

Tom 31 (2022)

**Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Z TEORII
I PRAKTYKI
DYDAKTYCZNEJ
JĘZYKA
POLSKIEGO

Tom 31

Edukacja humanistyczna
w czasach kryzysu klimatycznego

Redaktorki tomu
Maria Waclawek i Ała Krawczuk

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Magdalena Ochwat
Zastępczyni redaktor naczelnej: Bernadeta Niesporek-Szamburska
Sekretarz: Maria Waclawek
Redaktor statystyczny: Justyna Hanna Budzik

Członkowie redakcji

Ewa Jaskółowa (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Marian Kisiel (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Lidija Rezončnik (Univerza v Ljubljani – Uniwersytet w Lublanie)
Aldona Skudrzyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Helena Synowiec (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Małgorzata Wójcik-Dudek (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Martina Wyszynska Johansson (Högskolan Väst, Sverige – University West w Szwecji)

Rada naukowa

Zofia Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Katarina Dudová (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre – Uniwersytet Konstantyna
Filozofa w Nitrze)
Elżbieta Grabska-Moyle (The Polish University Abroad in London – Polski Uniwersytet
na Obczyźnie, Londyn)
Krystyna Heska-Kwaśniewicz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Renáta Hlavatá (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre – Uniwersytet Konstantyna
Filozofa w Nitrze)
Jadwiga Kowalikowa (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
Elżbieta Kruszyńska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Maria Kwiatkowska-Ratajczak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Jan Miodek (Uniwersytet Wrocławski)
Barbara Myrdzik (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)
Marta Pančíková (Univerzita Komenského v Bratislave – Uniwersytet Komeńskiego
w Bratysławie)
Jerzy Podracki (Uniwersytet Warszawski)
Jana Raclavská (Ostravská univerzita v Ostravě – Uniwersytet Ostrawski)
Danuta Rytel-Schwarz (Universität Leipzig – Uniwersytet w Lipsku)
Bogusław Skowronek (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Stanislav Štěpáník (Univerzita Palackého v Olomouci – Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu)
Zenon Uryga (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie)
Bożena Witosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Maria Wtorkowska (Univerza v Ljubljani – Uniwersytet w Lublanie)

Spis treści

Piotr SKUBAŁA: Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego?

EDUKACJA LITERACKA I KULTUROWA

Anna GUZY, Magdalena OCHWAT: Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych

Zuzana OBERTOVIÁ: *Climate fiction* w badaniu i nauczaniu literatury w środowisku uniwersyteckim

Magdalena PIOTROWSKA-GROT: Literacki matecznik – o ekopoetyce i aktywnym czytaniu

Małgorzata GAJAK-TOCZEK: Kształtowanie postaw proekologicznych na zajęciach ze studentami polonistyki

Magdalena PAPROTNY-LECH: Cybernetyka i ekologia. Pętle relacji Schulz – Onak

Barbara STELINGOWSKA: O życiu roślin w *Patykach i badyłach* Urszuli Zajązkowskiej

Kordian BAKUŁA: O ślepotcie poznawczej i etycznej i o świeckiej humanistyce naturalnej wywiedzionej z opowiadania *Świat i ślepa dziewczyna* Adolfa Dygasińskiego

Katarzyna KRULICKA: Zielono mi, czyli patenty na ekopolski

Justyna Hanna BUDZIK, Urszula SZELĄG: Zielona edukacja filmowa. Studium dwóch przypadków

EDUKACJA JĘZYKOWA

Eliška KRÁLOVÁ: Role prefixoidů z klasických jazyků při obohacování slovní zásoby (nejen) češtiny na příkladu komponentů *bio-* a *eko-*

Stanislav ŠTĚPÁNÍK: K neekologičnosti manipulace

Alina MITEK-DZIEMBA: Ekoglotodydaktyka? Analiza treści podręczników do nauki języka angielskiego jako obcego w świetle założeń krytyki ekologicznej

Ewa PÓŁTORAK: Kształcenie postawy proekologicznej na lekcjach języka obcego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego jako drugiego / kolejnego języka obcego)

Anita RAČÁKOVÁ: Tematyka ekologiczna w słowackim Państwowym Programie Nauczania dla szkół podstawowych (drugi etap edukacyjny)

VARIA

Historia szpilenickiej epidemii ołowicy a współczesny problem zanieczyszczenia środowiska na Śląsku. Z Doktor Jolantą Wadowską-Król rozmawia Aleksandra Lange

Sandra KASZUBOWSKA: Balast przeszłości. Wokół uczniowskich sugestii

Marta NOWAK: Transfer negatywny w nauczaniu Słoweńców języka polskiego jako obcego – trudności i rozwiązania

Table of contents

Piotr SKUBAŁA: How to educate in times of climate and environmental crisis?

LITERARY AND CULTURAL EDUCATION

Anna GUZY, Magdalena OCHWAT: Is it possible to shape pro-climate attitudes in Polish language lessons? Survey results

Zuzana OBERTOVIÁ: Climate fiction in academic research and the teaching of literature in university courses

Magdalena PIOTROWSKA-GROT: Literary backwoods – on ecopoetics and active reading

Małgorzata GAJAK-TOCZEK: Fostering pro-ecological attitudes during classes with Polish philology students

Magdalena PAPROTNY-LECH: Cybernetics and ecology: Loops of relations between Schulz and Onak

Barbara STELINGOWSKA: About the life of plants in *Patyki i badyle* by Urszula Zajązkowska

Kordian BAKUŁA: On cognitive and ethical blindness, and on natural secular humanities on the basis of Adolf Dygasiński's short story "Świat i ślepa dziewczyna" ["The World and a Blind Girl"]

Katarzyna KRULICKA: I'm thinking green – the ideas for ecoPolish lessons

Justyna Hanna BUDZIK, Urszula SZELAĞ: Green film education: a double case study

LANGUAGE EDUCATION

Eliška KRÁLOVÁ: The role of prefixoids originating in the classical languages in the process of enriching (not only) vocabulary of the Czech language (based on *bio-* and *eko-* components)

Stanislav ŠTĚPÁNÍK: Manipulation as an non-ecological expression

Alina MITEK-DZIEMBA: Environmental education in foreign language learning? Examination of the contents of EFL books in the light of ecocritical theory and its assumptions

Ewa PÓŁTORAK: Developing pro-ecological attitudes in secondary-school foreign-language lessons (on the example of materials for teaching French as a second / subsequent foreign language)

Anita RAČÁKOVÁ: Ecological topics in the Slovak State Educational Program for primary schools (second educational level)

VARIA


On the past Szopienice lead poisoning epidemic in relation to the contemporary problem of environmental pollution in Upper Silesia: Doctor Jolanta Wadowska-Król in conversation with Aleksandra Lange

Sandra KASZUBOWSKA: The ballast of the past: Around student suggestions

Marta NOWAK: Negative transfer in teaching Slovenes Polish as a foreign language: problems and solutions



PIOTR SKUBAŁA

 <https://orcid.org/0000-0002-9209-0167>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jak edukować w czasach kryzysu klimatycznego i środowiskowego?^{*}

How to educate in times of climate and environmental crisis?

Abstract: Education has a key role in building and ensuring a safe world for mankind. Today it takes on a special importance because we have moved beyond the safe space of action for humanity. Scientists are issuing a red alert for Earth. In order to avoid the worst, we have a duty to take extraordinary emergency measures. A necessary step is a radical change in education. Its overriding goal must be to shape the attitude of a young person in the sense of unity with nature, capable of caring for other nonhuman beings. In this article, I present ten tips that should be an integral part of the educational process if we want to educate a generation of people who are aware, empathetic, and able to take effective action to resolve the climate and environmental crisis.

Keywords: education, climate and environmental crisis, respect for life, unity

Abstrakt: Edukacja ma do odegrania kluczową rolę w budowaniu i zapewnieniu bezpiecznego świata dla ludzkości. Dzisiaj nabiera szczególnego znaczenia, gdyż przestrzeń, która dotąd była bezpieczna dla ludzi, przestała taką być. Naukowcy ogłaszają czerwony alarm dla Ziemi. Aby uniknąć najgorszego, trzeba podjąć nadzwyczajne, kryzysowe środki. Konieczna jest między innymi radykalna zmiana w edukacji. Jej nadrzędnym celem musi być ukształtowanie postawy młodego człowieka w poczuciu jedności z przyrodą, zdolnego do troski o inne byty pozaludzkie. W artykule przedstawiono dziesięć wskazówek, które powinny kształtować proces edukacyjny, jeżeli chcemy wychować pokolenie ludzi świadomych, empatycznych, zdolnych do podjęcia skutecznych działań w celu zażegnania kryzysu klimatycznego i środowiskowego.

Słowa kluczowe: wychowanie, kryzys klimatyczny i środowiskowy, szacunek dla życia, jedność

^{*} 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.

Edukacja ma do odegrania kluczową rolę w budowaniu i zapewnieniu bezpiecznego świata dla ludzkości. Dokument *Agenda 21 – globalny program działań*, w którym przedstawiono sposób opracowania i wdrażania programów zrównoważonego rozwoju, został przyjęty na konferencji *Środowisko i rozwój* zorganizowanej z inicjatywy ONZ w 1992 roku w Rio de Janeiro (zob. Keating, 1993). Określa cztery podstawowe warunki gwarantujące udane wdrożenie zasad zrównoważonego rozwoju w życie lokalnej społeczności. Na pierwszym miejscu wymieniona jest edukacja ekologiczna, przed demokratyzacją, partnerstwem we współpracy samorządu lokalnego z różnymi grupami społecznymi i sektorami gospodarczymi oraz podejmowaniem decyzji po wieloaspektowym rozpoznaniu problemu (Keating, 1993).

Jaki cel powinna spełniać edukacja w dzisiejszych czasach?

Nadrzędnym celem edukacji ekologicznej, ale także edukacji w ogóle, każdego działania, które wpływa na kształtowanie postawy młodego człowieka, winno być sprawienie, aby poczuł on związek z miejscem, w którym żyje, z przyrodą, Ziemią; aby doświadczył bycia częścią wielkiej sieci życia. Ważną rolę w narodzeniu się ruchu ochrony środowiska odegrało zdjęcie naszej planety wykonane z przestrzeni kosmicznej. Kosmonautki i kosmonauci, którzy mieli możliwość zobaczenia Ziemi z odległej perspektywy, przeżyli swoistą przemianę duchową – poczuli bardzo bliski związek z naszą planetą, z całym życiem na niej. Oto wypowiedź amerykańskiego astronauty Russella Louisa „Rusty’ego” Schweickarta, jedna z wielu tego typu:

Z Księżycy Ziemia jest taka mała i taka krucha, taki mały cenny punkt w tym Wszechświecie, punkt, który możesz zasłonić swoim kciukiem. Wtedy zdajesz sobie sprawę, że na tym punkcie, na tej małej błękitnej rzeczy jest wszystko, co cokolwiek dla ciebie znaczy – cała historia i muzyka, i poezja, i sztuka, i śmierć, i narodziny, i miłość, łzy, radość, zabawy, wszystko to na tej małej plamce, którą ty zakrywasz swoim kciukiem. Z tej perspektywy zdajesz sobie sprawę, że zmieniłeś się na zawsze, że jest tutaj coś nowego, że ten związek z Ziemią nie będzie już nigdy taki, jaki był (cyt. za: Dowd, 1991: 95)¹.

Zrozumienie istoty funkcjonowania życia na Ziemi i poczucie związku z przyrodą nabiera dziś szczególnego znaczenia, gdyż żyjemy w czasach kryzysu określanego jako planetarny.

¹ Jeżeli nie podano inaczej, tłumaczenia fragmentów z języka angielskiego – P.S.

Czy świat jest na granicy globalnej katastrofy klimatycznej i środowiskowej?

Z najnowszych raportów naukowych wynika, że czarny scenariusz, w którym tracimy kontrolę nad klimatem, a ekosystemy przestają istnieć jeden po drugim, może się ziścić i prawdopodobnie nastąpi to w niezbyt odległej przyszłości. W 2008 roku grupa specjalistów w zakresie klimatologii, fizyki oceanów oraz analityków zajmujących się wpływem ludzkości na systemy Ziemi pod kierunkiem Timothy'ego Lenton z University of East Anglia wyróżniła trzynaście „punktów krytycznych” dla systemu klimatycznego. Naukowcy przestrzegali społeczeństwo, aby nie pogrążyło się w fałszywym poczuciu bezpieczeństwa, obserwując powolne globalne zmiany klimatu. Synteza specjalistów wskazuje, że różnorodne elementy klimatu mogą osiągnąć krytyczny punkt w ciągu tego stulecia w warunkach antropogenicznej zmiany klimatu (Lenton i in., 2008). Autorzy raportu przewidywali, że punkty krytyczne mogą zostać uaktywnione, gdy temperatura na Ziemi będzie o 5°C wyższa od temperatury w czasach przedindustrialnych. Tymczasem w 2019 roku w „Nature” ukazała się analiza, której autorzy stwierdzają, że dziewięć z trzynastu „punktów krytycznych” już zostało uaktywnionych, mimo iż globalna temperatura jest zaledwie o 1,1°C wyższa niż w czasach przedindustrialnych. Zdaniem autorów raportu oznacza to, że niedługo może zostać uruchomiona kaskada zdarzeń gwałtownie pogarszających sytuację klimatyczną na Ziemi (Lenton i in., 2019).

W ślad za opracowaniem opublikowanym w „Nature” ukazała się kolejna analiza, której autorzy przewidują, że zmiany klimatu mogą z kolei spowodować załamanie się biosfery i katastrofalny w skutkach zanik różnorodności biologicznej (Trisos, Merow, Pigot, 2020). Badacze wykorzystali roczne prognozy (od 1850 do 2100) temperatury i opadów na obszarze występowania 30 652 gatunków ssaków, ptaków, gadów, płazów, ryb oraz bezkręgowców, aby oszacować czas ich narażenia na potencjalnie niebezpieczne warunki klimatyczne. Antycypują, że przyszłe zakłócenie funkcjonowania zespołów ekologicznych w wyniku zmian klimatu będzie nagłe. Wynika to z faktu, że w ramach danego zespołu ekologicznego narażenie na warunki klimatyczne wykraczające poza granice niszy występuje prawie jednocześnie w odniesieniu do większości gatunków. Globalne ocieplenie sprawia, że środowisko staje się niekorzystne dla wielu gatunków, a część z nich po prostu nie ma możliwości ucieczki. Wyginięcie niektórych kluczowych gatunków wpłynie na inne gatunki, a to wywoła efekt domina. W scenariuszu wysokoemisyjnym (RCP8.5, zakładającym dalszą wysoką emisję gazów cieplarnianych²) takie nagłe załamanie funkcyjowa-

² RCP8.5 – jeden z czterech scenariuszy zmian koncentracji dwutlenku węgla w ziemskiej atmosferze przyjęty przez Międzrządowy Zespół do spraw Zmian Klimatu w projekcie porównania globalnych mo-

nia ekosystemów jest możliwe przed 2030 rokiem w oceanach tropikalnych. Będzie się ono rozprzestrzeniać na lasy tropikalne i pojawi się na wyższych szerokościach geograficznych do 2050 roku. Organizmy żyjące w regionach tropikalnych są szczególnie zagrożone, gdyż wiele z nich już żyje blisko górnej granicy spektrum tolerancji na ciepło (Trisos, Merow, Pigot, 2020).

Edukacja, jakiej potrzebujemy

Wyniki współczesnych badań dotyczących klimatu i funkcjonowania ekosystemów dowodzą, że istnieje realne egzystencjalne zagrożenie dla cywilizacji; znaleźliśmy się w stanie zagrożenia planetarnego. Przekroczyliśmy granicę działań bezpiecznych dla ludzkości. Aby uniknąć katastrofy, jesteśmy zobowiązani do podjęcia nadzwyczajnych, kryzysowych środków. Krokiem koniecznym i, jak się wydaje, takim, który rzeczywiście pozwoli nam zawrócić ze ścieżki ku samozagładzie, jest radykalna zmiana w edukacji. W dalszej części artykułu przedstawiam dziesięć wskazówek, które moim zdaniem należy uczynić stałym elementem procesu edukacyjnego, jeżeli chcemy wychować pokolenie ludzi świadomych, empatycznych, rozumiejących swoje miejsce w biosferze, zdolnych do podjęcia skutecznych działań w celu zażegnania kryzysu klimatycznego i środowiskowego.

1. Opisuj przyrodę jako całość, wielką wspólnotę istot powiązanych z sobą na wiele sposobów

Świat, w którym żyjemy, jest niezwykle skomplikowany, wszystkie jego elementy (rośliny, zwierzęta, mikroorganizmy, woda, powietrze, gleba) są powiązane na najprzeróżniejsze sposoby. Uważnie studiując zależności w świecie wokół nas, dochodzimy do wniosku, że każdy gatunek, niezależnie od szczebla rozwoju ewolucyjnego, jest potrzebny, ważny, ma do spełnienia niezwykłą rolę. Każdy byt żyje tylko dzięki innym bytom. Istotą życia na Ziemi są zależności, one w pewnym sensie tworzą i warunkują funkcjonowanie biosfery. Często przyrównujemy życie na Ziemi do sieci pajęczej – w sieci nie ma nitki mniej lub bardziej ważnych, podobnie w przyrodzie, każdy gatunek jest ważny, ma do spełnienia określoną, pożyteczną rolę w ekosystemie jako całości. W pięknych słowach pisze o tym Lewis Thomas (lekarz, poeta): „nie ma istot

deli klimatu. Wartości określają szacowane wielkości wymuszenia radiacyjnego przez gazy cieplarniane w roku 2100, w tym wypadku 8,5 W/m².

prawdziwie samotnych. Wszystkie stworzenia są, w pewnym sensie, związane z całą resztą i od niej zależne” (Dowd, 1991: 16).

Głównym zadaniem nauczycieli i edukatorów wydaje się dzisiaj włączenie takiego rozumienia świata wokół nas do procesu edukacyjnego. Nauczyciele są dzisiaj zobowiązani do uczynienia wzajemnych stosunków podstawą wszelkich szkolnych definicji. Uświadomienie ludziom wielostronnych zależności winno stać się zasadniczym celem edukacji. Żyjemy w świecie, którego wszystkie elementy są z sobą powiązane. Nic nie jest samowystarczalne. Poszczególne gatunki nie mogą istnieć bez siebie. Problem stanowi to, że większość z nas nie widzi tych relacji. Aldous Huxley, angielski prozaik i eseista, zapytany o to, co jest najistotniejsze w procesie wychowawczym, odpowiedział:

Nigdy nie pozwalajcie dzieciom wyobrażać sobie, że cokolwiek istnieje jako osobne. Dołóżcie starań, aby od samego początku było dla nich oczywistym, że całe życie jest zależnością. Pokażcie im zależności w lasach, na polach, w stawach, strumieniach, w wiosce i kraju wokół nich (cyt. za: Hatley, 1993: 12).

2. Przedstawiaj człowieka jako integralną część sieci życia

Nauka ukazuje jednoznacznie, że człowiek jest nierozdzielnie związany ze światem żywym, stanowi jeden z jego elementów, równie ważny jak każdy inny. Jak każda inna forma życia jest współzależny od pozostałych jego form. My, ludzie, zwykliśmy traktować siebie jako stojących ponad naturą, ale to tylko iluzja. Co więcej, ludzkie ciało jest superorganizmem – około 90% naszych komórek to komórki różnych mikroorganizmów. Tworzą je, oprócz „ludzkich” komórek, tysiące gatunków bakterii, archeonów, wirusów, grzybów. W naszym ciele zamieszkują niektóre z roztoczy. Także ludzkie pasożyty mają ważną rolę do odegrania. O wielostronnych zależnościach w ciele człowieka, swoistym odbywającym się w nim dialogu badacze mówią następująco:

Wielokierunkowa sieć powiązań, poprzez którą możliwe jest przesyłanie sygnału i porozumiewanie się bakterii z bakteriami, bakterii z gospodarzem i gospodarza z bakteriami, sprawia, że mikroorganizmy wraz z komórkami gospodarza tworzą kompleksowy interaktywny ekosystem decydujący o wielu różnych procesach biologicznych, w tym o zdrowiu lub o chorobie (Krzyściak, Jurczak, Piątkowski, 2016: 330).

Jednym z podstawowych praw natury jest obieg materii w przyrodzie. Dotyczy on również ciał roślin, zwierząt i ludzi. Niemal 100% materii tworzącej ciało

człowieka ulega wymianie w ciągu zaledwie 7–8 lat. To, co buduje nas w danym momencie, przepłynie do innych organizmów, przyrody nieożywionej. W ciągu kilku lat zbudujemy nasze ciało z materii, która w chwili obecnej znajduje się na przykład w glebie, dżdżownicy, marchewce, drzewie, rzece i wielu innych formach życia. Gdy patrzymy na siebie i przyrodę w ten sposób, zaciera się granica między nami a światem żywym. John Fowles, angielski pisarz, o naszej relacji z przyrodą mówi w tych słowach: „Dopóki przyroda jest postrzegana jak coś obcego, oddzielnego, poza nami, a nie w nas, tak długo jest ona dla nas stracona” (Fowles, 2000: 34).

3. Podważaj antropocentryzm

Ewa Domańska podkreśla, że to, czego potrzebujemy w niepewnych czasach, to promowanie innego sposobu widzenia świata, opartego na myśleniu relacyjnym, które podkreśla wzajemne związki, współzależność, współbycie i współżycie natury, kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich oraz nie-ludzkich (Domańska, 2013). Odejście od antropocentrycznego myślenia – a przynajmniej próba tego rodzaju spojrzenia – jest niezwykle ważne, jeżeli chcemy rozwiązać problemy w dobie zmian klimatu i postępującego zaniku bioróżnorodności. Patrzenie człowieka na inne formy życia z góry, stawianie siebie na piedestale doprowadziło nasz gatunek do współczesnych mrocznych czasów i tylko odejście od takiej perspektywy może sprawić, że „naprawimy” nasz ludzki i pozaludzki świat. Tego rodzaju świadomość i wskazówkę znajdziemy zresztą w wielu dokumentach odnoszących się do relacji człowieka z przyrodą, ze zwierzętami.

W Światowej Karcie Przyrody, najważniejszym dokumencie rangi światowej (przyjętym i uroczystie proklamowanym przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 28 października 1982 roku) określającym relacje pomiędzy ludźmi a przyrodą, znajdziemy następujące stwierdzenie:

Każda forma życia jest wyjątkową i zasługuje na szacunek, jakakolwiek byłaby jej użyteczność dla człowieka, i aby uznać istotną wartość innych organizmów żyjących, człowiek powinien kierować się kodeksem moralnym postępowania (*Światowa Karta Przyrody*, 1985: 345).

Z kolei w podstawie programowej przedmiotu biologia dla IV etapu edukacyjnego możemy przeczytać: „Uczeń [...] prezentuje postawę szacunku wobec siebie i wszystkich żywych istot” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

4. Odkrywaj przyrodę za pomocą wszystkich zmysłów

We współczesnej szkole poznawanie świata przez młodych ludzi odbywa się przy zaangażowaniu jedynie niektórych ze zmysłów, przede wszystkim wzroku. Główną rolę odgrywa intelekt, który warunkuje zdolność uzyskania i wykorzystania wiedzy, rozumienia myśli, poznania. Poznanie świata, a szczególnie świata przyrody za pośrednictwem rozumu jest jednak w ten sposób ograniczone, by nie powiedzieć, kalekie. Jeżeli chcemy, aby odbiorca w pełni zrozumiał, poczuł związek z przyrodą, doświadczył go, a przede wszystkim pokochał przyrodę, byty pozaludzkie, ważne jest uruchomienie w tym procesie wszystkich zmysłów: oprócz wzroku także słuchu, węchu, smaku i dotyku. Wielu edukatorów stosuje takie podejście – ze świetnym skutkiem korzysta z odpowiednich pomocy i książek. Z żalem obserwuję, że edukatorzy ci docierają do ograniczonego kręgu odbiorców. Jedną z moich ulubionych aktywności angażujących różne zmysły w doświadczaniu świata jest zabawa w tak zwanego ślepcę. Ma ona na celu poznanie drzewa za pomocą wszystkich zmysłów, dostarcza wiele zabawy, a przede wszystkim buduje bliższy związek z istotami, które nie zawsze traktujemy tak, jak na to zasługują. A przecież: „Drzewo jest nieruchomą istotą żywą [...]. Drzewo, żywa istota wrażliwa na zmiany w środowisku, musi być szanowane jako takie i nie może być sprowadzone do roli przedmiotu”. Fragmenty te pochodzą z *Deklaracji Praw Drzewa*, dokumentu, który został podany do publicznej wiadomości 5 kwietnia 2019 roku podczas obrad Zgromadzenia Narodowego w Paryżu. Była minister środowiska Francji Delphine Balto stwierdziła przy tej okazji: „naszym celem jest uznanie przez Zgromadzenie Narodowe drzew za istoty obdarzone czuciem” (*Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa”*).

5. Ucz się od przyrody w bezpośrednim z nią kontakcie

Jednym z warunków koniecznych zapewnienia ludziom bezpiecznej, zrównoważonej przyszłości jest wychowanie pokolenia, które doświadcza na co dzień kontaktu z przyrodą. Powinniśmy ją podpatrywać, od niej się uczyć. Amerykański biolog Barry Commoner w 1971 roku w książce *The closing circle* przybliżył w sposób nadzwyczaj przystępny szerokim rzeszom społeczeństwa zasadnicze „prawa” natury. W trzecim prawie: „Przyroda wie najlepiej”, Commoner obala nasze przeświadczenie, iż jesteśmy w stanie zaproponować lepsze rozwiązania niż natura. Ekosystemy to produkty długo trwających procesów ewolucyjnych i sukcesyjnych, układy na swój sposób doskonale (Commoner, 1974). Przyroda powinna stać się naszym filozofem i mędrce. Podobne przesłanie znajdziemy już w biblijnej Księdze Hioba: „Zapytaj zwierząt – pouczą. I ptaki w powietrzu powiedzą. Zapytaj Podziemia, wyjaśni; pouczą cię i ryby

w morzu” (Hi, 12:7–8)³. Należy tylko żałować, że to chyba jeden z mniej znanych cytatów z tej księgi.

We współczesnej nauce dyscypliną, która bada budowę i zasady działania organizmów oraz adaptuje rozwiązania z przyrody do techniki (budowy urządzeń technicznych), jest bionika, określana też jako biomimetyka czy biomimikra. Janine Benyus, amerykańska biologka i pisarka, w książce *Biomimicry: Innovation inspired by nature* podchodzi do bioniki jako do nowej postawy wobec natury. Stwierdza, że chodzi nie o to, co możemy „wyciągnąć” z natury, ale o to, czego możemy się od niej nauczyć (Benyus, 1997).

6. Praktykuj współodczuwanie

Współodczuwanie (współczucie) to jedna z ekowartości, której kształtowanie jest szczególnie ważne w wychowaniu środowiskowym i w ogóle w wychowaniu. 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. Żyjemy w świecie ograniczonych zasobów, więc jeśli chcemy żyć odpowiedzialnie, to powinniśmy okazywać szacunek życiu, nasz styl życia nie może kolidować ze stylem życia innych bytów, nasza nadmierna konsumpcja nie może prowadzić do ich krzywdy. Postępowanie etyczne wymaga zachowania umiarkowania (powściągliwości). Współodczuwanie jest sposobem wyrażenia poszanowania dla życia i innych ekowartości w życiu codziennym.

Do moich ulubionych gier dydaktycznych służących praktykowaniu współodczuwania jest *Budowanie drzewa*, jej autorem jest Joseph Cornell, jeden z najpopularniejszych edukatorów ekologicznych w świecie. W trakcie tej gry uczestnicy budują drzewo, każdy z nich staje się jednym z elementów ciała drzewa i finalnie wszyscy przez chwilę żyją jak drzewo, stają się jednym wielkim organizmem. Oto fragment opisu gry:

Biel (podkorowa warstwa drzewa)

Wybieramy określoną liczbę osób, aby uformować krąg wokół tkanki wzmacniającej. Ustawiamy te osoby w koło, zwrócone twarzą do środka i trzymające się za ręce.

„Jesteście częścią drzewa zwaną bielą, ksylemem bądź drewnem. Pobieracie wodę od korzeni i przenosicie ją do najwyższych gałęzi. Jesteście najwydajniejszą pompą w świecie, mimo że nie posiadacie żadnych ruchomych części. Potraficie pompować do góry setki litrów wody każdego dnia i robicie

³ Tłumaczenie Biblii za: *Biblia Tysiąclecia*.

to z prędkością 150 km na godzinę. Po pobraniu wody przez korzeń waszym zadaniem będzie dostarczenie jej w górę drzewa. Kiedy powiem: »Pompujemy wodę«, wy wydajecie dźwięk naśladujący pompowanie. Robiąc to, wyrzucacie ramiona w górę. Teraz przeciwiczymy całość. Korzenie pobierają wodę. Biel transportuje wodę do góry» (Cornell, 1989: 41).

7. Nie unikaj najgorszej prawdy o stanie Ziemi

W styczniu 2021 roku ukazał raport grupy siedemnaściorga światowej sławy ekologów z USA, Australii i Meksyku (Bradshaw i in., 2021). Autorzy raportu kreślą perspektywę mrocznej przyszłości Ziemi i ludzkości. Zwracają uwagę, że kluczowe kwestie środowiskowe, takie jak zanik bioróżnorodności, zmiany klimatyczne, a także prze-ludnienie i nadmierna konsumpcja, w połączeniu z ludzką ignorancją i beczynnością, doprowadzają świat do ruiny. Tragiczna sytuacja nakłada na naukowców niezwykłą odpowiedzialność – chodzi o dotarcie z przesłaniem o stanie biosfery do rządów, świata biznesu oraz opinii publicznej i przekonanie ich do działań, które dałyby szansę na zrównoważoną przyszłość. Pomimo ponurego tonu raportu autorzy podkreślają, że ich przesłanie do decydentów nie jest wezwaniem do poddania się, ale ma być swego rodzaju zimnym prysznicem dla światowych przywódców – ich otrzeźwienie jest dzisiaj niezbędne, jeżeli chcemy zatroszczyć się o naszą przyszłość (Bradshaw i in., 2021).

Bez wątplenia w procesie edukacyjnym jesteśmy zobowiązani do przedstawiania aktualnej sytuacji klimatycznej i środowiskowej na Ziemi. Z jednej strony edukacja nie może opierać się na strachu, który raczej nie motywuje do działania, z drugiej jednak nie można omijać niewygodnej prawdy. Ważne jest takie przedstawienie sytuacji naszej planety, aby za nim poszły nasze konkretne działania, kolejne kroki w celu jej ratowania.

8. Podejmij kroki w celu ratowania planety

Wielu z nas ma poczucie niewielkiej sprawczości własnych działań podejmowanych dla dobra przyrody. Wydaje się nam, że wyłącznie decyzje polityków mogą cokolwiek zmienić. To jednak tylko po części prawda. Może rację ma ten, kto twierdzi, że świat się zmieni w pożądanym kierunku, kiedy zmieni się nasze zachowanie. Pamiętajmy, że każde nasze działanie jest możliwe dzięki przyrodzie. Każda nasza aktywność wymaga skorzystania z zasobów planety, przyczynia się do emisji gazów cieplarnianych. Wniosek jest prosty: możemy wykonać tyle rzeczy dobrych dla przyrody, ile wykonu-

jemy czynności w życiu. Każdy z nas ma więc praktycznie nieograniczone możliwości podjęcia kroków ratujących planetę. Inspirująca książka, pokazująca wiele świetnych pomysłów do zastosowania przez nas od zaraz, to pozycja francuskiego fotografa Philippe'a Bourseillera *365 kroków ratujących planetę*. Publikacja składa się z 365 zdjęć ukazujących piękno naszej planety i tyłuż propozycji autora dla każdego z nas na poszczególne dni roku (Bourseillier, [fot.], 2007). Polecam także materiały wypracowane w ramach projektu *Edukacja dla dobrego klimatu*, w którym miałem swój udział, a wśród nich na przykład *52 kroki dla dobrego klimatu czy To lubię! (365 dni dla klimatu)*. Herbert Spencer, angielski filozof i socjolog, o znaczeniu edukacji miał powiedzieć: „Wielkim celem edukacji nie jest wiedza, ale działanie” (*Słynne cytaty edukacyjne filozofa Herberta Spencera*).

9. Uśmiechaj się, śpiewaj, tańcz

Żyjemy w mrocznych czasach i jako edukatorzy jesteśmy zobowiązani przekazywać aktualny stan wiedzy o sytuacji na planecie w trakcie naszej relacji z uczniami czy ze studentami. Celowe wydaje się jednak zaakcentowanie, że żyjemy w czasach niezwykłych i na swój sposób intrygujących. Nasza misja pokoleniowa jest szczególna. Kryzys planetarny stanowi cel jednoczący wszystkich Ziemiaków. Tym samym może nam towarzyszyć poczucie euforii związane z wielkim moralnym zobowiązaniem, jakim jest dzieło naprawy świata. Poczujmy radość z tego, że okoliczności każą nam odłożyć na bok drobiazgi, nieistotne sprawy i konflikty. Douglas Bowman o dzisiejszych czasach powiedział:

Jaki wspaniały czas, aby żyć! Ludzkość odkrywa na nowo w swojej świadomości swe źródła – naturę życia, świat, wszechświat, Boga... Stoimy u progu nowego czasu dla Ziemi, ponieważ stajemy dzisiaj przed możliwością podjęcia nowego, ewolucyjnego kroku. Stajemy przed wyzwaniem, aby wkroczyć w nowe życie z nowym sposobem myślenia (cyt. za: Dowd, 1991: 75–76).

Jak najczęściej wykorzystujemy w naszym działaniach poezję i muzykę, w tym piosenkę i taniec. Jestem przekonany, że w ten sposób możemy osiągnąć nasz cel – wzbudzić w naszych odbiorcach szacunek do wszelkiego życia i troskę o nie. Często kiedy kończę wykład z ekologii, mówię, że jeżeli ktoś nadal nie rozumie istoty funkcjonowania życia na Ziemi, wielkiej tajemnicy sieci życia, to pozostaje poezja i muzyka. Akcentuję, że może one pozwolą uchwycić najistotniejsze przesłanie wykładu. I wówczas na przykład śpiewam wraz z uczestnikami Agaty Jałyńskiej *Pieśń jedności*, zawierającą między innymi te słowa:

Ja jestem częścią Ziemi i ty też.
W każdym żywym ciele drzemie zwierz.
Jesteśmy drzewem, ogniem,
mieszkanką wiecznych sił.
Jesteśmy skałą, wodą,
każdy z nas kiedyś żył (Jałyńska, 1994).

10. Nie bój się marzyć o lepszym świecie

Rolą dzisiejszej edukacji jest również danie nadziei na lepszy świat. Edukacji musi przyświecać hasło: Nie bój się marzyć o lepszym świecie. Jestem głęboko przekonany, że zmagania o lepszą przyszłość dla nas, ludzi, i dla Ziemi nie są problemem technologicznym, politycznym ani ekonomicznym, przynajmniej nie w pierwszej kolejności. To przede wszystkim kwestia wyobraźni. Musimy umieć wyobrazić sobie przyszłość opartą na nadziei. Marek Oziewicz, profesor literatury i kultury amerykańskiej z Minnesota University, mówi o potrzebie planetarianizmu, czyli wizji realnego lepszego jutra dla całej Ziemi. Wizja ta może zostać wyrażona przede wszystkim w opowieściach, jej stworzenie jest głównym wyzwaniem dla dzisiejszej kultury (Krawczyk, 2019).

Z uczniami z Młodzieżowego Strajku Klimatycznego miałem niedawno wspólną okazję snuć marzenia o lepszym świecie, który możemy wspólnie zbudować. Kolejno nazywaliśmy marzenia o świecie, jaki chcielibyśmy stworzyć do 2050 roku. Przenieśliśmy się do połowy XXI wieku – celem, który zgodnie z założeniami Europejskiego Zielonego Ładu czy Unijnej Strategii Bioróżnorodności 2050, ma być wtedy zrealizowany, jest stworzenie zeroemisyjnej gospodarki o obiegu zamkniętym i skuteczna ochrona przyrody. Oto kilka cech naszej planety 2050 roku, które młodzież uznała za najistotniejsze:

1. W większości miejsc na Ziemi powietrze jest wilgotne i rześkie, nawet w aglomeracjach miejskich. Zawdzięczamy to masowemu sadzeniu drzew, ruchowi na rzecz zazieleniania we wszystkich krajach.
2. Wszystkie domy i budynki produkują elektryczność na własny użytek. Inteligentne technologie zapobiegają niepotrzebnemu zużyciu energii.
3. Kupujemy żywność z małych lokalnych farm i od lokalnych producentów. Białko zwierzęce i nabiał niemal zniknęło z naszej diety.
4. Nauka języków obcych, umiejętność gry na pianinie, rozumienie sztuki, słuchanie śpiewu ptaków stają się głównymi i pożądanymi formami dobrobytu.
5. Naszą planetę, dziką przyrodę większość ludzi traktuje jak święte miejsce.

