



Opublikowano: 30.12.2025

MAREK OZIEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0002-5028-0771>

University of Minnesota, USA

Center for Climate Literacy

KATARZYNA MENCHEL

 <https://orcid.org/0009-0001-7916-0255>

MARTYNA MACHOCZEK

 <https://orcid.org/0009-0007-6307-6562>

Edukacja w dobie kryzysu klimatycznego Wywiad z prof. Markiem Oziewiczem

Education in Times of Climate Crisis Interview with Prof. Marek Oziewicz

Abstract: The interview with Professor Marek Oziewicz, a literary scholar from the University of Minnesota, focuses on the challenges of environmental education and its methods in times of climate crisis. The professor has for many years promoted new ideas related to ecological humanities, which may inspire a new society more attuned to the natural world. He talks about the importance of narration and storytelling in education. The conversation highlights the role of introducing new methods and teaching solutions, while also stressing the need to learn from students' actions. It also addresses changes to the contemporary school system, such as: countering climate scepticism, supporting teachers in their work with students' climate-related emotions, and motivating young people by fostering passion and providing meaningful goals. Professor Oziewicz highlights the need to update the literary canon with books better suited to new challenges, while also encouraging new ecocritical readings of classic works. Overall, the interview offers reflections on the role of teachers and school systems.

Keywords: climate crisis, climate education, stories, ecocriticism

Abstrakt: Wywiad z prof. Markiem Oziewiczem, literaturoznawcą z Uniwersytetu Minnesoty, skupia się na analizie wyzwań i metod edukacji ekologicznej w dobie kryzysu klimatycznego. Rozmówca od wielu lat szerzy treści związane z humanistyką ekologiczną, która w przyszłości może zainspirować nowe, wrażliwe na kwestie środowiska społeczeństwo. Opowiada o znaczeniu narracji i opowieści w edukacji. W wywiadzie podkreślono rolę wprowadzania nowych metod oraz rozwiązań dydaktycznych, a także konieczność wyciągania wniosków z podejmowanych przez uczniów działań. Zaproponowano

wdrażanie zmian we współczesnym systemie szkolnictwa, takich jak działania wobec sceptycyzmu klimatycznego, praca nauczyciela z emocjami uczniów dotyczącymi przemian planety czy motywowanie młodych ludzi przez wzbudzanie pasji, wyznaczanie celu, także zmiany w zakresie kanonu lektur lub/i ich odczytania.

Słowa kluczowe: kryzys klimatyczny, edukacja klimatyczna, opowieści, ekokrytyka

Żyjemy w czasach pogłębiającego się kryzysu klimatycznego – to moment, w którym powinniśmy się zastanowić, w jaki sposób chcemy wpływać na kształtowanie lepszego jutra. Współczesna szkoła nie może pozostać oderwana od wyzwań otaczającej nas rzeczywistości. Przed nauczycielami stawia się niełatwe zadanie przygotowania uczniów do mierzenia się z problemami dzisiejszego świata. Działania szkół na rzecz klimatu i środowiska najczęściej ogniskują się na obchodach Dnia Ziemi lub realizacji sporadycznych inicjatyw ekologicznych, podczas gdy kluczowe jest działanie systemowe. Zachęcanie młodych ludzi do postaw zorientowanych na zdrowie i dobrostan ludzkości oraz planety wymaga nowych metod, odwołań, interpretacji, a przede wszystkim – nowych opowieści. Nauczyciel ma realną możliwość korzystania z nich w celu zaszczepiania w uczniach idei szacunku oraz współpracy człowieka z przyrodą i istotami nie-ludzkimi. Nastąpiły czasy, w których człowiek musi zmienić sposób myślenia o swej odrębności wobec zbioru nazywanego naturą. Treści konsumowane przez dzieci oraz młodzież są szczególnie ważne, ponieważ przenikają do ich umysłów i zaszczepiają w nich nowe idee, które być może ocalą nas wszystkich. Tam, gdzie powstaje koncepcja świata opartego na pozytywnych relacjach wszystkich mieszkańców naszej planety, tam rodzi się jedno z możliwych rozwiązań kryzysu.

Podczas III Seminarium z Pedagogiki Ekologicznej miałyśmy okazję uczestniczyć w wykładzie oraz warsztatach przeprowadzonych przez Pana Profesora na temat wpływu edukacji na budowanie kompetencji klimatycznych. Trzy metody wykorzystania opowieści przedstawione na warsztatach (mapy pojęciowe, markery nadziei i metoda KLIK) mogą być stosowane w praktyce dydaktycznej. Czy zaproponowane metody powinny się modyfikować w zależności od wieku oraz możliwości grupy, z którą nauczyciel pracuje?

