przestrzeni dawnej masowej zagłady nie zmniejsza traumy tego miejsca.

* * *

Zagrożenia związane z dewastacją środowiska naturalnego stanowią wyzwanie współczesności. Przedstawione w artykule działania w zakresie ekokrytyki służyć mają uwrażliwieniu przyszłych polonistów na kwestie ekologiczne. Studenci powinni mieć świadomość konieczności wplatania tych zagadnień do dyskursu szkolnego. Problem traktuję szeroko – wpisuję w jego ramy zarówno krytykę antropocenu, identyfikowanie rozmaitych zagrożeń, akcentowanie roli poszczególnych elementów ekosystemu jako sieci wzajemnie warunkujących się elementów, jak i przedsięwzięcia mające na celu przewyciężanie/wyciszenie/hamowanie negatywnych konsekwencji działalności człowieka.

Sposób traktowania natury jest – na co zwraca uwagę Przemysław Czapliński – pochodną wyobrażeń kreowanych przez kulturę (Czapliński, 2017: 7). I choć, co słusznie zauważa Magdalena Ochwat, „nikt nie zagwarantuje, że tym działaniem uda się uratować życie przyszłych pokoleń i świata w dotychczasowych ramach” (Ochwat, 2020: 200), to warto podejmować próby przeformułowywania niekorzystnych stylów zachowań jednostek i zbiorowości. Trzeba przyznać rację śląskiej badaczce, twierdzącej, iż bez tych aktywności „ryzykujemy istnienie bez nadziei, a nawet ze świadomością biedy, tyranii, wojen, a w efekcie – totalnej zagłady” (Ochwat, 2020: 200). Od stosunku człowieka do Ziemi zależy, czy będzie ona oferowała ludziom swoje dary i stworzy warunki do normalnego istnienia. Możliwości podejmowania namysłu nad stanem świata jest wiele. W tym celu nie zawsze trzeba (choć oczywiście można) wprowadzać nowe pozycje, poszerzać istniejący spis lektur. Wzbogacanie treści programowych kształcenia nauczycieli o zagadnienia ekologiczne posłuży formowaniu przyjaznych środowisku zachowań wobec świata, ludzi, roślin i zwierząt. Odpowiedzialność za Ziemię powinna stać się imperatywem aktywności każdego człowieka.