Skuteczna edukacja albo ekocyd

W 2021 roku tuż przed Światowym Dniem Ochrony Środowiska ukazał się raport Programu Środowiskowego Organizacji Narodów Zjednoczonych (UNEP), w którym agenda ONZ wzywa wszystkie kraje świata do wielkiej restauracji przyrody (UNEP, FAO, 2021). Redaktor „Gazety Wyborczej” Tomasz Ulanowski swój artykuł będący komentarzem do ukazania się raportu opatrzył tytułem *ONZ i nobliści ostrzegają przed ekocydem. Jak nie popełnić ekologicznego samobójstwa* (Ulanowski, 2021)⁴. Jestem przekonany, że nasza historia zakończy się ekocydem także wtedy, gdy nie zdołamy wdrożyć edukacji opartej na przywołanych przeze mnie (lub podobnych) zaleceniach. Teolog katolicki Thomas Berry zapytany, co nas czeka, jeżeli nie uda się dokonać całkowitej przemiany naszego sposobu traktowania Ziemi oraz wszelkiego życia, odpowiedział:

Jeśli będziemy kontynuowali obecny model edukacji oraz przekazywania wiadomości według starych kodów kulturowych – które pozwalają trwać w ciągłej iluzji i złudzeniu, że jesteśmy oddzieleni od Ziemi i że naszym zadaniem jest jej eksploatacja – to wydamy mnóstwo pieniędzy po to, by dosłownie uczyć młodzież, jak popełniać samobójstwo (słowa Berry’ego przywołane przez Miriam Therese MacGillis – cyt. za: AtKisson, 2000: 2).

Bibliografia

- AtKisson A., 2000, *Żyjąc w świetle Nowej Historii. Rozmowa z siostrą Miriam Therese MacGillis*, tłum. M. Polkowska, J. Korbel, „Dzikie Życie”, nr 11 (77), s. 2, <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2000/listopad-2000/zyjac-w-swietle-nowej-historii-rozmowa-z-siostra-miriam-therese-macgillis> [dostęp: 12.08.2022].
- Benyus J., 1997, *Biomimicry: Innovation inspired by nature*, HarperCollins, New York.
- Biblia Tysiąclecia*, Biblia-online.pl, <http://biblia-online.pl/Biblia/Tysiaclecia/Ksiega-Hioba/12> [dostęp: 18.08.2022].
- Bourseiller P., [fot.], 2007, *365 kroków ratujących planetę*, przedmowa J.L. Étienne, tekst A. Jan-kéliowitch, [tłum. A. Mitka], [National Geographic], Wydawnictwo G+J RBA, Warszawa.

⁴ Ekocyd to ostatnia faza zniszczenia środowiska naturalnego (unicestwienie wszelkiego życia) na danym obszarze w wyniku działalności człowieka.

- Bradshaw C.J.A. i in., 2021, *Underestimating the challenges of avoiding a ghastly future*, „Frontiers in Conservation Science”, <https://doi.org/10.3389/fcosc.2020.615419>.
- Commoner B., 1974, *Zamykający się krąg. Przyroda, człowiek, technika*, przeł. J. Lutosławski, przedm. do wyd. pol. A.S. Kostrowicki, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa (wyd. oryg.: *The closing circle: Nature, man, and technology*, Random House, New York 1971).
- Cornell J., 1989, *Sharing the joy of nature. Nature activities for all ages*, Dawn Publications, Nevada City.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Dowd M., 1991, *Earthspirit. A handbook for nurturing an ecological Christianity*, Twenty-third Publications, Mystic, Conn.
- Fowles J., 2000, *The tree*, Vintage, London.
- Francja ogłosiła „Deklarację Praw Drzewa”, *Dobre Wiadomości*, <https://dobrewiadomosci.net.pl/31026-francja-oglosila-deklaracje-praw-drzewa/> [dostęp: 9.02.2022].
- Hatley K., 1993, *A neo-humanist model of education*, „New Renaissance”, vol. 4, no. 1, s. 10–13.
- Jałyńska A., 1994, *Dusza lasu*, [kasetą magnetofonową], Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Radio Katowice.
- Keating M., 1993, *The earth summits. Agenda for change*, Centre for Our Common Future, Switzerland.
- Krawczyk S., 2019, *Oziewicz: Opowieści na nowe czasy*, Magazyn Kontakt, 21.08.2019, <http://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Krzyściak W., Jurczak A., Piątkowski J., 2016, *The role of human oral microbiome in dental biofilm formation*, w: *Microbial biofilms – importance and applications*, eds. D. Dhanasekaran, N. Thajuddin, InTechOpen, Londons, s. 329–382, <https://doi.org/10.5772/63492>.
- Lenton T.M. i in., 2008, *Tipping elements in the Earth’s climate system*, „Proceedings of the National Academy of Sciences”, vol. 105, no. 6, s. 1786–1793, <https://doi.org/10.1073/pnas.0705414105>.
- Lenton T.M. i in., 2019, *Climate tipping points – too risky to bet against*, „Nature”, vol. 575, no. 7784, s. 592–595, <https://doi.org/10.1038/d41586-019-03595-0>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2009 r. nr 4, poz. 17), <https://www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-23-grudnia-2008-r.-w-sprawie-podstawy-programowej-wychowania-przedszkolnego-oraz-ksztalcenia-ogolnego-w-poszczegolnych-typach-szkol-dz.u.-z-2009-r.-nr-4-poz.-17-9699.html> [dostęp: 9.02.2022].
- Słynne cytaty edukacyjne filozofa Herberta Spencera, Greelane, 5.11.2019, <https://www.greelane.com/pl/zasoby/dla-doroslych-.sluchaczy/famous-education-quotations-herbert-spencer-31420/> [dostęp: 12.08.2022].
- Światowa Karta Przyrody, 1985, „Przyroda Polska”, nr 10, s. 345.

- Trisos C.H., Merow C., Pigot A.L., 2020, *The projected timing of abrupt ecological disruption from climate change*, „Nature”, vol. 580, s. 496–501, <https://doi.org/10.1038/s41586-020-2189-9>.
- 365 [trzysta sześćdziesiąt pięć] *dni dla klimatu*, Edukacja dla Dobrego Klimatu, <http://klimatycznaedukacja.pl/projekty/365-dni-dla-klimatu/> [dostęp: 9.02.2022].
- Ulanowski T., 2021, *ONZ i nobliści ostrzegają przed ekocydem. Jak nie popełnić ekologicznego samobójstwa*, Wyborcza.pl, 4.06.2021, <https://wyborcza.pl/7,75400,27161052,onz-i-nobliści-ostrzegają-przed-ekocydem-jak-nie-popełnić-ekologicznego.html> [dostęp 9.02.2022].
- UNEP [United Nations Environment Programme], FAO, 2021, *Becoming #GenerationRestoration: Ecosystem restoration for people, nature and climate*, Nairobi, <https://www.unep.org/resources/ecosystem-restoration-people-nature-climate> [dostęp: 9.02.2022].


Piotr Skubała – profesor doktor habilitowany, reprezentant ssaków łożyskowych, jednego z milionów gatunków zamieszkujących Ziemię, który ma ogromne szczęście być profesorem nauk biologicznych zatrudnionym na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Ekolog, akarolog, etyk środowiskowy, edukator ekologiczny, działacz na rzecz ochrony przyrody; aktywista klimatyczny, *ethic expert* w Komisji Europejskiej w Brukseli (program HORIZON 2020), stały współpracownik miesięczników „Aura. Ochrona środowiska” i „Dziki Życie”, organizator i współprowadzący spotkania Klubu Myśli Ekologicznej (od 2012 roku). Autor licznych wykładów, warsztatów, kursów w kraju i za granicą. Współpracuje z mediami lokalnymi, krajowymi i zagranicznymi w charakterze eksperta w zakresie ekologii, ochrony środowiska i kryzysu klimatycznego.

Piotr Skubała is a professor and a representative of placental mammals, one of the millions of species inhabiting the Earth, who is very lucky to be a professor of biological sciences employed at the University of Silesia in Katowice. He is an ecologist, acarologist, environmental ethicist, environmental educator, activist for nature protection, climate activist, ethic expert at the European Commission in Brussels (HORIZON 2020 program), a permanent collaborator of the monthly *AURA. Ochrona Środowiska* [*AURA. Environmental protection*] and *Dziki Życie*, and an organizer and co-host of the meetings of the Club of Ecological Thought (since 2012). He is the author of numerous lectures, workshops and courses in Poland and abroad. He cooperates with local, national and foreign media as an expert in the field of ecology, environmental protection, and the climate crisis.


EDUKACJA LITERACKA
I KULTUROWA



ANNA GUZY

 <https://orcid.org/0000-0002-6713-7293>
Uniwersytet Śląski w Katowicach

MAGDALENA OCHWAT

 <https://orcid.org/0000-0002-0178-165X>
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Czy możliwe jest kształtowanie postaw proklimatycznych na lekcjach języka polskiego? Wyniki badań ankietowych^{*}

Is it possible to shape pro-climate attitudes in Polish language lessons? Survey results

Abstract: The article presents the results of a survey conducted among Polish language teachers ($n = 120$) on the methods, possibilities, and barriers to implementing environmental humanities in Polish schools. The analysis of the collected material shows that the surveyed Polish language teachers feel responsible for shaping the pro-climate attitudes of their students, and Polish language lessons can strengthen students' agency in times of the climate crisis.

Keywords: environmental humanities, Polish language lessons, climate crisis, education for the climate, pro-environmental attitudes, Polish language teachers, survey

^{*} 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. Podstawę artykułu stanowią wyniki badań zaprezentowane w raporcie *Poloniści wobec zmian klimatu*, dostępnym na stronach internetowych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (Guzy, Ochwat, [2021]). Badania zostały również opisane w mediach ogólnopolskich i regionalnych (zob. artykuły prasowe na ten temat: Gumułka, 2021; Januszewska, 2021; Warchala-Kopec, 2021).

Abstrakt: W artykule zostały zaprezentowane wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli języka polskiego ($n = 120$) na temat sposobów, możliwości oraz barier w zakresie realizacji humanistyki środowiskowej w polskich szkołach. Z analizy zebranego materiału wynika, że badani poloniści czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proklimatycznych uczniów, a lekcje języka polskiego mogą wzmacniać u uczniów ich poczucie sprawczości w czasach kryzysu klimatycznego.

Słowa kluczowe: humanistyka środowiskowa, lekcje języka polskiego, kryzys klimatyczny, edukacja dla klimatu, postawy proekologiczne, nauczyciele języka polskiego, badania ankietowe

Wprowadzenie

Zielona transformacja nie jest możliwa bez edukacji systemowej w zakresie ekologii oraz przemiany w obszarze nauk humanistycznych i samej kultury, które w czasach trwającego impasu klimatycznego przekazują archaiczne paradygmaty widzenia świata – historię człowieka panującego nad innymi istotami czy sztuczny podział na naturę i kulturę. Szczególnie istotną rolę w zmianie opowieści pojawiającej się w lekturach szkolnych mają do odegrania nauki humanistyczne. Rola ta polega na proponowaniu interpretacji wydobywających z cienia¹ historie gatunków innych niż *homo sapiens* (roślin, zwierząt) czy istot nieożywionych (skał, ziemi, rzek). Do tej pory stanowiły one raczej tło działalności białego człowieka, który był głównym bohaterem i podmiotem dzieł literackich. Nową misję nauk humanistycznych można zawrzeć w kluczowym słowie „przemiana” – chodzi o przeobrażenie postaw czytelników wobec środowiska, od-uczanie ich dotychczasowego konsumpcyjnego stylu życia i zgubnych nawyków, redefinicję kategorii oraz wartości związanych z działalnością człowieka. Rola nauk humanistycznych jest jednak wciąż słabo zauważana wobec prymatu operowania „twardymi” danymi, liczbami, informowania o kondycji planety przez nauki ścisłe i przyrodnicze.

Wielu uczonych (por. Domańska, 2013; Czaplinski, 2017; Bińczyk, 2018; Oziewicz, 2019; Fiedorczyk, Beltrán, 2020) pisało już o istotnym znaczeniu nauk humanistycznych w dobie katastrofy ekologicznej. Przyczyny destrukcji środowiska upatrywano w kryzysie ludzkiej wyobraźni, jak słusznie zauważył twórca ekokrytyki Lawrence Buell (1995: 2). Również przyrodznawcy (zob. m.in. Błażejowska, 2019; Skubała, 2021a, 2021b)² akcentują ważną rolę sojuszu nauk przyrodniczych z humanistycznymi na

¹ Nawiązujemy do koncepcji Andrzeja Marca dotyczącej wyjścia istot ożywionych i nieożywionych z cienia człowieka (*anthropos*) (Marzec, 2021).

² January Weiner w wywiadzie opublikowanym na stronie magazynu „Pismo” zauważa: „Naukowcy z dziedzin ścisłych i inżynierowie mogą pokazać konkretne rozwiązania. Przekonać siedem i pół miliarda

rzecz poprawy klimatu. Sądzimy zatem, że transformacyjny potencjał humanistyki będzie się rozwijał także w propagowaniu nauki o klimacie na lekcjach języka polskiego.

Dostrzegamy wagę wyzwań klimatycznych i edukacji środowiskowej na świecie oraz – w opozycji do nich – zjawisko białych plam w polskim systemie kształcenia, dlatego też postanowiłyśmy przeprowadzić badania ankietowe³ dotyczące postaw wobec zmian klimatu w triadzie edukacyjnej: nauczyciele poloniści – uczniowie – rodzice. Od stycznia 2021 roku do końca marca 2022 roku poddałyśmy badaniu grupę 234 nauczycieli języka polskiego, 2181 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych i 303 rodziców uczniów. Rytm badań wyznaczały pandemia COVID-19, *lockdown* oraz praca zdalna. We wszystkich grupach zadałyśmy łącznie 87 pytań, wśród których 58 miało charakter zamknięty, 18 – otwarty, a 11 – półotwarty.

W niniejszym artykule przedstawiamy syntetyczne ujęcie wyników badań w grupie nauczycieli polonistów, ze szczególnym uwzględnieniem ich możliwości w zakresie kształtowania przyjaznych postaw uczniów wobec środowiska oraz podnoszenia uczniowskiej świadomości kryzysu klimatycznego na lekcjach języka polskiego.

Przedmiot i cel badań

Celem prowadzonych badań było zgromadzenie opinii nauczycieli polonistów uczących w polskich szkołach na każdym etapie kształcenia na temat sposobów i możliwości realizacji humanistyki środowiskowej⁴ w szkołach. Za ważne uznałyśmy

ludzi do ich stosowania – to już muszą humaniści. Oni zajmują się wartościami, a ochrona przyrody jest ochroną wartości” (Błażejowska, 2019).

³ Badania prowadzone były w ramach Grantu Wyszehradzkiego *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* we współpracy z punktem Europe Direct Śląskie, członkiem sieci Europe Direct w Polsce.

⁴ Terminu „humanistyka środowiskowa”, coraz częściej pojawiającego się w literaturze przedmiotu, używamy jako synonimu pojęcia „humanistyka ekologiczna”, zgodnie z wykładnią zaproponowaną przez Ewę Domańską. Poznańska badaczka pisze o humanistyce ekologicznej tak: „to multidyscyplinarna dziedzina badań, której celem jest integrowanie i niehierarchiczne traktowanie nauk humanistycznych i przyrodniczych, wiedzy zachodniej, wschodniej i tubylczej. Podstawę humanistyki ekologicznej stanowi ontologia związków promująca zarówno ludzkie relacje międzykulturowe, jak i związki międzygatunkowe. Humanistyka ekologiczna głosi konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym i ujęcia ludzkości jako części większej całości żyjącego systemu. Odwołuje się ona do etyki szacunku, wzajemności i międzygatunkowej solidarności, która ma istotne znaczenie dla przemyślenia idei sprawiedliwości społecznej i uczynienia jej otwartą na byty nie-ludzkie” (Domańska, 2013: 21). Humanistyka środowiskowa jest jednak zagadnieniem szerszym i bardziej złożonym. Wśród jej obiektów badań są na przykład miasto (jako biopolis) czy śmieci (jako śmieciorośliny).

także to, w jaki sposób nauczyciele widzą swoją rolę w kształtowaniu kompetencji i postaw proekologicznych uczniów⁵. Ponadto analizie poddałyśmy stan wiedzy oraz przekonania badanych w zakresie zmian klimatu, a także bariery i trudności, które napotykają oni, realizując edukację dla klimatu na lekcjach języka polskiego.

Ankieta skierowana do nauczycieli polonistów zbudowana była z metryczki oraz 46 pytań: 33 o charakterze zamkniętym, 12 – otwartym i jednego pytania pół-otwartego. Badania prowadziłyśmy *online* z wykorzystaniem narzędzia ankietowego Lime Survey od stycznia do września 2021 roku⁶. Nauczycieli polonistów zapraszano do udziału w badaniu za pośrednictwem stron internetowych uczelni⁷, o badaniach pisały media oraz serwisy społecznościowe (Facebook, Instagram). Wysłałyśmy również indywidualne zaproszenia do polonistów współpracujących z Uniwersytetem Śląskim. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy, a respondent mógł się z niego wycofać na dowolnym etapie. Raport z badań został upubliczniony w otwartym dostępie (Guzy, Ochwat, [2021]).

W badaniu właściwym, przypomnijmy, wzięło udział 234 nauczycieli, 120 kompletnych ankiet poddano szczegółowej analizie⁸. Struktura społeczno-demograficzna grupy respondentów, czyli nauczycieli polonistów, którzy wzięli udział we wszystkich etapach badania, prezentowała się następująco:

1. Kobiety stanowiły 90% badanych (108 osób), natomiast mężczyźni – 10% (12 osób); obraz ten odzwierciedla obserwowaną feminizację zawodu nauczyciela⁹.
2. Największą grupę stanowiły osoby w przedziale wiekowym 40–49 lat (52 osoby, 43%) oraz 50–59 lat (39 osób, 33%); pozostali to: 15 osób (13%) w wieku 30–39 lat,

⁵ W artykule używamy sformułowań „edukacja ekologiczna” i „edukacja klimatyczna”. Edukacja ekologiczna jest dla nas kategorią szerszą, mieszczącą w sobie również kształcenie proklimatyczne, którego najbardziej we współczesnej szkole brakuje. Ekologia jest wyrazem najgłębszej troski o nasz dom (od gr. *oikos* + *lógos* = dom + nauka), a zmiany klimatu mu zagrażają.

⁶ Procedura badawcza składała się z kilku etapów. Badania właściwe były poprzedzone opracowaniem wstępnej wersji ankiety (w październiku i listopadzie 2020 roku ankietę opracował Zespół Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) oraz badaniami wstępnymi (standaryzacyjnymi), służącymi weryfikacji narzędzia badawczego (grudzień 2020 roku). Ponadto od czerwca do sierpnia 2021 roku prowadzone były konsultacje społeczne w formie bezpośredniej oraz z wykorzystaniem strony WWW, a także mediów społecznościowych.

⁷ Były to strony: Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (<https://us.edu.pl>), Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną (<https://icbeh.us.edu.pl>), projektu wyszehradzkiego (<https://hec.us.edu.pl>) i Europe Direct Śląskie (<https://www.europedirect-slaskie.pl/>).

⁸ Raport został opracowany na podstawie kompletnie wypełnionych ankiet. Z uwagi na szeroki zakres pytań badawczych i obszerność ankiety jej zwrotność była mniejsza, niż pierwotnie założono. Zależało nam jednak na uzyskaniu dużej ilości informacji, co przełożyło się na ilość czasu potrzebnego do wypełnienia ankiety i motywację badanych do wypełnienia całego kwestionariusza.

⁹ Dane procentowe uzyskane w toku analizy materiału zostały zaokrąglone do liczb całkowitych.

- po 6 osób (5%) w wieku 25–29 lat oraz 60 lat i więcej; dwoje badanych to osoby w wieku do 24 lat.
3. Pracownicy szkół ponadpodstawowych stanowili 61% poddanych badaniu nauczycieli (79 osób), natomiast 41 osób (34%) to nauczyciele szkół podstawowych. Sześć osób (5%) z tego grona pracowało w zespołach szkół.
 4. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele legitymujący się najwyższym stopniem awansu zawodowego – nauczyciele dyplomowani (95 osób – 79%); 11 osób (9%) to nauczyciele kontraktowi, 10 (8%) – mianowani, natomiast 4 osoby (4%) spośród badanych to nauczyciele stażyści.
 5. Respondenci pochodzili z 15 województw. Najliczniej reprezentowane były: województwo śląskie (77 osób – 64%), podkarpackie (12 osób – 10%), mazowieckie (7 osób) oraz małopolskie (6 osób); mniej było respondentów z województw: świętokrzyskiego – 4 osoby, lubelskiego, dolnośląskiego, opolskiego i podlaskiego – po 2 respondentów, oraz kujawsko-pomorskiego, lubuskiego, łódzkiego, warmińsko-mazurskiego, wielkopolskiego, zachodniopomorskiego – po jednej osobie badanej. Wśród badanych nie znalazł się ani jeden polonista z województwa pomorskiego.
 6. Najliczniejszą grupę – 52 osoby, czyli 43% – stanowili badani z dużych miast powyżej 100 tysięcy mieszkańców, drugą pod względem liczebności – badani z miast od 50 do 100 tysięcy mieszkańców (31 osób, 26%); 24 badanych (20%) pracowało w małych miastach do 50 tysięcy mieszkańców; tylko 13 badanych było zatrudnionych w szkołach wiejskich (11%).

Wyniki badań ankietowych

W artykule prezentujemy tylko wybrane odpowiedzi respondentów. Ograniczenie materiału do tych danych pozwala lepiej naszkicować obraz możliwości polonistów w zakresie kształtowania postaw oraz zdolności osób z tej grupy podnoszenia świadomości ekologicznej, w tym klimatycznej, na lekcjach języka polskiego.

Postępowanie badawcze zakładało uzyskanie odpowiedzi na pytanie o kompetencje poznawczo-merytoryczne polonistów związane z ich wiedzą na temat zmian klimatu, jak również kompetencje sprawnościowo-działaniowe¹⁰ nauczycieli, pozwalające na stymulowanie podczas lekcji twórczych i różnorodnych aktywności

¹⁰ Określenia „kompetencje poznawczo-merytoryczne” i „kompetencje sprawnościowo-działaniowe” za: Gawel-Luty, 2021: 30.

służących wprowadzaniu materiału z zakresu ochrony środowiska, zmian klimatu. Analizowaliśmy również przekonania powinnościowe badanych, a także określiliśmy ich poziom wiary w skuteczność i celowość proponowanych oddziaływań.

W toku badania szukałyśmy odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

1. Czy badani poloniści czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych w ramach nauczanego przez siebie przedmiotu?
2. Czy podstawa programowa, zawierająca listę lektur obowiązkowych i dodatkowych, oraz treści podręczników do języka polskiego stwarzają możliwość edukacji klimatyczno-ekologicznej?
3. Czy badani proponują uczniom dodatkowe aktywności o tematyce klimatycznej?
4. Czy na lekcjach języka polskiego możliwe jest, zdaniem nauczycieli, kształtowanie odpowiedzialnych postaw proekologicznych?
5. W jaki sposób badani prezentują/wprowadzają treści o tematyce ekologicznej?
6. Które teksty, zdaniem polonistów, dają możliwość prezentowania zagadnień z zakresu zmian klimatu?
7. Jaka jest wiedza nauczycieli języka polskiego w zakresie kryzysu klimatycznego?
8. Jakie trudności w zakresie realizowania treści związanych z humanistyką środowiskową na lekcjach języka polskiego zauważają badani?

Prezentację wyników uzyskanych badań powinna poprzedzić informacja o poziomie podstawowej wiedzy polonistów w zakresie zmian klimatu. W ankiecie pojawiło się wiele różnorodnych pytań sprawdzających wiedzę polonistów¹¹, wyniki badań w tym obszarze przedstawiają się następująco:

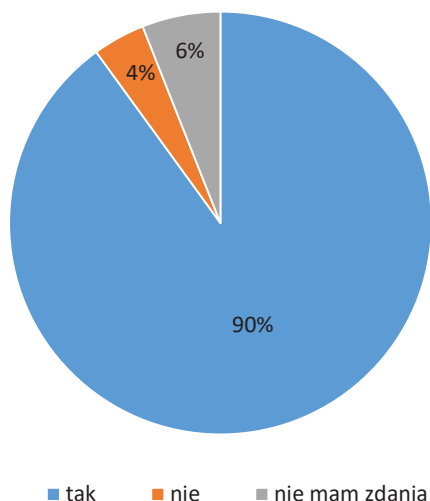
1. Zdecydowana większość respondentów (94%) zgadzała się z tym, że globalne ocieplenie spotęgowane emisją gazów cieplarnianych jest faktem.
2. Zdaniem 97% badanych ludzie są odpowiedzialni za zmiany klimatu.
3. Znaczna większość polonistów biorących udział w badaniu (89%) twierdziła, że pojawienie się niektórych wirusów jest skutkiem działalności człowieka.
4. Ponad połowa badanych nie zgadzała się z tezą, że zmiana temperatury na Ziemi o kilka stopni nie przyniesie istotnych skutków (60% udzieliło odpowiedzi, że zdecydowanie się nie zgadza, a kolejne 10% – że raczej się nie zgadza).

Odpowiedzi na te pytania mają charakter konsensualny – naukowcy są zgodni co do realności zmian klimatu i ich antropogenicznych korzeni (Popkiewicz, Kardaś,

¹¹ Oto przykładowe pytanie ankietowe weryfikujące wiedzę: „Proszę wyrazić swoją opinię, zaznaczając *tak* (zgadzam się z tym sformułowaniem) lub *nie* (nie zgadzam się), lub *nie mam zdania*. 1. Globalne ocieplenie spotęgowane emisją gazów cieplarnianych jest faktem. 2. Ludzie są odpowiedzialni za zmiany klimatu. 3. Naukowcy są zgodni co do tego, że zmiany klimatu są powodowane działalnością człowieka. 4. Pojawienie się niektórych wirusów jest skutkiem działalności człowieka. 5. Proszę określić w skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (zdecydowanie się zgadzam), na ile zgadza się Pani/Pan z poniższym stwierdzeniem: Zmiana temperatury na Ziemi o kilka stopni nie powoduje istotnych skutków”.

Malinowski, 2019). Wiedza badanych nauczycieli języka polskiego w tym zakresie jest na wysokim poziomie. Inne badania wskazują, że tylko 77% dorosłych Polaków uznaje globalne ocieplenie za fakt (Babińska, 2021: 6), wyniki badania polonistów pokazują, że mają oni zdecydowanie większą świadomość klimatyczną niż przeciętny Polak¹². Co ciekawe, z naszych badań wynika również, że poziom wiedzy uczniów w tym zakresie jest niższy niż poziom wiedzy nauczycieli¹³. Wyniki te demitologizują opinie o rzekomym dobrym przygotowaniu uczniów do życia w realiach kryzysu klimatycznego i istotnej roli młodych ludzi w edukowaniu starszych pokoleń.

Wiedzy polonistów powinna towarzyszyć potrzeba jej przekazywania. Dlatego też jedno z najistotniejszych twierdzeń, które pojawiło się w ankiecie i do którego respondenci mieli się ustosunkować, związane było z poczuciem odpowiedzialności badanych za kształtowanie postaw proekologicznych uczniów (wykres 1).



Wykres 1. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że nauczyciele poloniści (obok nauczycieli przedmiotów przyrodniczych) powinni także czuć się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych u uczniów?”.

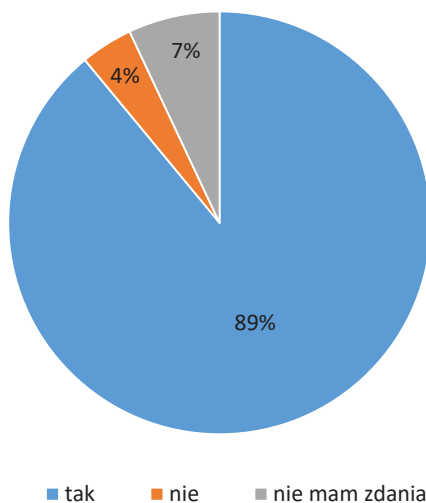
¹² Warto zaznaczyć, że poziom wiedzy Polaków dotyczącej katastrofy klimatycznej i zmian klimatu wzrasta. Jak wynika z badań CBOS, w 2009 roku tylko 65% dorosłych Polaków ($n = 971$) uznawało, że zmiany klimatu są spowodowane przede wszystkim działalnością człowieka, w 2014 roku natomiast było to 71% badanych ($n = 912$), a w 2018 roku – trzy czwarte respondentów ($n = 991$) (por. Głowacki, 2018; zob. również Global Compact Network Poland, Know-How Hub. Centrum Transferu Wiedzy, 2021).

¹³ Niemal wszyscy badani nauczyciele (96,67%) uważali, że ludzie są odpowiedzialni za zmiany klimatu (Guzy, Ochwat, [2021]). Tego samego zdania było 95% badanych rodziców i 86,39% badanych uczniów (Guzy, Ochwat, 2022a, 2022b). Większość badanych nauczycieli (94,17%) zgadzała się z tym, że globalne ocieplenie spowodowane emisją gazów cieplarnianych jest faktem (Guzy, Ochwat, [2021]), taką samą opinię wyraziło 92% badanych rodziców i 75,71% uczniów (Guzy, Ochwat, 2022a, 2022b).

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (108 osób, 90%) uważała, że poloniści powinni czuć się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych uczniów. Tylko 4% pedagogów (5 osób) miało odmienne zdanie.

Odpowiedzialność to nie tylko cecha osobowościowa, to wskaźnik postawy moralnej (zob. Tchorzewski, 1994: 45–51). W hierarchii etyki środowiskowej odpowiedzialność jest lokowana na szczególnie wysokiej pozycji w wymiarze zarówno jednostkowym, jak i grupowym, a nawet, co ważne z punktu widzenia przetrwania człowieka i innych istot żywych, pokoleniowym (Tyburski, 2013: 146). Dotyczy otwarcia się nie tylko na świat ludzi, lecz także na środowisko jako podmiot naszej odpowiedzialności. W pojęcie to wpisane są zobowiązanie oraz gotowość do poniesienia konsekwencji własnych działań i zaniechań (Tyburski, 2013: 149). Jak wynika z naszych badań, nauczyciele poloniści w szczególny sposób rozumieją swoją powinność do wychowywania młodych ludzi w zgodzie z wartościami ekologicznymi, na których można budować nową ramę środowiskowej edukacji humanistycznej. Powinności nauczycieli były wielokrotnie poddawane naukowej refleksji, wskazywano również na te, które mają związek z kształtowaniem postaw proekologicznych, na przykład kształtowanie pożądanych wartości moralnych, wychowanie dla przyszłości, dobro społeczne jako wartość nadrzędna w stosunku do dobra własnego czy zaangażowanie społeczne (Molesztak, Tchorzewski, Wołoszyn, 1994: 105–106).

Nauczycieli poproszono także o ustosunkowanie się do stwierdzenia: „Kształtuję postawy proekologiczne uczniów na niektórych lekcjach języka polskiego”. Na wykresie 2 zaprezentowano wyniki badań w tym zakresie.



Wykres 2. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że kształtuję postawy proekologiczne uczniów na niektórych lekcjach języka polskiego?”

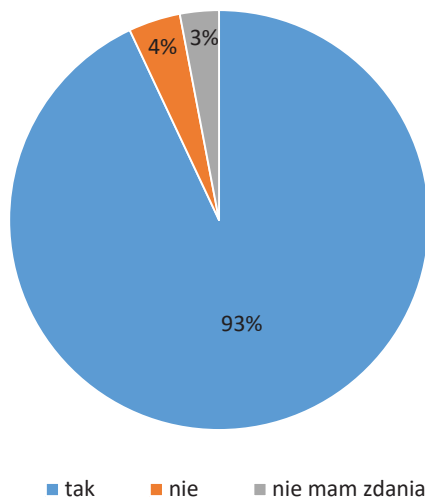
Zdecydowana większość polonistów (107 osób, 89%) uważała, że na wybranych lekcjach języka polskiego kształtuje postawy proekologiczne u swoich uczniów. Odmiennego zdania było tylko 4% badanych (5 osób).

Przypomnijmy, że „postawa (*attitude*) człowieka wobec jakiegoś obiektu (osoby, przedmiotu, zdarzenia, idei) to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania tego obiektu przez człowieka” (Wojciszke, Doliński, 2008: 336). Na lekcjach języka polskiego możliwe są wymiana myśli, rozmowy o emocjach, prezentowanie wzorców bohaterów literackich, które mogą inspirować do weryfikacji poglądów i kształtować świadomość uczniów. Ponadto nauczyciele tego przedmiotu dysponują stosownymi narzędziami do wprowadzania zmiany postaw wśród młodych – służą temu teksty kultury, literatura, film, fotografia, rzeźba oraz odpowiednie metodologie, które stwarza „nowa humanistyka” (por. Czaplński, 2017; Nycz, 2017a, 2017b), a w jej ramach humanistyka środowiskowa czy humanistyka zaangażowana. Jak dowodzą wyniki uzyskanych badań, poloniści są świadomi tego, że na lekcjach ich przedmiotu możliwe jest kształtowanie postaw proekologicznych i proklimatycznych. Potwierdzają to przywołane odpowiedzi respondentów. Ponadto analiza uzyskanych odpowiedzi wskazuje, że nauczyciele mają poczucie sprawczości, wierzą w skuteczność swoich działań, co niewątpliwie pozytywnie wpływa na motywację polonistów (Rotter, 1990) i jest jedną z możliwości wyjścia z marazmu antropocenu¹⁴ (jak przyjęło się nazywać nową epokę geologiczną) zagrażającemu aktywnemu działaniu w obliczu bezprecedensowego planetarnego kryzysu środowiskowego.

W badaniu poszukiwałyśmy odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób nauczyciele mogą wpływać na postawy uczniów. Jedno z pytań miało na celu sprawdzenie, czy zdaniem polonistów czytanie literatury i innych tekstów kultury może być pomocne w kształtowaniu postaw proekologicznych. Na wykresie 3 zaprezentowano wyniki badań w tym zakresie.

Większość badanych (112 osób, 93%) stwierdziła, że czytanie literatury i innych tekstów kultury może być jednym ze sposobów kształtowania wśród uczniów odpowiedzialnych postaw proekologicznych. Odmiennego zdania było tylko 4% nauczycieli (5 osób). Opinii na ten temat nie miało 3% badanych respondentów (3 osoby).

¹⁴ Na wyjście z marazmu antropocenu zwraca uwagę Ewa Bińczyk w książce *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu* (Bińczyk, 2018). Termin „antropocen”, rozumiany jako epoka człowieka, został użyty na określenie obecnej epoki geologicznej, w której obserwujemy ingerowanie człowieka w procesy geologiczne planety (por. Bińczyk, 2018: 12). Według Paula Crutzena i F. Stoermera antropocen rozpoczął się w drugiej połowie XVIII wieku (podajemy za: Bińczyk, 2018: 11). Okres ten zbiega się z datą zaprojektowania przez Jamesa Watta maszyny parowej (1784). Niektórzy badacze początku antropocenu upatrują dużo wcześniej, w czasach intensywnego rolnictwa czy okresie kolonizacji (por. Hickel, 2021).



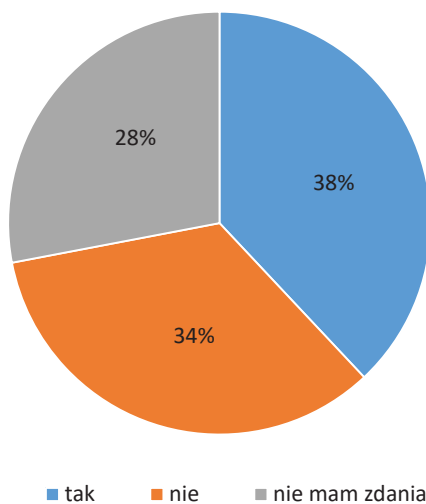
Wykres 3. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że czytanie literatury i innych tekstów kultury może być jednym ze sposobów kształtowania wśród uczniów odpowiedzialnych postaw proekologicznych?”.

Analiza przykładów zachowań bohaterów literackich, ich wypowiedzi, emocji, a także metody takie jak dyskusja czy drama dają możliwość angażowania poznawczego i emocjonalnego, a to pozwala w sposób faktyczny przyczynić się do kształtowania oraz zmiany postaw. Warto również podkreślić, że to właśnie opowieści oraz narracje najsilniej i najgłębiej oddziałują na nasz sposób percypowania rzeczywistości. Odzwierciedlają postrzeganie świata, dzięki utożsamianiu się z nimi kształtujemy swoje przekonania.

Zadałyśmy również pytanie o to, jakie możliwości dają polonistom dokumenty oświatowe, lista lektur oraz podręczniki do nauki języka polskiego. Wyniki badań zaprezentowano na wykresie 4.

Nauczyciele mieli zróżnicowane poglądy na temat możliwości wprowadzania tematów związanych z kryzysem klimatycznym z wykorzystaniem obowiązujących podręczników i lektur – różnice procentowe między grupami udzielającymi różnych odpowiedzi były niewielkie. Najwięcej badanych (46 osób, 38%) było zdania, że są takie możliwości, tylko trochę mniej badanych (41 osób, 34%) miało odmienną opinię; pozostali nie zajęli stanowiska.

Nauczyciel twórczy, zainteresowany przekazywaniem treści o określonej tematyce znajdzie możliwość jej przybliżenia uczniom. Widać jednak, że przynajmniej część polonistów potrzebuje precyzyjnych wskazań i jednoznacznych rekomendacji. Tymczasem szkolna edukacja polonistyczna, oparta na aktualnych dokumentach oświatowych, dotychczas obowiązujących podręcznikach i budowanej



Wykres 4. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że podstawa programowa przedmiotu język polski i zawarta w niej lista lektur umożliwiają wprowadzanie tematów związanych z kryzysem klimatycznym?”.