Jestem zagorzałym zwolennikiem adaptacji i widzę duży potencjał w tych metodach. Z naszego doświadczenia z nauczycielami w Stanach Zjednoczonych wynika, że te metody działają. Ale trzeba też brać pod uwagę czynniki lokalne, czyli na przykład to, do jakiej książki lub jakiego filmu się odwołujemy z nadzieją, że przemówią one do młodzieży. Kontekst jest ważny. Czy będzie to praca z trzecią klasą, czy z piątą szkoły podstawowej, czy praca w szkole średniej? Inaczej też planujemy,

gdy mamy czas na 20-minutowy moduł, a inaczej gdy możemy na ten materiał poświęcić jedną lekcję albo dwa tygodnie. Nauczyciel, który robi coś po raz pierwszy, będzie potrzebował więcej czasu i zawsze jego zajęcia będą wersją pilotażową, czyli do poprawek. Nauczyciel, który będzie uczył kompetencji klimatycznych po raz drugi lub trzeci, będzie już pewniej stawiał kroki. Ważne jest, żeby zacząć. Praktyka pokaże, co można zrobić z daną metodą w danej klasie i w danych warunkach. I najlepiej oczywiście byłoby, gdyby nauczyciele, którzy tworzą takie lekcje lub programy, mogli się nimi dzielić z innymi. Czyli potrzebna jest koordynacja – żeby nauczyciele współpracowali, dzielili się swoimi doświadczeniami. Sprawdzone metody można potem promować i rozpowszechniać w kolejnych szkołach. Dzielenie się sprawdzonymi pomysłami jest bardzo ważną częścią budowania kompetencji klimatycznych w edukacji.

Zdajemy sobie sprawę, że katastrofa klimatyczna jest ponurą wizją przyszłości, która wzbudza strach w osobach w każdym wieku. Zadaniem nauczycieli pracujących z grupą uczniów o różnym stopniu wrażliwości jest przekazanie wiedzy na temat możliwych konsekwencji antropocentrycznego działania ludzkości wobec planety, co może spotkać się ze skrajnymi reakcjami. Szczególnie młodsze dzieci narażone są na lęk przed zbliżającym się załamaniem środowiska, a więc również znanego im świata. W jaki sposób mówić o takich zagadnieniach jak: szóste wymieranie gatunków, coraz mniejsze ilości wody potrzebnej do życia, ocieplenie klimatu czy przeludnienie, by nie przerazić uczniów, a tym samym nie pchnąć ich ku postawie biernej, często występującej w ramach ucieczki od strachu?

Na to pytanie nie ma łatwej ani jednoznacznej odpowiedzi. Czasami mówi się, że istnieją dwa tryby ludzkiego działania i myślenia. Jeden opiera się na strachu, a drugi na pasji. Na przykład dystopie związane z klimatem, które zaczęły się pojawiać od lat osiemdziesiątych, były oparte na założeniu, że przedstawienie przerażających przyszłych konsekwencji dzisiejszych wyborów przebudzi ludzi i zachęci ich do innego działania. Dystopia jest gatunkiem napędzanym strachem. A strach często działa jako motywacja do działania. Jeden z głównych amerykańskich działaczy ekologicznych Bill McKibben opublikował ostatnio cały długi artykuł na temat roli strachu w konfrontacji z kryzysem klimatycznym (McKibben, 2024).

Strach nie jest jednak główną ludzką motywacją, szczególnie do działań na dłuższą metę. Człowiek czerpie większą satysfakcję z działania, które wypływa z pasji, kiedy ta pasja znajduje coraz to nowe wyzwania. Wyzwaniem dla nas jest budowanie pedagogii kompetencji klimatycznej, która jak najmocniej czerpie z pasji, zapału i zainteresowań. Taka edukacja może też czasami czerpać ze strachu – na przykład przed tym, co by się stało, gdyby nasza lokalna rzeka umarła, a razem z nią żaby, ważki, raki, owady i inne stwory. Ale główną motywacją powinna być pasja i chęć realizacji konkretnego celu, który jest osiągalny i pozytywny – na przykład

posadzenie przy rzece konkretnych roślin, które będą pokarmem i schronieniem dla owadów i innych istot.

Te rozmowy i działania muszą, oczywiście, być dostosowane do możliwości różnych grup wiekowych. Na przykład omówienie tematu wymierania gatunków warto zacząć od rozmowy o tym, jakie istoty w naszym lokalnym środowisku są zagrożone i jak możemy im pomóc. Jeśli w strumieniu w naszej miejscowości mieszkają żaby, to pomyślny, czego te żaby potrzebują do życia i jak możemy im pomóc. Podobne lekcje mogą dotyczyć roślin, owadów, ptaków, zarządzania wodą deszczową i innych pozornie małych spraw. Ważne jest, żeby dzieci odkrywały, że coś mogą zrobić i że to działanie ma znaczenie.