Bibliografia

TPDJP.2022.31.16 s. 14 z 17

- Adams M., 2016, *Ecological crisis, sustainability and the psychosocial subject*, Palgrave Macmillan, London.
- Agamben G., 2008, *Homo sacer. Suwerenna władza i nagie życie*, przeł. M. Salwa, Wydawnictwo Prószyński i Spółka, Warszawa.
- Arendt H., 1989, *Korzenie totalitaryzmu*, przeł. D. Grinberg, M. Szawiel, Niezależna Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Arendt H., 2010, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, przeł. A. Szostkiewicz, Znak, Kraków.
- Bałka M., 2003, *Winterreise*, [szkic filmowy], YouTube, klaas a. mulder, 25.11.2011, <http://youtube.com/watch?v=7XfbDaB0yx8> [dostęp: 17.02.2020].
- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
- Baudrillard J., 2009, *Przejrzystość zła: esej o zjawiskach skrajnych*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Bednarek J.B., 2017, „Na początku...”, czyli węzły relacji. Opisy stworzenia w *Księdze Rodzaju*, w: P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań, s. 51–54.
- Biblia*, wBiblii.pl, <https://wbiblii.pl/odkrywaj/biblia> [dostęp: 23.02.2022].
- Broszimmer F.J., 2002, *Ecocide. A short history of the mass extinction of species*, Pluto Press, London.
- Co to jest ekologia?*, Ulica Ekologiczna, <https://ulicaekologiczna.pl/co-to-jest-ekologia> [dostęp: 30.01.2022].
- Czapliński P., 2017, *Maszyny znikania, albo jak istnieje to, co nie istnieje*, w: P. Czapliński, J.B. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań, s. 4–22.
- Deklaracja Sztokholmska*, 1972, [uchwała Konferencji Sztokholmskiej z dnia 14.06.1972 roku, dotycząca naturalnego środowiska człowieka], Wolfpunk / Biblioteka Praw Zwierząt i Ludzi, <http://www.wolfpunk.most.org.pl/deksztok.htm> [dostęp: 12.12.2021].
- Dereniowska M., 2009, *Ujęcie człowieka w koncepcji homo ecologicu*, w: *Odrodzenie człowieczeństwa*, red. H. Romanowska-Łakomy, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa, s. 199–206.
- Didi-Huberman G., 2013, *Kora*, przeł. T. Swoboda, Wydawnictwo w Podwórku, Gdańsk.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Domańska E., 2017, *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Fiedorczyk J., 2015, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe „Katedra”, Gdańsk.
- Fiut A., 1998, *Moment wieczny. Poezja Czesława Miłosza*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Franciszek [papież], 2015, *Encyklika Laudato si'.* W trosce o wspólny dom, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław.
- Frankowski M.T., 1996, *Socjologiczne aspekty funkcjonowania hitlerowskich obozów koncentracyjnych 1939–1945*, Główna Komisja Badania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Warszawa.
- Frankowski M.T., 2001, *Człowiek w warunkach ekstremalnych. (Szkice z socjologii wojny i wojska)*, Ulmak, Warszawa.
- Friedlaender S., 1992, *Introduction*, w: *Probing the limits of representation. Nazism and the „final solution”*, ed. S. Friedlander, Harvard University Press, Cambridge, s. 5–8.
- The Global Risks Report 2020*, 2020, World Economic Forum, pobrano z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf [2.02.2022].
- The Global Risks Report 2021. 16th Edition*, 2021, World Economic Forum, pobrano z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2021.pdf [2.02.2022].
- Hintz J.G., 2003, [rev.:] *Environmental culture: The ecological crisis of reason*, by Val Plumwood. *New York: Routledge*. „Human Ecology Review”, vol. 10, no. 1, s. 77–78.
- Jaromi S., Sporniak A., 2015, *Czyńcie sobie ziemię kochaną*, Tygodnik Powszechny, 22.06.2015, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/czyncie-sobie-ziemie-kochana-28857> [dostęp: 20.02.2022].
- Jarzyna A., 2020, *O czym myślę, kiedy myślę o zwierzętach w edukacji polonistycznej? Siedem odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 11, s. 63–76, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.11.6>.
- Koziółek R., 2019, *Wiele tytułów*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec.
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 294–320.
- Leńkowa A., 1961, *Oskalpowana Ziemia*, Zakład Ochrony Przyrody PAN, Kraków.
- Leopold A., 2004, *Zapiski z Piaszczystej Krainy*, przeł. R. Kotlicki, J.P. Listwan, Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra.
- Miłosz C., 1988, *Czesława Miłosza autoportret przekorny. Rozmowy przeprowadził Aleksander Fiut*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Miłosz C., 1997, *Piesek przydrożny*, Znak, Kraków.
- Miłosz C., 2003, *Przygody młodego umysłu*, Znak, Kraków.
- Miłosz C., 2016, *Sprzedac Wawel na cegłę*, Tygodnik Powszechny, 13.06.2016, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/sprzedac-wawel-na-cegle-34202> [dostęp: 15.01.2022].
- Młodzieżowy Strajk Klimatyczny, [postulaty], <http://www.msk.earth/> [dostęp: 26.11.2021].
- Nowicki M., 1993, *Strategia ekorozwoju Polski*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak, Warszawa.