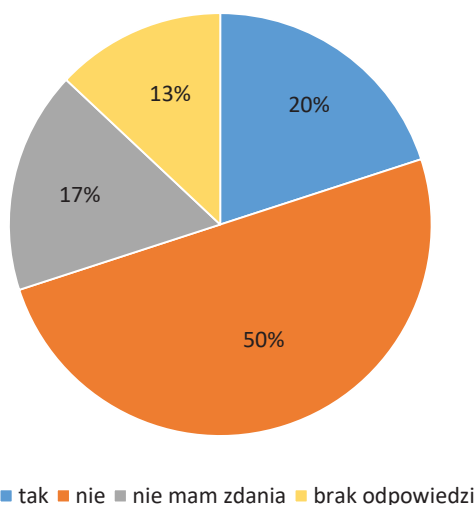
wokół nich refleksji metodologicznej nie stwarza wielu możliwości uczenia na lekcjach języka polskiego o zmianach klimatycznych oraz degradacji środowiska przez człowieka. Dziś wprowadzanie treści klimatycznych i środowiskowych odbywa się „tylnymi drzwiami”, bez systemowych zmian. W *Preambule* podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej napisano wprost:

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 (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, [2018])

- treści nauczania tę ideę jednak pomijają, a jedno zdanie w preambule to stanowczo za mało, by nauczyciele czuli się w obowiązku uwzględnienia tematyki ekologicznej na lekcjach języka polskiego. MEiN w dokumencie *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022* jako jeden z takich kierunków wskazało „Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne” (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021). Od roku szkolnego 2022/2023 wprowadzono również nowy przedmiot: historia

i terażniejszość (HiT), którego realizacja raczej nie podniesie poziomu edukacji proklimatycznej w polskiej szkole.

Nauczycieli języka polskiego zapytałyśmy również o to, czy w używanym przez nich podręczniku są tematy związane z edukacją dla klimatu. Na wykresie 5 zaprezentowano układ odpowiedzi na to pytanie.



Wykres 5. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy w używanym przez Ciebie podręczniku są tematy związane z edukacją dla klimatu?”.

Tylko 20% badanych (24 osoby) uznało, że w używanym przez nich podręczniku znajdują się tematy związane z edukacją dla klimatu (por. Niesporek-Szamburska, Przybyła, 2021). Połowa nauczycieli (60 osób) zauważyła, że treści tego typu nie ma w podręcznikach, z których korzystają (17% badanych); 20 osób nie potrafiło jednoznacznie ustosunkować się do tej kwestii; 13% (16 osób) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Brak treści klimatycznych w podstawowym dokumencie oświatowym – w podstawie programowej – skutkuje słabą ich reprezentacją w podręcznikach. Trudno też zwracać uwagę na pewne treści w procesie kształcenia, jeśli sporadycznie lub bardzo rzadko pojawiają się one w podręczniku, ponieważ „pierwszym warunkiem skutecznego oddziaływania przekazu jest oczywiście jego zauważenie przez odbiorcę” (Wojciszke, Doliński, 2008: 346).

Respondentów poproszono także o wskazanie źródeł realizowanych przez nich tematów w obrębie edukacji proklimatycznej – i inspiracji własnych, i treści zawartych w podręcznikach (zob. tabela 1).

Tabela 1

Edukacja proklimatyczna w szkole – tematy własne nauczycieli języka polskiego lub zainspirowane treściami z podręcznika i innymi materiałami – wyniki badań ankietowych

Źródło inspiracji	Szkoła podstawowa	Szkoła ponadpodstawowa
Rozdziały w podręczniku do kształcenia literackiego	klasa V: <i>Ocalmy Ziemię!</i> (wydawnictwo GWO); klasa V: <i>Chrońmy nasze środowisko</i> (wydawnictwo GWO); klasa VII: <i>Rewolucja energetyczna</i> (wydawnictwo WSiP)	<i>Mit o złotym wieku</i> (wydawnictwo Nowa Era); <i>Polska wieś arkadią</i> (<i>Pieśni</i> J. Kochanowskiego) (wydawnictwo Nowa Era); <i>Renesansowy wzór gospodarza</i> (wydawnictwo Nowa Era)
Lektury	<i>Mały Książę</i> (troska o planetę); <i>Biblia</i> (stworzenie ziemi i człowieka, opis ogrodu Eden, Księga Rodzaju – stworzenie świata); J. Kochanowski, <i>Fraszki</i> (<i>Na lipę, Do gór i lasów</i>), <i>Pieśni</i> (<i>Pieśń IX, pieśń Czego chcesz od nas Panie</i>); mit o Demeter i Korze; A. Mickiewicz, <i>Świtezianka, Stepy Akermańskie</i>	J.R.R. Tolkien, <i>Hobbit</i> (analiza świata przedstawionego, las jako źródło tajemniczości/zagadki/zaskoczenia); B. Prus, <i>Lalka</i> (wynałazki ekologiczne, krytyka arystokracji jedzącej wodorosty); J. Słowacki, <i>Kordian</i> (podróże, zrównoważony transport); S. Żeromski, <i>Ludzie bezdomni</i> (praca w fabryce cygar a dzisiejsze fabryki, na przykład ubrań, problem czystej wody, analiza opisów gospodarki rabunkowej), S. Żeromski, <i>Przedwiośnie</i> (mit o szklanych domach a budownictwo pasywne); Z. Herbert, cykl <i>Pan Cogito</i> ; K. Przerwa-Tetmajer, <i>Melodia mgieł nocnych</i>
Lekcje z zakresu nauki o języku	list oficjalny – pisanie prośby do władz o koce dla schroniska / zorganizowanie konkursu ekologicznego / przygotowanie kubłów na śmieci; analiza plakatu ekologicznego	analiza plakatu – plakat proekologiczny, analiza plakatu ekologicznego
Inne	wypoczynek w XXI wieku – analiza obrazów przedstawiających odpoczynek na łonie natury	wypoczynek w XXI – analiza obrazów przedstawiających odpoczynek na łonie natury; wywiady z M. Atwood, na przykład <i>Natura nie zapomina</i>

Nauczyciele poloniści dostrzegają potrzebę i możliwości pobudzania przez teksty wchodzące do kanonu lektur problematyki zrównoważonego rozwoju, sprawiedliwej transformacji. Opierając się na dawnych tekstach kultury, pokazują, jak żyć jako bio-wspólnota na planecie o ograniczonych zasobach. Zauważenie tego aspektu przez badanych ma odzwierciedlenie choćby w ich propozycji lektury *Ludzi bezdomnych* jako krytyki gospodarki rabunkowej, w dostrzeżeniu problemu natura kontra cywilizacja w *Lalce*, możliwości rozmowy na temat zrównoważonego transportu i podróżowania z odwołaniem do *Kordiana*, ujęciu metafory szklanych domów (*Przedwiośnie*) jako przestrzeni do poruszania wątków budownictwa pasywnego, tematu pracy w fabryce cygar w *Ludziach bezdomnych* jako punktu wyjścia dyskusji na temat sprawiedliwej transformacji i produkcji ubrań w dzisiejszych fabrykach, a także zanieczyszczenia wody i eksploatacji złóż w sosnowieckich kopalniach.

Profilowanie literatury i włączanie do dyskusji na lekcjach języka polskiego rozmaitych, nowych kontekstów przez poszukiwanie „miejsc wspólnych” tego, co „kiedyś”, i tego, co „dziś”, stawia przed szkolną polonistyką kolejne wyzwania¹⁵. Taki sposób pracy z tekstami może okazać się niezwykle inspirujący dla uczniów i nauczycieli – lektura staje się pretekstem do dużo szerszych i głębszych rozważań.

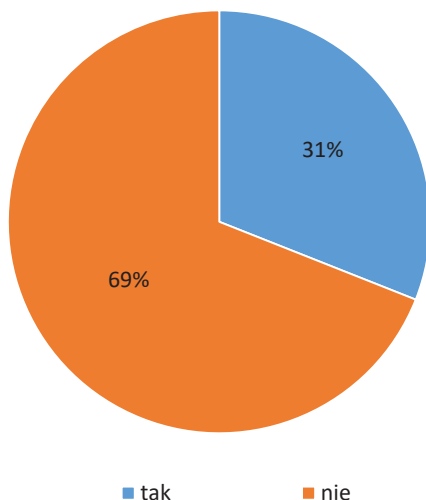
W badaniu szukałyśmy również odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele proponują uczniom dodatkowe działania. Zadałyśmy pedagogom następujące pytanie: „Czy prowadzisz aktywność pozalekcyjną, która uwzględnia również tematykę związaną z edukacją dla klimatu, np. konkursy, koła, kluby dyskusyjne, gazetka szkolna, prelekcje, wolontariat, happeningi, debaty itd.?” i poprosiłyśmy o zaznaczenie jednej z odpowiedzi: „tak” lub „nie”. Na wykresie 6 zaprezentowano uzyskane wyniki badań w tym zakresie.

Zdecydowana większość badanych (83 osoby, 69%) nie proponowała uczniom aktywności pozalekcyjnych, które uwzględniałyby tematykę związaną z edukacją dla klimatu, natomiast 31% polonistów (37 osób) takie działania organizowało i prowadziło.

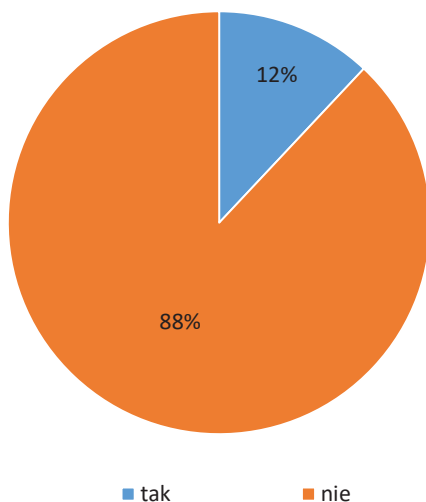
Badani zostali poproszeni o doprecyzowanie odpowiedzi (wskazanie konkretnych rodzajów aktywności). Jako proponowane przez siebie działania wymienili: gazetki szkolne, konkursy, quizy, akcje organizowane w szkole i poza nią, zajęcia dodatkowe / pozalekcyjne, takie jak koła zainteresowań, kluby dyskusyjne, warsztaty, przedstawienia teatralne.

Nauczycieli języka polskiego poproszono również o udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy realizują projekty międzyprzedmiotowe związane z edukacją dla klimatu (wykres 7).

¹⁵ O tych wyzwaniach zob. Ochwat, 2020a, 2020b; por. również „Paidia i Literatura” 2021, nr 3 (numer poświęcony jest tematowi katastrofy klimatycznej i nadziei).



Wykres 6. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy prowadzisz aktywność pozalekcyjną, która uwzględnia również tematykę związaną z edukacją dla klimatu, np. konkursy, koła, kluby dyskusyjne, gazetka szkolna, prelekcje, wolontariat, happeningi, debaty itd.?”

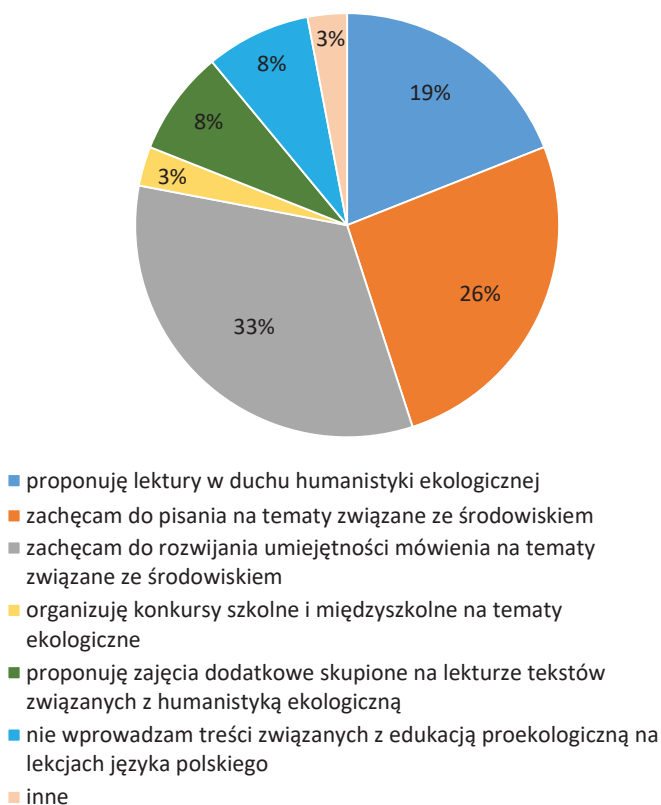


Wykres 7. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Czy realizujesz projekty międzyprzedmiotowe związane z edukacją dla klimatu?”

Większość nauczycieli (106 osób, 88%) stwierdziła, że nie realizuje projektów międzyprzedmiotowych związanych z edukacją dla klimatu; pozostali (14 osób, 12%) deklarowali, że realizują takie projekty we współpracy z nauczycielami przyrody oraz plastyki. Warto nadmienić, że wśród rekomendacji polonistów dotyczących

edukacji dla klimatu sformułowanych dla ośrodków akademickich i MEiN znalazło się wprowadzenie korelacji między przedmiotami. Również rodzice, odpowiadając na pytanie o to, jak powinna wyglądać optymalna edukacja klimatyczna, proponowali ścieżki międzyprzedmiotowe i realizację działań w zespołach projektowych (Guzy, Ochwat, [2021]: 51–52).

W pytaniu ankietowym: „Jak wprowadza Pani/Pan treści związane z edukacją proekologiczną na lekcjach języka polskiego?”, znalazło się sześć odpowiedzi i pole „Inne”, w którym poloniści mogli wpisać swoją propozycję. Badani mogli zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi. Wykres 8 prezentuje uzyskane wyniki badań w tym zakresie.



Wykres 8. Odpowiedzi respondentów na pytanie: „Jak wprowadza Pani/Pan treści związane z edukacją proekologiczną na lekcjach języka polskiego?”

Najliczniejsza grupa badanych stwierdziła, że wprowadza treści związane z edukacją ekologiczną poprzez motywowanie uczniów do mówienia na tematy związane ze środowiskiem (33%), kolejnych 26% respondentów przyznało, że zachęca młodzież

do pisania na ten temat. Lektury w duchu humanistyki ekologicznej proponuje uczniom 19% badanych, natomiast 8% oferuje zajęcia dodatkowe poświęcone lekturze i analizie tekstów związanych z humanistyką ekologiczną. Organizowanie konkursów szkolnych i międzyszkolnych zadeklarowało tylko 3% badanych nauczycieli języka polskiego. Tylko 8% respondentów uznało, że nie wprowadza treści związanych z edukacją proekologiczną na lekcjach języka polskiego.

Oprócz szeregu szans nauczyciele dostrzegli także trudności, które wpływają na sposoby i możliwości prezentowania treści związanych ze zmianą klimatu i z kryzysem klimatycznym podczas lekcji języka polskiego. Zwracali uwagę przede wszystkim na to, że aby móc realizować postulaty humanistyki ekologicznej, potrzebują:

1. Modyfikacji procesu dydaktycznego na poziomie instytucjonalnym: większej liczby godzin języka polskiego¹⁶, swobody w doborze treści, zmiany w zakresie listy lektur, nauczania interdyscyplinarnego, podniesienia rangi tematyki ekologicznej w szkole, w tym na języku polskim.
2. Doksztalcenia się – przygotowania merytorycznego i metodologicznego oraz poszerzenia wiedzy i świadomości.
3. Odwagi¹⁷, motywacji do działania i inspiracji (w tym ciekawych i dobrze opracowanych materiałów edukacyjnych).
4. Odpolitycznienia kwestii związanych z ekologią¹⁸.

Wnioski z przeprowadzonych badań

Jak wskazują wyniki badań ankietowych, nauczyciele poloniści:

1. Mają właściwą i aktualną wiedzę na temat zmian klimatu.
2. Stosują różnorodne metody i formy pracy oraz realizują na lekcjach języka polskiego tematy z zakresu zmian klimatu – podczas lekcji zarówno literacko-kulturowych, jak i językowych.
3. Potrafią wymienić przykłady tekstów literackich, które mogą stanowić przyczynek do rozmowy na temat zmian klimatu, gospodarki rabunkowej czy konsumpcjonizmu.
4. Czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw proekologicznych uczniów.

¹⁶ Niewiele ponad połowa badanych (61 osób) uznała, że na lekcjach języka polskiego nie ma czasu na realizowanie tematów związanych z edukacją dla klimatu.

¹⁷ Na obawy o odebranie przez uczniów wprowadzania treści o tematyce ekologicznej jako działania kontrowersyjnego wskazuje 18% badanych (21 osób).

¹⁸ Zestawienie stanowi syntetyczne podsumowanie uzyskanych wyników badań. Szczegółowy opis barier i trudności: Guzy, Ochwat, [2021]: 53–63.

5. W różnym stopniu proponują uczniom dodatkowe aktywności o tematyce proekologicznej.
6. Widzą różnorodne trudności w zakresie swobodnego przedstawiania problematyki zmian klimatu na języku polskim, w szczególności wskazują na brak czasu, problemy w dostępie do różnorodnych materiałów edukacyjnych, własne ograniczenia, a także uznawanie tego typu treści za zbędne podczas lekcji języka polskiego.

Na lekcjach języka polskiego możliwe jest kształtowanie odpowiedzialnych postaw proekologicznych i proklimatycznych. Realizacja postulatu kształtowania postaw proekologicznych uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych będzie możliwa, jeśli ministerstwo zapewni pedagogom właściwe materiały dydaktyczne, jak również ponownie uczyni z polonistów „gospodarzy kanonu lektur” (termin za Zenonem Urygą). Badani nauczyciele proponowali uczniom rozmaite formy samorozwoju w zakresie edukacji dla klimatu, nie ograniczali się wyłącznie do realizacji obowiązkowych godzin lekcyjnych, co więcej – sami deklarowali chęć dalszego kształcenia, rozwijania warsztatu dydaktycznego. W ramach edukacji uniwersyteckiej, na etapie tworzenia ścieżek kształcenia, warto wzmacniać wiedzę przyszłych polonistów z zakresu stosowania metodologii humanistyki środowiskowej oraz przekazywać im fakty o kryzysie klimatycznym, ale też kształcić odporność psychiczną nauczycieli na takie nowe zjawiska, jak solastalgia¹⁹, lęki klimatyczne, depresje klimatyczne (zob. Budziszewska, Kałwak, 2022: 171–182). Warto również umacniać nadzieję²⁰ – tak ważną w czasach kryzysowych, w jakich przyszło nam żyć.

Bibliografia

- Babińska M., 2021, *Polacy o globalnym ociepleniu. Raport Centrum Badań nad Uprzedzeniami*, maj 2021, pobrano z: <http://cbu.psychologia.pl/2021/05/17/polacy-o-globalnym-ociepleniu-nowy-raport-cbu/> [24.08.2022].
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

¹⁹ Pojęcie solastalgii na określenie uczuć związanych z utratą środowiska naturalnego wprowadził filozof Glenn Albrecht. W literaturze przedmiotu przywoływane jest także pojęcie żaloby, utraty (por. Burek, 2021).

²⁰ W głośnym zbiorze esejów Rebecca Solnit wspiera indywidualne i zbiorowe poczucie sprawczości, doświadczenie wspólnotowości oraz transformacyjnego działania (zob. Solnit, 2019).

- Błażejowska K., 2019, *January Weiner: Ochrona przyrody jest ochroną wartości*, Magazyn Opinii Pismo, 6.08.2019, <https://magazynpismo.pl/idee/rozmowa/january-weiner-ochrona-przyrody-jest-ochrona-wartosci/> [dostęp: 5.03.2022].
- Budziszewska M., Kałwak W., 2022, *Depresja klimatyczna. Krytyczna analiza pojęcia*, „Psychiatria Polska”, nr 56 (1), s. 171–182, <https://doi.org/10.12740/PP/127900>.
- Buell L., 1995, *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*, Harvard University Press, Harvard.
- Burek M., 2021, *Solastalgia – tęsknota za domem* [rozmowa z Rafałem Zapałą], Portal Presto, <https://prestportal.pl/solastalgia-rozmowa-z-rafalem-zapala> [dostęp: 19.02.2022].
- Czapliński P., 2017, *Sploty*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński i in., Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa, s. 9–22.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Fiedorczyk J., Beltrán J.G., 2020, *Ekopoetyka. Ekologiczna obrona poezji*, Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich UW – Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa.
- Gawel-Luty E., 2021, *Nauczyciel wobec współczesnej rzeczywistości społecznej*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, s. 23–38.
- Global Compact Network Poland, Know-How Hub. Centrum Transferu Wiedzy, 2021, *Edukacja klimatyczna w Polsce*, pobrano z: <https://ungc.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Edukacja-Klimatyczna-w-Polsce.pdf> [15.02.2022].
- Głowacki A., 2018, *Polacy wobec zmian klimatu*, Centrum Badania Opinii Społecznej, „Komunikat z Badań”, nr 158, pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_158_18.PDF [19.02.2022].
- Gumułka A., 2021, *Powstał raport o tym, jak poloniści mogą uczyć o zmianach klimatu*, Nauka w Polsce, 30.09.2021, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C89480%2Cpowstal-raport-o-tym-jak-polonisci-moga-uczyc-o-zmianach-klimatu.html> [dostęp: 19.02.2022].
- Guzy A., Ochwat M., [2021], *Poloniści wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań ankietowych, pobrano z: https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf [19.02.2022].
- Guzy A., Ochwat M., 2022a, *Rodzice wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań 2022, pobrano z: https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Rodzice_wobec_zmian_klimatu.pdf [25.04.2022].
- Guzy A., Ochwat M., 2022b, *Uczniowie wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań 2022, pobrano z: <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/PDF/Uczniowie%20wobec%20zmian%20klimatu.pdf?t=1641542636> [19.02.2022].
- Hickel J., 2021, *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*, przekł. J.P. Listwan, Karakter, Kraków.

- Januszewska P., 2021, *Young Leosia czy pani od polskiego? Kto według młodych mówi z RIGCzem o klimacie?*, Krytyka Polityczna, 17.01.2022, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/januszewska-young-leosia-czy-pani-od-polskiego-kto-wedlug-mlodych-mowi-z-rigcz-em-o-klimacie/> [dostęp: 4.03.2022].
- Marzec A., 2021, *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*, pobrano z: <https://www.gov.pl/attachment/1523bc03-c654-4ab2-a768-9624b59d38e3> [21.09.2022].
- Molesztak A., Tchorzewski A., Wołoszyn W., 1994, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- 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”, T. 28, nr 2, s. 1–30, https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02.
- Nycz R., 2017a, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa.
- Nycz R., 2017b, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czaplinski i in., Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa, s. 23–50.
- Ochwat M., 2020a, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N – Educatio Nova”, vol. 5, s. 185–204, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Ochwat M., 2020b, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropocenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–52, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Oziewicz M., 2019, *Opowieści na nowe czasy*, „Kontakt. Dwutygodnik internetowy”, nr 252, 27.06.2019, <http://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowieści-na-nowe-czasy.html> [dostęp: 24.03.2022].
- „Paidia i Literatura” 2021, nr 3.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, [2018], pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-kształcenia-ogólnego-z-komentarzem.-szkoła-podstawowa-język-polski.pdf> [19.02.2022].
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S., 2019, *Nauka o klimacie. Mechanizmy działania systemu klimatycznego. Zmiany klimatu w przeszłości i obecnie*, Wydawnictwo Sonia Draga, Warszawa.
- Rotter J., 1990, *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 5/6, s. 59–70.

- Skubała P., 2021a, *Zasłużyliśmy na to, by odczuć siłę przyrody*, [rozmawiał S. Bujalski], 18.10.2021, Nauka o Klimacie dla Sceptycznych, <https://naukaoklimacie.pl/aktualnosc/piotr-skubala-zasluzylismy-na-to-by-odczuc-sile-przyrody/> [dostęp: 4.10.2022].
- Skubała P., 2021b, *Zgubiło nas to, że oderwaliśmy się od natury*, Ziemia na Rozdrożu, 9.08.2021, <https://ziemianarozdrozu.pl/prof-piotr-skubala-zgubilo-nas-to-ze-oderwalismy-sie-od-natury-2/> [dostęp: 4.10.2022].
- Solnit R., 2019, *Nadzieja w mroku. Nieznane opowieści, niebywałe możliwości*, przeł. A. Dzierzowska, S. Królak, Karakter, Kraków.
- Tchorzewski A., 1994, *Odpowiedzialność jako wskaźnik postawy moralnej nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 30, s. 45–51.
- Tyburski W., 2013, *Dyscypliny humanistyczne i ekologia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Warchala-Kopeć M., 2021, *Poloniści kontra zmiany klimatyczne. Na lekcjach za dużo patriotyzmu i religii, za mało ekologii*, Wyborcza.pl, 5.10.2021, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35055,27622525,polonisci-kontra-zmiany-klimatyczne-na-lekcjach-za-duzo-patriotyzmu.html?disableRedirects=true> [dostęp: 5.03.2022].
- Wojciszke B., Doliński D., 2008, *Psychologia społeczna*, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 293–447.

Anna Guzy – doktor nauk humanistycznych, językoznawczyni, adiunktka w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, psycholożka, psychoterapeutka w procesie szkolenia, trener emisji głosu oraz technik relaksacyjno-oddechowych. Autorka i współautorka blisko 70 publikacji, współredaktorka czterech tomów zbiorowych oraz współautorka *Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców* (z Dianą Jagodzińską, Marią Waćławek i Aleksandrą Zok-Smołą). Od 2008 roku opiekunka Polonistycznego Koła Naukowego „Bakałarz”. Członkini European Health Psychology Society (EHPS), International Association for Research in L1 Education (ARLE), Polskiego Towarzystwa Terapii Dialektyczno-Behawioralnej, sekcji Naukowej Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, Komisji Językoznawczej PAN. Zainteresowania badawcze: psychologia kliniczna i rozwojowa, psychoterapia (psychodynamiczna, behawioralna, CBT, DBT, MBSR), dialog motywujący, emisja i higiena głosu (psychospołeczne korelaty jakości emisji głosu mówionego), dydaktyka (dydaktyka języka, dydaktyka szkoły wyższej).

Anna Guzy, PhD, is a linguist, an Assistant Professor at the Institute of Linguistics at University of Silesia in Katowice, a psychologist, a psychotherapist in the training process, a voice emission trainer and a relaxation and breathing techniques trainer. She has authored and co-authored nearly 70 publications, co-edited four volumes of essay collections and co-authored


Czas na... Język i dydaktyka w badaniach młodych naukowców [It's time for... Language and didactics in research by young scientists] (with Diana Jagodzińska, Maria Waclawek and Aleksandra Zok-Smoła). Since 2008, she has been a supervisor of the Polish Research Club "Bakalarz". She is a member of the European Health Psychology Society (EHPS), the International Association for Research in L1 Education (ARLE), the Polish Association for Dialectical Behavior Therapy, the Scientific Section of Psychotherapy of the Polish Psychiatric Association, and the Committee of Linguistics of the Polish Academy of Sciences. Her research interests include clinical and developmental psychology, psychotherapy (psychodynamic, behavioural, CBT, DBT, MBSR), motivating dialogue, voice emission and hygiene (psychosocial correlates of the quality of spoken voice emission), and didactics (language teaching, university teaching).

Magdalena Ochwat – doktor nauk humanistycznych, adiunktka w Instytucie Literaturoznawstwa Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, związana z Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ. Jej zainteresowania naukowe skupione są na edukacji polonistycznej, wykorzystaniu w kształceniu reportaży literackich oraz społecznej odpowiedzialności lektur szklonych. Interesuje się wyzwaniami XXI wieku: globalnymi kryzysami, migracjami, zmianami klimatycznymi i wielokulturowością. 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.

Magdalena Ochwat, PhD, is an Assistant Professor at the Institute of Literary Studies at University of Silesia in Katowice, associated with the University of Silesia Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education. Her research interests focus on Polish language education, the use of literary reportage in education, and the social responsibility of school readings. She is interested in the challenges of the 21st century: global crises, migration, climate change and multiculturalism. She is the Editor-in-chief of the journal *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego* [Theory and Practice of Polish Language Teaching], the program coordinator for Polish philology teachers at the University of Polish Studies as part of the POWER project, and a participant in the School of Ecopoetics.



ZUZANA OBERTO VÁ

 <https://orcid.org/0000-0002-5766-4081>

Univerzita Komenského v Bratislave, Slovakia

Climate fiction w badaniu i nauczaniu literatury w środowisku uniwersyteckim^{*}

Climate fiction in academic research and the teaching of literature in university courses

Abstract: Zuzana Obertová presents the term climate fiction and points out its relationship to science fiction. She draws attention to the problem of reducing the idea of climate fiction to a type of genre literature. She gives examples of climate fiction by Polish and Slovak authors and presents ecocriticism as a research method for climate fiction as well as climate change literature in a broad sense. She sums up the state of ecocriticism in Poland and Slovakia.

Keywords: climate fiction, anthropocene fiction, ecocriticism, ecopoetics

Abstrakt: Autorka przedstawia termin *climate fiction* (fikcja klimatyczna), wskazuje na jego związek z fantastyką naukową i zwraca uwagę na problem ograniczania *climate fiction* do literatury gatunkowej. Podaje przykłady utworów polskich i słowackich autorów. Wskazując na ekokrytykę jako narzędzie do badania fikcji klimatycznej, ale także literatury związanej ze zmianami klimatu w szerszym rozumieniu, podsumowuje stan badań ekokrytycznych w Polsce i na Słowacji.

Słowa kluczowe: *climate fiction*, *anthropocene fiction*, ekokrytyka, poetyka ekologiczna

* 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.

Climate fiction is a vast array of different kinds of literary products that touch on climate change. From memoirs [...], to novels, to youth fiction [...], to film. Climate fiction is a multimedia, multigenre project, that authors have been pursuing in an attempt to tell the story of climate change.

(LeMenager, 2017)¹

Pojęcie *climate fiction* jest przez Stephanie LeMenager z Uniwersytetu w Oregonie rozumiane szeroko. Można jednak wysunąć wniosek, że taka definicja odpowiada rozległości poruszanego tematu zmian klimatycznych. „Produkcje literackie” (*literary products*) należy rozumieć jako wszelkie utwory, których podstawowym budulcem jest słowo. Za przedmiot niniejszego przyczynku obrałam jednak tylko część z tego „ogromnego obszaru”, mianowicie fikcję literacką, odbicie zmian klimatycznych w utworach prozatorskich², które mogą pojawić się w sylabusach uniwersyteckich lub stanowić przedmiot badań akademickich i naukowych.

Termin *climate fiction* pochodzi od nazwy gatunku *science fiction*. Podobnie jak w odniesieniu do *science fiction* w języku angielskim używa się skrótu *sci-fi*, *climate fiction* skraca się do formy *cli-fi*. Po raz pierwszy nazwa ta została użyta w 2007 roku przez amerykańskiego dziennikarza żyjącego w Tajlandii Daniela Blooma (Milner, Burgmann 2018: 1). Od kilkunastu lat Bloom promuje *cli-fi* – między innymi prowadzi stronę internetową Cli-Fi Report Global, na której gromadzi teksty i odsyłaczki na temat *cli-fi* z całego świata (*Cli-Fi Report Global*, [2021]). Obok terminu *climate fiction* funkcjonuje pojęcie *anthropocene fiction*, ukute przez amerykańskiego badacza Adama Trexlera (2015). Każdy z terminów akcentuje inne aspekty literatury poruszającej wątek zmian klimatycznych. Podczas gdy nazwa *anthropocene fiction* uwypukla oddziaływanie człowieka na klimat, w terminie *climate fiction* na pierwszy plan wysuwa się związek literatury z fantastyką naukową. Być może z tego powodu ta druga nazwa jest częściej używana.

Climate fiction jest niekiedy uznawana za podgatunek *science fiction*. Związki między nimi zostały zbadane przez Andrew Milnera i J.R. Burgmanna, którzy wskazali na fakt, że motywy katastrof żywołowych pojawiają się w nowoczesnej literaturze od XIX wieku właśnie w utworach uznawanych za należące do *science fiction*, na przykład autorstwa Mary Shelley lub Juliusza Verne’a, a korzenie takich opowieści sięgają *Eposu o Gilgameszu* lub *Księgi Rodzaju* (Milner, Burgmann, 2020: 3–9). Powodzie,

¹ „*Climate fiction* to bogaty zbiór różnych produkcji literackich dotyczących klimatu. Od pamiętników [...] przez powieści, literaturę młodzieżową [...] po film. *Climate fiction* to projekt multimedialny, multigatunkowy, którego autorzy starają się opowiedzieć historię zmian klimatu” (tłum. – Z.O.).

² Poezja, literatura dla dzieci, a przede wszystkim gatunkowa literatura młodzieżowa nie mieszczą się w ramach wytyczonych granic niniejszego artykułu.

pożary czy zlodowacenia to trzy kłęski żywiołowe będące najczęstszymi tematami fikcji literackiej od najstarszych czasów do współczesności. Oczywiście, katastrofy nie zawsze są przedstawione jako skutek działań człowieka. Milner i Burgmann różnią trzy rodzaje zmian klimatycznych opisywanych w literaturze: geogeniczne, powstałe wskutek naturalnych procesów takich jak trzęsienie ziemi; antropogeniczne, spowodowane działalnością ludzką; oraz ksenogeniczne, wywołane przez istoty pozaziemskie (Milner, Burgmann, 2020: 5). Wszystkie trzy typy były i są przedmiotem *science fiction*, natomiast w ciągu ostatnich kilku lat w beletrystyce coraz bardziej uwidacznia się potrzeba pisania o antropogenicznych zmianach klimatu, zmiany te przestały być bowiem fikcją. Autorzy często korzystają z aktualnych danych naukowych i na ich podstawie kreślą mroczne wizje przyszłości świata. Wrażliwość autorów i czytelników na kwestie dotyczące zmiany klimatu doprowadziły do wyłonienia się (pod)gatunku *climate fiction*.

Milner i Burgmann są przeciwni wyróżnianiu *cli-fi* jako samodzielnego gatunku, gdyż sami określają się jako twórcy *science fiction*, poza tym ich utwory stawiają w centrum zainteresowania technologię i naukę, choć oczywiście związane z klimatem (Milner, Burgmann, 2018: 5). Wskazać można wiele książek, w których pojawia się tematyka *climate engineering*, czyli nowoczesnych technologii pozwalających na łagodzenie zmian klimatycznych, rozwiązujących problem dostępu do wody pitnej czy żywności, kwestie suszy, pożarów czy powodzi. Jako przykład można tu podać powieść brytyjskiego autora Iana McEwana pod tytułem *Solar* (McEwan, 2010) czy *The collapse of western civilization* autorstwa Naomi Oreskes i Erika M. Conwaya (2014). W polskiej twórczości przykładem odwoływania się do *climate engineering* jest słuchowisko radiowe Cezarego Zbierzchowskiego *Chłopi 2050, czyli Agronauci w czasach katastrofy klimatycznej* (Zbierzchowski, 2020). Zbierzchowski nakreślił obraz rzeczywistości połowy XXI wieku według aktualnego raportu WWF. Oczywiście jest tutaj aluzja do *Chłopów* Władysława Reymonta – obrazy życia na wsi przedstawione w obu utworach różnią się jednak diametralnie³. Na rynku słowackim również publikowane są książki z gatunku *cli-fi*. W 2020 i 2021 roku ukazały się pierwsze dwie powieści z serii *Posledné storočie*, którego autorem jest Jakub Filo (2020, 2021), niebawem ma się ukazać trzecia część. Akcja powieści rozgrywa się w różnych płaszczyznach czasowych po 2050 roku, jednakże dzięki wspomnieniom postaci wracamy do przełomowych wydarzeń początku XXI wieku, które już miały miejsce, jak pożary na całym świecie w 2019 roku.

Przywołane powieści można bez wątplenia nazwać gatunkowymi. Indyjski pisarz Amitav Ghosh jeszcze w 2016 roku wyraził zaniepokojenie, że zmianami klimatu

³ Przykład ten potwierdza teorię Milnera i Burgmanna (2018: 5) – Zbierzchowski jest autorem opowiadań i powieści *science fiction*, a na stronie wydawcy utworów znajdziemy w tej właśnie kategorii.

zajmuje się przede wszystkim literaturą faktu, a proza poruszająca ten temat jest automatycznie relegowana do kategorii *science fiction*, prozy gatunkowej, której nie traktuje się poważnie (Ghosh, 2016). Zdaniem Ghosha stanowi to dowód na to, że mainstream literacki, podobnie jak cała ludzkość, nie jest świadomy nadchodzącego kryzysu (Ghosh, 2016). Polski pisarz i publicysta Dawid Juraszek twierdzi natomiast, że

nie warto skupiać się na wąsko rozumianej literaturze definiowanej jako poważna i uznana. Przeciwnie: ponieważ to dzisiejsze młodsze pokolenia będą wystawione na największe zagrożenia związane ze zmianą klimatu, powieści dla młodzieży są być może najpoważniejszą obecnie metodą mentalnego przygotowania młodych ludzi na czekającą ich przyszłość, oraz, za ich pośrednictwem, wywarcia presji na pokolenie ich rodziców, by o tę przyszłość lepiej zadbali (Juraszek, 2020).

Do podobnego wniosku dochodzą autorzy publikacji *Images of the Anthropocene in speculative fiction* (Dědinová, Łaszkiwicz, Borowska-Szerszun, eds., 2021), którzy badali szereg powieści gatunku *science fiction* i *fantasy* pod względem ukazanego w nich stosunku człowieka do przyrody i środowiska oraz narracji (post)apokaliptycznych. Dowodzą, że właśnie za pośrednictwem fantastyki czytelnicy mogą zacząć poczuwać się do odpowiedzialności za otaczający ich świat.