Taka edukacja nie zaczyna się od globalnej zmiany świata, ale właśnie od uratowania żaby, ptaka albo drzewa. Takich małych spraw jest dużo i każda z nich otwiera przestrzeń do rozmowy z młodymi ludźmi. Co ich porusza? Co z nimi rezonuje? Dla niektórych osób ważną kwestią będzie zanieczyszczenie rzeki i te osoby będą walczyły o tę rzekę. Dla kogoś innego ważną sprawą są emisje gazów cieplarnianych i fakt, że powietrze pełne jest cząsteczek pyłu, który niszczy płuca. Na przykład w tym roku ukazała się książka pediatry dziecięcej dr Debry Hendrickson pt. *The Air They Breathe. A Pediatrician on the Frontlines of Climate Change* [Powietrze, którym oddychają dzieci. Refleksje pediatry na froncie zmian klimatycznych] (Hendrickson, 2024). Książka ta pokazuje katastrofalne skutki zdrowotne dla dzieci i młodzieży wynikające z różnych form zanieczyszczenia powietrza, upałów i emisji związanych z globalnym ociepleniem. Każdy z nas musi odkryć, o co chce walczyć. Walka przeciwko czemuś, co jest złe, a walka o coś, co jest dobre lub pożądane, to dwie różne formuły. Obie są ważne w życiu, ale sztuką jest znalezienie równowagi i proporcji między rzeczami, które robimy z pasji, a tymi, które robimy ze strachu.

Osobiście uważam, że rozwijanie pasji i zainteresowania światem, w którym żyjemy, jest ważne. I widzę, że coraz więcej książek i filmów dla młodych ludzi promuje przekaz, w którym jesteśmy częścią tego świata – człowiek nie jest istotą odrębną od natury, ale jej częścią, tak samo jak zwierzęta, grzyby, inne formy życia, a nawet rzeki czy kontynenty. Jest coraz więcej filmów i opowieści, które mocno afirmują fakt, że jesteśmy biologicznymi istotami, żyjącymi tu i teraz, że mamy fizyczne ciała i takie same potrzeby jak większość zwierząt. Takie opowieści komunikują, że jesteśmy częścią jednego, wielkiego, cudownego ekosystemu, którym jest Ziemia.

Wyobraźmy sobie, jak żyją ludzie wychowani w takim myśleniu. Tacy ludzie traktują Ziemię i świat natury jak swój dom. Będą o niego dbać nie dlatego, że ktoś ich złapie na wyrzucaniu śmieci do lasu i zapłacą karę. Takim ludziom wyrzucanie śmieci do lasu nawet nie przychodzi do głowy, bo jest tak nieracjonalne jak wrzucenie śmieci do własnego łóżka. Zmiana tej głębokiej postawy mentalnej jest trudna,

ale warta wysiłku¹. Jedynym systemem, który pozwala nam zakorzenić takie postawy w głowie i w sercu, jest właśnie edukacja. To są wartości, które można w ludziach budować. One jednak rosną powolutku: najpierw nasionko, potem pęd, a dopiero po jakimś czasie z tego pędu wyrasta krzak albo drzewo. Taka praca wymaga czasu i dlatego szkoły są dla niej najlepszym środowiskiem. Jeżeli zaczniemy tego typu edukację i rozmowy z siedmiolatkami, to do matury mamy dwanaście lat na ukształtowanie ekocentrycznych postaw, wartości i sposobów myślenia młodego człowieka. A tacy młodzi ludzie z kolei to gwarancja zmian, których nasz świat potrzebuje.

Jak nauczyciel powinien sobie radzić z uczniami przejawiającymi sceptycyzm, nie tylko wobec działań na rzecz środowiska, ale i samego występowania kryzysu? Wiemy, iż uczniowie dorastają w różnych środowiskach, wpływających na ich postrzeganie świata. Mogą zetknąć się wcześniej z poglądami negującymi nadzieje nieuchronnie zbliżającej się katastrofy.