- Ochwat M., 2020, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio N”, vol. 5, s. 185–204, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Papuziński A., 1998, *Ekologia – polityka – kultura. Społeczne przesłanki i przejawy kryzysu ekologicznego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum*, PodstawaProgramowa.pl, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp: 20.02.2022].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, PodstawaProgramowa.pl, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [dostęp: 20.02.2022].
- Różycki T., 2021, *12 stacji*, Znak, Kraków.
- Rueckert W., 1978, *Literature and ecology: an experiment in ecocriticism*, „Iowa Review”, vol. 9, no. 1, s. 71–86.
- Shallcross B., 2010, *Rzeczy i Zagłada*, Universitas, Kraków.
- Skolimowski H., 1993, *Filozofia żyjąca. Ekofilozofia jako Drzewo Życia*, przeł. J. Wojciechowski, Pusty Obłok, Warszawa.
- Skolimowski H., 1995, *Technika a przeznaczenie człowieka*, Ethos, Warszawa.
- Skolimowski H., 1999, *Wizje nowego Millenium*, EJB, Kraków.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–16, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.1>.
- Tomaszewska W., 2018, „Zielone pisanie”, „zielone czytanie”. *Humanistyka ekologiczna jako projekt badań literaturoznawczych*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, nr 16, s. 77–95, <http://dx.doi.org/10.21697/seb.2018.4.08>.
- Traverso E., 2014, *Historia jako pole bitwy. Interpretacja przemocy w XX wieku*, przeł. Ś.F. Nowicki, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa.
- Turek J., Rogowski W., 2021, *TOP 10 globalnych rodzajów ryzyka w najnowszym raporcie World Economic Forum*, Gazeta SGH. Życie Uczelni, 15.06.2021, <https://gazeta.sgh.waw.pl/en/node/1802> [dostęp: 19.10.2022].
- „Tygodnik Powszechny” 2019, wydanie specjalne nr 4: *Halo, tu Ziemia*.
- Ubertowska A., 2017, *Krajobraz po Zagładzie. Pastoralne dystopie i wizje „terracydu”*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 132–146, <https://doi.org/10.18318/td.2017.2.7>.
- U’Thant, 1969, *Człowiek i jego środowisko / The problems of human environment*, rezolucja ONZ nr 2398, <https://digit.pism.pl/dlibra/show-content/publication/edition/456?id=456> [dostęp: 15.01.2022].
- Wajrak A., 2016, *Puszcza Białowieska dalej czeka na pełną ochronę*, Tygodnik Powszechny, 13.06.2016, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/puszcza-bialowieska-dalej-czeka-na-pelna-ochrone-34203> [dostęp: 15.01.2022].
- Werner A., 1971, *Zwyczajna apokalipsa. Tadeusz Borowski i jego wizja świata obozów*, Czytelnik, Warszawa.

- White K., 2010, *Poeta kosmograf*, wybór, oprac. i przekł. K. Brakoniecki, wyd. 2, popr. i powiększ., Centrum Polsko-Francuskie Côtes d'Armor-Warmia i Mazury, Olsztyn.
- Ziemia nie atakuje?*, 2020, <https://ziemia nie atakuje.pl> [dostęp: 17.02.2022].
- Zięba S., 1995, *Kryzys ekologiczny (realność czy urojenie)*, „Człowiek i Przyroda”, nr 3, s. 5–26.

Małgorzata Gajak-Toczek – doktor habilitowana nauk humanistycznych, profesor Uniwersytetu Łódzkiego. Adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Interesuje się literaturą współczesną, jej związkami z innymi sztukami oraz wdrażaniem różnorodnych założeń metodologicznych do rzeczywistości szkolnej. Prowadzi badania nad szkolnymi formami i metodami kształcenia literacko-kulturowego w szkołach podstawowych i średnich, a także nad tradycją dydaktyki polonistycznej w drugiej połowie XIX wieku oraz podręcznikiem jako narzędziem kształcenia.

Małgorzata Gajak-Toczek – PhD, DSc, is an assistant professor at the Department of Polish Language and Literature Didactics, University of Łódź. She is interested in contemporary literature, its relations with other arts and the application of various methodological assumptions to school reality. She conducts studies on school forms and methods of literary and cultural education in primary and high schools. Her research interests are focused on the tradition of Polish studies in the second half of the 19th century and on the textbook as an educational tool.