Wróćmy jednak do definicji *climate fiction* zaproponowanej przez LeMenager (2017). Sugeruje ona, że *cli-fi* można rozumieć bardzo szeroko i trudno ją scharakteryzować jako gatunek o konkretnych cechach i regułach. Najważniejsze wydaje się kryterium opowiedzenia historii zmian klimatu. Warto zatem postawić pytanie, czy historia ta musi stanowić główny wątek utworu, czy też można mianem *climate fiction* określać również takie dzieła, które tylko częściowo lub marginalnie poruszają temat kryzysu klimatycznego. W 2016 roku Ghosh wskazywał na paradoks nowoczesnej powieści: fikcja literacka musi być wiarygodna – warunkiem akceptacji świata przedstawionego przez odbiorców jest jego racjonalność. Mało prawdopodobne w rzeczywistym świecie wydarzenia, na przykład tornado uderzające w miejsce akcji powieści, spowodują, że dzieło zostanie określone jako fantastyka, realizm magiczny, surrealizm itp.⁴ Z perspektywy tych kilku lat od ukazania się tekstu Ghosha należy zauważyć, że motywy proklimatyczne, proekologiczne coraz częściej pojawiają się i zyskują na znaczeniu w utworach negatunkowych, które są odbiciem współczesnego świata. Wracamy zatem do stwierdzenia, że antropogeniczne, spowodowane działalnością

⁴ Sam Amitav Ghosh był niegdyś świadkiem uderzenia tornada. Pisał, że nigdy nie potrafił wykorzystać tego doświadczenia we własnej twórczości literackiej. Przytaczał przy tym popularne powiedzenie: „Gdyby to było w powieści, nikt by nie uwierzył” (Ghosh, 2016, tłum. – Z.O.).

człowieka zmiany klimatu nie są już fikcją literacką, a otaczającą nas rzeczywistością⁵. Ich wkomponowanie w tekst literacki może być wyrazem wrażliwości autora na życie roślin i zwierząt czy na ekosystem w ogóle, na pogarszający się stan środowiska naturalnego lub stanowić wyraz zaniepokojenia konkretnym wydarzeniem sygnalizującym zmiany klimatyczne.

Przykłady wątku zmian klimatycznych znajdziemy zarówno w polskich, jak i w słowackich utworach z ostatnich kilku lat, na przykład w *Jasności* Mai Wolny (2019), *Patykach, badyłach* Urszuli Zajączkowskiej (2019), opowiadaniu *Druhý Dunaj* Michala Hvoreckiego (2020) i noweli *Záchrana sveta podľa G.* Eteli Farkašovej (2020), a prekursorska w tej tematyce wydaje się powieść Olgi Tokarczuk *Prowadź swój pług przez kości umarłych* (Tokarczuk, 2009). Pozycje te są zróżnicowane pod względem gatunku, narracji czy objętości, jednakże każda z nich odnosi się w jakiś sposób do szeroko pojętej ekologii, aktualnych, przyszłych lub potencjalnych problemów związanych ze środowiskiem naturalnym.

Jasność Mai Wolny jest opowieścią o dwojgu bohaterach, których losy się przeplatają. Akcja rozgrywa się w Wielkiej Brytanii, w czasach reglamentowanej energii, rozregulowanego klimatu, coraz bardziej ostrożnie dystrybuowanej żywności. To wszystko po istotnym dla fabuły wybuchu elektrowni atomowej. Urszula Zajączkowska wprowadza czytelnika w niewidzialny na co dzień świat roślin. Tytułowym patykiem i badyłom nadaje podmiotowość, rośliny czyni samodzielnymi, niezależnymi od człowieka istotami. W opowiadaniu *Druhý Dunaj* ze zbioru *Čierny lev* Michala Hvoreckiego poznajemy historię 199-letniej bielegi, ryby migrującej kiedyś swobodnie w wodach Dunaju. Za pomocą narracji pierwszoosobowej w retrospektywie dowiadujemy się o działaniach człowieka pogarszających warunki życia bielegi, ba, nawet zagrażających życiu całego gatunku. Czas opowiadania to koniec XXI wieku, w którym człowiek odtwarza korytarze migracyjne w Dunaju, a zatem utwór ma wydźwięk optymistyczny. *Záchrana sveta podľa G.* to nowela o życiu kobiety G., która próbuje „ratować” świat nieustannym porządkowaniem i naprawianiem wszystkiego wokół siebie. Bohaterka za jedną z wielu chorób świata uważa nadmierną konsumpcję. Zdaniem kobiety dążenie do wzrostu – gospodarczego i materialnego, czy też wzrostu w sensie nieustannego poszukiwania coraz to nowych przeżyć i doświadczeń – prowadzi do zagłady świata. Protagonistka pastiszu kryminalnego Olgi Tokarczuk wymierza sprawiedliwość na własną rękę – chce pomścić zabijane przez myśliwych „Zwierzęta”.

Wspomniane teksty literackie mogą stać się przedmiotem zajęć z zakresu literaturoznawstwa i wykładów uniwersyteckich na temat krajowej literatury

⁵ Na przykład wykorzystanie w powieści rozgrywającej się w Europie Środkowej motywu tornada po jego przejściu nad południowymi Morawami pod koniec czerwca 2021 roku zapewne już nie zostanie uznane za niewiarygodne.

współczesnej. W ostatnich latach systematycznie badany i poddawany analizom na uniwersytetach jest dorobek Olgi Tokarczuk, w tym przywołany utwór z motywem zmian klimatycznych. Trudno jednak postulować prowadzenie wykładów bazujących na pozostałych ze wspomnianych tekstów, gdyż powstały one niedawno, a w twórczości ich autorów motywy ekologiczne pojawiały się dotąd albo na marginesie, albo wcale. Zestawienie utworów z różnych krajów może być jednak inspirujące zarówno w obrębie komparatystyki literackiej rozumianej jako filologiczne porównywanie uwzględniające także uwarunkowania kulturowe i społeczne (por. Figueira, 2013: 6–7), jak i dla tak zwanej literatury światowej czy globalnej (*world literature*), gdyż zmiany klimatu są zjawiskiem ogólnoswiatowym.

Narzędzia do badania utworów *cli-fi* oferuje ekokrytyka, która rozwija się od lat dziewięćdziesiątych minionego wieku przede wszystkim w literaturoznawstwie angloamerykańskim, a od początku drugiego tysiąclecia znajduje swoje miejsce także w nurcie badań krytycznych w Polsce. Ekokrytyka to „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)” (Fiedorczyk, 2013). Choć ekokrytyczne sposoby zajmowania się tekstami są bardzo zróżnicowane i mogą, w zależności od metod badawczych, służyć formułowaniu mniej lub bardziej uzasadnionych postulatów, pozwalają nam spojrzeć zarówno na nasze środowisko, jak i na literaturę z innej perspektywy (Tabaszewska, 2011: 220). Umożliwiają zatem reinterpretację i krajowego, i zagranicznego kanonu literackiego.

W Polsce ekokrytyka jako przedmiot ujęta jest w programach studiów anglistycznych i polonistycznych. Na Uniwersytecie Warszawskim Julia Fiedorczyk prowadzi zajęcia z amerykańskiej krytyki ekologicznej (*Amerykańska krytyka ekologiczna*, [2021]), na Uniwersytecie w Białymstoku Dariusz Piechota organizuje na filologii polskiej konwersatorium ekokrytyka (*Konwersatorium „Ekokrytyka”*, [2021]), na polonistyce na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wprowadzono zajęcia laboratoria natury: teoria i działanie (*Laboratoria natury: teoria i działanie*, [2021]), Katarzyna Więckowska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zajmuje się naukowo ekokrytyką w literaturze i filmie angielskiego kręgu językowego (*Media, film, literature: Ecocritical explorations in literature and film*, [2021]). Polskie badania ekokrytyczne szybko się rozwijają, przykładami *pars pro toto* mogą być zorganizowana w 2016 roku konferencja naukowa pod tytułem *Go East!: Ekokrytyka w Europie Środkowo-Wschodniej* (CfP: *Go East!: Ekokrytyka w Europie Środkowo-Wschodniej*, [2021]), numer 2. czasopisma „Teksty Drugie” z 2018 roku czy tom *Ekokrytyka* pod redakcją Krzysztofa Wojciechowskiego z 2018 roku.

Niestety na Słowacji ekokrytyka nie znalazła dotąd stabilnego miejsca w badaniach literaturoznawczych. W kilku artykułach zajmował się nią Michal Kamenčík z Uniwersytetu Trnavskiego – analizował słowacką poezję XX stulecia z punktu

widzenia ekopoetyki (Kamenčík, 2012, 2014). Z przeprowadzonych badań wynika, że na słowackich uniwersytetach ekokrytyka jest omawiana tylko jako jedna z wielu koncepcji interpretacyjnych w ramach studiów anglistycznych, natomiast jako samodzielny przedmiot funkcjonuje tylko na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie, a zajęcia są przeznaczone jedynie dla doktorantów i stanowią zaledwie ogólne wprowadzenie do tematu (*Informačný list predmetu. Ecocriticism and cultural ecology*, [2022]). Stan ten zainspirował mnie do stworzenia kursu dla studentów studiów środkowoeuropejskich: *Ecocriticism and climate fiction in Polish and Slovak literature*, na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie. Kurs został zrealizowany w letnim semestrze 2022 roku, a pod kątem ekokrytycznym omawiane były wymienione dzieła Wolny, Tokarczuk, Zajączkowskiej, Fila, Farkašovej oraz wybrane wiersze Wisławy Szymborskiej i Julii Fiedorczuk (*Informačný list predmetu. Ecocriticism and climate fiction in Polish and Slovak literature*, [2022]).

Przedstawione rozważania nasuwają kilka sposobów badania, a następnie nauczania literatury opowiadającej historię zmian klimatu. Po pierwsze, można skupić się na literaturze gatunkowej i badać *climate fiction* jako część szerszej rozumianej fantastyki naukowej, związanej też z utopią lub dystopią. Inną drogę wskazuje ekokrytyka, zwracająca uwagę na wątki ekologiczne w utworach negatunkowych i pozwalająca z perspektywy relacji człowiek – natura interpretować nie tylko współczesne, lecz także kanoniczne dzieła⁶. Adeline Johns-Putra dowodzi, że badania literatury z wątkami zmian klimatu można nie ograniczać gatunkowo. W swojej monografii skupia się na temacie etyki i odpowiedzialności wobec następnych pokoleń w powieściach o zmianach klimatu, analizuje zarówno utwory realistyczne, jak i *science fiction* lub *climate fiction* (Johns-Putra, 2019). Każda z tych dróg ma swoje uzasadnienie. W krajach środkowoeuropejskich potencjał tych perspektyw badawczych nie jest w pełni rozwinięty ani w badaniach naukowych, ani w kształceniu uniwersyteckim. W moim przekonaniu w odpowiedzi na wzrost liczby utworów literackich ukazujących zmiany klimatu i/lub wzrost popularności takiego piśmiennictwa literaturoznawstwo coraz częściej będzie przeprowadzać badania nad gatunkiem *cli-fi* nie tylko pod względem tematu i przekazu, lecz także strony formalnej i artystycznej.

⁶ W tym kontekście należy wspomnieć o pojęciu *environmental literature* jako przedmiocie uniwersyteckim na Uniwersytecie Oregon (*ENG 230 [...]*, [2021]; *Introduction to environmental literature*, [2021]).

Bibliografia

- Amerykańska krytyka ekologiczna*, [2021], Uniwersytet Warszawski, Informator ECTS, http://informatorects.uw.edu.pl/pl/courses/view?prz_kod=3301-LA2209 [dostęp: 15.07.2021].
- CfP: *Go East!: Ekokrytyka w Europie Środkowo-Wschodniej*, [2021], Polonoznawstwo Interdyscyplinarne, <https://www.pol-int.org/pl/conference/cfp-go-east-ekokrytyka-w-europie-srodkowo-wschodniej-go-east> [dostęp: 15.07.2021].
- Cli-Fi Report Global*, [2021], <http://www.cli-fi.net/index.html> [dostęp: 15.07.2021].
- Dědinová T., Łaskiewicz W., Borowska-Szerszun S., eds., 2021, *Images of the Anthropocene in speculative fiction: Narrating the future*, Lexington Books, Lanham.
- ENG 230: *Introduction to environmental literature*, [2021], University of Oregon, <https://blogs.uoregon.edu/environmentalliterature230/syllabus/> [dostęp: 15.07.2021].
- Farkašová E., 2020, *Záchrana sveta podľa G.*, Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, Bratislava.
- Fiedorczuk J., 2013, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, Fragile. Pismo Kulturalne, 3.10.2013, <https://fragile.net.pl/ekokrytyka-bardzo-krotkie-wprowadzenie/> [dostęp: 15.07.2021] (pierwodruk: „Fragile. Pismo kulturalne” 2010, nr 3 (9)).
- Figueira D., 2013, *The future of comparative literature in a world of world literature: The US experience*, „Journal of the Comparative Literature Association of India”, no. 2 and 3 (February), s. [1]–[12].
- Filo J., 2020, *Posledné storočie*, č. 1: *Návrat do Dimony*, Jakub Filo, Bratislava.
- Filo J., 2021, *Posledné storočie*, č. 2: *Pátranie po archách*, Jakub Filo, Bratislava.
- Ghosh A., 2016, *Where is the fiction about climate change?*, The Guardian, 28.10.2016, 8.00, <https://www.theguardian.com/books/2016/oct/28/amitav-ghosh-where-is-the-fiction-about-climate-change-> [dostęp: 15.07.2021].
- Hvorecký M., 2020, *Čierny lev*, Marenčin PT, Bratislava.
- Informačný list predmetu. Ecocriticism and climate fiction in Polish and Slovak literature*, [2022], Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.
- Informačný list predmetu. Ecocriticism and cultural ecology*, [2022], Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.
- Introduction to environmental literature*, [2021], ASLE, <https://www.asle.org/syllabi/introduction-environmental-literature/> [dostęp: 15.07.2021].
- Johns-Putra A., 2019, *Climate change and the contemporary novel*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Juraszek D., 2020, *Przyszłość przez zielone okulary: rola literatury w dobie wyzwań klimatycznych*, Fragile. Pismo Kulturalne, 12.11.2020, <https://fragile.net.pl/przyszlosc-przez-zielone-okulary-rola-literatury-w-dobie-wyzwan-klimatycznych-2/> [dostęp: 30.06.2022]. (Pierwodruk: „Fragile. Pismo Kulturalne” 2017, nr 3–4 (37–38)).


- Kamenčík M., 2012, *Ekoliteratúra a jej postmoderná šanca (poznámka k slovenskému básnickému kontextu)*, w: *Brněnské texty k slovakistice. Postmodernismus: smysl, funkce a výklad (jazyk, kultura, literatura, politika)*, red. I. Pospíšil, J. Šaur, A. Zelenková, Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Brno, s. 39–45.
- Kamenčík M., 2014, *Literárna cesta k oceňovaniu prírody*, „Kontexty kultúry a turizmu”, nr 1, s. 33–37, <https://kmkt.sk/kontexty/literarna-cesta-k-ocenovaniu-prirody/> [dostęp: 15.07.2021].
- Konwersatorium „Ekokrytyka”*, [2021], Uniwersytet w Białymstoku, USOS Web, https://usosweb.uwb.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=340-PS1-2KON4 [dostęp: 15.07.2021].
- Laboratoria natury: teoria i działanie*, [2021], Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, USOS Web, https://usosweb.amu.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=03-F-LNT [dostęp: 15.07.2021].
- LeMenager S., 2017, *What is cli-fi?*, Radcliffe Institute, Harvard University, YouTube, 25.01.2017, <https://www.youtube.com/watch?v=P9XuxHtfOxQ> [dostęp: 15.07.2021].
- McEwan I., 2010, *Solar*, Jonathon Cape, London.
- Media, film, literature: Ecocritical explorations in literature and film*, [2021], Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, USOS Web, https://usosweb.umk.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=2510-f2ENG1W-MFL-ECE [dostęp: 15.07.2021].
- Milner A., Burgmann J.R., 2018, *A short pre-history of climate fiction*, „Extrapolation”, vol. 59 (1), s. 1–23, <https://doi.org/10.3828/extr.2018.2>.
- Milner A., Burgmann J.R., 2020, *Science fiction and climate change. A sociological approach*, Liverpool University Press, Liverpool, <https://doi.org/10.2307/lj.ctvzsmck6>.
- Oreskes N., Conway E.M., 2014, *The collapse of western civilization*, Columbia University Press, New York.
- Tabaszewska J., 2011, *Zagrożenia czy możliwości. Ekokrytyka – rekonesans*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 205–220.
- Tokarczuk O., 2009, *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Trexler A., 2015, *Anthropocene fictions. The novel in a time of climate change*, University of Virginia Press, Charlottesville.
- Wolny M., 2019, *Jasność*, Mando, Kraków.
- Zajączkowska U., 2019, *Patyki, badyle*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.
- Zbierzchowski C., 2020, *Chłopi 2050, czyli Agronauci w czasach katastrofy klimatycznej*, Storytel Original, audiobook.

Zuzana Obertová – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Filologii Słowiańskich Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie. Interesuje się polsko-słowackimi związkami literackimi. W badaniach naukowych skupia się na przekładzie literackim oraz komparatyście literackiej. Jest autorką kilkunastu artykułów naukowych, regularnie publikuje w czasopiśmie „Przekłady Literatur Słowiańskich”.

Zuzana Obertová – PhD., assistant professor at the Department of Slavic Philology of the Faculty of Philosophy at the Comenius University in Bratislava. She is interested in Polish-Slovak literary relations. In her research, she focuses on literary translation and literary comparative studies. She has published several scholarly articles, including regular contributions to the journal *Przekłady Literatur Słowiańskich* [Translations of Slavic Literatures].



MAGDALENA PIOTROWSKA-GROT

 <https://orcid.org/0000-0003-2058-9628>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Literacki matecznik – o ekopoetyce i aktywnym czytaniu

Literary backwoods – on ecopoetics and active reading

Abstract: The contemporary humanities are facing another crisis and need to take up a significant task – through education and critical reading of texts, the humanities have to clarify not only the understanding of such categories as anthropocene, capitalocene, and ecopoetics, or ecocriticism, but also create an active change in thinking and acting. The present article is an attempt at undertaking those challenges by reading into the above-mentioned threads in contemporary literature and trying to propose solutions that would make students sensitive to the content of nature. I discuss reading strategies and interpretation models that include such mechanism of reading literary texts in which ecologically engaged literature influences the perception and understanding of the world around us, thereby becoming literature participating in social processes.

Keywords: ecopoetics, poetry, anthropocene, critical reading, reading strategy in education

Abstrakt: Współczesna humanistyka stoi w obliczu kolejnego kryzysu, w związku z tym musi sprostać istotnemu wyzwaniu. Poprzez edukację i krytyczną lekturę tekstów powinna dookreślić rozumienie kategorii takich jak: „antropocen”, „kapitałocen”, „ekopoetyka” czy „ekokrytyka”, ale także kreować aktywną zmianę myślenia oraz działania. W artykule podjęto próbę odczytania wątków ekologicznych we współczesnej literaturze i zaproponowano rozwiązania pozwalające uwrażliwić uczniów na treści przyrodnicze. Omówiono strategie lekturowe i modele interpretacyjne, obejmujące taki mechanizm czytania tekstów literackich, w którym literatura zaangażowana ekologicznie wpływa na postrzeganie i rozumienie otaczającego nas świata, przez co staje się literaturą uczestniczącą w procesach społecznych.

Słowa kluczowe: ekopoetyka, poezja, antropocen, krytyczna lektura, strategia lekturowa w edukacji

W jednym ze swoich najslynniejszych wykładów *Zmiana paradygmatu w edukacji*, wygłoszonym w roku 2010, sir Ken Robinson zauważa, że w edukacji konieczna jest zmiana, rewolucja. Dodaje jednak, że projektując ją, należy pamiętać, iż nie sposób osiągnąć zadowalających rezultatów, jeśli na problemy przyszłości staramy się odpowiadać za pomocą metod pochodzących z przeszłości. Nie oznacza to wcale, że nie można w tym przypadku czerpać z przeszłych doświadczeń, z dawnych materiałów, źródeł. Przyszłość to bowiem wynik długotrwałych procesów, a w ich ciągłości niejednokrotnie kryją się ważne odpowiedzi.

Właśnie na tym trójstyku – przeszłości, terażniejszości i przyszłości – staje współczesna humanistyka w obliczu kryzysu klimatycznego. Humanistyka, która poprzez edukację i krytyczną lekturę tekstów powinna nie tylko dookreślić rozumienie kategorii takich jak: antropocen, kapitałocen, ekopoetyka czy ekokrytyka, lecz także z pomocą tej wiedzy kreować aktywną zmianę myślenia oraz skłaniać do działania, a ponadto projektować aktywności zawierające się w pracy z tekstem (budowanie określonego światobrazu, komunikowanie realności) i poprzez tekst, który w procesie interpretacji może uświadomić nam porzucone (na rzecz eksploatacji) współistnienie człowieka z naturą, oraz przypomnieć, kto/co nosi dziś miano drapieznika:

jakim warunkiem jest to określone
i jak policzone,
że kiedy idę w łące
i wkładam w nią dłoń,
to nic mi jej nie zeżre,
nie połknie, nie zetnie, nie porazi,
a przecież mogłoby
naprawdę,
bardzo mało do tego potrzeba,
to przecież kwestia
garstki tylko genów
i dobrej wtedy pogody.

Łąka (Zajązkowska, 2017: 13)

W artykule próbuję udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości kreowania nowej jakości w relacjach człowieka z biosferą, pytania, na które odpowiedzi poszukuje współczesna literatura. Ponadto proponuję rozwiązania pozwalające uwrażliwić uczennice i uczniów na treści ekologiczne i przyrodnicze. Przede wszystkim mam zamiar przedstawić przykłady praktyk lekturowych, które uwzględniają różne modele interpretacyjne oraz obejmują taki mechanizm czytania tekstów literackich –

w ramach edukacji szkolnej – w którym literatura zaangażowana ekologicznie wpływa na postrzeganie i rozumienie otaczającego nas świata, przez co staje się literaturą uczestniczącą w procesach społecznych.

Pytanie na dobry początek

Jak o tym wszystkim opowiadać? Przede wszystkim jak opowiadać o zagrożeniu, by tak naprawdę kreować zmianę nie **dla** naszych słuchaczek/słuchaczy, ale **razem** z nimi? W artykule opublikowanym w czasopiśmie „Znak” Dominika Słowik zadaje to pytanie w kontekście strategii przenoszenia odpowiedzialności (przez rząd, przedsiębiorstwa, instytucje polityczne) za katastrofę klimatyczną na działania pojedynczych osób, jednocześnie podając w wątpliwość (nie)etyczność przyjemności współczesnego kapitalizmu:

Czasem człowiek ma wrażenie, że to tor przeszkód, gdzie trzeba czerpać ze wszystkich swoich zasobów, by nie wpaść w kolejną pułapkę. Trudno odgonić od siebie widmo porażki.

Jak o tym wszystkim opowiadać?

Dominująca opowieść o świecie ma fundamentalną rolę w kreowaniu rzeczywistości. To, co się dzieje w języku, w scenariuszach fikcji i w narracjach zbudowanych na podstawie faktów, jest często motorem faktycznych zdarzeń (Słowik, 2021: 33).

W jaki sposób opowiadać młodym ludziom o katastrofie (klimatycznej, wojennej...), by nie generować paraliżującego przerażenia, ale by zasiewać i kreować zmianę, pomagać im rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, by w ślad za wstydem gatunkowym przyszły konkretne działania? Narracja katastroficzna – komunikaty, wyniki badań i raporty – zdaje się wobec tych wyzwań bezsilna, oferuje wyczerpane mechanizmy i narzędzia, ale tej opowieści przychodzą z pomocą inne jej formy – poezja i umiejętność aktywnego czytania.

Czytać (z) zaangażowanie(m)

Istnieje wiele strategii czytania tekstów i wiele metod interpretacyjnych. Jedną z nich – odnoszę wrażenie, że w dydaktyce wciąż dominującą, głównie dlatego, że oferuje kompleksowe spojrzenie, skupienie na zbiorze tekstów i ich genezie, ale przede wszystkim na szeroko pojętym kontekście – jest klucz historycznoliteracki, uwzględniający cały szereg zjawisk okołotekstowych. O takiej właśnie strategii pisał Edward Balcerzan:

Zatem jednostką elementarną będzie całość złożona z wielu utworów. To będzie zbiór dzieł, **przekaz wielotekstowy**, który podlega określonym dyrektywom pisarskim – uformowanym ze względu na faktycznego i współczesnego odbiorcę. System takich dyrektyw nazywam **strategią**. Zauważmy, iż dzieło nie traci tu swojej rangi, bowiem stanowi prymarną formę działania strategii, która istnieje w dziełach i wyraża się poprzez dzieła. Manifesty, programy, autointerpretacje, a także prace krytyczne – to zjawisko towarzyszące strategiom. Raz pomagają im, raz szkodzą, nigdy nie zastępują faktów sztuki literackiej *sensu stricto* (Balcerzan, 1978: 3–4).

Czytamy więc dzieło i teksty mu towarzyszące, dookreślamy jego miejsce w procesie historycznoliterackim i w biografii autorki/autora, ale współcześni odbiorcy / współczesne odbiorczynie upominają się o coś więcej, o kolejny etap „lektury”, o emocje, które może ona wywołać, o działanie. Dlatego też, upraszczając, rozpoznajemy i wprowadzamy do procesu czytania strategie afektywne, uruchamiamy uniwersalizujące wobec przekazu tekstowego sposoby jego odczytania, wykraczamy poza kontekst historyczny i genezę utworu: „Jak dalece utwór literacki zabiera głos na temat czegoś więcej, niż jego sytuacja historyczna, zależy od tej sytuacji” (Eagleton, 2014: 249). Obecna sytuacja polityczna/społeczna/ekologiczna sprawia, że literatura nie tylko kreuje nowe pytania, lecz także powraca do tych, które zadajemy za jej pośrednictwem od wieków: do pytań o kondycję i miejsce człowieka w świecie. Dzisiaj zadajemy jednak te pytania z innej perspektywy, przede wszystkim zaś za pośrednictwem literatury (i sztuki) jej twórczynie/twórcy, odbiorczynie/odbiorcy dokonują rewizji udzielanych przez wieki odpowiedzi.

Metody badania tekstu mają jednak za zadanie jedynie oświetlać jego sens, odpowiedni klucz lekturowy przynosi zwykle równowagę pomiędzy elementami różnych dostępnych nam strategii lekturowych, ich poszczególne elementy nie muszą się bowiem wykluczać, a powinny się wzajemnie uzupełniać. W tym celu proponuję technikę, którą nazwać należy aktywną lekturą (uwzględniającą tło społeczno-polityczne, odbywającą się poza szkolnymi murami, w bliskości natury) przyrodocentrycznych

lub zaangażowanych ekologicznie tekstów literackich. Technika ta może stanowić odpowiedź na jedno z ważniejszych wyzwań współczesnej humanistyki, w badaniach bowiem, ale także w praktyce dydaktycznej należy, powtórzę za Patrykiem Szajem, zadawać konkretne pytania:

Jak zatem uprawiać literaturoznawstwo w czasach planetarnego kryzysu środowiskowo-klimatycznego? Czy nauka o literaturze niezainteresowana paradygmatyczną zmianą antropocenu nie wydaje się anachroniczna – już nie w widmontologicznym, ale w aksjologicznym sensie: nieodpowiadająca na wyzwania współczesności? Czy antropocentryczne tryby lekturowe nie stanowią uchylania się od intelektualnej i etycznej odpowiedzialności? Wreszcie: czy dyskurs antropocenu nie stawia także poważnych wyzwań dotychczasowej ekokrytyce? (Szaj, 2021: 12)

Lekcji takiego czytania, za Theodorem Adorno, udzielił nam już dziesięć lat temu Ryszard Nycz. Badacz przypominał o geście wyjścia poza tradycyjne, zamknięte rozumienie tekstu. Gest ów w teorii literatury nie jest niczym nowatorskim, ale nastęrcza czytelnikom zdecydowanie więcej wyzwań niż nowoczesne idee tekstu, wedle których interpretacja rządzi się określonymi prawami:

Odrzucenie nowoczesnej idei tekstu – jako zamkniętego pojemnika, rejestrującego i przechowującego gdzie indziej i w innym trybie uzyskane wyniki działalności poznawczej czy artystycznej – prowadzi nie tylko do przywrócenia zasadniczej rangi jego czynnościowemu, „zdarzeniowemu” statusowi (w wymiarze tyleż nadawczym, co odbiorczym). Pozwala bowiem także dostrzec w samym procesie konstruowania tekstu „teorię rodzącą się w działaniu”; bardziej czy mniej („konstelacyjnie”) metodycznie urzeczywistniany sposób poznania. To zaś zachęca do zobaczenia w tekście [...] kluczowego narzędzia innowacyjnego humanistycznego poznania. Stanowi ono techniczny środek „wynalazczego odkrywania” i centralną kompetencję czy sprawność rozwiązywania problemów (której reguły nabywania i urzeczywistniania w wielości zastosowań, w rozmaitych twórczych i poznawczych praktykach, zasługują na rozwinięcie w postaci odrębnego programu) (Nycz, 2012: 55–56).

Jak przenieść tak zarysowaną teoretyczną strategię lekturową do edukacyjnej praktyki w ekokrytycznym kontekście? Jest to nie tylko pytanie o zagadnienia związane z mechanizmami czytania, lecz także pytanie o to, jakie teksty należy wybrać, aby uzyskać konkretne rezultaty edukacyjne.

Zdecydowanie najlepszy efekt osiągniemy, jeśli wybierzemy najnowszą literaturę zaangażowaną ekologicznie (ale także społeczno-politycznie). Nie chodzi jedynie o eksplicytnie wyrażenie ekologicznych lęków, przybliżenie osobom czytającym elementów współczesnej katastrofy, ale również o wybór takiego materiału, który podejmuje literacką grę z językiem codzienności i z bliskimi nam, autentycznymi zdarzeniami.

Jedną z artystek najmłodszego pokolenia, która porusza w swoich wierszach kwestie dotyczących nas społecznych wyzwań, problemów i przewin, jest Sara Szamot. Teksty zamieszczone w jej debiutanckiej książce poetyckiej przełamują znane nam schematy, a podejmowana przez pisarkę tematyka jest bliska rzeczywistości, osadzona mocno w ludzkim ciele, w języku, którym posługuje się społeczeństwo, jednocześnie pełna emocji, wrażliwości, niemal odczuwalnych, fizycznych gestów, bólu, rozkoszy, obcowania z Innym (Innym także nie-ludzkim):

Jest jeden ogólnopolski myk Lasów Państwowych
z zewnątrz widzisz las, ale zrobisz kilka kroków w głąb
a tam w środku pusto.
Wszystko wycięte
Nasze lasy państwowe – lasy pączkowe
Leśne donaty
Nabrałeś mnie
że nic to wszystko, co masz.
Nabrałam samą siebie
że można tak głęboko uwierzyć w drugiego człowieka, by uratować go przed
wiarą w moje nic.
Że jak uratowałam Apostazję
zgniłą roślinę, u której znalazłam jeden, malutki, zielony kikut
w którego uwierzyłam.
Po dwóch latach rozrósł się
Apostazja to teraz matka kilkudziesięciu roślinnych córek
Tak ty po dwóch latach będziesz
ojcem swojego pierwszego, pełnego metrażu.
Patrzę na ciebie, leśnego donata
Las zewnętrznie spaczony, by ochraniał nic
My jesteśmy jak leśne donaty
Kto jest naszymi Lasami Państwowymi?
Kto nam wyciął ze środka?
Kto nam w środku zrobił nic?
Kto jest twoimi Lasami Państwowymi?

Kto ci wyciął środek i zmusił do ochraniań braku?
Wysłałam do pobliskiego lasu pączkowego
zrobiłam kilka kroków w głąb
a tam w środku nie-pusto.
Rosną nowe

Leśne donaty (Szamot, 2021)

Wiersz nawiązuje do realnych konfliktów aktywistek i aktywistów z Lasami Państwowymi jako instytucją, do społecznego lęku przed tym, że bezimienni lub zupełnie nieanonimowi, ale wolni, zwalniani z wszelkiej odpowiedzialności i długotrwałych konsekwencji decydenci wytną wszystkie drzewa – jedyną ostoję pozwalającą nam uwierzyć, że kontakt człowieka z naturą jest jeszcze osiągalny i prawdziwy. Ułudę tej relacji niezaprzeczalnie gwarantuje nam kontakt z lasem, ale Szamot unaocznia niemożliwość tej relacji już poprzez tekstowe odwołanie do systemu i do – niemal oksymoronicznej – nazwy instytucji. Lasy nie są wolne i dzikie, są upaństwowione, ułożone, wycinane w sprytny sposób, niepokojąco puste w środku. Przenośne znaczenie „donata”, pączka z dziurką, podąża jednak w tym wierszu głębiej niż za pierwszą linię leśnych drzew. Szamot nie tylko spleta los człowieka, ludzkie relacje i stan ducha z obrazem wyciętego lasu; idzie dalej i konstruuje kolejne warstwy leśno-pączkowej metafory. W wygłosowych frazach autorka zdaje się unaoczniać przewagę przyrody, która – w przeciwieństwie do „pustoszejącego” w środku społeczeństwa – jest w stanie się odrodzić. A może to tylko ironicznie wykorzystany obraz metaforyczny? Może „las pączkowy”, w którym rośnie nowe, jest tylko odzwierciedleniem współczesnego konsumpcjonizmu? Może prawdziwego lasu nie sposób już dostrzec czy opisać?

Mamy tu do czynienia ze zmianą języka poetyckiego na ten bliższy, znany, obecny w dyskursach codzienności (co przywodzi na myśl neoawangardowe zabiegi poetyckie Mirona Białoszewskiego), więc z rodzajem zaangażowania tekstu w życie (a jednocześnie z gestem skierowanym w kierunku przeciwnym – angażującym życie w tekst). Owo splecenie natury i kultury, tego, co ludzkie, z tym, co poza-ludzkie (allocentrycznie związane z Innym – roślinnym, zwierzęcym, przyrodniczym, ale także znajdującym się poza ludzkim poznaniem i poza perspektywą antropocentryczną), nie jest jednak w literaturze niczym nowym. Choć twórczość początków XX wieku nakierowana była na humanistyczny, wyposażony w ludzkie cechy podmiot, przepełniona była również owym, utraconym dziś, połączeniem człowieka z naturą. Wystarczy sięgnąć choćby po poezję Bolesława Leśmiana, by dostrzec tę niemal przyrodocentryczną perspektywę:

Tej nocy mrok był duszny i od żądy parny,
I chabry, rozwidnione suchą błyskawicą,

Przedostały się nagle do oczu tej sarny,
Co biegła w las, spłoszona obcą jej źrenicą, –
A one, łeb jej modrząc, mknęły po sarniemu,
I chciwie zaglądały w świat po chabrowemu.

Mak, sam siebie w śródpolnem wykrywszy bezbrzeżu,
Z wrzaskiem, który dla ucha nie był żadnem brzmieniem,
Przekrwawił się w koguta w purpurowem pierzu,
I aż do krwi potrząsał szkarłatnym grzebieniem,
I piał w mrok, rozdzierając dziób, trwogą zatruty,
Aż mu zinaąd prawdziwe odpiały koguty.

[...]

A ja – w jakiej swą duszę sparzyłem pokrzywie,
Że pomykam ukradkiem i na przełaj miedzą?
I czemu kwiaty na mnie patrzą podejrzliwie?
Czy coś o mnie nocnego wbrew mej wiedzy – wiedzą?
Com czynił, że skroń dłońmi uciskam obiema?
Czem byłem owej nocy, której dziś już nie ma?

Przemiany (Leśmian, 2010: 161)

Różnice pomiędzy przytoczonymi tekstami oraz technikami ich odczytywania są wyraźnie widoczne. Pomijam największą z oczywistości, czyli skomplikowany, idiomatyczny język i liryczną formę twórczości Leśmiana. W analizie porównawczej tych wierszy chodzi przede wszystkim o model kreowania/odzwierciedlenia świata. W obu tekstach dominuje skorelowanie cech ludzkich i nie-ludzkich, wrażliwość i zachwyt tym, co w przyrodzie nieuchwytnie i niezrozumiałe, trudno jednak nie dostrzec ostatecznej wyższości ludzkiego, zagubionego w Leśmianowskim lesie podmiotu nad wszelkim stworzeniem. Nie zapominajmy, że Leśmian – choć w swojej estetycznej koncepcji stara się, by „rytm występujący w wypowiedziach poetyckich upodabnia[ł] się do rytmu, który obowiązuje w świecie, który rządzi galaktykami” (Głowiński, 1964: 397) – jest przede wszystkim poetą metafizycznym (Głowiński, 1998) i jako takiemu przyrodoцентриczne sposoby obrazowania służą do wyjaśnienia i przybliżenia zagadnień związanych z w pełni ludzką, kulturotwórczą kreacją. To człowiek ustawiony jest w centrum, to człowiekiem „interesuje się” przyroda, to on wyznacza rytm tekstowego (i pozatekstowego) świata, sama natura zaś opisana jest w sposób antropomorfizujący jej elementy. Ostatecznie więc mamy tu do czynienia z ludzkim językiem, opisującym z ludzkiej perspektywy obcy człowiekowi, nieznanym mu świat

przyrody, która także za pomocą tego językowego narzędzia jest poskramiana i oswojona (nawet jeśli koniec końców są to zabiegi niefortunne). Nie oznacza to jednak, że owej przyrodniczej wrażliwości, na której ukształtowaniu tak bardzo nam zależy, nie możemy uczyć się z tekstów dziewiętnasto- i dwudziestowiecznych. Należy jednak w trakcie tej lektury pamiętać, iż zachwytnym i chęć poznania Innego prowadzą w tych tekstach ostatecznie do jego zawłaszczenia – przez język i wyobraźnię opartą na antropocentrycznej wizji świata.