Decyzja, jak podchodzić do sceptycyzmu klimatycznego, zależy od nauczyciela, bo są różne rodzaje sceptycyzmu. Nauczyciele powinni być szkoleni, aby rozpoznawać te różne formy i reagować adekwatnie. Na przykład część sceptycyzmu ma podłoże psychologiczne i wypływa z negatywnych emocji klimatycznych, głównie ze strachu przed konfrontacją z prawdą, poczuciem winy lub bezradnością. Istnieje całe pole badawcze poświęcone psychologii i emocjom klimatycznym. Istnieją też organizacje, jak Climate Mental Health Network (<https://www.climatementalhealth.net>), które prowadzą szkolenia w tej dziedzinie dla młodzieży, rodziców i innych grup. Potrzebujemy takich szkoleń także dla nauczycieli. Niedawno miałem przyjemność uczestniczyć w pracach grupy, których owocem jest książka pt. *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators. How to Teach in a Burning World* (Atkinson, Ray, 2024). Zawiera ona praktyczne wskazówki odnośnie do tego, jak pracować z emocjami klimatycznymi w szkole i na kursach uniwersyteckich (krótkie opisy rozdziałów znajdziecie na stronie: <https://www.existentialtoolkit.com/>). Zdaję sobie sprawę, że psychologiczny sceptycyzm klimatyczny jest ważnym tematem.

Innym i paradoksalnie rzadziej występującym typem sceptycyzmu jest kwestionowanie naukowych faktów o zmianach klimatycznych. Dostępnych jest wiele źródeł, w tym stron poważanych amerykańskich organizacji rządowych, naukowych, badawczych i opiniotwórczych, jak NASA, NOAA, EPA, Pentagon, Yale Climate Connections, „Wall Street Journal”, „Nature”, w których można znaleźć aktualne definicje i bieżące fakty dotyczące zmian klimatu. Oczywiście są też strony IPCC, ONZ, UNESCO, WHO i innych międzynarodowych organizacji. Istnieje także specjalna strona stworzona przez naukowców i badaczy (<https://skepticalscience.com/>),

¹ Zob. także: Kotowski, 2024. Autor artykułu podkreśla rolę kulturowej zmiany postrzegania świata na rzecz bardziej odpowiedzialnego funkcjonowania człowieka w dobie antropocenu.

na której znajduje się lista kłamstw, przekonań i nieprawdziwych twierdzeń związanych ze zmianami klimatu, do tego korekta każdego z tych wpisów wsparta dowodami. Narzędzie to jest użyteczne, ale może być trudne do wykorzystania w szkole. Nie możemy na przykład odesłać szóstoklasisty, który ma takie czy inne wątpliwości, żeby przestudiował stronę prowadzoną przez specjalistów od zmian klimatu. Nauczyciele muszą być przeszkoleni, żeby potrafili poradzić sobie z głównymi rodzajami sceptycyzmu klimatycznego.

Ciekawą strategią mogłoby być choćby zrobienie klasowego projektu. Jeżeli uczniowie mają pytania lub wątpliwości dotyczące zmian klimatu, można stworzyć grupy, które przeprowadzą swoje badania. Taki projekt stwarza też przestrzeń do rozmów o tym, dlaczego uczniowie wierzą lub nie w zmiany klimatyczne i skąd czerpią wiedzę na ten temat.

Innym aspektem konfrontacji ze sceptycyzmem, szczególnie dziś, w erze niekończących się teorii spiskowych, jest refleksja nad zadaniami edukacji. Rolą nauczyciela jest umożliwić uczniom opanowanie materiału, rozmowy i krytyczną refleksję na tematy określone w podstawach programowych konkretnych przedmiotów. Ale rolą nauczyciela nie jest przekonać każdego na siłę do czegoś, czego ta osoba nie akceptuje, nawet jeżeli jest to uznana prawda naukowa. Ani nie jest rolą nauczyciela w imię mylnie pojętej obiektywności zawsze prezentować alternatywne ujęcia problemów. Na lekcję geografii nauczyciel nie musi zapraszać zwolennika teorii płaskiej Ziemi, aby uczniowie poznali „alternatywną” wersję geografii. Nie zaprasza też teologa, aby przedstawił „alternatywną” wersję stworzenia świata lub jego geologicznej historii. Nie prosimy neofaszystów, aby przedstawili swoją „alternatywną” wersję praw człowieka, ani nie powinniśmy zapraszać domorośłych „ekspertów” kwestionujących realia zmian klimatycznych, które są przecież opisywane i badane przez naukę od ponad pięćdziesięciu lat. W edukacji publicznej nie dajemy takich opcji.

Przestrzeń klasy, a tym samym przestrzeń edukacji jest miejscem, gdzie powinniśmy przekazywać wiadomości i uczyć się rzeczy, które są naukowo prawdziwe i zgodne z wartościami społecznymi naszej cywilizacji. Rolą edukacji jest umożliwienie uczniom zadawania pytań i uczenia się o kwestiach ważnych dla współczesnego świata, do których z pewnością można zaliczyć zmiany klimatyczne. W szkołach publicznych powinniśmy szanować prawo uczniów do własnego zdania, ale należy też pamiętać, że opisy badań ukazujących postępujące zmiany klimatyczne odzwierciedlają naukowy konsensus, a nie opierają się na personalnej opinii lub indywidualnym wyborze. Zmiany klimatyczne są największym kontekstem trwającego stulecia i będą potężnym czynnikiem, który ukształtuje nasze życie.

Rolą nauczyciela wciąż pozostaje nie tylko kształcenie, lecz także wychowanie młodych ludzi do życia w stale zmieniającym się świecie i społeczeństwie. Szczególnym wyzwaniem wydaje się nauczanie kompetencji klimatycznych, gdy

kwestie związane z ochroną środowiska w dalszym ciągu budzą wiele kontrowersji. W jaki sposób instytucje edukacyjne i organizacje niezależne mogą wspierać działania nauczycieli związane z edukacją środowiskową?

Edukacja środowiskowa i klimatyczna to wyzwania, których nie można zrzucić na barki indywidualnych nauczycieli. Mam nadzieję, że wkrótce zostaną wdrożone poważne reformy systemów edukacyjnych, takie, które zmieniają także myślenie o nauczaniu kompetencji klimatycznych. Zmiany te są już wprowadzane w różnym tempie w różnych krajach. Wsparcia dla nauczycieli powinny dostarczać wszelkie instytucje, które mają ku temu możliwość: gminy, województwa, kuratoria, ministerstwo. Koordynacja środków, szkoleń oraz materiałów działa najlepiej, jeśli jest realizowana na większą skalę, szczególnie przez instytucje badawczo-naukowo-edukacyjne. Dlatego tak ważne są działania podejmowane na Uniwersytecie Śląskim, które tworzą wzorce i dostarczają inspiracji innym placówkom edukacyjnym.

Naszym celem powinno być wprowadzenie spójnego systemu edukacji klimatycznej, który będzie towarzyszył uczniom na wszystkich etapach szkolnych i na wszystkich przedmiotach. Treści przekazywane uczniom powinny być wplecione w materiał przedmiotu, powracać i być rozwijane w późniejszych latach. Pogłębione treści mogą mieć charakter interdyscyplinarny oraz łączyć się z działaniami pozaszkolnymi.

Współczesny system edukacji jest mocno zamknięty – wszystko odbywa się w budynku i w ograniczonej przestrzeni klasy. Internet i inne media dostarczają nam możliwości uczenia się w wielu różnych miejscach i w o wiele szerszym kontekście niż przestrzeń budynku. Wyzwaniem jest stworzenie edukacji, która miałaby komponent pozaklasowy, by dzieci spędzały czas na dworze, ucząc się bycia ludzimi istotami poza klasą. I pod tym względem edukacja podstawowa oraz średnia jest według mnie o wiele ważniejsza od akademickiej. To tutaj zmiany powinny być najpoważniejsze. Za wsparciem instytucjonalnym muszą iść pieniądze, szkolenia, integracja. System edukacji jest jednym z najbardziej skomplikowanych systemów stworzonych przez naszą cywilizację. Ten stopień skomplikowania wymaga, by integracja treści nauczania była na jak najwyższym poziomie – konieczne jest tworzenie zasobów umożliwiających działanie na skalę lokalną, regionalną i krajową.

Od lat edukacja na rzecz środowiska związana jest najczęściej jedynie z obchodami Dnia Ziemi oraz ze sporadycznym podejmowaniem inicjatyw, co nie wystarcza do wykształcenia pełnej kompetencji klimatycznej wśród uczniów. Jakie działania mogą podjąć nauczyciele, by zachęcić podopiecznych do systematycznego postępowania na rzecz dobrostanu planety, a także zmiany w sposobie postrzegania rzeczywistości?

Sporadyczne inicjatywy nie wystarczą. Powinniśmy dążyć do jak największej integracji rozmów na temat ekologii, refleksji, a także czytania materiałów oraz

realizowania projektów². Edukacja na rzecz klimatu i środowiska powinna odbywać się na wszystkich przedmiotach, przez cały rok i od zerówki. Na razie standard jest taki, że tematyka związana ze zmianami klimatu, ekosystemem czy ogólnym stanem planety jest podejmowana jedynie w Dzień Ziemi. Uczniowie angażują się w projekt lub „tydzień tematyczny”, a później wracają do „normalnego” życia. Takie działania nie są wystarczające ani adekwatne do wyzwań, które przed nami stoją.

Jeżeli choć jeden nauczyciel próbuje integrować treści klimatyczne lub ekologiczne z materiałem przedmiotu, którego uczy, jest to krok do przodu. Jeśli będzie tych nauczycieli kilku oraz jeśli będą oni otrzymywać odpowiednie wsparcie, każdy z nich może poprowadzić osobny projekt, obejmujący na przykład daną porę roku i związany z nią ekologiczny czy klimatyczny temat. Taką porą roku może być jesień, a tematem – jesienna migracja ptactwa. Głównym celem edukacji klimatycznej jest stworzenie przestrzeni na refleksję, dyskusję, a także działanie w naszym lokalnym kontekście.