Wyobraźmy sobie jednak możliwość przyjrzenia się światu obu tekstów z bliska – spróbujmy kształcenie przenieść poza szkolne mury, właśnie do pobliskiego lasu, z pomocą przewodników, przyrodników przybliżyć uczniom/uczniom otoczenie, które zainspirowało wspomnianych autorów. Taka interdyscyplinarna praktyka eksplorowania nie może oczywiście sprowadzać się jedynie do opowieści, zdecydowanie efektywniejsze jest bowiem doświadczenie, poszukiwanie śladów wierszy w lesie – miejsc po wyciętych drzewach, połaci pokrzyw, dostrzeżenie przebiegających w odległości saren, wyliczenie elementów realnego, otaczającego nas środowiska, pozwalające rozpoznać źródła i pracę języka, rozwikłanie metafor i ich znaczenia. Nie chodzi bowiem jedynie o lekturę i obserwację, chodzi o taki sposób zaangażowania, który rozwinię u uczniów i uczennic interpretacyjne umiejętności. Takie przejście od tekstu do otoczenia, doświadczenia i z powrotem: z otoczenia, żywego obrazu do tekstu, to właśnie droga zintensyfikowanej afektywnej lektury, o jakiej pisze Magdalena Rembowska-Płuciennik:

Emocje lekturowe ukierunkowują wartościowanie i wnioskowanie, towarzyszą gromadzeniu i przetwarzaniu informacji tekstowej, jaką napotyka czy też przywołuje z pamięci czytający. Interpretacja jako efekt czytania zadaniowego, autorefleksyjnego i autoreferencjalnego różni się od bieżącej i jednokrotnej lektury (Rembowska-Płuciennik, 2015: 404–405).

Wynikająca z tego dwuetapowa praca z tekstem literackim powinna więc uwzględniać zarówno pierwsze wywoływane przez dzieło emocje i refleksje (spisane w postaci mapy myśli czy notatek graficznych), jak i bardziej zaawansowane obserwacje, dotyczące procesów językowych, wykorzystywanych środków i tropów, uruchamianych kontekstów społecznych, kulturowych, aluzji międzytekstowych.

Jakim językiem rozmawiać (o środowisku)?

Poza pytaniem o metody warto zadać pytania o język komunikacji. Jak mówić do uczniów o katastrofie ekologicznej? Jak nazywać obecny kryzys, skoro sam język nadal jest w kryzysie – choćby kryzysie wielkich narracji? Oksana Zabużko, ukraińska pisarka, eseistka i aktywistka, opowiadająca w swojej literaturze Ukrainę i jej dzieje, przez krytyków i historyków literatury zaliczana do pokolenia Czarnobyla, napisała o katastrofie w elektrowni jądrowej dopiero po ponad dwudziestu latach, włączając w tę narrację, pozornie mimochodem, tragedię wymykającą się ludzkiej percepcji, przekraczającą ramy antropocenu:

Najlepszym dozymetrem były pszczoły. Każdego ranka na parapecie ciemniał stosik ich włochatych martwych ciałek, a ja liczyłam: trzy, sześć, osiem... Po liczbie jedenaście krzywa pszczelej śmierci zaczęła opadać. Uczucie, z którym każdego ranka po otwarciu okna zmiatałam je z parapetu mokrą ścierką, także nie było niczym nowym: paliło mnie poczucie **gatunkowej winy**, silniejszego wobec słabszego, w tłumaczeniu (bardzo przybliżonym!) na język tegoż samego kartezjańskiego dyskursu [...] – „one przecież nic nie rozumieją!”. Właśnie dlatego, że one nie rozumiały, a ja rozumiałam, wstydziłam się przed nimi: przed wszystkimi naraz, żywymi, martwymi i nienarodzonymi (Platon mógłby powiedzieć – przed „ideą pszczoły”). Zupełnie jakbym to ja osobiście zbudowała im elektrownie atomową, wypchała ją wzbogaconym uranem i wysadziła w powietrze; jakbym to ja odpowiadała za ich pszczelą śmierć. Z punktu widzenia pszczoły [...] tak zapewne jest. Z punktu widzenia pszczoły nie ma żadnej różnicy między mną a byłym stalinowskim komisarzem ludowym, [...] akademikiem Petrosjancem, który 6 maja na żywo oznajmił w telewizji wszystkim, którzy już umarli i jeszcze mieli umrzeć, że „nauka wymaga ofiar!” – oboje należymy do „jednego ula” (Zabużko, 2022: 40–41).

Ta historia, przez lata snuta jedynie z perspektywy antropocentrycznej – w artykułach, we wspomnieniach, w powieściach i filmach znanych mi od dzieciństwa – to była historia **ludzkiej** śmierci, kłamstwa, propagandy, braku zaufania wobec polityków i jednocześnie lęku przed postępem, historia **ludzkiego** strachu, chorób, utraty. Niełatwo przełamać ten zakorzeniony w **kulturze** schemat. Nie oznacza to, iż po wybuchu elektrowni jądrowej w Czarnobylu nie badano przyrody w poszukiwaniu mutacji, nie obserwowano jej wymierania i odradzania się, ale istotne jest językowe i ideowe rozłożenie akcentów – poszukiwano przede wszystkim odpowiedzi dotyczących ochrony ludzkości. Ostatecznie człowiek miał być beneficjentem badawczych odkryć,

to człowieka, nie ekosystem, chcieliśmy ratować przede wszystkim. Oczywiście nauka widzi zależności, dostrzega system jako całość, ale opowieść, która obiega świat, jest opowieścią o uwadze centralizowanej na jednej istocie, elemencie łańcucha, z którego te historie czynią punkt wyjścia i dojścia. Zabużko z narracji o polityce czyni opowieść międzygatunkową, delikatnie przywołuje pozostałe elementy łańcucha (choć są badaczki/badacze oraz aktywistki/aktywiści, którzy, niejednokrotnie słusznie, przypominają, iż narracja o gatunkowej winie człowieka znów owego człowieka stawia w centrum, pojęcie „wina człowieka” przynależy do dyskursu antropocenu, ale innego dyskursu przecież nie mamy). „Perspektywa pszczoły” nie jest nam dostępna, nie opracujemy też innego języka. Możemy jednak przygotować inny, czy raczej inaczej zorientowany, słownik, którego fundamentem może być prowadząca do empatii projekcja „pszczelej” perspektywy.

W ostatnich latach w dyskursie coraz więcej jest elementów takiego słownika, nie jesteśmy i nigdy nie byliśmy w punkcie zero. Przyjrzyjmy się zatem kilku przykładom tekstów, w których nowa perspektywa jest dostrzegalna.

W książce *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, zredagowanej przez Jasona W. Moore’a, pojawiają się takie pojęcia, jak „zielona arytmetyka”, „kapitałocen” („kapitałocen” autor we wstępie określa mianem „brzydkiego słowa”, pojęcia kompilującego właśnie to, co w konsumpcyjnej ekonomii kapitalizmu doprowadziło nas do katastrofy), „ekozoik”, „ludzkość-w-naturze”; warto podkreślić, że terminy te są w owej ważnej publikacji nie tylko przywoływane czy kreowane, ale przede wszystkim poddawane krytycznej analizie, uwzględniającej także konsekwencje wprowadzania tej terminologii do językowego uzusu (Moore, 2021).

Autorki publikacji podsumowującej projekt *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką* opracowały podstawowy słownik tego projektu (Gurowska, Rosińska, Szydłowska, 2020: 33–52), w którym uwzględniły przede wszystkim pojęcia umożliwiające uruchomienie perspektywy allocentrycznej w kluczowych dla książki działaniach artystycznych (mających na celu opracowanie nieantropocentrycznej strategii projektowania), rozumianej nie jako perspektywa jedynie innego człowieka, ale jako przeciwstawna do egocentryzmu formuła, rozszerzona na inne gatunki (Gurowska, Rosińska, Szydłowska, 2020: 33).

Gdy mowa o najważniejszych dla ekokrytycznej analizy tekstów kultury pojęciach, warto wspomnieć także o ewolucji w zakresie *animal studies* i wprowadzić, za Jakiem Derridą oraz śledzącym jego filozoficzne pisma Matthew Calarco, termin „kwestia zwierzęca” (czy też „pytanie o zwierzę”). W podstawowym rozumieniu chodzi tutaj przede wszystkim o przewyższenie antytetycznego zestawienia człowiek ≠ zwierzę, ale także o unaocznienie powstawania mentalnej przestrzeni dla procesu, który nazwać można „**wydarzeniem się** tego, co nazywamy zwierzętami” (Calarco, 2022: 14).

Oczywiście najszerzej dyskutowanym w kręgach ekologicznie zorientowanych aktywistów i aktywistek, badaczek i badaczy zmian środowiskowych, humanistek i humanistów pojęciem jest – i na długo moim zdaniem pozostanie – „antropocen”, czyli termin syntetyzujący zjawiska wciąż nie do końca uchwycone i zdefiniowane. W jednej ze swoich prac Ewa Bińczyk zauważa, że nasze rozumienie tego terminu, wprowadzonego we współczesnym znaczeniu przez Eugene’a F. Stoermera oraz Paula J. Crutzena (na określenie epoki, w której działania człowieka mają najwyraźniejszy wpływ na świat), jest co najmniej niejednoznaczne. Z jednej strony mamy „zły”, z drugiej zaś „dobry” antropocen – negatywne działania człowieka, prowadzące do unicestwienia otaczającego go świata i jego własnego gatunku, teraz, uświadomione i nazwane, mają szansę zmienić swój kierunek. Człowiek może wypracować technologie nie tylko nieingerujące w świat przyrodniczy, ale wręcz wspierające jego naturalną odbudowę (Bińczyk, 2018a). Nie muszę chyba dodawać, że Bińczyk z rezerwą podchodzi do tego typu projektów, ale zauważa pozytywny aspekt antropocenu – zmianę języka. Podważa się w nim bowiem antropocentryzm i problematyzuje pojęcie natury, zmiana w języku jest zaś, według badaczki, początkiem zmiany postrzegania i stwarza warunki do wypracowania metod radzenia sobie z tym, co już niestety nieodwracalne (Bińczyk, 2018b). Sam termin „antropocen” nie jest jednak obcy poezji, jego wątpliwa popularność sięga dalej, niż może się wydawać współczesnym użytkownikom języka. Na poziomie poetyckiej kreacji rozprawiał się z antropocenem już Czesław Miłosz, którego twórczość dookreślić można mianem „księgi natury” (literatura ta pozostawała zawsze na styku kultury i natury):

Kochałem się w tobie, Naturo, aż zrozumiałem kim jesteś.
 Zasmuciło się moje serce podrostka, kirem oblekło się słońce.
 Wyrzuciłem moje atlasy i zielniki, pamiątki urojenia.
 Moim filozofem został wtedy Schopenhauer,
 Wędrowiec wpatrzony w rzekę istnień jednodniowych,
 Które rodzą się i umierają bez świadomości.
 Tylko on, człowiek, pojmuje, współczuje,
 Poddany i niepoddany kamiennemu prawu.
 Świadomość człowieka na przekór tobie, Naturo.
 Odtąd miałem rozmyślać o tym przez całe życie.
 I któż mi zarzuci antropocentryzm w krajach antropocentrycznej religii
 Albo równie antropocentrycznej niewiary?
 Wiliam Blake miał rację łącząc w jedno człowieczość i boskość.
 Na nic wasze modlitwy do kota, do drzewa i do gwiazdozbioru Plejady
 Albo do puszcz pierwotnych, jak w moim ekologicznym marzeniu.

Do natury (Miłosz, 2011: 1303)

Badający i klasyfikujący (Tomasz w *Dolinie Issy*), nazywający i zawłaszczający przyrodę oraz wszystkie jej elementy Miłosz (Śniedziwska, 2018: 251–253) wpada jednocześnie w jej pułapkę. Natura staje się jednocześnie znana i podporządkowana w ramach ludzkich rytuałów (polowanie) oraz nieokiełznana i nieobjęta – w dziele Miłosza to zawsze *natura devornas* i *natura devorata*, natura pożerająca i pożerana (zob. Szawerna-Dyrzka, 2011). W niniejszej mikroanalizie istotny jest sposób, w jaki Miłosz stosuje termin „antropocentryczny”. Czyni z niego zarzut, oskarżenie wobec kogoś, kto porzuca dotychczasową formę obcowania z naturą, ale także dookreślenie wszystkiego, co kreuje człowiek: religia i niereligijność, rytuały, formy inicjacji, obcowanie z lasem, badanie przyrody – wszystkie te działania ostatecznie skupiały się w wieku XX na człowieku, dawały mu władzę, porządkowały otaczające go systemy i prowadziły na manowce. Literatura może więc być pomocna w wypracowaniu nowego słownika, może przybliżyć różne formy współlistnienia z przyrodą, uczy wrażliwości, ale także daje szereg ostrzeżeń.

Rozum i dotyk – idiom czułości

W ramach ekologicznie zorientowanej czy „środowiskowej” humanistyki możemy zaproponować uczennicom i uczniom, a właściwie wszystkim, którzy zechcą wejść w ten edukacyjno-ekologiczny dialog, aktywne czytanie tekstów kultury. Nie chodzi w nim o obarczanie wszystkich gatunkową winą, ale właśnie o szerszą perspektywę, świadomość, wiedzę i współodczuwanie, czyli o poszukiwanie w literaturze tego, co jedna z recenzentek twórczości Małgorzaty Lebdy, Agnieszka Budnik, dookreśliła na łamach „Czasu Kultury” niezwykle trafnie mianem „czułego idiomu” (Budnik, 2021). W swojej twórczości (także w okołoliterackich realnych projektach współuczestniczenia w życiu przyrody, jak *Czytanie wody*) Lebda nie tylko unaocznia nierozzerwalną kooperację człowieka z naturą, ale przede wszystkim dekonstruuje to, co w niej przerażające, co czyni naturę pożerającą. Podobne pytania dotyczące niepokoju, który towarzyszy myśli o współnocie człowieka i zwierzęcia, stawia Tadeusz Sławek: „Czy niepokój ten bierze się ze skrywanej świadomości krzywdy wyrządzonej zwierzęciu [...], czy też z odmowy przyjęcia do wiadomości jakiegokolwiek wspólnoty ze zwierzęciem, które czasami obdarzamy mianem »ludojada«?” (Sławek, 2011: 19). Wiersze Lebdy pokazują nam, że przyczyna impasu leży nie tylko we wskazanym przez Sławka lęku przed naturą, nie tylko w niechęci wobec tego, co zwierzęce i pierwotne, lecz także w braku porozumienia, w różnych rytmach człowieka i przyrody, w odmiennym funkcjonowaniu zmysłów ludzkich i zwierzęcych, w perspektywie intruza:

Noc tu, w dolinie, rozpisana jest na czuwanie.
Noc jednego miejsca przychodzi do innego.
Wierne zwierzę. Krok w krok.
Noce domów, krajobrazów: rumuńskich Karpat;
węgierskiej puszczy; beskidzkiej paryi. I chwila, kiedy
masz pewność, że operujesz już słownikiem minionego:
dotknęłam, pochowałam, rozlało się, sza.
Noc przystawia – od zewnątrz – oko do okna domu,
tego, który akurat próbujesz nazwać swoim, zawsze
w tym miejscu, gdzie – od środka – przykładasz
swoje. Ciemno, a przecież wszystko.

Wierne zwierzę (Lebda, 2021: 18)

Lebda przełamuje stereotypy, nie rozdziela tego, co ludzkie, i tego, co zwierzęce, kształtując bohaterkę, której los spleciony jest z losem ziemi, zwierząt i roślin. Poezja ta przekracza granice temporalne, operuje „słownikiem minionego”, przekracza także kulturowo wyznaczone ramy, w których człowiek może i powinien przebywać. Różnice między człowiekiem i zwierzęciem są zatarte, właściwie nie wiadomo, w jaki sposób odpowiedzieć na rodzące się pytanie: kto lub co jest w wierszu owym wiernym zwierzęciem? Język staje się tutaj narzędziem przemieszania porządków, „rozbijania tworzydeł”, kreowania nowego. Nie oznacza to oczywiście, że natura jawi się w tej twórczości jako estetyczny porządek, kanoniczne piękno, nie jest też uładzona ani oswojona. Poetka przyczynia się bowiem do tego, że zrywamy z utartymi i anachronicznymi modelami estetycznymi, niejako powiela artystyczny gest turpistów, choć oczywiście zupełnie inaczej go funkcjonalizuje, wplata w wiersze brud ziemi, krew zwierząt, smród rozkładu przemieszany z wonią strachu, mrok i wszystko, co sprawia, że człowiek ucieka w sterylność i sztuczność współczesności, odwraca wzrok.

Wiersze Małgorzaty Lebdy doskonale sprawdzają się na lekcjach, które dotyczą interferencji sztuk – warto zestawić te utwory z dziełami malarskimi (na przykład turpistycznymi obrazami Rembrandta), filmowymi, instalacjami artystycznymi i dźwiękowymi (co czyniła w ramach swojego projektu sama Lebda, nie tylko „czytając” wodę, lecz także nagrywając odgłosy rzeki). Można w ten sposób unaocznic uczniom ważność zmysłów w odbieraniu dzieł sztuki, omówić koncepcję językowego obrazu świata. Uczniowie mogą podjąć multimodalną klasową aktywność polegającą na stworzeniu interdyscyplinarnego projektu (ekokrytyka nie może bowiem ograniczać się do narzędzi tylko jednej dyscypliny), ukazującego z różnych perspektyw (artystycznej, biologicznej, geograficznej) wybrany problem ekologiczny. W dzisiejszych czasach czytanie ekokrytyczne nie może skupiać się tylko na tekście, warto wykorzystać i tę właściwość owego czytania, którą zobrazował Przemysław Czapliński: „Ekokrytyka

w jakimś stopniu walczy o inne zdefiniowanie natury, lecz przede wszystkim wojuje o zrozumienie, że ludzkie traktowanie natury jest pochodną wyobrażeń podsuwanych przez kulturę” (Czapliński, 2012: 69). Cenne mogłoby być odwołanie się podczas lekcji do różnych tekstów literackich – od poezji dawnej, poprzez kolejne epoki, aż po współczesność, skonfrontowanie ich (choćby w postaci graficznej, opisanej linii czasu) z wyobrazeniami i emocjami naszych uczniów i uczennic, unaocznienie im, w jaki sposób pracuje poetycka wyobraźnia, jak łączy się z rozwojem nauk ścisłych, poznawaniem zasad rządzących światem, jaką siłę dają wiedza i naukowe doświadczenie. Tak pomyślane ćwiczenia, stanowiące swego rodzaju alternatywne projekty historycznoliterackie, pozwalają nie tylko lepiej zrozumieć kulturowe mechanizmy, lecz także uchwycić historycznoliteracką perspektywę.

Zwierzę, którym (nie) jestem

Niezwykle istotną dziś kwestią ekologiczną są prawa zwierząt, ich hodowla, przede wszystkim zaś próba ich upodmiotowienia. Twórczość Lebdy pomaga zmierzyć się z wyzwaniem, jakim jest zwierzę. Te dwa światy, które reagują na siebie strachem, choć to człowiek ma niemalże nieprzezwyciężalne poczucie winy, rozdzielone na siłę i wbrew naturze, uczymy się na nowo łączyć i odkrywać, ale już nie poprzez zawłaszczenie. Jak pisze Matthew Calarco:

Kwestia zwierzęca ma w dziele Derridy również wymiar etyczny, jeśli przez „etyczność” rozumieć coś w rodzaju Levinasowskiej idei etyki jako kwestionowania mnie przez twarz Innego. Praca Derridy nad problematyką zwierzęcą opiera się na założeniu – które podzielam i które postaram się obronić w tej książce – że twarzy Innego nie można apriorycznie ograniczyć do sfery tego, co ludzkie, lub, by sformułować tę samą myśl pozytywnie: różnego rodzaju zwierzęta mogą mieć twarz, co znaczy, że mogą mnie wzywać i zobowiązywać w niedający się w pełni antycypować sposób. „Kwestia zwierzęca”, „pytanie o zwierzę” pochodzi więc od zwierzęcia, które staje ze mną twarzą w twarz, od rozerwania wywołanego przez pojedyncze „zwierzę”, któremu stawiam czoła i które stawia czoła mnie, kwestionując mój sposób istnienia.

Fraza „kwestia zwierzęca” niesie jednak w tej książce dodatkowe znaczenia, wykraczające poza sensy zamierzone przez Derridę. Służy ona również postawieniu pytania, czy **w ogóle** wiemy, jak myśleć o zwierzętach. Czy którykolwiek z istniejących obecnie dyskursów – bez względu na to, czy wywodzi się z nauk

ścisłych, czy z filozofii, ze źródeł antropocentrycznych czy nieantropocentrycznych – adekwatnie opisuje bogatą różnorodność form życia i perspektyw odnajdywanych u istot, które nazywamy „zwierzętami”? (Calarco, 2022: 15).

Język mówienia o zwierzętach i wzajemnym poczuciu zagrożenia, które oddala od siebie różne gatunki jest, pomimo prężnie rozwijających się badań z zakresu *animal studies*, jest wciąż rejonem niezagospodarowanym, w tym jednak przypadku – podążę za rozważaniami Sławka o jednym zdaniu znalezionym w dzienniku Eliasa Canettiego – myślenie i nazywanie nie mogą wystarczyć:

„Nie objąłem żadnego zwierzęcia”. Co właściwie odnajdujemy w tym wyznaniu – dodajmy – wyznaniu pełnym wyrzutów sumienia? Różnica między rozumem a dotykiem wydaje się nieprzekraczalna: **myślenie** [...] nie przełoży się na szczególny ruch ramion. Nie pomoże nawet fizycznie doznawane cierpienie, jest ono bowiem doznaniem myślącego podmiotu. [...] Nieustający i nieustępliwy w swej pracy [rozum – M.P.G.] podsuwałby mi gotowe formy tego, **co obejmuję**, a wtedy obejmowałbym już tylko swoje wyobrażenie (Sławek, 2020: 25).

Wracamy więc do niemożności przekroczenia języka, który zawsze odzwierciedla jedynie perspektywę antropocenu, do ograniczeń i spojrzenia oczami człowieka, spojrzenia, które sytuuje w centrum ludzkie przymioty i sposoby postrzegania, choć czasami nieświadomie w centrum, tak jak czynił to Leśmian. Nie znaczy to jednak, że szeroko pojmowana edukacja nie może i nie powinna przekraczać tej perspektywy na rzecz empatii i prób współodczuwania, współlistnienia, nasłuchiwanie, a wytrychów do owego nowego sposobu komunikowania świata i nawiązywania z nim nie-ludzkiego dialogu warto szukać w poezji:

las czuje pustkę tego domu i próbuje się zbliżyć wysyła młode sarny
by obgryzały kruche gałęzie jabłoni przygląda się rozrasta i podchodzi
lisem pod stodoły z ciężkich bali musisz wiedzieć że mamy z lasem
niedokończone strachy i mgliste historie należy je opowiedzieć stąd
te nieustanne spaceru nasłuchiwanie zbieranie żołądźci wcieranie

bzowiny w ciało suszenie grzybów i ziół

Granica lasu (Lebda, 2020: 42)

Zastosowane w teście animizacje i personifikacje nie tylko budują swoisty surrealny obraz lasu, który pochłania świat ludzki, wkracza do niego. Jest to przede

wszystkim próba zrozumienia, przybliżenia świata, którego człowiek współczesny już nie potrafi być częścią, którego się obawia. Poetka odwołuje się do owych, tylko pozornie przerwanych, narracji o współlistnieniu człowieka z przyrodą, przypominając choćby o tym, że człowiek bez zasobów przyrody nie jest w stanie przetrwać, że nie jest uprawniony do zajmowania pozycji władzy, a powinien ponownie wsłuchać się w tę niewyczerpaną wciąż historię i relację.

Zakończenie i ciągłość

Poezja współczesna doskonale rozumie i buduje mechanizmy przenikania światów człowieka i przyrody, pozwalając nam na poznanie ich na nowo, choć z wykorzystaniem starych i znanych narzędzi. To nadal postgadamerowska nauka skupiania i rozpraszania sensu, poszukiwania znaczenia, ale pozbawiona założenia, że to, co odnajdziemy, będzie nam znane, że będzie oswojone i zrozumiałe. To raczej nowa, choć oparta na doświadczeniach hermeneutyki i dekonstrukcji, strategia czytania nieprzewidywalnego, którą za Szajem możemy nazwać strategią otwartości na ugodzenie, dotknięcie przez tekst (Szaj, 2017: 70–71) – bolesne dotknięcie „niedokończonych strachów i mglistych historii”, opowiadanie poprzez doświadczenie, kiedy brakuje słów; to strategia poznawania, które nie może być zwerbalizowane: „stąd/ te nieustanne spacerowanie nasłuchiwanie zbieranie żołądki wcieranie// bżowiny w ciało suszenie grzybów i ziół” (*Granica lasu* – Lebda, 2020: 42).

Otwarcie tej w gruncie rzeczy nowej komunikacyjnej przestrzeni wymaga jednak poświęceń. Poświęceń w edukacji wciąż niepopularnych – przyznania się przed sobą do tego, że nie znamy wszystkich odpowiedzi i nie zawsze wiemy, gdzie należy ich szukać, że również dla nas jest to ogromne wyzwanie i że jako humaniści zagrożeni jesteśmy w kryzysie, ale kryzysie pozytywnym, twórczym – wymagającym zrozumienia, odbudowy, przełamania przemocowego, instytucjonalnego sposobu porozumiewania się w edukacji, zgodnie z którym nauczyciel-mentor „posiadał” wszystkie odpowiedzi, narzucał ustalone schematy poznania. Oczywiście jest to zjawisko coraz mniej powszechne, ale niestety wciąż obecne w szkolnej praktyce. To złudzenie rozumienia i bycia rozumianym, jak piszą Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, nie może być dłużej podtrzymywane (Bourdieu, Passeron, 2006: 201). To wyzwanie zapoczątkowuje zmiany w edukacji, rodzi potrzebę porozumienia pomiędzy dyscyplinami, wspierania myślenia projektowego, szerokiego i długofalowego, na które w systemowej edukacji – właśnie z powodu owego systemu, nie zaś z winy szkolnej wspólnoty – trudno znaleźć przestrzeń. Potrzebne jest nam

dziś wspólne poszukiwanie, nazywanie i działanie, przede wszystkim zaś wspólne „czytanie przyrody”.

Bibliografia

- Balcerzan E., 1978, *Strategie i czytelnicy*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 1 (37), s. 1–16.
- Bińczyk E., 2018a, *Idea wspaniałego antropocenu: wrogie przejęcie czy antropodycea?*, „Prace Kulturoznawcze”, T. 22, nr 1–2: *Klimat kultury*, s. 31–44, <https://doi.org/10.19195/0860-6668.22.1-2.3>.
- Bińczyk E., 2018b, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Budnik A., 2021, *Przed burzą*, „Czas Kultury”, nr 5, <https://czaskultury.pl/artukul/przed-burza/> [dostęp: 30.03.2022].
- Calarco M., 2022, *Zoografie. Kwestia zwierzęca od Heideggera do Derridy*, przeł. P. Sadzik, P. Szaj, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań.
- Czapliński P., 2012, *Literatura i życie. Perspektywa biopoetyki*, w: *Teoria – literatura – życie. Praktykowanie teorii w humanistyce współczesnej*, red. A. Legeżyńska, R. Nycz, Instytut Badań Literackich, Warszawa, s. 63–95.
- Eagleton T., 2014, *Jak czytać literaturę*, przeł. A. Kunicka, Aletheia, Warszawa.
- Głowiński M., 1964, *Leśmian, czyli poeta jako człowiek pierwotny*, „Pamiętnik Literacki”, nr 55, s. 385–417.
- Głowiński M., 1998, *Zaświat przedstawiony. Szkice o poezji Bolesława Leśmiana*, Universitas, Kraków.
- Gurowska M., Rosińska M., Szydłowska A., 2020, *ZOEpolis. Budując wspólnotę ludzko-nie-ludzką*, Fundacja Bęc Zmiana, Warszawa.
- Lebda M., 2020, *Sprawy ziemi*, Wojewódzka Biblioteka Publiczna i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań.
- Lebda M., 2021, *Mer de Glace*, Warstwy, Wrocław.
- Leśmian B., 2010, *Poezje zebrane*, oprac. J. Trznadel, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Miłosz C., 2011, *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków.

- Moore J.W., 2021, *Antropocen czy kapitałocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, przeł. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Wydawnictwo Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej i Centrum Animacji Kultury w Poznaniu, Poznań.
- Nycz R., 2012, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Rembowska-Pluciennik M., 2015, *Emocje w odbiorze literatury – perspektywy kognitywistyczne*, w: *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich, Kraków, s. 563–575.
- Sławek T., 2011, *Zwierzę, człowiek i wspólnota losu. O węzłach, drożdżach i tym, co jest nami*, w: *Zwierzęta i ludzie*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Miejski Dom Kultury „Batory” w Chorzowie, Chorzów, s. 19–30.
- Sławek T., 2020, *Śladem zwierząt. O dochodzeniu do siebie*, Fundacja Terytoria Książki, Gdańsk.
- Słowik D., 2021, *Ślady, dziury, działki*, „Znak”, nr 12, s. 30–35.
- Szaj P., 2017, *Śledzenie (śladów) sensu. Tekst i lektura w hermeneuetyce ponowoczesnej*, „Forum Poetyki”, nr 8–9, s. 80–93.
- Szaj P., 2021, *Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich*, „Forum Poetyki”, nr 24, s. 6–23.
- Szamoto S., 2021, *Leśne donaty*, Pismo, 3.08.2021, <https://magazynpismo.pl/kultura/poezja/sara-szamoto-lesne-donaty/> [dostęp: 22.03.2022].
- Szawerna-Dyrszka A., 2011, *Leśne tropy Czesława Miłosza*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 7, s. 53–62, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10747> [2.11.2022].
- Śniedziewska M., 2018, *Miłosz i ptaki*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 235–254, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.15>.
- Zabużko O., 2022, *Planeta piolun*, przeł. K. Kotyńska, J. Majewska, A. Łazar, Wydawnictwo Agora, Warszawa.
- Zajączkowska U., 2017, *Minimum*, Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy, Wrocław.

Magdalena Piotrowska-Grot – doktorka nauk humanistycznych, literaturoznawczyni i krytyczka literacka. Autorka recenzji (publikowanych między innymi w „ArtPapierze”, „Opcjach”, „Twórczości”), artykułów (zamieszczanych w książkach wieloautorских oraz czasopismach naukowych, między innymi w „Forum Poetyki” i „Poznańskich Studiach Polonistycznych”) oraz dwóch książek autorskich: *W głęb. Szkice o współczesnej poezji Śląska i Zagłębia* oraz *Przemebłowanie (w) wieczności. Wizje zaświatów w polskiej poezji współczesnej*. Redaktorka działu *Prezentacje* oraz sekretarzynie redakcji dwutygodnika kulturalnego „ArtPapier”. Interesuje się współczesną polską poezją, kategorią zaangażowania, zwrotem przestrzennym w literaturze, a także literaturą i kulturą żydowską. Jako koordynatorka Centrum Dydaktyki przy Uniwersytecie Otwartym w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach zajmuje się innowacjami

w dydaktyce akademickiej i szkolnej. Popołudniami, podczas spacerów w psim towarzystwie, rozmyśla o tym, co ostatnio przeczytała.

Magdalena Piotrowska-Grot – holds a PhD in literary studies and is a literary critic. She writes reviews (published among others in *ArtPapier*, *Opcje* [Options], and *Twórczość* [Creative Output]), articles (published in multi-author publications and scholarly journals, among others in *Forum Poetyki* [The Poetics Forum] and *Poznańskie Studia Polonistyczne* [The Poznań Polish Studies]) as well as two books of her singular authorship: *W głąb. Szkice o współczesnej poezji Śląska i Zagłębia* [Downwards: On the Contemporary Poetry of Silesia and the Dąbrowa Basin] and *Przemebłowanie (w) wieczności. Wizje zaświatów w polskiej poezji współczesnej* [Re-furnishing (in) the Eternity. Visions of the Underworld in Contemporary Polish Poetry]. She edits the *Prezentacje* section of the cultural online bi-weekly *ArtPapier*, in addition to being the secretary of the said bi-weekly's editorial office. Her research interests include contemporary Polish poetry, the category of social engagement, spatial turn in literature, and Jewish literature and culture. As a coordinator of the Centre for Didactics at the Open University, University of Silesia in Katowice, she focuses on innovation in both academic and school didactics. In the afternoons, during strolls in canine company, she reflects on her recent readings.



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). Zachęciłam 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 biotycznie-akwaticznej 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 niestabilizowanymi 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 załamywania 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 Trencarda-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*), wiersze 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. Ekskserpowane 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 oddziały 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 ułudnej 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. Grzegorzczyk, 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.



MAGDALENA PAPROTNY-LECH

 <https://orcid.org/0000-0002-9078-953X>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Cybernetyka i ekologia Pętle relacji Schulz – Onak^{*}

Cybernetics and ecology Loops of relations between Schulz and Onak

Abstract: The paper discusses the possible reading of Bruno Schulz’s story called “Sierpień” [August] at school in the context of Leszek Onak’s e-text entitled “Cierniste diody” [Thorny diodes]. The author of the article suggests a need to introduce the latest literature to Polish language lessons. She shows the ways of taming the difficult text of Bruno Schulz and e-literature. The main idea of this interpretation is based on showing the difference visible when the two worlds presented in both narratives are juxtaposed (the garden, the character of Tłuja). In this way, it presents a relation between these two ways of telling about a man and his surroundings and also shows the relationship between man and nature.

Keywords: Schulz, Onak, new media, didactics, ecocriticism

Abstrakt: W artykule przedstawiono próbę odczytania w szkole opowiadania Brunona Schulza *Sierpień* w kontekście innego utworu – e-tekstu Leszka Onaka zatytułowanego *Cierniste diody*. Autorka postuluje potrzebę wprowadzania literatury najnowszej na lekcje języka polskiego. Pokazuje sposoby osvajania trudnego tekstu Schulza i e-literatury. Główny pomysł przedstawionej interpretacji bazuje na tym, aby uwidocznić różnicę między dwoma światami przedstawionymi w tych narracjach (ogród, postać Tłui). Zestawienie fragmentów opowiadania i projektu Onaka ukazuje dwa sposoby opowiadania o człowieku i jego otoczeniu, a także związek człowieka i natury.

Słowa kluczowe: Schulz, Onak, nowe media, dydaktyka, ekokrytyka

* 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.

W 2007 roku Ewa Domańska zasugerowała, że dominującym kierunkiem współczesnej kultury jest zwrot performatywny (Domańska, 2007). Nawet akty terrorystyczne – zdaniem badaczki – to kolejne przejawy wszechobecnego performance'u, którego definicję można ująć następująco:

performance w sensie wąskim to wykonanie na żywo w obecności „widowni” pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, a w sensie szerokim – codzienna praktyka życia społecznego przejawiająca się w rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp.; performatywność natomiast rozumiana jest jako przeświadczenie, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, lecz także powoduje w niej zmiany, a ponadto, że pewne zjawiska istnieją tylko w akcie ich wykonywania i że muszą być powtarzane, by zaistnieć (Domańska, 2007: 49).

Performatywność jest także sposobem istnienia tekstów literatury najnowszej, w szczególności tej zwanej cybernetyczną lub elektroniczną. Niestety, choć obserwujemy rozwój nowych mediów, w polskiej szkole osiągnięciach „technologicznych” humanistyki nadal się milczy, ewentualnie są one tylko wspomniane na jednej lub dwóch lekcjach w planie nauczania. Dobrze jest jednak podejmować próby dyskusowania z uczniami o nowym typie tekstów, przede wszystkim po to, aby pokazać młodym odbiorcom kultury, że literatura polska nadal się rozwija, a współcześni autorzy chętnie sięgają do twórczości swoich poprzedników.

W artykule zamierzam wskazać te pozycje z najnowszej literatury, które warto przeczytać z młodzieżą, aby osiągnąć ów efekt performatywnego oddziaływania również podczas lekcji języka polskiego. Celem opisanej przeze mnie aktywności będzie uwrażliwienie młodego człowieka na relację człowiek – natura, dzięki ukazaniu, jak wchodzi z sobą w dialog teksty kultury sąsiadujących w czasie epok. Posłużę się przy tym multimedialnymi eksperymentami Leszka Onaka oraz tekstem Brunona Schulza – opowiadaniem zatytułowanym *Sierpień*. Celem opisanych przeze mnie działań ma być sprawienie, aby uczniowie od czytania lektury przeszli do rozważań ekokrytycznych.

Schulz synestezyjny

Zbiór opowiadań Brunona Schulza *Sklepy cynamonowe* został wydany w 1934 roku¹. Od razu, mimo iż to był debiut książkowy, jego twórcę umieszczono wśród literackich sław międzywojnia. W opowiadaniu szczególną uwagę krytyków przykuła odmienna konstrukcja narratora, ale także zaciekawiła ich postać autora kryjącego się za tymi niesamowitymi **etiudami** (tak ochrzcił owe drohobyckie narracje Adam Grzymała-Siedlecki, jeden z pierwszych ich recenzentów). Skąd takie zainteresowanie? Schulz wyróżniał się „siecią unerwienia” (Grzymała-Siedlecki, 1934: 4) – argumentował Grzymała-Siedlecki, dodając swoje wyjaśnienie tego fenomenu: „Autor *Sklepów cynamonowych* **czuje** jaźń rzeczy, które my co najmniej **widzimy**, obserwujemy” (Grzymała-Siedlecki, 1934: 4). Dlatego że „Wszelaką rzeczywistość bierze [...] nie przez aparat duchowy, lecz przez doznania fizjologiczne (Grzymała-Siedlecki, 1934: 4) – „to jakby ciągła praca aparatu zmysłowego, dochodzącego do **słyszenia** rzeczy optycznych, do **widzenia** zjawisk akustycznych” (Grzymała-Siedlecki, 1934: 4). Możemy więc mówić o swoistej synestezji prozy mistrza z Drohobycza. Uwagi Grzymały-Siedleckiego są o tyle ważne, że ich autor podkreśla w opowiadaniach Schulza to, co jest tak bliskie najnowszej literaturze.

Ponadto pisarz, tworząc światy *Sklepów cynamonowych* czy innych swoich utworów – na co z kolei zwracał uwagę Stefan Chwin (2014: 7, przypis 30) – syntetyzował własną wyobraźnię plastyczną z tradycją judaistyczną (zob. m.in. Kaśków, 1992; Looby, 2007), chrześcijańską i grecko-rzymską². To dodało uniwersalizmu twórczości Schulza.

¹ W podstawie programowej kształcenia języka polskiego wybrane opowiadanie z tomu *Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza zostało wskazane jako jedna z lektur obowiązkowych w szkole ponadpodstawowej dla zakresu rozszerzonego. Por. *Podstawa programowa [...] Język polski*, 2018.

² Istotny dla zrozumienia różnicy pomiędzy remiksem a plagiatem może być fragment wprowadzenia do książki *Re-miks. Teorie i praktyki*: „Fenomen remiksu wykracza jednak daleko poza obszar zagadnień prawnych. Pojęcie to, zaczerpnięte ze słownika muzycznego, może posłużyć jako doskonałe narzędzie do analizy cyrkulacji tekstów w dobie mediów cyfrowych. Remiks nie charakteryzuje przy tym wyłącznie procesu twórczego, ale – być może przede wszystkim – **taktyki odbiorcze**. Ogromna część naszego uczestnictwa w kulturze zasadza się bowiem na logice remiksu, w której powtórzenie i oryginalność, determinizm i podmiotowa sprawczość spletają się w jednej figurze. Polecenie »kopiuj-wklej« stanowi tylko najbardziej powierzchowną formę takiego odbiorczego remiksu. W rzeczywistości zarówno twórcy, jak i odbiorcy stosują złożone taktyki remiksowe, które stają się dla nas narzędziem negocjowania znaczeń i tożsamości” (Nacher, Gulik, Kaucz, 2011: 7–8).

Schulz na opak – praktyki performatywne

Dowodem na bliskość poetyki prozy *Sklepów cynamonowych* i najnowszej kultury może być jeden z eksperymentów Leszka Onaka³ – jego multimedialna praca z 2014 roku, opatrzona tytułem: *Cierniste diody*. Materiałem do performerskiego wystąpienia okazało się wstępne opowiadanie tomu Schulza zatytułowane *Sierpień*. Onaka *Cierniste diody* to projekt miksujący opowiadanie z zawartością książki *Polski Fiat 125p. Budowa. Eksploatacja. Naprawa*. Teksty się przeplatają. W nowej odsłonie narracji *Sierpnia* rzeczowniki są za pomocą algorytmu podmienione na losowo wybrane słowa z innego tekstu – w ten sposób jego znaczenie jest modyfikowane. Warto sprawdzić własną reakcję na tę prowokację:



L. Onak, *Cierniste diody*

Odbiorca sztuki staje się współautorem zmian zachodzących w utworze – sam decyduje, czy chce sprawdzić działanie algorytmu kolejny raz na tym samym fragmencie. „Ileż tu poezji, ileż absurdu, ileż skondensowanego futuryzmu i surrealistycznych fajerwerków” (Pisarski, 2014) – zachwycał się Mariusz Pisarski w recenzji projektu. Jej tytuł: *Tłoki, tuleje i Bruno Schulz*, mógłby zostać zaadaptowany jako temat lekcyjnego spotkania, podczas którego odkrywane byłyby kolejne awangardowe drgnięcia tego literackiego remiksu.

Tymczasem warto napisać kilka słów na temat autora tej cybernetycznej sztuczki. Kim jest Leszek Onak? To autor tak zwanej e-literatury, literatury nowych mediów⁴, współzałożyciel nieistniejącego już, działającego w latach 2011–2018 kolektywu poetyckiego *Rozdzielczość Chleba*⁵. Grupa ta w manifestie założycielskim z grud-

³ Na marginesie warto podkreślić, że literatura zna podobne gry z klasyką – w 1959 roku Sławomir Mrozek wydał zbiór opowiadań *Wesele w Atomicach*, w którym poddał krytyce rewolucję techniczną, strawestował przy tym wesele Macieja Boryny z *Chłopów* Władysława Reymonta.

⁴ Opis sposobów wkraczania nowych technologii do literatury, jak i słowo o genezie utworu znaleźć można przykładowo w publikacji Urszuli Pawlickiej (zob. Pawlicka, 2017).

⁵ „Robiliśmy (cyber)kulturę i dzieliliśmy się nią” – brzmi fragment deklaracji kolektywu na stronie internetowej (*Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.8*, 2013).

nia 2011 roku postulowała istnienie poezji „jako miejsca na dysku” i wypowiedziała posłuszeństwo papierowi drukarskiemu jako jedynemu medium tekstu – działała w ten sposób na rzecz (jak sama to określała) „wolnego ruchu w sieci” (*Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.8*, 2013).

Za genezę projektu Onaka z 2014 roku stał bunt, osobisty sprzeciw, o czym można przeczytać w komentarzu odautorskim do *Ciernistych diod* (pisanie takich komentarzy to popularna praktyka twórców e-literatury)⁶:

Inspiracją [...] była niezgoda na przebrzmiałą, rozpoetyzowaną poetykę autora *Manekinów*; wstręt do „cynamonu”, „bursztynowych popołudni”, „żałobnej szarości miasta kwitnącej w oknach ciemnym liszajem świtów”, „skrzydlatych fantazmatów rozbijających powietrze na talie kart magicznych”; słownictwa okraszonego wszech panującymi metaforami dopełniaczowymi, którymi usłana jest ta twórczość, niczym Ruczaj ekranami dźwiękochłonnymi. Pomimo tego, że taki sposób pisania zdezaktualizował się, wielu młodych adeptów pióra nawiązuje i opiera się na schematach zaczerpniętych z jego twórczości (administruję portal literacki, w którym schulzowszczyzna ściele się gęsto). Chciałem zdemaskować styl, uderzyć w Jana Pawła II metafory dopełniaczowej, który na lata niczym wirus zainstalował się na komputerach użytkowników przy poetyckiej (Onak, [2014b]).

Nikogo nie zaskakuje to, że zaraz po publikacji pojawiły się głosy krytyki. Na czele oburzonych prowokacją cybertwórcy stanął Zenon Fajfer, który w liście otwartym zatytułowanym znacząco *Ciernisty idiotyzm* pisał:

Może jestem pozbawiony poczucia humoru, ale Twój wybryk, czyli wytwór (bo nie nazwę tego utworem) i towarzyszące mu brechanie na scenie odebrałem jak jakąś e-sesmańską zabawę w zamęczenie „żydka” (takie soft eses 2.0), jak ponowną e-gzekucję Brunona Schulza (Fajfer, [2014]).

Na zakończenie przedstawił szersze wyjaśnienia dotyczące własnej recepcji projektu Onaka:

Przedmiotem tego zbiorowego szyderstwa jest twórczość człowieka poniżanego, upadłego, zastraszonego, który zginął z czyjegoś sadystycznego kaprysu. Nie pamiętam kiedy ostatni raz poczułem takie obrzydzenie przy kontakcie

⁶ O komentarzu autorskim w literaturze najnowszej pisała Elżbieta Winięcka (zob. Winięcka, 2019).

ze „sztuką”. [...] Ani osoba, ani dzieło Schulza zdecydowanie na coś takiego nie zasłużyło (Fajfer, [2014]).

Zacytowana krytyka służyła obronie człowieka, Schulza – Fajfer *de facto* bronił pisarza i jego twórczości przed profanacją przez kolejnych twórców. Leszek Onak odpowiedział na te zarzuty dość konkretnie:

Żyjemy w epoce, w której technologia, jak nigdy wcześniej, umożliwia nam bez skrępowania wykorzystywanie dorobku poprzednich pokoleń. Remiksowanie istniejących artefaktów kultury, łączenie ze sobą powstałych kiedyś metod twórczych, nie jest wyrazem braku kreatywności, a mierzeniem się z memami kulturowymi, którymi na co dzień posługują się reprezentanci naszej cywilizacji (Onak, [2014b]).

Onak chciał, aby Fajfer pojął różnicę, którą moglibyśmy na potrzeby niniejszego artykułu równie dobrze odnieść do sytuacji uczeń – nauczyciel. Warto podkreślić jedno zdanie z tej wymiany słów: „wyrastamy z dwóch różnych kultur: Ty – z modernistycznej bojaźni kontekstu, ja – z post-internetowego repostu, który nie analizuje lokalizacji serwera” (Onak, [2014b]). Świetnie ten problem ukazuje anegdota Bogusławy Bodzioch-Bryły zamieszczona we wstępie do jednego z jej artykułów. Krakowska profesor przywołuje sytuację ze wspólnego spaceru z synem. Gdy przechodzili ulicą Grodzką w Krakowie, kilkuletnie dziecko badaczki na widok pomnika księdza Piotra Skargi w charakterystycznej pozie kaznodziei zapytało, czy wyrzeźbiona postać robi sobie *selfie*. Ta historyjka w sposób modelowy oddaje to, jak utwór literacki może być odbierany przez młodych użytkowników kultury (Bodzioch-Bryła, 2018: 87–88)⁷. Dobrze jest o tym nie zapominać: nastolatkom inaczej interpretują, bo czerpią z innych kontekstów niż starsze pokolenia.

Autor *Ciernistych diod* w tej samej odpowiedzi Fajferowi tłumaczył: „Poprzez z pozoru banalne zestawienia, łączenia nie przystających do siebie artefaktów kul-

⁷ Przywołam tę anegdotę z komentarzem bohaterki: „Wspomniane proste dziecięce skojarzenie stanowi nie tylko egzemplifikację zderzenia kultury wysokiej, faktów i postaci historycznych (postać ks. Piotra Skargi, jezuita), rzeźby, architektury (kaznodziejski gest oratora uwieczniony na rzeźbie, monumencie), w końcu literatury (trzymane w ręku kaznodziei *Kazania sejmowe* jako źródła do dziejów renesansu oraz tekst literacki) z kulturą masową (układ ciała przybierany co rusz przez setki tysięcy turystów na całym świecie, który zdążył już stać się tematem zarówno prasowych doniesień o nieszczęśliwych wypadkach, do jakich dochodzi podczas wykonywania *selfie*, jak i licznych memów i dowcipów), ale i dowód silnej świadomości kulturowej roli obrazu. Gest fotografowania samego siebie zdaje się [...] (w umyśle dziecka) tak wysoce istotny, że nie dziwiłoby nawet jego utrwalenie w postaci rzeźby, i to ulokowanej w jednym z najważniejszych miejsc Krakowa, przy ulicy Grodzkiej, w połowie drogi na Wawel” (Bodzioch-Bryła, 2018: 87–88).

tury, pragnę wytrącać odbiorcę z letargu dotychczasowej recepcji” (Onak, [2014b]). Zastosowana przez Onaka praktyka wywiera wpływ na percepcję tekstu źródłowego (opowiadanie Schulza). Dzieje się tak dlatego, że

Można potraktować remiks jako narzędzie, które pomaga w „przestrojeniu” aparatów analitycznych i wrażliwości badawczej, a zmiana punktu widzenia – jak wiadomo – pozwala dostrzec zarówno uwarunkowania patrzącego, jak i rzeczy wcześniej niedostrzegane (Nacher, Gulik, Kaucz, 2011: 8)⁸.

W poezji – czy szerzej: w literaturze – cyfrowej polem walki jest umysł adresata sztuki – za każdym gestem cybertwórcy stoi chęć złamania schematów myślenia.

Zdaję sobie sprawę, że pomysł zapoznania uczniów z utworem Onaka może być, w pierwszym odruchu, uznany za kontrowersyjny. Autor *Ciernistych diod* zamierzał za pomocą techniki remiksu podważyć wartość unikalnego stylu Brunona Schulza. Nauczyciel, przybliżając uczniom mechanizm powstania digitalnego projektu, dostaje szansę pokazania, jak teksty różnych artystów, z różnych okresów literackich wchodzi z sobą w dialog. Nie zawsze bezkonfliktowy. Onak, składając ten elektroniczny remiks, wystosował literacki manifest (to kwestia warta osobnego artykułu).

Multimedialny „występ” Leszka Onaka poddaje się interpretacjom na wiele sposobów (dowodem chociażby przywołana wypowiedź Mariusza Pisarskiego, któremu ów eksperyment skojarzył się z surrealistyczną poezją). Choć zastosowana tu metoda twórcza polegała na kompilacji losowo wybranych słów, człowiek, szukając sensu, będzie temu nowemu ułożeniu nadawał znaczenia. Nauczyciel, obnażając „poetykę” autora *Ciernistych diod*, może pokazać, jak tekst „odwraca się” od twórcy, jak zaczyna „żyć własnym życiem”, poza intencją autorską. Zaskakujące, że może się to stać właśnie za pomocą kolejnej zmiany kontekstu (na ekologiczny).

Od śmietnika do złomowiska

Zestawienie na zajęciach lekcyjnych tekstu Schulza z tekstem Onaka może pomóc w zrozumieniu, jak działa zmiana kontekstów kulturowych. W szkole po zapozna-

⁸ Czy zatem „remiks” może stać się pojęciem z zakresu genologii? Pozostawiam to pytanie otwarte, notując sugestię profesora Piotra Skubały, która została wygłoszona w trakcie dyskusji nad moim referatem podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacyjne projekty działań proekologicznych” (Katowice, 23–24.09.2021), zorganizowanej w ramach projektu *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).

niu się przez uczniów z oryginalnym tekstem *Sierpnia* można porównać go z jego nowoczesną, interaktywną wersją, wnikliwie czytając także ten utwór. Sprawdźmy, co niedostrzegalnego na pierwszy rzut oka da się zobaczyć dzięki temu cybernetycznemu eksperymentowi. Na początku proponuję zapoznać uczniów z całym opowiadaniem *Sierpień*, a przy drugim jego czytaniu zwrócić uwagę na ten oto fragment prozy Schulza:

A ku parkanowi kożuch traw podnosi się wypukłym garbem-pagórem, jak gdyby ogród obrócił się we śnie na drugą stronę i grube jego, chłopskie bary oddychają ciszą ziemi. Na tych barach ogrodu niechlujna, babska bujność sierpnia wyolbrzymiała w głuche zapadliska ogromnych łopuchów, rozpanoszyła się ozorami mięsistej zieleni. Tam te wyłupiaste pałuby łopuchów wybałuszyły się jak babska szeroko rozsiadłe, na wpół pożarte przez własne oszalałe spódnie. Tam sprzedawał ogród za darmo najtańsze krupy dzikiego bzu, śmierdzącą mydłem, grubą kaszę babek, dziką okowitę mięty i wszelką najgorszą tandetę sierpniową. Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrasta się głupota zidiociałych chwastów, było śmietnisko zarosłe dzikim bodiakiem. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprawiał sierpień tego lata swoją wielką, pogańską orgię. Na tym śmietnisku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim bzem, stało łóżko skretyniałej dziewczyny Tłui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie śmieci i odpadków, starych garnków, pantofli, rumowiska i gruzu stało zielono malowane łóżko, podparte zamiast brakującej nogi dwiema starymi cegłami (Schulz, 1996)⁹.

Następnie proponuję podzielić młodzież na zespoły i każdemu przedstawić inne przekształcenie tej części przez Onaka (2014a). Poniżej próba przygotowana dla czwartoklasistów z Technikum nr 5 w Jaworznie, z klasy o profilu technik informatyk¹⁰:

Materiał dla grupy 1

Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrosła się głupota zidiociałych termostatów, było śmietnisko zarosłe dziko trzonkiem. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprawiał płaszcz układu chłodzenia tego lata swoją wielką, pogańską ucztę. Na tym śmietnisku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim paskiem klinowym, stało żeliwo skretyniałej dziewczyny

⁹ Wszystkie cytaty z Schulza za tym źródłem.

¹⁰ Lekcja odbyła się 20 października 2021 roku. Bardzo dziękuję za gościnę Pani Dyrektor Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Jaworznie Simonie Smugowskiej oraz polonistce Pani Marioli Gawrońskiej.

Tłui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie poleceń i skrzynek bezpieczników, starych częstotliwości, przegród czołowych, rumowiska i gruzu stało zielone pomalowane światło mijania, podparte zamiast brakującej nogi starymi zawieszzeniami kół (Onak, 2014a).

Materiał dla grupy 2

Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrosła się głupota zidiociałych wałków sprzęgłowych, było śmietnisko zarosłe dziko rozrusznikiem. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprowadzał przewód ssący tego lata swoją wielką, pogańską ucztę. Na tym śmietnisku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim zbiornikiem płynu, stało natężenie prądu skretyniałej dziewczyny Tłui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie komór spalania i pęknięć kadłuba, starych natężeń prądu, lamp kierunkowskazu, rumowiska i gruzu stało zielone pomalowane zwarcie, podparte zamiast brakującej nogi starymi polami magnetycznymi (Onak, 2014a).

Materiał dla grupy 3

Ale po drugiej stronie parkanu, za tym matecznikiem lata, w którym rozrosła się głupota zidiociałych wsporników, było śmietnisko zarosłe dziko kadłubem silnika. Nikt nie wiedział, że tam właśnie odprowadzał termostat tego lata swoją wielką, pogańską ucztę. Na tym śmietnisku, oparte o parkan i zarośnięte dzikim odpowietrznikiem, stało polecenie skretyniałej dziewczyny Tłui. Tak nazywaliśmy ją wszyscy. Na kupie pomp paliwowych i panewek, starych prądnic prądu przemiennego, nakrętek, rumowiska i gruzu stało zielone pomalowane zwarcie, podparte zamiast brakującej nogi starymi skrzynkami bezpieczników (Onak, 2014a).

Opis Tłui – materiał dla wszystkich grup

Tłuja siedzi przykucnięta wśród żółtej pościeli i płaszczyzn styku. Wielka jej głowa jeży się wiechciem czarnych tylnych szyb grzewnych, tarcza sprzęgła jej jest kurczliwa jak miech płyty traserskiej powleczonej tuszem. Co chwila grymas przekaźnika światła mijania składa tę stalową podkładkę w tysiąc poprzecznych fałd, a zdziwienie rozciąga ją z powrotem, wygładza fałdy, odsłania szparki drobnych pras hydraulicznych i wilgotne przegrody czołowe z żółtymi zębami pod ryjowatą, mięsistą wargą. Mijają godziny pełne korektora hamowania i nudy, podczas których Tłuja gaworzy półgłosem, drzemie, zrzędzi z cicha i chrząka, pokrywy głowicy obsiadają nieruchomą gęstym rojem. Ale z nagła ta kupa brudnych woltomierzy, poduszek przedniego zawieszenia silnika i tłoków zaczyna poruszać się, jakby ożywiona chrobotem lęgnących się w niej

szczurów. Sprężyny przedniego zawieszenia budzą się spłoszone i podnoszą wielkim, huczącym rojem, pełnym wściekłego bzykania, błysków i migotań (Onak, 2014a).

Po przeczytaniu w grupach tych fragmentów zmienionego tekstu opowiadania można postawić przed uczniami następujące zadanie: „Porównajcie *Sierpień* Brunona Schulza z tekstem Leszka Onaka *Cierniste diody*. Zastanówcie się, jak w utworze e-literatury zmieniła się ta część ogrodu, w której przebywała Tłuja. Zaznaczcie stosowne cytaty”. Część pracy wykonanej przez uczniów z Technikum nr 5 w Jaworznie zamieszczam w postaci tabeli (zob. tabela 1).

Tabela 1

Fragment rozwiązania zadania przez grupy z Technikum nr 5 w Jaworznie

Lp.	Ogród w opowiadaniu <i>Sierpień</i> Brunona Schulza	Ogród w <i>Ciernistych diodach</i> Leszka Onaka		
		grupa 1	grupa 2	grupa 3
1.	Na kupie śmieci i odpadków, starych garnków, pantofli [...].	Na kupie średnicówek i gniazd łożysk, starych zawieszek kół [...].	Na kupie lampek ładowania akumulatora i tylnych szyb grzewnych, starych nierównych nawierzchni, pokryw silnika [...].	Na kupie misek olejowych i pól magnetycznych, starych blach, pokryw silnika [...].

Przyszli informatycy z Jaworzna doszli do wniosku, że dzięki remiksowi tekstów Schulza i książki o obsłudze i naprawie samochodu wykorzystanej w projekcie Onaka można podziwiać ogród w dwóch odsłonach: dwudziestowiecznej i współczesnej. Otoczenie bohaterów *Sierpnia* Schulza nadal jest ogrodem, choć zagraconym. Śmietnik, na którym odprawia swoje pogańskie tańce Tłuja, jest śmietnikiem, który w miarę łatwo może ulec biodegradacji. Garnek, pantofle, odpady – rzeczy, które pożera rozochociona sierpniową pogodą natura – są przedmiotami, które łatwo zutylizować. Wystarczy zabrać garnek – wykorzysta go ponownie po załataniu, użyć jako osłonkę donicy bądź przerobić na ozdobę innego rodzaju. Materiał pantofli też łatwo podlega rozkładowi. Ta część ogrodu jest do odzyskania.

Tymczasem ogród w wersji Onaka to złomowisko. Znajduje się tam upiorne cmentarzystwo nikomu niepotrzebnych przedmiotów (bo dawno skończyła się produkcja Fiata 125p – został zastąpiony nowszymi modelami). Części samochodowe będą latami, dziesiątkami lat rozkładać się w środowisku, wydzielając opary toksyczne dla

człowieka i całej przyrody. To ogród zdewastowany, dużo trudniej w nim przywrócić równowagę. Siła natury w tym miejscu jest znacznie mniejsza niż w ogrodzie Schulza, jedynie szczury wciąż żerują na odpadach.

Kolejnym zadaniem dla uczniów mogłoby być przyjrzenie się dziewczynie, Tłui, i wypisanie metafor określających jej postać (w cytacie wyróżniono odpowiednie fragmenty):

Tłuja siedzi przykucnięta wśród żółtej pościeli i szmat. Wielka jej **głowa jeży się wiechciem czarnych włosów. Twarz jej jest kurczliwa jak miech harmonii**. Co chwila grymas płaczu składa tę harmonię w tysiąc poprzecznych fałd, a zdziwienie rozciąga ją z powrotem, wygładza fałdy, odsłania szparki drobnych oczu i wilgotne dziąsła z żółtymi zębami pod ryjowatą, mięsistą wargą. Mijają godziny pełne żaru i nudy, podczas których Tłuja gaworzy półgłosem, drzemie, zrzędzi z cicha i chrząka. Muchy obsiadają nieruchomą gęstym rojem. Ale z nagła ta cała **kupa brudnych gałganów, szmat i strzępów zaczyna poruszać się, jakby ożywiona chrobotem lęgnących się w niej szczurów**. Muchy budzą się spłoszone i podnoszą wielkim, huczącym rojem, pełnym wściekłego bzykania, błysków i migotań. I podczas gdy gałgany zsypują się na ziemię i rozbiegają po śmietniku jak spłoszone szczury, wygrzebuje się z nich, odwija z wolna jądro, wyłuszcza się **rdzeń śmietnika**: wpół naga i ciemna kretynka dźwiga się powoli i staje, **podobna do bożka pogańskiego**, na krótkich, dziecinnych nóżkach, a z napęczniałej napływem złości szyi, **z poczerwieniałej, ciemniejącej od gniewu twarzy**, na której, jak malowidła barbarzyńskie, **wykwitają arabski nabrzmiałych żył, wyrывa się wrzask zwierzęcy**, wrzask chrapliwy, dobytý ze wszystkich bronchij i pischczalek pół zwierzęcej, pół boskiej piersi. Bodiaki, spalone słońcem, krzyczą, łopuchy puchną i pyszną się bezwstydny mięsem, chwasty ślinią się błyszczącym jadem, a kretynka, ochrypla od krzyku, w konwulsji dzikiej uderza mięsistym łonem z wściekłą zapalczywością w pień bzu dzikiego, który skrzypi cicho pod natarczywością tej rozpustnej chuci, zaklinany całym tym nędzarskim chórem do wynaturzonej, pogańskiej płodności (Schulz, 1996, podkr. – M.P.L.).

Porównanie wyróżnionych metafor z tymi, które występują w e-tekście Onaka („jej głowa jeży się wiechciem czarnych tylnych szyb grzewnych”, „cała kupa brudnych woltomierzy, poduszek przedniego zawieszenia silnika i tłoków zaczyna poruszać się” – zob. *Opis Tłui – materiał dla wszystkich grup* na s. 9 z 15), nasunęło uczestnikom lekcji w Jaworznie następujące wnioski. Tłuja w oryginalnej wersji jest panią tego skrawka świata. Przedstawiana przez Schulza jako bogini płodności wyraża pełnię życia. W wersji cybernetycznej kobieta nie ma władzy, jest uprzedmiotowiona.

Było życie, teraz nie ma życia – ani w twarzy, ani w zachowaniu Tłui. Bohaterka stała się mechaniczną hybrydą, straciła właściwości wcześniejszej, ludzko-zwierzęcej postaci.

Uczniowie mają szansę zastanowić się, co to doświadczenie mówi o naszym współczesnym podejściu do środowiska naturalnego. Ile śmieci rocznie produkuje ich własna rodzina? Wizja Onaka przedstawia się przerażająco, ale ukazuje rzeczywistość – właśnie tak wyglądają nasze miejsca składowania odpadów. Oto ważny wniosek ze spotkania uczniów z twórczością cybernetyczną¹¹.

Zakończenie

Michał Paweł Markowski o interpretacji tekstów literackich wypowiadał się tak:

Zdarzają się utwory, których sens od samego początku jest zrozumiały i wtedy nie wymagają one interpretacji, gdyż doskonale wiemy, o co w nich chodzi. Odczuwamy jednak jej potrzebę w momencie, w którym rozumienie jest utrudnione lub niemożliwe (Markowski, 2007: 69).

Utwór Schulza uchodzi za trudny w odbiorze, podobnie jest z tekstami literatury najnowszej. Zestawienie, które proponuję, stanowi próbę oswojenia obydwu tekstów. Sprzyja mu to, że uczeń analizuje przede wszystkim jedną, małą zmianę – zachodzącą w obrębie używanych przez autorów rzeczowników, czyli desygnatów części składowych wysypiska. Młody człowiek nie musi od razu interpretować całych tekstów, bo na lekcji koncentruje się tylko na wycinku świata przedstawionego. Przy okazji poznaje klasykę literatury i jednocześnie mierzy się z jej krytyką, która w przestrzeni szkolnej może zostać zreinterpretowana na zupełnie inny sposób, sprzeczny z intencją performeratora. Roman Bromboszcz, jeden z czołowych twórców poezji cybernetycznej, starał się ująć to w słowa:

Wartością samą w sobie jest eksperyment. Powiedzmy, że to coś takiego na zasadzie doboru naturalnego. Ja tworzę pewną formę i na tę formę nadziejają się odbiorcy, którzy albo wychodzą z niej z pewnym szwankiem, albo wy-

¹¹ Uczniowie Technikum nr 5 w Jaworznie zwrócili również uwagę na to, że człowiek w projekcie Onaka traci cechy nie tylko ludzkie, lecz także zwierzęce – staje się mechanizmem, lalką. Wybrzmiewa tu motyw *theatrum mundi*.

ciągają z tego jakieś historie, opowieści, jakieś nieznanne doświadczenia. To, co ja mogę zrobić, to wytworzyć jakąś formę, która będzie aspirowała do uniwersalności i nieskończoności. Staram się te formy robić w taki sposób, żeby one w głębokim sensie były otwarte, by były to dzieła w ruchu. Proponuję zatem odbiorcy pewien labirynt o wielu wejściach i wyjściach, i to jest tyle z mojej strony. [...] Jako autor przewiduję to, że ktoś po paru sekundach odrzuci dzieło, jak też przewiduję taki odbiór, gdzie ktoś siedzi przy tym godzinę, bawi się i śmieje, konstruuje jakąś refleksję. Przy tworzeniu takiej meta-formy muszę przewidzieć różne doświadczenia (Bromboszcz, Pisarski, 2009).

To bowiem, co wprowadziła nowoczesna sztuka, także podlega re-kontekstowi. Czytający Onaka nauczyciel, jako performer, pomaga uczniowi zestawić obraz świata przedstawionego w projekcie z tym z opowiadania Schulza – w ten oto sposób tworzy się manifest ekologiczny. Tak ukazuje się zwielokrotniona moc remiksu,

który pozwala przyrzeć się przede wszystkim praktykom. Choć zachęca do nieustannych rekonfiguracji i redefinicji dobrze zdomowionych kategorii autora, tekstu i artefaktu, to każe zwrócić się ku działaniu. Pozwala zatem uchwycić performatywny rys kultury współczesnej (Nacher, Gulik, Kaucz, 2011: 8).

Literatura najnowsza może wspierać wprowadzanie rozważań ekokrytycznych na lekcjach języka polskiego. Dzięki uruchomieniu wyobraźni będzie wpływać na mentalność młodych użytkowników przyrody, zachęcać ich, by oddolnie działali na rzecz środowiska. Gatunki cyfrowe to część kultury – jak klasyczna literatura. I jedno, i drugie mają to samo podglebie – ukazywanie wszelkich relacji międzyludzkich oraz ich idei. Nowoczesna forma może odsłaniać to, czego obecnie człowiekowi brak – a brak mu relacji z naturą.

Bibliografia

- Bodzioch-Bryła B., 2018, *Nowomediałne transpozycje pamięci historycznej w wideoklipowej poezji Katarzyny Giełżyńskiej oraz cyfrowych utworach Leszka Onaka*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 7, s. 87–104, pobrano z: <https://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/03/7-Bodzioch-Bry%C5%82a.pdf> [15.02.2022].

- Bromboszcz R., Pisarski M., 2009, *Polipoezja, cyberpoezja, performance*. Z Romanem Bromboszczem rozmawia Mariusz Pisarski, „Techsty”, nr 5 (1), https://techsty.art.pl/magazyn/magazyn5/rozmowy/bromboszcz_rozmowa.html [dostęp: 15.02.2022].
- Chwin S., 2014, *Dlaczego Bruno Schulz nie chciał być pisarzem żydowskim (o „wymazywaniu” żydowskości w „Sanatorium pod Klepsydrą” i „Skleпах cynamonowych”)*, „Schulz/Forum”, nr 4, s. 5–21, <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/schulz/article/view/2171> [dostęp: 15.02.2022].
- Domańska E., 2007, *Zwrot performatywny we współczesnej humanistyce*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 48–61, pobrano z: https://rcin.org.pl/Content/51247/PDF/WA248_67479_P-I-2524_do_manska-zwrot.pdf [15.02.2022].
- Fajfer Z., [2014], *Ciernisty idiotyzm*, Korporacja ha!art, <http://archiwum.ha.art.pl/projekty/felietony/4066-ciernisty-idiodyzm.html> [dostęp: 15.02.2022].
- Grzymała-Siedlecki A., 1934, *Etiudy planetnicze* [rec. B. Schulz, *Sklepy cynamonowe*], „Kurier Warszawski”, R. 114, nr 11 (wyd. wieczorne), s. 4.
- Kaśków R., 1992, *Wielki Teatr Paschy. O akcentach żydowskich w twórczości Brunona Schulza*, „NaGłos” 1992, z. 7, s. 34–47.
- Looby R., 2007, *Mit golema w twórczości Brunona Schulza*, „Pamiętnik Literacki”, R. 98, z. 2, s. 93–105.
- Manifest Rozdzielczości Chleba v. 1.8*, 2013, 30.10.2013, https://issuu.com/rozdzielczosc-chleba/docs/manifest_rozdzielczo__ci_chleba_v_ [dostęp: 15.02.2022].
- Markowski M.P., 2007, *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Nacher A., Gulik M., Kaucz P., 2011, *Post-teorie i re-praktyki. Wprowadzenie do remiksu*, w: *Remiks. Teorie i praktyki*, red. M. Gulik, P. Kaucz, L. Onak, Hub Wydawniczy Rozdzielczość Chleba. Fundacja Liternet, Kraków, s. 7–15.
- Onak L., 2014a, *Cierniste diody*, „Techsty”, nr 1 (9), https://techsty.art.pl/cierniste_diody/ [dostęp: 15.02.2022].
- Onak L., [2014b], *Nie ma żadnych świętych plików – odpowiedź Zenonowi Fajferowi*, Korporacja ha!art, <http://archiwum.ha.art.pl/projekty/felietony/4073-nie-ma-zadnych-swietych-plikow-odpowiedz-zenonowi-fajferowi> [dostęp: 15.02.2022].
- Pawlicka U., 2017, *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*, Katedra, Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk.
- Pisarski M., 2014, *Tłoki, tuleje i Bruno Schulz. O „Ciernistych diodach” Leszka Onaka*, „Techsty”, nr 1 (9), https://techsty.art.pl/aktualnosci/2014/cierniste_diody.html [dostęp: 15.02.2022].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język polski*, 2018, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Język-polski> [dostęp: 15.02.2022].
- Schulz B., 1996, *Sierpień*, w: Tenże: *Sklepy cynamonowe*, <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/sklepy-cynamonowe-sierpien.html> [dostęp: 15.02.2022] [opracowano na podsta-

wie: B. Schulz, *Sklepy cynamonowe; Sanatorium Pod Klepsydrą*, red. Z. Smyk, Biblioteka Klasyki, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1996. Publikacja zrealizowana w ramach projektu Wolne Lektury (<http://wolnelektury.pl>). Reprodukacja wykonana przez Fundację Nowoczesna Polska. Oprac. redakcyjne i przypisy: P. Choromańska, P. Kozioł, A. Rawska. Wydawca: Fundacja Nowoczesna Polska].


Winiecka E., 2019, *Literatura bez granic? Media digitalne i ich wpływ na status sztuki słowa*, „Przestrzenie Teorii”, nr 31, s. 15–37, <https://doi.org/10.14746/pt.2019.31.1>.

Magdalena Paprotny-Lech – nauczycielka języka polskiego w Społecznej Szkole Podstawowej STO w Bytomiu, doktorantka literaturoznawstwa na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, trenerka regionalna w projekcie *Lekcja: Enter*. Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień związanych z interpretacją poezji i prozy na drugim i trzecim etapie edukacyjnym. Przygotowuje rozprawę dotyczącą wprowadzenia mikrologii, *animal* i *floral studies* w szkole. Autorka artykułów o tematyce dydaktycznej, których celem było oswojenie literatury najnowszej: *Między plikami... Próba czytania Darka Foksa w szkole*, *Śmierć żuczka „in flagranti”* („*Bajka o królownie, której nie było*” Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego) czy też *Ból i tabletki – tekst i intencja autorska* („*Umarł mi. Notatnik żałoby*” Ingi Iwasiów).

Magdalena Paprotny-Lech – a Polish language teacher at the Społeczna Szkoła Podstawowa STO (primary school) in Bytom, a PhD student in literary studies at the Faculty of Humanities at the University of Silesia in Katowice, a regional trainer at the *Lekcja: Enter* [Lesson: Enter] project. Her interests focus on issues related to the interpretation of poetry and prose in Polish primary and high schools. She is preparing a dissertation on the introduction of micrology, animal and floral studies in school. She is the author of papers on didactics aiming to domesticate recent literature: “*Między plikami... Próba czytania Darka Foksa w szkole*” [Between files: An attempt at reading Darek Foks at school], “*Śmierć żuczka ‘in flagranti’*” (“*Bajka o królownie, której nie było*” Marka Krystiana Emanuela Baczewskiego) [The death of a little beetle *in flagranti* (“A fairy tale about the princess who was not there” by Marek Krystian Emanuel Baczewski)] and “*Ból i tabletki – tekst i intencja autorska* (*Umarł mi. Notatnik żałoby* Ingi Iwasiów)” [The pain and the pill – text and intention of the author (*He died. The diary of mourning* by Inga Iwasiów)].



BARBARA STELINGOWSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-7324-1452>

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

O życiu roślin w *Patykach i badylach* Urszuli Zajączkowskiej

About the life of plants
in *Patyki i badyle* by Urszula Zajączkowska

Abstract: In the era of climate humanistic education, one can notice many changes in the approach to nature, to thinking about nature and man. Urszula Zajączkowska – a contemporary Polish poet, biologist, and scientist – in her works, presents an innovative approach to the relationship between nature and man, as well as developing a new description of language. The analyzed volume of essays, *Patyki i badyle* [Sticks and stalks], is a literary description of observations of the life and death of plants, shoots and trees. Zajączkowska represents a reflective method of studying nature; she talks about the life of green plants with tenderness and emotion, calling them “creatures” with “bodies”. Anthropomorphization in the treatment of plants is characteristic of the poet’s entire work, thus constituting a kind of linguistic experiment. For Zajączkowska, plants are unique; they are characterized by simplicity and loneliness, and man is inscribed in their nature and should learn the humility of life from them.

Keywords: climate education, nature, the language of plants, the poetization of nature

Abstrakt: Edukacja humanistyczna dla klimatu wnosi wiele zmian w podejściu do przyrody, do myślenia o naturze oraz człowieku. Urszula Zajączkowska – współczesna polska poetka, biolog, naukowczyni – w swoich pracach prezentuje nowatorskie podejście do relacji między naturą a człowiekiem, a także ukazuje nowy sposób mówienia o naturze. Analizowany tom esejów *Patyki i badyle* jest literackim zapisem obserwacji życia i obumierania roślin, pędów i drzew. Zajączkowska stosuje refleksyjną metodę studiowania przyrody, z czułością i emocjonalnie opowiada o życiu zielonych roślin, nazywając je „stworzeniami” posiadającymi „ciała”. Antropomorfizacja w traktowaniu roślin, będąca rodzajem eksperymentu językowego, charakteryzuje całą twórczość poetki. Rośliny dla Zajączkowskiej są wyjątkowe, cechują się prostotą, odczuwają samotność, a człowiek wpisany w naturę powinien uczyć się od nich pokory.