Oczywiście, szkoły i uczniowie nie są grupą, która może napisać nową konstytucję, zmienić prawo czy usprawnić funkcjonowanie systemu elektroenergetycznego państwa. Odpowiedzialność ta leży na politykach. Uczniowie nie wymyślą również nowych generatorów energii atomowej – to zadanie naukowców. Dziewięćdziesiąt dziewięć procent ludzkości nigdy nie będzie ekologami lub naukowcami studiującymi zagadnienia klimatyczne. I właśnie dlatego wyzwaniem jest przygotowanie każdego człowieka, niezależnie od ścieżki życiowej, do tego, co jako Ziemianin powinien robić, w jaki sposób dbać o ekosystemy planety oraz jak ukierunkować nasze codzienne funkcjonowanie, aby przyspieszyć stworzenie cywilizacji ekologicznej. Początek zmian w świadomości społeczeństwa powinien mieć miejsce w szkole. Możemy oczywiście starać się wpływać na myślenie osób dorosłych, ale zmiany w edukacji – od przedszkola do matury – są najlepszą inwestycją w przyszłość.

Zmiany klimatyczne to rodzaj wyzwania, które nie ma jednego rozwiązania. Musimy do tego tematu podejść jako do zobowiązania na całe życie. To wykształca w nas poczucie odpowiedzialności, za którym idą czyny, zależne oczywiście od naszych możliwości. Musisz wiedzieć, co możesz zrobić, i podejmować w tym zakresie działanie, a także budować wspólnoty. Praca we wspólnotach sprawia, iż działanie na rzecz budowania klimatycznie świadomego społeczeństwa jest bardziej efektywne.

W obszarze zainteresowań Pana Profesora znajdują się przede wszystkim opowieści i ich wpływ na edukację ekologiczną. Jesteśmy ciekawe, czy w Pana

² Zob. Obrycka, 2024. Autorka tekstu nie tylko tłumaczy, lecz także analizuje samo pojęcie „posthumanizm”, skupia się przy tym na współwystępowaniu tego, co ludzkie i nie-ludzkie. W pierwszej kolejności odnosi posthumanizm do codziennego życia każdego człowieka, a następnie proponuje włączenie go do obszaru pedagogiki.

opinii nauczyciele powinni skłaniać się ku ekokrytycznemu odczytaniu klasycznych dzieł literackich przez nadawanie im współczesnych kontekstów czy warto jednak sięgać po nowe historie, prymarnie związane z zagadnieniami klimatu i środowiska?

Zarówno teksty klasyczne, jak i współczesne mają potencjał, aby budować kompetencje klimatyczne³. W edukacji akademickiej panuje większa swoboda w wyborze omawianych tekstów, natomiast program edukacji szkolnej ma narzucone, wybrane odgórnie lektury. Należy przyjąć najlepszą strategię, na jaką pozwalają okoliczności. W przypadku, gdy nauczyciel nie ma możliwości podzielenia się z uczniami współczesnym tekstem, a pracuje z lekturami z kanonu, najlepiej jest zaproponować ich ekokrytyczne odczytanie. Wielu świetnych polonistów wysuwa propozycje pozwalające na otwarcie dyskusji na temat klimatu czy środowiska podczas omawiania klasycznych dzieł polskiej literatury. Należy nie tylko znajdować, lecz także tworzyć przestrzeń pozwalającą na takie refleksje.

Gdy weźmiemy pod uwagę szczególne powiązanie tożsamości narodowej z patriotyzmem, zobaczymy, że ekokrytyczne odczytania klasyki to spore wyzwanie dla polskiej edukacji. Patriotyzm stanowi tradycyjny argument przemawiający za stałą obecnością pewnych lektur w kanonie. Jednocześnie powinniśmy szukać w lekturach kanonicznych nowych sensów, jeśli chcemy budować kompetencje klimatyczne w świadomości uczniów. Żyjemy w XXI wieku i być może istnieje szansa na znalezienie lepszej równowagi pomiędzy tekstami tradycyjnymi, odnoszącymi się do świata o wiele pokoleń odsuniętego od dzisiejszej rzeczywistości, a tekstami opisującymi współczesne realia.