Słowa kluczowe: edukacja klimatyczna, przyroda, język roślin, poetyzacja natury

W licznych pracach i projektach naukowych współczesnej polskiej poetki Urszuli Zajączkowskiej uwidacznia się – tak ważne w dobie edukacji humanistycznej dla klimatu – literackie podejście do przyrody. Autorka redefiniuje dotychczasowe kategorie i wartości, dzięki czemu przyczynia się do transformacji ujęcia nauk przyrodniczych i humanistycznych oraz holistycznie pojmowanej kultury. O zmianach postaw wobec przyrody pisało wielu badawczy, przedstawiciele różnych dziedzin naukowych, akcentowali oni konieczność głębokiej przemiany myślenia o naturze i człowieku oraz wyznaczenia nowego paradygmatu naukowego (Bińczyk, 2018).

Twórczość Urszuli Zajączkowskiej wyrasta bezpośrednio z jej pracy zawodowej, naukowo-badawczej, oraz z życiowych doświadczeń poetki. Zajączkowska w 2017 roku otrzymała habilitację (specjalność botanik leśny), zajmuje się anatomią, biomechaniką, aerodynamiką, bada ruchy roślin. Trzy lata wcześniej zadebiutowała tomem wierszy *Atomy* (Gniezno 2014), po których ukazały się *Atomy minimum* (Wrocław 2017), *Patyki i badyle* (Warszawa 2019) oraz *Piach* (Wrocław 2020). Tomem esejów najbardziej rewolucyjnym, rozpoznawanym i postępowym w ukazywaniu życia roślin stały się *Patyki i badyle* (Zajączkowska, 2019), właśnie z uwagi na te kryteria jest on przedmiotem szczegółowych rozważań w tym artykule. Warto dodać, że poddawany analizie zbiór dostał Złotą Różę, nagrodę przyznawaną przez Instytut Książki, magazyn „Nowe Książki” i warszawski Festiwal Nauki. Otrzymał również Nagrodę Literacką Gdynia 2020 w kategorii esej, nominację do Paszportów „Polityki” oraz do Nagrody Literackiej im. Witolda Gombrowicza.

Fenomen twórczości Zajączkowskiej polega przede wszystkim na nowatorskim ujęciu przez nią relacji natury i człowieka oraz wypracowaniu nowego języka opisu tej relacji. Katarzyna Szopa zauważa, że w esejach i poezji Zajączkowskiej „Uwaga skupia się nie na tym, czy i gdzie leży granica między tym, co ludzkie a pozaludzkie, lecz na warunkach, w jakich możliwe jest tworzenie relacji i więzi człowieka z innymi istotami żywymi” (Szopa, 2018: 147).

Patyki i badyle są eseistycznym opisem obserwacji botaniczki przypatrującej się ruchom pędów, ich życiu i umieraniu. Kolokwialnie nazywane „patyki i badyle” podane szczegółowej antropomorficznej analizie ulegają działaniu wiatru, wody płynącej przez korzenie, deformacjom, wykazują się determinacją do przeżycia w każdych warunkach lub godzą się na śmierć, która jest naturalną koleją rzeczy. Poetka odczytuje mowę roślin z budowy liści, korzeni, łodyg drzew. Opowiada o historii życia pisanej „hieroglifami ich anatomii”. Znajdzie się w tej opowieści i pradawny „wehikuł czasu” – skrzyp, dąb Bartek – czy zwykły chwast lub pokrzywa.

W swojej praktyce interdyscyplinarnej Zajączkowska korzysta z dorobku różnych kierunków wyrastających z badań postkolonializmu, etniczności, ekologii czy nauk przyrodniczych. Jak zauważa Anna Kronenberg,

„zielone czytanie i pisanie” jest elementem zmian zachodzących w naukach humanistycznych, rozwijających się w kierunku humanistyki ekologicznej (ekoposthumanistyki). Jest to model nauki, w której ważna jest przydatność i skuteczność tworzonej wiedzy (Kronenberg, 2014: 294; por. Tomaszewska, 2018; Ochwat, 2020).

Wobec takiej perspektywy postrzegania pojawiają się pytania o naturę człowieka i jego związek z przyrodą. Zajączkowska dokonuje rewolucyjnych zmian w myśleniu o życiu roślin – zaczyna od podkreślenia, że ich świat toczy się swoim torem, dlatego ludzie nie potrafią zauważyć przemian w życiu roślin i postrzegają je jedynie jako ozdobę albo pokarm. Zdaniem autorki są one jednak niezależnymi istotami żyjącymi, były na Ziemi na długo przed tym, zanim pojawił się jakikolwiek ssak, oraz odznaczają się delikatnością i umiejętnością przekształcania.

Człowiek, jeśli pragnie zrozumieć świat przyrody, powinien odkryć w sobie jak najwięcej empatii, a zrezygnować z dotychczasowych schematów myślenia. Literatura współczesna umożliwia obcowanie z tym „nowym systemem wrażliwości”, opisują go chociażby Peter Wohlleben w *Sekretnym życiu drzew* (Wohlleben, 2016), Maciej Zaremba Bielawski w reportażu-thrillerze *Leśna mafia* (Zaremba Bielawski, 2014) czy Henry David Thoreau w klasycznej już pozycji *Walden, czyli życie w lesie* (Thoreau, 2016). Wymienione utwory oraz eseistyka i poezja Zajączkowskiej to literatura głęboko zakorzeniona w tak zwanej humanistyce ekologicznej, w której zakłada się, że człowiek jest częścią systemu opartego na solidarności gatunkowej (Nycz, 2017).

Język opisu przyrody

Zdaniem szkockiego pisarza Kennetha White’a, autora kilkunastu prac naukowych w zakresie geopoetyki, konieczne jest nowe odczytanie utrwalonych w kulturze związków człowieka z naturą, ukazanie ich z różnych perspektyw (międzykulturowych i transdyscyplinarnych): edukacyjnych, społecznych, egzystencjalnych, literackich czy artystycznych (podaję za: Rybicka, 2014). Krytyczne ujęcie tradycji postmodernistycznej pozwala szukać odpowiedzi na pytania związane z obecnym kryzysem ekologicznym i kształtować przyjazny stosunek człowieka do środowiska przyrodniczego. White proponuje ponownie odczytać zachodnią cywilizację, doświadczyć „uziemiania się” i „zakorzeniania”, aby zobaczyć, gdzie obecnie znajduje się człowiek (podaję za: Rybicka, 2014; zob. też Kronenberg, 2014).

Refleksyjną metodę badania natury stosuje w swojej twórczości także Zajączkowska, która z ludzką czułością i ze wzruszeniem opowiada o życiu zielonych roślin, a nazywa je „istotami” posiadającymi „ciała”. Antropomorfizacja, osobowość, indywidualizm w traktowaniu roślin charakterystyczny jest dla całej twórczości poetki – jej pisanie o roślinach stanowi pewien rodzaj eksperymentu językowego. Biolożka niejednokrotnie używa języka anatomii, by opowiedzieć o życiu roślin, kwiatów, całej przyrody. Szuka narzędzia i sposobu, by jak najbardziej minimalistycznie oddać to, co badacz czuje i przeżywa w trakcie prowadzonych eksperymentów. Uważa, że w „przegadany” świecie brakuje prawdziwych rozmów – te toczą się jedynie w kuluarach, a język nauki zawłaszczył sobie prawo do mówienia jedynej prawdy. Człowiek w miejsce prostoty i autentycznego zadziwienia wprowadził pojęcia, schematy, systemy, sztuczne podziały. Poezja natomiast – zdaniem pisarki – ma utrwalać pierwotny zachwyt dziecka, które opisuje przyrodę, mając jedynie swoje zmysły i tylko sobie dostępny język opisu. Człowiek zaś nie zna innego języka, dlatego wprowadza ludzki język do świata natury. Miała tego świadomość także Wisława Szymborska, która w wierszu *Milczenie roślin* pisała:

[...] Macie u mnie imiona:
 klon, łopian, przyłuszczka,
 wrzos, jałowiec, jemiolo, niezapominajka
 a ja u was żadnego (Szymborska, 2011: 178).

W kulturach starożytnych imię było związane z osobą, a jego brak – z niebytem. Nazwanie rośliny czy zwierzęcia imieniem jest w pewnym sensie równoznaczne z dysponowaniem nią/nim, panowaniem nad nią/nim czy oswojeniem jej/go dla siebie. Gdy biblijny pierwszy człowiek, Adam, w raju nadał imiona zwierzętom, stał się ich panem (por. np. Rdz 1:28–30; 2,18–20). Imiona służą ludziom, pomagają w porządkowaniu, nazywaniu rzeczy.

Rośliny mają nazwy, ale mają też „litery drewna” rozmieszczone w gałęziach, kormórkach, w których zakodowane są zjawiska przyrody: pogoda, słońce, wiatr, deszcz czy śnieg. Budowa roślin jest ich wewnętrznym rysunkiem napisanym niezrozumiałym, anatomicznym językiem. Zajączkowska w swoich utworach posługuje się ludzkim językiem, jej rośliny mają „ciało”, którego palcami są patyki, badyle, drągi, pędy, gałązki. Używa czasowników ruchu na opisanie ich wzrostu, rośliny zatem „tyją”, „dostosowują się”, „poruszają się”, „tworzą”, „drgają”, „piszą”, „walczą”. Mają swoje charakterystyki – „jedne są zachłanne, więc umrą szybko, a drugie ślimaczyć się będą kilka tysięcy lat, przyrostami cienkimi jak bibułka” (Zajączkowska, 2019: 9).

Pisarka zwraca też uwagę na nazewnictwo roślin, wskazuje tłumaczenia z języka łacińskiego albo nazwy będące mieszankami kulturowego dziedzictwa staro-

słowiańszczyzny. Wśród osobliwych nazw wyróżnia na przykład takie: „pokłęk jajowaty”, „głodek mroźny”, „podejrzon księżycowy”, „olbrzymka rzekoma”. Język sprzyja podnoszeniu poziomu emocjonalności tekstu, ale odwołuje się także do realnego doświadczenia. Oddaje utrwalone w języku konotacje, bazuje na przyjętej symbolice. W użytych powszechnie znanych wyrażeniach jest minimum słów i maksimum treści. Uważna obserwatorka natury opisuje ją w czułych słowach, z troską i humanistyczną uważnością pochyła się nad każdą obserwowaną rośliną.

Nauka

W twórczości Zajązkowskiej poezja łączy się z nauką, aby ukazać niewykluczające się emocje i wiedzę. Formy wyrazów scalają poezję z materią, naukę z abstrakcją, nauki przyrodnicze z humanistycznymi. Ewa Domańska zauważa, że rozwój humanistyki ekologicznej nastąpił w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wraz z rozwojem wszelkiego rodzaju „zwrotów”:

posthumanistycznego, relacyjnego, przestrzennego, postsekularnego, zwrotu ku materialności (i powrotu do rzeczy), zwrotu ku sprawczości, zwrotu afektywnego, zwrotu ku temu, co nie-ludzkie, zwrotu gatunkowego, zwrotu ku zwierzętom, neurobiologicznego (Domańska, 2013: 19).

„Zielone pisanie” Zajązkowskiej zmienia dotychczasowe, podręcznikowe podejście do deskrypcji natury, ukazuje ją z literackiego punktu widzenia, opisuje z wykorzystaniem poetyckiego języka obrazu. Rewolucyjność myślenia autorki *Atomów* polega również na pewnego rodzaju uniwersalizmie wypowiedzi bez kategoryzowania i kodyfikacji wprowadzonych przez człowieka, który to siebie stawia na szczycie drabiny ewolucyjnej i to sobie daje prawo do decydowania za cały świat, co jest dla niego dobre, a co nie.

Poetka patrzy na przyrodę dychotomicznie: jako zwykły człowiek postrzega ją globalnie, czuje się jej częścią i dostrzega uniwersalizm przyrody; jako biolog i naukowiec szuka odpowiedzi na pytania o złożoność natury, a czyni to w badaniach (także w zakresie chemii i fizyki). Zachodzące w naturze procesy opisuje językiem nauki, przywołuje składniki, atomy, kondensacje, geometrie okręgów, procesy, molekuły. Jako świadoma poetka przyrody w artystyczny sposób kreśli kontakt człowieka z roślinami, a jego samego umieszcza na dole drabiny – dlatego są „patyki, badyle, powietrze i jeszcze my” (Zajązkowska, 2019: 12). Jako naukowiec zadaje pytania

o źródło natury: „dlaczego jest tak, że ona chce albo musi, by jej się udało?” (Zajązkowska, 2019: 33). Z pomocą przychodzi technologia – modele, programy komputerowe, symulacje. Niemożność odpowiedzi na wszystkie pytania powoduje jednak, że człowiek poddaje się złożoności świata natury, ludzki czas jest bowiem ograniczony, nie sposób w nieskończoność obserwować procesów i zachodzących w przyrodzie zmian. Dlatego badania nad drzewami wymagają ich „zranienia”, „utrzymywania przy życiu w stanie agonalnym”, „nacinania”. Pytania się mnożą:

o kształty życia, o formy i o adaptacje, czyli odpowiedzi roślin, o zachłanność na światło i dialog z wiatrem, [...] o współistnienie innych bytów, o geometrię korzeni i naszych żył, i o gnicie całych roślin, o zachowanie się poszczególnych tkanek, o ich wzory w wewnętrznych anatomiach (Zajązkowska, 2019: 86).

Pragmatyczny świat nauki chce znać odpowiedzi, które zaspokoją ludzką ciekawość, także w kontekście polemik i dyskusji nad ochroną klimatu i koniecznością dostosowania się społeczeństwa do życia według zasad zrównoważonego rozwoju¹. Nadmierna emisja gazów cieplarnianych powodująca wzrost średniej globalnej temperatury zagraża wszystkim ekosystemom, więc także ludziom. Poetka ukazuje czytelnikowi punkt widzenia roślin i wielu gatunków drzew, dla których gwałtowne wiosenne odmarzanie podłoża czy erupcje ciepłoty są początkiem umierania. Proces zapowietrzania roślin i susze (obniżenie poziomu wód gruntowych) opisuje jako jedno z najgorszych konsekwencji globalnego ocieplenia. Podkreśla destrukcyjność ludzkich działań powodujących zaburzenie naturalnego cyklu rozwoju roślin, jednocześnie zauważa, że doświadczenie śmierci jest wspólne wszystkim bytom.

Furiackie zmiany środowiska, jego gradientów temperatury i wilgotności, są brutalnym szturchaniem drzew po granicach ich wytrzymałości. Tylko nam się wydaje, że to trochę więcej lata i łagodne zimy. Dla roślin, żyjących w innych przedziałach czasowych, to szok. Dostosują się do niego za kilkadziesiąt lat albo zaczną umierać już teraz (Zajązkowska, 2019: 29).

W *Patykach i badylach* zarówno świat natury, jak i człowiek, który do niej należy, ukazane są w kontekście katastrofy klimatycznej. Natura i człowiek bowiem nie istnieją osobno. Andri S. Magnason w książce *O czasie i wodzie* zwraca uwagę, że tempo oddziaływania i zmian procesów zachodzących w przyrodzie wzrosło oraz

¹ O roli nauk humanistycznych w przeobrażeniu myślenia o planecie, o działaniach na rzecz walki z ociepleniem klimatu piszą między innymi Anna Guzy oraz Magdalena Ochwat z Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego.

że wymykają się one ludzkiej percepcji (Magnason, 2020). Stąd też być może powinniśmy podążać za czasem roślin, za ich życiem, śmiercią lub regeneracją. Eseistyka Zajączkowskiej wpisuje się w to myślenie, bo przełamuje antropocentryczny sposób ujmowanie rzeczywistości na rzecz innego, opartego na perspektywie funkcjonowania na przykład roślin.

Samotność i prostota

Urszula Zajączkowska w swoich esejach wielokrotnie wspomina o samotności roślin, które żyją w jednym miejscu, nie przemieszczają się, nie uciekają, pozostają zakotwiczone w określonej przestrzeni. Sile rzeki lub wiatru zawierają swoje zarodniki, ufają, że roślina zacznie nowe życie w innym miejscu, w którym zostanie przyjęta – „uchodźczyni z odległych pędów może się zakorzenieć” (Zajączkowska, 2019: 65). Obok niezauważającego je człowieka rosną samotne i osobne rośliny synantropijne, ruderalne: mszaki, konsze, nawłocie, pokrzywy, robinie, glistniki, skrzypy, cykorie, żmijowce, które upodobały sobie miejsca odrzucone, zapomniane, zanieczyszczone, zdeptane i brudne. Poetka zastanawia się nad procesem umierania tych roślin ukazanych w perspektywie samotności, jakże inaczej odczuwanej w świecie natury.

Pokora śmierci nie jest dla niej pokorą. Tylko nam się tak wydaje. Nie ma w niej zgody na śmierć, bo nie było wcześniej o nią pytania ani wobec niej sprzeciwu. Kres jest przekształceniem bytów ożywionych i nieożywionych w coś nowego, zwykle znacznie lepszego, tak jak pokazuje ewolucja kwiatów, która tworzy formy coraz to bogatsze, trwalsze, inteligentniejsze (Zajączkowska, 2019: 117).

Rozważania nad sensem życia i śmiercią wszystkiego, co współtworzy świat natury (w tym człowieka), prowadzą poetkę do przyjęcia postawy afirmatywnej. Zajączkowska sugeruje, że niezależnie od naszych przekonań i wiary po każdym żyjącym organizmie pozostanie jedynie garść atomów. Dotyczy to zarówno natury, jak i człowieka, choć wiele jest między nimi różnic.

Poetka w swoich tekstach próbuje uwolnić ludzkie myślenie od schematów, odejść od patrzenia na rzeczywistość tylko oczami człowieka, z pomijaniem punktu widzenia przyrody. Pragnie pobudzić refleksję nad relacją „ja” – przyroda, w tej relacji dostrzega nie osobność, ale współwystępowanie, ponieważ człowiek jest nieodłączną istotą świata.

Każda roślina ma, zdaniem biologów, własną historię, z której można wyczytać istotę świata i dramat człowieka próbującego zrozumieć naturę. Inny jest świat rozwoju, reakcji, zmiany roślin, zwierząt i ludzi. Każdy z tych organizmów żyje w osobnym czasie, ma inną wrażliwość (inny sposób odczuwania); poszczególne grupy organizmów mają inne umiejętności oddziaływania na siebie nawzajem. Poetka stara się ukazać czytelnikom prostotę życia roślin i zachęca do jej zrozumienia. Roślina darzy specyficzną miłością, odczuwa entuzjazm i fascynację, które wyraża w poezji, obrazach, poszukiwaniu nowego opisu języka, w dźwięku oraz filmie². Badaczka z czułością zwraca się do roślin, odwiedza je podczas nagrań, kuca, kładzie się przy roślinach, czyta przy nich książki, przepełniona jest wzruszającym zachwytem,

który otwiera oczy na niewidzialne i pociąga dalej, odważniej w myślenie na temat odbierania czasu i przestrzeni przez rośliny, który więc żywo zachęca do eksperymentowania i zwykle uderza zaraz z impetem w niedoskonałość własnych prób empirycznego dowodu tegoż zachwyty. To najlepsza nagroda, jaka może mi się trafić. I tyle tego dostaję (Zajązkowska, 2019: 96).

Czuła obserwatorka natury zachwyca się roślinami, które przetrwały na zgliszczach zrujnowanej podczas drugiej wojny światowej Warszawy. Było to możliwe, ponieważ rośliny podlegają tylko swoim prawom i swojemu biegowi czasu, niezależnie od historii tworzonej przez człowieka, współrzędnych geograficznych czy jakichkolwiek emocji. Wśród ruin, w wojennej połodze rośliny takie jak cykorja podróżnik czy konyza kanadyjska³ uniknęły zniszczenia, zaświadczyły w ten sposób, że choćby wszystko się zawaliło, to one żyć będą.

Wyjątkowość

Zajązkowską fascynują i zadziwiają również ruchy roślin. Nieustanne poruszanie się wzrastających roślin określa poetka mianem tańca, który odbywa się bez przerwy, za dnia i w nocy.

² *Metamorphosis of Plants*, film Zajązkowskiej z 2016 roku inspirowany dziełem Johanna Wolfganga Goethego o tym samym tytule, wygrał Scinema Festival of Science Film w kategorii najlepszy film eksperymentalny/animacja oraz otrzymał nagrodę publiczności (Frost Science, 2018.)

³ Rośliny te mają bardzo małe wymagania, a dzięki swojej lekkonasienności i wytrzymałości przynoszą się z miejsca na miejsce i szybko rosną.

Wejście w ten wcześniej niedostępny dla nas – szybkich mrugaczy, analizatorów linijkowych, segregatorów roślinnych bytów – świat powoduje, że się z niego już nigdy nie wychodzi, zakaża się nim jak nieuleczalną chorobą, [...] wszystko to bowiem się rusza (Zajączkowska, 2019: 93).

Inność roślin wyraża się w tym, że „nie muszą nikogo i niczego zabijać, by się odżywiać, wzrastać i zasiedlać, oraz [w – B.S.] tym, że są przykute do miejsca na zawsze, są więc jeszcze bardziej współodczuwające z otoczeniem. Muszą. Nie uciekną” (Zajączkowska, 2019: 94). Biolożka angażuje się emocjonalnie w ekspresję roślin. Pochyla się nad ich narodzinami i śmiercią, na którą niekiedy pozwala, mimo że mogłaby pomóc roślinie się uratować. Wie jednak, że w naturze śmierć przyjmowana jest bez ludzkich rozczuleń, staje się początkiem „żarłocznego zajmowania nowo powstałej niszy” (Zajączkowska, 2019: 100).

* * *

Eseistyczny tom *Patyki i badyle* zbudowany jest z pytań. Zajączkowska opisuje najdrobniejsze elementy świata roślin, bez złudnego przeświadczenia, że uda się jej ukazać wszystko. Stara się oddać swój antropocentryczny punkt widzenia, świadoma niewystarczalności opisu (braku odpowiedniego języka), który nie oddaje cudowności świata natury codziennie podglądanego przez człowieka. Jako naukowiec potrafi zapanować nad emocjami, ale kiedy już sobie na nie pozwala, rozdygotana i przestraszona, „czuje się jak Hermann Wilhelm Göring spryskujący orchidee, z zadumą spoglądający na wschodnie Alpy” (Zajączkowska, 2019: 155). Z czułością odnosi się do roślin, nie obawia się swoich wątpliwości, bo ma przeświadczenie, że ludzkie myślenie cechuje pycha i pewność wszystkiego, a przyroda uczy pokory i dziecięcego zachwyty, który jest zaraźliwy i zachłanny.

Gdy Justyna Sobolewska pisze o Zajączkowskiej, zauważa, że

Jej wiersze są bardzo oszczędne, z jednej strony patronuje im Szymborska, którą też fascynowały przyroda i kosmos, z drugiej Anna Świrszczyńska i jej spojrzenie na cielesność. Świetnie Zajączkowska prześwieśla ciała – roślin i ludzi, tak jak w wierszu *Kościołrup* (Sobolewska, 2017).

I przytacza wspomniany wiersz:

tak się czasem w nocy wydarza,
że budzi mnie ze snu

mój kościotrup,
jednym chrupnięciem kręgów szyjnych,
gdy głowę odkręcam na lewo, albo na prawo.
musi być głośny, wtedy, gdy jest cicho.
nie chcę iść z nim do lekarza, nie chcę go przeganiać.
otwieram oczy, mówię mu:
– tak, wiem, pamiętam (cyt. za: Sobolewska, 2017).

Twórczość Zajązkowskiej służy wzbogaceniu naszego myślenia o świecie roślin, rozszerza perspektywę patrzenia w skali makro- i mikrokosmosu, ponieważ w przyrodzie nie istnieje autonomiczna tożsamość, wszystko działa w sieci wzajemnych powiązań. Rośliny od wykiełkowania do obumarcia związane są ze środowiskiem, w którym wzrastają, znajdują się zawsze na pograniczu życia i śmierci. O tym życiu poetka natury opowiada z tkliwością przenikającą światło, rośliny i człowieka. Dostrzegamy emocjonalne zaangażowanie autorki zafascynowanej przedmiotami swoich badań, zarażamy się wrażliwością, przenikliwością, zachwycamy literackim opisem, poetyzacją natury. Zmienia się nasze dotychczasowe spojrzenie na rolę człowieka w procesie ewolucji, jego miejsce w naturze oraz miejsce natury w człowieku, ponieważ nie ma ucieczki od przyrody i nie ma czegoś innego niż przyroda. Zrozumienie tej jedności ma charakter optymistyczny, a optymizm jest podstawą wszelkich ruchów ekologicznych zakładających relację harmonijnego współegzystowania człowieka i przyrody/natury.

Bibliografia

- Bińczuk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Frost Science, 2018, „*Metamorphosis of Plants*” by Urszula Zajązkowska, YouTube, 6.03.2018, <https://www.youtube.com/watch?v=K1WQw1AYh1Y> [dostęp: 22.08.2022].
- Instytut Książki, 2020, „*Patyki, badyle*” – Urszula Zajązkowska | *New Books from Poland 2020*, YouTube, 18.12.2020, <https://www.youtube.com/watch?v=9zpSNGDThZg> [dostęp: 20.03.2022].
- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisanania*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 294–320.
- Magnason A.S., 2020, *O czasie i wodzie*, przeł. J. Godek, Wydawnictwo Karakter, Kraków.

- Nycz R., 2017, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie”, nr 1, s. 18–40.
- Ochwat M., 2020, *(Współ)myślenie w humanistyce. Literackie ekokształcenie w epoce antropogenu*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 31–52, <https://doi.org/10.14746/pi.2020.12.3>.
- Robiński A., 2019, *Zmierzch epoki człowieka*, Tygodnik Powszechny, 15.10.2018, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/zmierzch-epoki-czlowieka-155754> [dostęp: 5.10.2022].
- Rybicka E., 2014, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Universitas, Kraków.
- Sobolewska J., 2017, *Kościelscy dla Zajączkowskiej*, Odczytany. Blog Justyny Sobolewskiej, 17.09.2017, <https://sobolewska.blog.polityka.pl/2017/09/17/koscielscy-dla-zajaczkowskiej/> [dostęp: 20.03.2022].
- Szopa K., 2018, *Poetyckie archiwum roślinne: „casus” Urszuli Zajączkowskiej*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, T. 61, z. 1, s. 143–150, <https://doi.org/10.26485/ZRL/2018/61.1/10>.
- Szyborska W., 2011, *Milczenie roślin*, wybór wierszy i fot. J. Gromek-Ilg, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Thoreau H.D., 2016, *Walden, czyli życie w lesie*, przekł., przedm. i oprac. przypisów H. Ciepłińska, wyd. 3. (dodruck), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Tomaszewska W., 2018, „Zielone pisanie”, „zielone czytanie”. *Humanistyka ekologiczna jako projekt badań literaturoznawczych*, „Studia Ecologiae et Bioethicae”, nr 16 (4), s. 77–95, <https://doi.org/10.21697/seb.2018.4.08>.
- Wohlleben P., 2016, *Sekretne życie drzew*, tłum. E. Kochanowska, wyd. 2., Otwarte, Kraków.
- Zajączkowska U., 2019, *Patyki i badyle*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.
- Zaremba Bielawski M., 2014, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, przeł. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, posł. T. Lindgren, Agora, Warszawa.

Barbara Stelingowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa i Literaturoznawstwa Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół literatury polskiej i światowej przełomu XIX i XX wieku. Autorka monografii: *Poezja „idylliczna” Marii Komornickiej. Szkic interpretacyjny* (Siedlce 2017); *Poezja „idylliczna” Marii Komornickiej. Dialog, idylla i romans* (Siedlce 2019); „*Modernizm kobiecy*” w literaturach słowiańskich (na przykładzie twórczości Marii Komornickiej i Anny Mar) (Siedlce 2015).

Barbara Stelingowska holds a PhD in literary studies and is an Assistant Professor at the Institute of Linguistics and Literature of the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities. She focuses her research interests on Polish and world literature of the late 19th and early 20th centuries. She is the author of the monographs *Poezja “idylliczna” Marii Komornickiej*.

Szkic interpretacyjny [Maria Komornicka's "idyllic" poetry. Interpretative sketch] (Siedlce 2017); *Poezja "idylliczna" Marii Komornickiej. Dialog, idylla i romans* ["Idyllic" poetry by Maria Komornicka. Dialogue, idyll and romance] (Siedlce 2019) and *"Modernizm kobiecy" w literaturach słowiańskich (na przykładzie twórczości Marii Komornickiej i Anny Mar)* ["Women's modernism" in slavic literatures (based on the works of Maria Komornicka and Anna Mar)] (Siedlce 2015).



KORDIAN BAKUŁA

 <https://orcid.org/0000-0002-4049-846X>

Uniwersytet Wrocławski

O ślepcie poznawczej i etycznej i o świeckiej humanistyce naturalnej wywiedzionej z opowiadania *Świat i ślepa dziewczyna* Adolfa Dygasińskiego*

On cognitive and ethical blindness, and on natural secular humanities
on the basis of Adolf Dygasiński's short story "Świat i ślepa dziewczyna"
["The World and a Blind Girl"]

Abstract: Kordian Bakuła's article deals with chosen problems of ecological humanities. Adolf Dygasiński's short story has been regarded as a precursor of contemporary trends in the humanities due to the way in which it addresses issues which are alive and topical nowadays: natural cultivation of truth, sensual and direct cognition, coexistence and compassion with nature. According to Bakuła, they constitute the project of the natural secular humanities.

Keywords: nature, cognition, ethics, education, ecological humanities, natural humanities

Abstrakt: W artykule podjęto niektóre problemy humanistyki ekologicznej. Opowiadanie Adolfa Dygasińskiego uznano za prekursorskie wobec współczesnych kierunków, zawiera bowiem pojęcia dzisiaj żywe, potrzebne, jak naturalne uprawianie prawdy, zmysłowe, bezpośrednie poznanie, współzycie i współodczuwanie z przyrodą. Zdaniem autora artykułu wchodzą one w skład naturalnej humanistyki świeckiej.

Słowa kluczowe: natura, poznanie, moralność, wychowanie, humanistyka ekologiczna, humanistyka naturalna

* 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.

*Ratuj się duchu ludzkości z sideł swoich własnych
idealów!*

A. Dygasiński, *Świat i ślepa dziewczyna*¹
(Dygasiński, 1954: 46)

Twórczość Adolfa Dygasińskiego została już ujęta ekologicznie, ściślej – w perspektywie ekoestetycznej, z pominięciem jednak opowiadania o ślepej dziewczynie (Skała, 2013: 223–248). Stało się ono przedmiotem analizy ekokrytycznej: w głównej bohaterce dostrzeżono figurę krytyczną z powodu jej baśniowego i animistycznego bycia w świecie, podważenia wrokokocentrycznego pojmowania świata przez dorosłych (Barcz, 2016: 167). Dodam, że rolę krytyczną dziewczyna odgrywa szczególnie dobitnie w dwóch scenach: kiedy wywołuje u jej dorosłej opiekunki moralny i religijny niepokój zachowaniem zresztą zupełnie niewinnym oraz w rozmowie z księdzem; rola krytyczna bohaterki dość szybko się skończyła, została nagięta „do zasad cnoty i służby bożej” (s. 46). Temu nagięciu, religijnemu wymuszeniu niewiele poświęcono miejsca w *Realizmie ekologicznym*, natomiast tutaj dużo, odpowiednio do miejsca, jakie zajmuje ono w opowiadaniu i wśród zagadnień poznawczych, etycznych, wychowawczych składających się na świecką humanistykę naturalną zarysowaną w artykule. Dzisiaj ślepa dziewczyna ma do odegrania rolę krytyczną w świecie poza opowiadaniem jako przestroga przed wynaturzaniem oraz w humanistyce ekologicznej (Domańska, 2013), w tym rodzącej się ekologicznej dydaktyce literackiej (lub dydaktyce literatury ekologicznej, lub dydaktyce ekologii literackiej)².

Opowiadanie umiejscowiono w Samostrzałach, szlacheckim dworze, którego właścicielem jest Juliusz Dębołucki, „polityk, moralista, teoretyk, agronom, filozof, muzyk i znawca teatru oraz europejskich galerii” (s. 11), ojciec Klary, dziewczyny ślepej od urodzenia, głównej bohaterki. Do zespołu bohaterów należą jeszcze: macocha, bogata, tępa, „dama wielkiego świata”; przyrodnia siedmioletnia siostra Klary Zosia, kapryśna, złośliwa, podstępna, histeryczna, wybuchowa, szantażystka emocjonalna; Piotrek, lat jedenaście, chłopak z ludu do pomocy w gospodarstwie, „zawsze brudny i smutny z powodu plag, które kilka razy na dzień odbierał od Ignacego” (s. 17), lokaja; guwernantka Elisa, „straszna purytanka na punkcie dobrych obyczajów” (s. 16). Najpierw narrator opisuje dwór i jego otoczenie, zwłaszcza ogród, potem charakteryzuje Dębołuckich. Akcja zawiązuje się wtedy, gdy Zosia – po zakazaniu jej przez matkę kontaktów z ludem, aby nie uległa zepsuciu, zwłaszcza w wyniku usłyszenia brzydkich

¹ Opowiadanie ukazało się w „Kurjerze Codziennym” w 1884/1885 roku. Korzystam z wydania: Dygasiński, 1954. Motto pochodzi z części XI tego opowiadania. Strony kolejnych cytowań podaję w tekście głównym szkicu.

² Warto znaleźć miejsce dla tego opowiadania pośród innych lektur szkolnych; czeka ono na dydaktyczne zastosowanie, czego tutaj jeszcze nie przedstawiam, ale sądzę, że artykuł może w tym pomóc, bo łatwo da się przysposobić do lekcji języka polskiego, przerobić na konspekt.

wyrazów – wymusza na Piotrku, by powiedział jej te wyrazy. „Obdarza” niektórymi z nich guwernantkę, wybucha afera, uznanemu za winnego Piotrkowi grożą bity, więc chowa się najpierw w piecu, potem, już w nocy, przypadkowo w pokoju Klary, a ona ukrywa go w ogrodowym drewnianym domku, gdzie zasnął na stosie trawy owinięty jej szalem. Dowiedziawszy się o całym zdarzeniu, pani Dębołuca wpada w moralną panikę. Wraz z mężem postanawiają zapobiec złu, oddając dziewczynę w ręce ascetycznego księdza Innocentego Grdyki.

O niewinności Klary i księdza Grdyki

Imię dziewczyny oraz imię i nazwisko księdza są wymowne, wskazują na ważną cechę: Klara (łac. *clarus*) znaczy ‘czysta, jasna’ i przenośnie ‘zrozumiała’; Innocenty (łac. *innocentia, innocentis*) znaczy ‘niewinny’, jak też ‘nieszkodliwy’, ‘prawy’. Przebieg akcji opowiadania tylko w przypadku Klary potwierdza zgodność imienia, charakteru, postawy wobec ludzi i świata. Imię i nazwisko księdza stoją w sprzeczności z postawą, gdyż jego czyny są szkodliwe. Pospolite nazwisko zdradza pochodzenie niskie i zarazem osobowość nosiciela (nazwisko Grdyka i czyny chwytają za gardło takiego czytelnika jak ja); natomiast przybrane imię jest świetne, błyszczące, a wyraża przeciwną nazwisku ideę. Jak wiele idei i ta służy ukrywaniu prawdziwych celów, prawdziwej natury. Łącząc, a nawet zderzając takie imię z takim nazwiskiem, Dygasiński wskazuje na wewnętrzną sprzeczność postaci i reprezentowanej przez nią religii, zakłamanie, fałsz.

W części IX opowiadania znajduje się bezpośrednia charakterystyka Grdyki, dosyć ironiczna, podkreślająca urok, jaki rzucał na miejscowe dziedziczki, co przecież nie jest najważniejsze w jego zawodzie. W okolicy „żaden ksiądz nie umiał tak oczu spuszczać i podnosić jak ksiądz Innocenty. Głos jego delikatny, cienki [...] rysy twarzy miał delikatne, łagodne, pełne ascetyzmu” (s. 44). Przejawem ascetyzmu była wyjątkowa chudość księdza: „Należał on bowiem do szkoły zalecającej ciągłą i zaciętą walkę z ciałem, to jest walkę człowieka z sobą samym” (s. 44). Przeciwnie Klara, pogodna uczestniczka życia, z nikim i z niczym nie walczyła, żyła w zgodzie z sobą i naturą, co kapłan uznał za pogańską chorobę ducha. „Na taką chorobę jest jedno lekarstwo: praktyki religijne. Więcej walki z ciałem!” (s. 51), czyli modlitwy i posty, odosobnienie klasztorne, oddzielenie od świata.

Grdyka walczył z ciałem, naturą i naturalnością życia, a Dygasiński walczył z takimi postaciami i głoszonymi przez nie ideami; filozofia, nauka, niemal cała epoka były antyklerykalne, antyteologiczne, antyreligijne (zob. Tatarkiewicz, 2007b: 92–95), czego tutaj nie można pominąć.