Duża grupa polonistów, pedagogów i polskich naukowców opowiada się za zmianami w kanonie lektur szkolnych. Czas pokaże, kiedy te zmiany dojdą do skutku. Faktem jest, że współczesna szkoła potrzebuje lektur dla skomputeryzowanego pokolenia dorastającego w epoce zmian klimatycznych, globalnych migracji i wielokulturowości. Potrzebujemy utworów, które będą odnosić się do problemów polskiej i światowej współczesności w o wiele większym stopniu niż było to kiedyś. Nawet jeśli nadamy im nowe odczytania, utwory kanoniczne nie będą tak aktualne jak treści zawarte we współczesnych opowieściach. Młodzi ludzie są w dzisiejszym świecie niezwykle ważni, ponieważ to oni prą do zmian i do aktualizacji starych rozwiązań.

W XX wieku odeszliśmy od utopijnych wizji świata. Współczesna literatura zdominowana jest przez opowieści dystopijne, które pomagały w poradzeniu

³ Zob. Żurek, 2024. W artykule autor podkreśla związek między przekonaniami na temat źródeł/przyczyn kryzysu klimatycznego a ekokrytyką w badaniach literackich. Skupia się na sprawczości płynącej z utworów literackich oraz ich nowych odczytań.

sobie z rzeczywistością powojenną, a także rozwojem technologicznym. Czy opowieści oparte na nadziei mogą jeszcze powrócić i stać się dominującymi wyobrażeniami na temat przyszłości?

Opowieści komunikujących nadzieję jest coraz więcej. Oczywiście chciałoby się, aby powstawały w większej ilości i szybciej, ale nadzieja oraz wyobrażenia na temat przyszłości to trudny temat.

Na Uniwersytecie Minnesoty realizujemy program studiów licencjackich, na który składają się cztery kursy. Jeden z nich dotyczy tego, jak zbudować ekologiczną cywilizację. Jednym z głównych komponentów kursu, takich, który uczestnicy zgłębiają, jest umiejętność myślenia o przyszłości, tzw. *episodic future thinking*. Ten specyficzny rodzaj myślenia wykształcił całą gramatykę. Trudność w tym obszarze polega na tym, iż łatwiej nam określić to, czego się boimy, niż to, co w lepszej przyszłości chcemy ujrzeć i w jaki sposób ma ona funkcjonować. Tak samo wielu młodym ludziom o wiele prościej jest określić, czego nie chcą studiować niż zaplanować wymarzoną przyszłość. O wiele trudniej przychodzi nam stwierdzenie, czego chcemy, niż określenie tego, czego nie chcemy. Zasada ta przekłada się na literaturę i być może wyjaśnia, dlaczego mamy tyle tekstów dystopijnych.

Antycypacja przyszłości wychodzi nam jednak lepiej, jeśli robimy to wspólnie z innymi. Dzisiejsze gry, seriale i filmy tworzone są najczęściej w grupach, a więc może i literatura dająca nadzieję powinna powstawać właśnie w ramach współpracy grup. W takich grupach uczestnicy mogą uczyć się od siebie, czym jest nadzieja i w jaki sposób rozumieją ją inni. Wówczas tworzy się wizja świata, który ludzie chcą w przyszłości zamieszkiwać, i ta wizja zostaje opowiedziana. Konkretnie określenie tego, co w przyszłości możemy zrobić, aby ukształtować bardziej pozytywną, ekocentryczną rzeczywistość, i jak miałyby ona wyglądać, zajmie nam jeszcze trochę czasu. Jest to duże przedsięwzięcie, na którego realizację nie znaleźliśmy jeszcze konkretnych sposobów. Wiemy jednak na pewno, iż obecny system petrocywilizacji jest destruktywny. Nasza cywilizacja funkcjonuje w trybie wypalania zasobów i to się musi zmienić.

Zmiana funkcjonowania społeczeństwa stanowi niemałe wyzwanie, lecz powieści opartych na nadziei i wpływających na świadomość odbiorców jest na szczęście coraz więcej. Dzięki takim opowieściom możemy wypracowywać nowe rozwiązania, co już zresztą się dzieje. Jesteśmy w trakcie największej przemiany cywilizacyjnej w historii ludzkości. I chciałbym, żeby w przyszłości ludzie mogli powiedzieć, że „w latach dwudziestych ta zmiana zaczynała być widoczna”. Literatura pozwala wypracować nowe wzorce zachowań i myślenia, ale za nimi musi iść działanie. To zabiera czas i jest to bardzo skomplikowany proces.

Serdecznie dziękujemy za wywiad, który z pewnością zainspiruje osoby zainteresowane edukacją ekologiczną, a przede wszystkim nauczycieli mierzących się na co dzień z poruszonymi problemami i da nadzieję na przyszłość.

Bibliografia

- Atkinson J., Ray S., 2024, *The Existential Toolkit for Climate Justice Educators. How to Teach in a Burning World*, University of California Press, Berkeley.
- Hendrickson D., 2024, *The Air They Breathe: A Pediatrician on the Frontlines of Climate Change*, Simon & Schuster, New York.
- Kotowski B., 2024, *Najdoskonalszy ze światów, czyli o recyklingu kulturowym w antropocenie*, „Parecja”, nr 1 (21), s. 13–29, <https://doi.org/10.15290/parecja.2024.21.02>.
- McKibben B., 2024, *Fear*, Bill McKibben, 9.10.2024, <https://billmckibben.substack.com/p/fear> [dostęp: 21.08.2025].
- Obrycka M., 2024, *Po co pedagogice posthumanizm?*, „Refleksje”, nr 2 (24), s. 14–21, pobrano z: <https://refleksje.zcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2024/04/Refleksje-2-2024-on-line-POPR.pdf> [20.08.2025].
- Żurek Ł., 2024, *Wiersz jak wysychająca rzeka i nasza wrażliwość. O współczesnej ekokrytyce w badaniach literackich*, „Konteksty Kultury”, nr 21 (1), s. 61–77, <https://doi.org/10.4467/23531991KK.24.009.19752>.

Marek Oziewicz – doktorant Uniwersytetu Wrocławskiego, profesor literaturoznawstwa na Uniwersytecie Minnesoty, laureat Nagrody Mythopoeic za książkę *One Earth, One People: The Mythopoeic Fantasy Series of Ursula K. Le Guin, Lloyd Alexander, Madeleine L'Engle and Orson Scott Card*. Dyrektor instytutu zajmującego się nauczaniem poprzez literaturę o wpływie człowieka na środowisko i zmiany klimatyczne. Jego badania skupiają się wokół narracji głównie w literaturze anglojęzycznej i mediach dla dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu narracji na poczucie sprawczości wśród jej odbiorców. Autor wielu prac naukowych, między innymi: *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa* oraz *Fantasy and Myth in the Anthropocene: Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*.

Marek Oziewicz – Professor of Literature at the University of Minnesota and a PhD candidate at the University of Wrocław. He is the recipient of the Mythopoeic Award for his book *One Earth, One People: The Mythopoeic Fantasy Series of Ursula K. Le Guin, Lloyd Alexander, Madeleine L'Engle, and Orson Scott Card*. He is also the director of an institute dedicated to education through literature on human impact on the environment and climate change. His research focuses on narrative studies, primarily in English-language literature and media for children and young adults, with particular emphasis on the influence of narrative on readers' and viewers' sense of agency. He is the author of numerous scholarly publications, including *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia 'Opowieści z Narnii'*

C.S. Lewisa, and *Fantasy and Myth in the Anthropocene: Imagining Futures and Dreaming Hope in Literature and Media*.

Katarzyna Mencfel – absolwentka studiów licencjackich, studentka studiów II stopnia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na specjalności nauczycielskiej. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na literaturze dla dzieci i młodzieży, a w szczególności na roli zwierząt oraz możliwościach edukacji ekologicznej w szkołach podstawowych. Autorka pracy licencjackiej *Biografie zwierząt stowarzyszonych z i towarzyszącymi człowiekowi w baśniach Hansa Christiana Andersena* oraz artykułu na jej podstawie pt. *Biografie psów w baśniach Hansa Christiana Andersena pt. „Krzesiwo” oraz „Bałwan ze śniegu”*.

Katarzyna Mencfel – a graduate of the BA programme and currently a second-cycle (MA) student at the University of Silesia in Katowice, specializing in teacher education. Her academic interests focus on literature for children and young people, with particular emphasis on the role of animals and the potential for environmental education in primary schools. She is the author of the bachelor's thesis *Biografie zwierząt stowarzyszonych z i towarzyszącymi człowiekowi w baśniach Hansa Christiana Andersena* and of the article based on this research, entitled "Biografie psów w baśniach Hansa Christiana Andersena pt. 'Krzesiwo' oraz 'Bałwan ze śniegu'."

Martyna Machoczek – absolwentka studiów licencjackich, studentka studiów II stopnia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach na specjalności nauczycielskiej. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na literaturze dziecięcej i młodzieżowej, w szczególności na ekokrytycznych odczytaniach klasycznych powieści oraz włączaniu ich we współczesną edukację. Autorka pracy licencjackiej pt. *Nowe opowieści inspirujące utopie na podstawie „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*.

Martyna Machoczek – a graduate of BA programme and currently a second-cycle (MA) student at the University of Silesia in Katowice, specializing in teacher education. Her academic interests focus on children's and young adult literature, with particular emphasis on ecocritical readings of classic novels and their application in contemporary education. She is the author of the bachelor's thesis entitled *Nowe opowieści inspirujące utopie na podstawie 'Opowieści z Narnii' C.S. Lewisa*.