Poznanie albo „naturalne uprawianie prawdy”

Wątek poznania snuje się przez cały utwór: w słowach narratora, wypowiedziach postaci, w ich działaniach. Rozmowa Klary z Piotrkiem o ukryciu go ujawnia różnice w ich wiedzy o najbliższym otoczeniu: chłopiec widzi tylko za dnia, a boi się zabobonnie nocy, kiedy „dziewczyna wiodła Piotrka za rękę, przesuwając się z największą pewnością po wszystkich krętych drózkach” (s. 26). Mimo ślepoty i mimo że kręte są drogi poznania, Klara porusza się po nich bez strachu przed ciemnościami, które przecież „widzi” także za dnia, stale. Ma świadomość własnej wiedzy: „O, nikt nie zna tego ogrodu lepiej ode mnie!” (s. 27). Znajomość ta ograniczała się co prawda do niewielkiego kawałka świata, ale była za to dokładna, głęboka.

To dziewczę, pozostawione samo sobie, wrosło w świat przyrody ogrodowej. Ona się tu żyła ze wszystkimi istotami żyjącymi, przejmowała się ich życiem i życie to stanowiło dla niej mniejszą zagadkę niż dla tych, którzy z wysokości rozumu tylko na świat spoglądają (s. 28).

Zachodzi przy tym relacja zwrotna, wzajemna – również świat wie o Klarze: „Zna i mnie każdy kwiatek, każde drzewko, każdy ptaszek...” (s. 27–28). Ma ona podejście badawcze do przyrody, choć nie na sposób naukowy, zakładający rozdzielanie poznającego od przedmiotu, niezaangażowanie, obiektywność; naiwnie poznaje własnymi zmysłami, ciałem, bezpośrednio: bez uprzedniej wiedzy, bez teorii i narzędzi badawczych (innych niż ona sama), a nawet bez towarzyskich konwencji, które również są jednym ze sposobów poznania świata, działania w nim ludzi. Dziewczyna żyje poza takimi konwencjami i moralnością, co świadczy zdaniem macochy o dziczności (s. 28).

Klara to istota całkowicie empiryczna, ateoretyczna. Oprócz jednej nieempirycznej, przekazanej słownie i zapamiętanej przez nią nauki: „mama mi mówiła, że moim obowiązkiem jest kochać ludzi”, w tym „i złych nieprzyjaciół” (s. 47), wszystko, co wie o świecie, pochodzi z jej osobistego doświadczenia. Do tego stopnia pozostaje wierna doświadczeniu i szczerza wobec siebie, że wyznaje, iż nie czuje, nie uwewnętrznia idei zawartej w matczynej wskazówce: „Ci ludzie, co kochają swoich nieprzyjaciół, muszą być bardzo dobrzy. Ja, widać, nie jestem dobrą, bo nie mogę...” (s. 47). Świat poznaje wyłącznie zmysłami, poza tym jednym, którego nie ma od urodzenia.

Wzrok uważa się za najważniejszy w pojmowaniu rzeczywistości zarówno w potocznym, jak i w filozoficznym ujęciu, dostarczającym też wielu poznawczych pojęć. Wiedzę o nim posiadał Dygasiński także jako nauczyciel i tłumacz pracy Fryderyka

Dittesa *Ogólne zasady pedagogiczne*, gdzie stwierdza się, że wzrok ma większy od słuchu zakres obejmowania świata i większą moc, dlatego uchodzi za najważniejszy organ poznania (Dittes, 1883: 17–18). Brak wzroku traktuje się jako szczególnie upośledzający; lecz inne zmysły częściowo wyrównują ten brak, a pod pewnymi względami przewyższają, tak jak u Klary:

Uchem wsłuchiwała się w życie świata, dotykiem rozpoznawała kształty przedmiotów, oceniała temperaturę dnia, nocy, pór roku. Zmysły Klaruni ślepej były uważniejszymi na te same wrażenia, które u ludzi widzących przechodzą niepostrzeżenie. Ona tylko może mniej świadomie spostrzegała przyrodę, ale za to więcej współżyła i współczuła z nią, nieświadomie a naturalnie. Ona znała kwiaty tak, jak zna pszczoła (s. 34).

To zupełnie inna znajomość świata niż ta, którą posiadają ojciec i macocha; zarażem inne znaczenie wyrazu *świat*: dla Klary to natura, dla dorosłych określona grupa społeczna, zamożna szlachta, ludzie z tak zwanego towarzystwa, moda, konwenanse. Takiego świata dziewczyna nie znała i nie mogła poznać. I odwrotnie, jej macocha nie znała i miała nie poznać ogrodu, przyrody. Kiedy zagubiony, szukający schronienia Piotrek wpadł w nocy do pokoju dziewczyny, nie wygoniła go, lecz pomyślała o ukryciu, czym zasłużyła później na naganę ze strony macochy. Usprawiedliwienie się Klary „Nie wiedziałam, że tak źle zrobiłam” odparto wyrzutem: „Nieświadomością nie możesz się tłumaczyć, bo jeśli panna w twoim wieku nie rozumie jeszcze, co jest dobre i właściwe” (s. 38), z dodatkiem obawy, „że jeśli świat dowie się o tym wypadku, wtedy na nieskazitelny dotychczas dom Dębołuckich padnie smutny cień podejrzenia i niesławy” (s. 39). Tego rodzaju światowa moralność znajdowała się całkowicie poza świadomością Klary:

nic nie rozumiała, o co chodzi, nie mogła pojąć, na czym tu polega ciężka wina przypisywana jej przez macochę. Czyste serce dziewczynki uprawiało naturalnie prawdę, a tajemnicą zupełną było dla niego istnienie licznych form i pozorów moralności, do których ludzie obdarzeni wzrokiem często za duże znaczenie przywiązują (s. 40).

Pełno tu terminów z teorii poznania: zmysły, spostrzeganie, wrażenia, świadomość, znać, prawda, rozumienie, czucie, współczucie. Za kluczowe uznaję zdanie o naturalnym uprawianiu prawdy, co stanowi również ogólne założenie świeckiej, do tego świata należącej, przyrodzonej humanistyki.

„Życie wśród kwiatów” wobec wielkich ideałów ludzkości

Rozdział VII *Życie wśród kwiatów* wyraża w największym stopniu myśl ekologiczną Dygasińskiego i stanowi punkt wyjścia szkicowanej tutaj świeckiej humanistyki naturalnej. O tym, co się działo w ogrodzie i jaką rolę odgrywała w nim główna bohaterka, da pojęcie zestawienie wymownych przytoczeń: „Przed różową czy niebieską sukienką Klaruni nie uciekały ptaki w ogrodzie, motyle i pszczoły poufale siadały jej na ramionach jakby na kwiatach, a ona czuła wszystko i obcowała ze wszystkim” (s. 34), „zdało się, że ona tu rosła za pan brat z kwiatami, że żyła z motylami” (s. 35), „rozpознаwała paluszkami każdy gatunek chwastu” (s. 35). „Jeśli rośliny przystosowują się do słońca i do ziemi, to musi też być jakieś przystosowanie się ich do dłoni, co je pielęgnuje, nie zrywa, nie rąbie, nie niszczy” (s. 35), dłoni Klary, która „była w ogrodzie opiekunką kwiatów; wraz ze słońcem przyczyniała się do ich rozwoju oraz wykształcenia” (s. 35–36).

„I jeszcze zapewne byłyby długo bawiła w towarzystwie kwiatów...” (s. 37), a czytelnicy razem z nią, lecz nagłący nerwowy głos macochy wyrwał wszystkich z ogrodu. Następuje koniec idylli dzieciństwa, zaczyna się wprawianie w kulturę, narzucanie ideałów cywilizacji reprezentowanej przez dorosłych bohaterów opowiadania. Ich sposób uprawiania prawdy i ideałów, rozumienie świata widać w ich zachowaniach, słysząc w ich mowie, zwłaszcza właściciela dóbr Samostrzały. Warto przytoczyć kilka dłuższych zdań ironicznie wymownej, złośliwej, odnarratorskiej, bezpośredniej charakterystyki tej postaci:

Pan Juliusz, jako człowiek zasad, był naprzód konserwatystą, to jest, kochał tradycję, a szparko jej bronił językiem. I w ogóle, co się tyczy obrony wszelkich zasad, język był jedynym orężem pana Dębołuckiego. [...] Dziedzic Samostrzał był też poniekąd filantropem, lubił niezmiernie mówić o szczęściu ludzkości, o podnoszeniu dobrobytu klas roboczych i o obowiązku stanu rycerskiego względem plebsu. [...]

Atoli tradycja i filantropia nie wyczerpywały jeszcze pola czysto lingwistycznych występów tego człowieka zasad. Był on bowiem także zwolennikiem postępu, a wyraz „cywilizacja” prawie nigdy z ust mu nie schodził. Co więcej, pan Dębołucki znał jeszcze i inne, równie szerokie terminy, jak: „ekonomia polityczna, altruizm i humanizm” (s. 9).

Znać było po nim wykształcenie i odczytanie, i obycie w świecie, ale nie służyły mu one do uprawiania wykształconej, *scil.* rozumnej prawdy, lecz do ukrywania się,

stwarzania pozorów, zjednywania sobie ludzi: „w ustach jego pięknie brzmiały takie terminy, a w uszach niejednego słuchacza wywoływały one pewien miły szum pobudzający do uczuć uwielbienia dla mówcy” (s. 10). Fałszywy wizerunek, którym mamił otoczenie, a zapewne i częściowo siebie samego, pozwalał mu nie brać odpowiedzialności za głoszone hasła. Mamy tu do czynienia z czymś, co nazwę nieekologicznym uprawianiem języka: nadmiar pustych słów tylko zaśmiewał i zakłamywał wypowiedzi i umysły. Oto typowe produkty kultury wysokiej. Nie dziwi więc wezwanie narratora, w zasadzie autora, by ludzkość ratowała się „z sideł swoich własnych ideałów” (s. 46).

Rola mowy, ekologii mowy oraz wspomniane terminy teorii poznania zaznaczają się również wyraźnie w rozmowie Klary z Grdyką, najwyższym punkcie opowiadania, toczącej się w części IX pod tytułem...

„Na każde pytanie może być dana para odpowiedzi”

Tytuł nawiązuje do starej zasady sofistycznej i sceptycznej zarazem: że się nie dogmatyzuje, jeśli „każda wypowiedź ma swoją równorzędną wypowiedź przeciwną”, jak napisał Sekstus Empiryk (ok. 200–250) w *Zarysach pyrońskich* (Sekstus Empiryk, 1992: 42), a dużo wcześniej podobną myśl wyraził stoik Protagoras: „O każdej rzeczy istnieją dwa przeciwstawne sobie zdania. Słabszy pogląd uczynić silniejszym” (cyt. za: Protagoras, 1989: 229; zob. Tatarkiewicz, 2007a: 72–78 – o stoikach; 163–174 – o sceptykach). W rozmowach z księdzem Klara dawała „swoją równorzędną wypowiedź przeciwną”, naiwną, nieuczoną, lecz jakże przekonującą. Mamy więc dwa ujęcia tej samej sprawy, dwa stanowiska, jedno z nich dogmatyczne i, można powiedzieć, jezuickie. Wprawdzie w opowiadaniu nie nazywa się Grdyki jezuitą, ale ma on cechy typowego przedstawiciela zakonu³. Zabiegi sofistyczne nieuczciwie stosowane przez jezuitów w pracy misyjnej i nauczaniu spowodowały, że powszechnie potępiano ich obłudę, podstępność, przebiegłość, intryganctwo (wyrażenia *jezuicka obłuda*, *jezuicka perfidia* i podobne weszły na stałe nie tylko do języka polskiego; historia literatury francuskiej dostarcza wielu przykładów, choćby *Prowincjałki* Pascala do pary z *Prostaczkim* Woltera). Sofistyka, kazuistyka, jezuickie wykręty to rzeczy znane Grdyce, wchodzące w skład jego przygotowania zawodowego, by nie powiedzieć: powołania, zręczności prowadzenia dysput, przekonywania, nawracania (w jezuickiej teologii rozwinął się kierunek polemiczny *controversiones*). Tego oczywiście nie znała ślepa

³ Warto pamiętać, że jezuita mają wiele osiągnięć w nauce i nauczaniu, tutaj jednak, ze względu na temat – bohaterów opowiadania, piszę o wadach.

dziewczyna, a znał świat (dorosłych) i świecki dogmatyczny ksiądz. Tygodniowe „nauki i konferencje” z Klarą jednak nie dla niej, a przeciw jej naturalnemu i w znacznej mierze szczęśliwemu życiu prowadził Grdyka w sposób manipulacyjny, co da się wyczytać z uwagi odnarratorskiej: „Namawiać oraz wzruszać można niektórych ludzi, lecz tylko w dobrej wierze, inaczej nadużywa się cudzej dobrej wiary” (s. 50). Cele księdza były zaświatowe i zakonne, zamierzał ustalić stopień oddalenia Klary od Kościoła i wiary katolickiej, co nazwano zdemoralizowaniem. Niespodziewanie jednak dziewczyna, która przecież nie odebrała żadnego formalnego ani tym bardziej filozoficznie sceptycznego wykształcenia, nie uległa, nie poddała się, lecz wygłosiła „swoją równorzędną wypowiedź przeciwną”, pewnie, choć łagodnie, a przy tym z żalem.

Ksiądz Grdyka prowadził „lekcje słowa Bożego, [...] rodzaj rekolekcji mających ślepą Klarunię oświecić, wzmocnić, poprawić duchowo” (s. 46), co skończyło się osłabieniem ciała i umysłu, wyjałowieniem duchowym. Badał dziewczynę, zmierzając do oświecenia religijnego za pomocą pytań. Na pierwsze z nich i zarazem zasadnicze: „Czy wiesz, moja córko, po co człowiek żyje na świecie?” (s. 46), sam odpowiadał nieco dalej: po to, by wielbić Boga i służyć Mu, „aby za to otrzymać najwyższą nagrodę – żywot wieczny w niebie” (s. 47). Zadane w odpowiedzi pytanie dziewczyny: „Więc żyjemy dlatego, abyśmy byli szczęśliwymi po śmierci?” (s. 47), świadczy, że ta religijna idea całkowicie wykracza poza jej doświadczenie szczęśliwego mimo ślepoty życia na ziemi. Od matki otrzymała wskazówkę, którą mocno przyswoiła, że jej „obowiązkiem jest kochać ludzi”; a teraz od Grdyki słyszy, że jej obowiązkiem jest kochać Boga i Kościół, oraz inne pouczenia, w rodzaju, że ludzie są grzeszni, nędzni, ułomni, że kieruje nimi zły duch, szatan. Te nauki są najzupełniej obce dziewczynie: „A ja myślałam, że kwiaty rosną dlatego, iż je podlewam; że pachną, ponieważ słońce je ogrzewa. Myślałam, iż ptaszki śpiewają, ponieważ jest ciepło, ponieważ gniazdko mają, w gniazdkach dzieci” (s. 49). Oto jej naturalna (ekologiczna) prawda⁴, której kapłan przeciwstawiał i narzucał niebiańską prawdę i tę oznajmianą przez Kościół, jako że „nie ma prawdy poza Kościołem” (s. 49). Ona zaś sądziła, że „prawda do wszystkich należy” (s. 49). Dowiedziała się też, że jej ślepotą pochodzi z rozporządzenia Boga (s. 50), na co zareagowała ponownie z naiwnością: „Dlaczego nie dał mi wzroku jak innym ludziom i zabrał mamę? Bóg zrobił mi dużo złego... – rzekła ze smutkiem Klarunia” (s. 50).

Rozmowa toczyła się o bardzo poważnych sprawach: obowiązku w życiu, wierze, poznaniu świata, rozumie, rozumieniu. Wniosek Grdyki o Klarze: „Duchowy jej grunt jest na wskroś pogański. Nie szczepiono od kolebki zasad Kościoła, odwoływano się za dużo do rozumu. Stąd brak duchowej karności, uległości i tej ślepej wiary, co to

⁴ Anna Barcz określa doświadczenie religijne dziewczyny jako mistyczne (Barcz, 2016: 166); sądzę, że Klara jest raczej nieświadomą mimowolną panteistką, jeśli użyć terminu z zakresu religii.

niebiosa przebija” (s. 50–51)⁵. Okazuje się, że ksiądz chciał, aby dziewczyna nie była sobą, lecz kim innym, kimś na modłę ascetyczną, zaświatową. Tak też się z nią stało w wyniku przebywania w klasztornej zakładzie pedagogicznym: umarła duchowo, umarła dla świata, stała się wynaturzona.

Wychowanie moralne i religijne

Jean J. Rousseau radzi, by wychowanie moralne i religijne zacząć dopiero w wieku dojrzewania, do tego czasu dziecko niech nie wie o Bogu ani duszy, nie wie od nauczyciela ani z ksiązek o moralności, niech poprzestanie na czymś, co chyba posiadała Klara, a co w *Emilu* nazywa się religią naturalną (Rousseau, 1955: 70–78). Przestrzega przed religią objawioną, czyli przed chrześcijaństwem, gdyż jest ona wymysłem ludzkim, a jej dzieje są krwawe, pełne fanatyzmu, nietolerancji. Klara stanowi przykład dziecka natury, człowieka naturalnego, takiego niemal, jakiego przedstawiono w *Emilu*, gdzie wzywa się, by dzieciom zostawić zupełną swobodę, bo daje ona szczęście, zresztą nie tylko dzieciom, ale też dorosłym (podaję za: Horoch, 2006: 281). Zachodzi związek między swobodą codziennego życia, w tym zwłaszcza poruszania się, a swobodą myślenia, poznania. Obie te swobody praktykuje ślepa dziewczyna, dochodząc do dobra, współczucia, pomagania bez nauczyciela, bez teorii pedagogicznych, czego także chciał Rousseau dla swego Emila – bez religii, bez filozofii, choć przecież i filozoficznie, i religijnie nawet, ale osiągniętych naturalnie, lekko, intuicyjnie, w czasie spacerów, w czasie opieki nad roślinami, zwierzętami i pokrzywdzonymi dziećmi, takimi jak Piotrek. Rozumienie przez Klarę natury polega na współprawie, współdziałaniu, współczulności. Mimo ślepoty ma dobrze ustalony zestaw jasnych wyobrażeń i przekonań. Nie odebrała żadnego wykształcenia, lecz naturalnie rozumuje poprawnie, zadziwiająco racjonalnie i logicznie. Drogowskazem były dla niej zmysły, jak chciał Rousseau i całe oświecenie, a później pozytywizm; do tego dołączała się jej przyrodzona wrażliwość. Mamy pełnego człowieka: rozum, czucie, naturalną etykę, uspołecznienie, choć nie na sposób światowy, konwencjonalny, jak by chciała macocha. Uważała ona, że dziewczyna nie ma pojęcia ani o moralności, ani o Bogu, a powinna mieć racji wieku. „Ja widzę w tej dziewczynie zupełny brak zasad religii” (s. 42) – powiedziała, co jej mąż uzupełnił sentencją: „że bez moralnych zasad, bez religijnego wychowania człowiek może być tylko szkodliwym, zwłaszcza kobieta!” (s. 43). W porozumieniu z Grdyką umieścili córkę w zakła-

⁵ Podobne zarzuty Kościół katolicki stawia dzisiaj ruchom religijnym określanym jako neopogańskie.

dzie wychowawczym panien urszulanek, ponieważ „niewiasty te, oddane służbie bożej, wychowują młodzież żeńską w surowszych zasadach religii” (s. 51).

Styl mówienia księdza, słownictwo teologiczno-katechetyczne odpowiednie do zadania, jakie sobie postawił, są zarazem przestarzałe, jeszcze średniowieczne, mimo że czasy są pozytywistyczne, i, jak sam Grdyka mówił, sceptyczne – w domyśle: wobec religii, Kościoła, tradycji. Cechuje go mniszy, zakapturzony sposób myślenia, widzenia ludzi i świata; takąż moralność i taki system wychowania. „Zakapturzenie” stanowi właściwy obraz człowieka oddzielonego od otoczenia, od życia, zwróconego ku sprawom nadziemskim⁶, który w tym wypadku dąży do odłączenia Klary od natury. Zamknięcie dziewczyny u urszulanek powoduje zamknięcie jej uczuć i myślenia; wpajane dogmaty wiary hamują żywe odruchy serca, przeciwnie swobodne poruszanie się owocuje nieskrępowanym rozumowaniem i odczuwaniem zarazem słusznym, prawdziwym; brak wychowania przynosi głębokie korzyści moralne i społeczne, brak wpajania miłości bliźniego skutkuje miłością bliźniego. Klara nie potrzebuje religijnych i moralnych pouczeń, nie potrzebuje dekalogu, bo w naturze, bez wychowania według jakiejś teorii, jest naturalnie szczęśliwa; natomiast poddana wychowaniu jezuickiemu, dogmatycznemu staje się obojętna, pozbawiona przyrodzonego współczucia, wrażliwości. Cechy te – pod naciskiem utracone przez bohaterkę opowiadania, a w świecie przez niemalą część ludzkości – są dzisiaj odzyskiwane i odnoszone do przyrody we wszystkich odmianach humanistyki ekologicznej.

Dziewczyna „docześnie nieszczęśliwie dotknięta”

Tak określił Klarę ksiądz Grdyka, mając na myśli ślepotę i zarazem nieznamość prawd wiary wiecznej, całe dotychczasowe jej życie na wsi, ze zwierzętami, z roślinami, biednym dzieckiem wiejskim Piotrkiem. Określenie to jednak lepiej, dokładniej oddaje jej stan po przebytych wychowaniu religijnym – stała się ściśle, rzeczywiście dziewczyną nieszczęśliwie dotkniętą zaświatami. Ten jednostkowy przykład warto rozumieć jako wołanie przeciw wszelkiemu przenoszeniu z siedliska, przesadzaniu pod przymusem z oswojonego miejsca, środowiska sprzyjającego w miejsce obce, sztuczne, hamujące rozwój; przeciw wynaturzeniu: stawianiu poza naturą i pozbawianiu kogoś jego własnej natury przez tych, którzy mają władzę. Opowiadanie

⁶ Franciszek Salezy Jezierski w *Niektórych wyrazach porządkiem abecadla zebranych...* objaśnia kaptur jako „Odzienie głowy oznaczające odłączenie myśli od rzeczy widomych, pokazujące człowieka osobno zajętego rzeczami nieba; i dlatego mnichy i pustelnicy używali najpierw zakapturzenia głowy” (Jezierski, 1791: 89; cytowane w *Słowniku języka polskiego* Samuela Bogusława Lindego, 1808: 956).

stanowi przestrożę przed ideami i systemami politycznymi, ekonomicznymi, religijnymi, wychowawczymi, jak pedagogia zaświatowa, szczęście po śmierci lub czynienie ziemi poddaną, co przecież prowadzi do rabunkowej gospodarki, do idei nieograniczonego wzrostu produkcji, skutkującej wyczerpaniem zasobów i ogromną ilością odpadów. Nie tylko wtedy dziewczyna, ale i dzisiaj ziemia wraz z całą Ziemią zostały docześnie nieszczęśliwie dotknięte wszelkimi ludzkimi plagami na skutek ślepoty ludzi. Przypomnę, że z rozmowy z Klarą Grdyka wnioskowałam, że „duchowy jej grunt jest na wskroś pogański”, bez zasad Kościoła, bez karności, uległości, ślepej wiary, a nadmiernie rozumowy, co prowadzić ma do tego, że „wyróżnie ona wśród swego ogrodu w zasadach materialistycznej apoteozy przyrody” (s. 51). Takie właśnie spojrzenie – pogańską apoteozę przyrody jakże pozytywnie rozumianą – proponuje Dygasiński, oskarżany swego czasu o materializm, naturalizm, ateizm. Wziąwszy pod uwagę tę kwestię i obecny stan świata, nazwę potrzebne dzisiaj podejście świecką humanistyką naturalną: z tego świata, dla tego świata, przyrody, humanistyką uprawiającą naturalnie prawdę, tę mianowicie, najkrócej rzecz ujmując, że bez natury nas nie ma i że jej enklawy jeszcze tu i ówdzie trwające (w opowiadaniu będzie to ogród uprawiany przez ślepą dziewczynę) wymagają wytężonej dbałości. Natura reprezentowana przez Klarę powinna się stać dzieckiem szczególnej troski. Świecką humanistykę naturalną wyraża również między innymi wzięta z opowiadania myśl: „Brać ciągły udział w życiu stworzeń, jest to dążyć do bardziej bezpośredniego ich poznania” (s. 28), oczywiście pod warunkiem, że stworzenia przeżyją – dla siebie i dla nas, co sprawi, że skierujemy wolę i rozum na ochronę, odnawianie przyrody i zarazem zmianę świadomości człowieka przez pozbywanie się szkodliwych idei, choćby takich, jakie reprezentują w opowiadaniu dorośli bohaterowie.

Utwór Adolfa Dygasińskiego nawiązuje do opisanego przez Rousseau dziecka natury, wyraża pozytywistyczne przyrodoznawcze i humanistyczne, a zarazem antyklerykalne nastawienie epoki, bliski staje się również naszej epoce uświadomionej katastrofy ekologicznej, lecz tylko częściowo zaspokaja żądania radykalnego ekologicznego humanizmu. Nie jest do tego zobowiązany, należy do innych czasów, niemniej wobec naszych odgrywa rolę prekursorską. Dębołucki i Grdyka są przedstawicielami – jeden świeckiego, drugi religijnego – tradycyjnego humanizmu, antropocentrycznego, w ich wydaniu zakłamanego, pustostłownego, a w ogóle niemal niewydolnego już i zastępowanego dziś posthumanizmem (Wolfe, 2013). Dygasiński i jego bohaterka bliscy są właśnie posthumanizmowi. Klara żyje w stanie biozrównoważenia – niestety, tylko do czasu, gdy zostaje z niego wyrwana i osadzona w murach religijnej instytucji wychowawczej, gdzie więdnie. Jako i my więdnimy.

Bibliografia

- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice.
- Dittes F., 1883, *Ogólne zasady pedagogiki dotyczące wykształcenia umysłu, uczuć, moralności i religijności*, z niemieckiego opracował A. Dygasiński, Wydawnictwo Przeglądu Tygodniowego, Warszawa, <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=6595&from=pubindex&dirids=82&lp=20> [dostęp: 23.06.2022].
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, w: *Od pamięci biodziedzicznej do postpamięci*, red. T. Szostek, R. Sendyka, R. Nycz, Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa, s. 15–39.
- Dygasiński A., 1954, *Świat i ślepa dziewczyna. (Obrazek sielski)*, w: *Tenże, Nowele. 2. [Dzieła wybrane. T. 5, kom. red. J.Z. Jakubowski, B. Horodyski, M. Żmigrodzka]*, Czytelnik, Warszawa 1954, s. 5–53.
- Horoch W., 2006, *Znaczenie pedagogii naturalnej Rousseau w dziejach wychowania*, w: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939*, wstęp S. Sztobryn, oprac. S. Sztobryn, M. Świtka, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 277–286.
- Jezierski F.S., 1791, *Niektóre wyrazy porządkiem abecadła zebrane i stosownymi do rzeczy uwagami objaśnione*, M. Gröll, Warszawa, <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/26341/edition/23824/content> [dostęp: 23.06.2022].
- Linde S.B., 1808, *Słownik języka polskiego*, T. 1, cz. 2: G–L, Drukarnia Pijarów, Warszawa, <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/8178/edition/12852/content> [dostęp: 23.06.2022].
- Protagoras, 1989, *Sztuka erystyki*, tłum. J. Gajda, w: J. Gajda, *Sofiści*, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 215–229.
- Rousseau J.J., 1955, *Emil, czyli o wychowaniu*, T. 2, przeł. z języka francuskiego W. Husarski, do druku przygotował F. Wnorowski, wstępem i komentarzem opatrzył J. Legowicz, Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
- Sekstus Empiryk, 1992, [Podstawy wątpienia w wiedzę], w: *Poznanie. Antologia tekstów filozoficznych*, red. Z. Cackowski, M. Hetmański, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo, Wrocław, s. 42–44.
- Skała A., 2013, *Adolf Dygasiński – niepoprawny pozytywista. Między tradycją a nowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Tatarkiewicz W., 2007a, *Historia filozofii*, T. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*, wyd. 19, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tatarkiewicz W., 2007b, *Historia filozofii*, T. 3: *Filozofia XIX wieku i współczesna*, wyd. 19, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Wolfe C., 2013, *Animal studies, dyscyplinarność i post(humanizm)*, przeł. K. Krasuska, „Teksty Drugie”, 1–2, s. 125–153, pobrano z: http://rcin.org.pl/Content/62025/PDF/WA248_79066_P-I-2524_wolfe-animal_o.pdf [23.06.2022].

Kordian Bakula – doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Wrocławskiego, autor dwóch książek, w tym *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst* (2008), która poprzedzona została kilkoma artykułami na ten temat, na przykład *Czy istnieje język mówiony i język pisany?* (2001); *Nauczanie i studiowanie jako pokonywanie przeszkód epistemologicznych. Na przykładzie pojęć język mówiony i język pisany* (2006). Wykazuje potrzebę rozróżnienia w dydaktyce świadomości językowej i językoznawczej oraz krytycznej świadomości – zob. *Między fikcją a fiksacją... O świadomości językoznawczej uczniów i nauczycieli* (2011); *O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka* (2012) – a w tomie 14. „Kształcenia Językowego” z 2016 roku wprowadził pojęcie fałszywej świadomości językowej i językoznawczej. Badał jej występowanie w podręcznikach oraz w głowach uczniów liceum i studentów: „*Monitor*” czyli telewizor, w którym każdy nauczyciel swe nauczanie snadnie oglądać może (2005); *Jak studenci filologii polskiej rozumieją tytuły utworów literatury dawnej?* (2007). Redaktor naczelny „Kształcenia Językowego”.

Kordian Bakula – associate professor at the University of Wrocław; he published two books, one of which: *Mówione ≈ pisane: komunikacja, język, tekst* [Spoken ≈ Written: Communication, Language, Text] (2008), which has been preceded by several articles on this subject, including “*Czy istnieje język mówiony i język pisany?*” [“Is There a Spoken Language and a Written Language?”] (2001); “*Nauczanie i studiowanie jako pokonywanie przeszkód epistemologicznych. Na przykładzie pojęć język mówiony i język pisany*” [“Teaching and Studying as a Method of Overcoming Epistemological Obstacles. On the Example of the Concepts of Spoken Language and Written Language”] (2006). He has repeatedly pointed out the need to distinguish, in didactics, linguistic and critical awareness: “*Między fikcją a fiksacją... O świadomości językoznawczej uczniów i nauczycieli*” [“Between Fiction and Fixation... On the Linguistic Awareness of Students and Teachers”] (2011); “*O świadomości językowej, krytycznej świadomości językowej i nauczaniu języka*” [“On Language Awareness, Critical Language Awareness and Language Teaching”] (2012), and in the 2016, Vol. 14, issue of the journal *Kształcenie Językowe* [Language Education], he introduced the concept of false language and linguistic awareness. He has studied the occurrence of false awareness in textbooks and in the heads of high school students and university students: “*‘Monitor’ czyli telewizor, w którym każdy nauczyciel swe nauczanie snadnie oglądać może*” [“‘The Screen’ or Television Set in Which Every Teacher Can Watch Their Teaching”] (2005); “*Jak studenci filologii polskiej rozumieją tytuły utworów literatury dawnej?*” [“How Students of Polish Philology Understand the Titles of Works of Old Literature?”] (2007). Editor-in-chief of the journal *Kształcenie Językowe* [Language Education].



Opublikowano: 17.11.2022

KATARZYNA KRULICKA

 <https://orcid.org/0000-0002-6233-3551>

Szkoła Podstawowa nr 31 w Zabrze

Zielono mi, czyli patenty na ekopolski*

I'm thinking green – the ideas for ecoPolish lessons

Abstract: This article presents the potential for using the elements of ecocriticism and climate education in Polish language classes at primary schools. Using materials from the textbook and original ideas, the author presents practical didactic solutions, which make it possible to build environmental awareness among students. The literature and language lessons, together with the ecological project discussed in the article, focus on the reconstructing cross-curricular dialogue in school practice. The digital tools proposed by the author are in line with the eco-trend, which is more and more visible in education nowadays.

Keywords: ecocriticism, environmental education, ecolessons, forest, interpretation, image

Abstrakt: W artykule zaprezentowano możliwości wykorzystania elementów krytyki ekologicznej i edukacji klimatycznej na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Materiały zamieszczone w podręczniku oraz autorskie pomysły posłużyły autorce do przedstawienia praktycznych rozwiązań dydaktycznych, które umożliwiają budowanie w uczniach świadomości ekologicznej. Omówione lekcje literackie i językowe oraz projekt ekologiczny wspierają odbudowę międzyprzedmiotowego dialogu w praktyce szkolnej, a propozycja wykorzystania narzędzi cyfrowych wpasowuje się w trend „eko” coraz wyraźniej widoczny w edukacji.

Słowa kluczowe: ekokrytyka, edukacja ekologiczna, ekolekcje, las, interpretacja, obraz

* 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.

Ekologia i klimat nie zajmują poczesnego miejsca w podstawach programowych przedmiotów o charakterze przyrodniczym¹, a w podstawie programowej kształcenia z języka polskiego tematyka ta jest zupełnie nieobecna. Marginalizacja tego zagadnienia stoi w sprzeczności z kierunkami polityki oświatowej na rok 2021/2022. W dokumencie je określającym padają słowa o konieczności podjęcia działań mających na celu „wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach” (Minister Edukacji i Nauki, 2021). Jak zatem zadbać o to, by podejmowany był interdyscyplinarny kurs ekologiczny, jeśli nie wynika on bezpośrednio z najważniejszego dla nauczyciela dokumentu? Czy można wplatać ekotreści w edukację polonistyczną bez uszczerbku dla podstawy programowej? Czy jesteśmy w stanie wygospodarować dla edukacji ekologicznej przestrzeń na zajęciach z języka polskiego?

W artykule przedstawię pomysły na wkomponowanie wątków klimatycznych i ekologicznych w strukturę zajęć, oraz rozwiązania, które zastosowałam na prowadzonych przez siebie lekcjach. Przyznam, że „ekologizację” zajęć uznałam za naturalny proces, co zapewne wiąże się z tym, że moje wykształcenie sytuuje mnie gdzieś pomiędzy naukami humanistycznymi a naukami przyrodniczymi – jestem filologiem z zamiłowaniem do genetyki oraz biotechnologiem zafascynowanym literaturą i językiem. Znajduję się w korzystnej sytuacji, ponieważ ukończyłam kurs z ekologii, skupiam się więc raczej na aktualizowaniu wiedzy z tego obszaru badań niż na jej zdobywaniu od podstaw.

Jak zatem wykorzystać edukację polonistyczną do krzewienia wartości proekologicznych i proklimatycznych? Zajmując się tym, co najlepiej wychodzi polonistom, czyli budując nową narrację – narrację tożsamości ekologicznej, która pozwoli zamienić perspektywę „muszę/powinienem” na „działam”, odejść od „jestem jednostką najważniejszą” w stronę „jestem jednym z wielu ważnych elementów w świecie”. W moim odczuciu jedynie dogłębna zmiana ekologicznego paradygmatu myślowego przyniesie realne korzyści, dlatego staram się podzielić z uczniami moim przyjacielskim stosunkiem do natury.

Konieczność czytania tekstów przez pryzmat ekologii stoi w opozycji do obowiązującej narracji konkwistadorskiej, najeźdźczej, która człowieka i jego potrzeby traktuje jako ważniejsze od dobra ogółu. Źródeł takiej narracji w kręgu kultury chrześcijańskiej należy szukać w pochodzących z Księgi Rodzaju znamienych słowach o tym, że człowiek ma czynić sobie ziemię poddaną (Rdz 1,28). O tym, jak mylna jest to interpretacja, wprost w encyklice *Laudato si'* pisze papież Franciszek, zwracając szczególną uwagę na współodpowiedzialność człowieka za dobro naszej planety (Franciszek, 2015: 53, 163–164). Jak zatem budować nową narrację?

¹ Stwierdzenie to nie jest jedynie wynikiem przeprowadzonej przeze mnie analizy podstawy programowej, znajduje potwierdzenie także w pracach badaczy (zob. Kozłowska, 2021).

Odpowiedzią na postawione pytanie jest ekokrytyka, której korzeni – jak zaznacza Justyna Tabaszewska – należy upatrywać w latach sześćdziesiątych XX wieku (Tabaszewska, 2018: 8). Podobnego zdania są autorzy publikacji *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich* (Czapliński, Bednarek, Gostyński, 2017). W pierwszych trzech dekadach kształtowania się nowego nurtu w badaniach literaturoznawczych na pierwszy plan wysuwano „dziewiczość” natury, badaczy fascynowało to, co nie zostało naznaczone przez człowieka, a zatem wciąż jest pierwotne, dzikie. Pierwsza fala ekokrytyki wprowadziła więc prostą opozycję natura – kultura, którą w kolejnej odsłonie konstytuowania się tego nurtu obalono, wskazując na nieprawdziwość takiego podziału. Druga fala – przypadająca na przełom tysiącleci – przyniosła zmianę w myśleniu o naturze i człowieku, literaturoznawcy skupili się na punktach stykowych, granicznych, co wyraziło się również w odejściu od pojęcia „natura” i skupieniu się na terminie „środowisko”. Dostrzeżalne w tekstach stały się dwa typy reprezentacji przyrody: oddające jej głos lub go zagłuszające (Barcz, 2012: 63). W trzeciej fali ekokrytyki natomiast zainteresowanie badaczy zogniskowało się na sieci zależności między człowiekiem i naturą (Tabaszewska, 2018: 9–10).

Aleksandra Ubertowska zwraca uwagę na specyfikę ekokrytyki, na jej „laboratoryjny charakter”, który nie wymusza „operacyjnego »domknięcia« (*closure*), choć jej dorobek i horyzont badawczy znacznie wykracza poza poziom przyczynków, czy niezobowiązujących przybliżeń metodologicznych” (Ubertowska, 2018: 19).

Dynamiczny rozwój zielonej humanistyki zaowocował mnogością definicji. W artykule wykorzystam tę zaproponowaną przez Julię Fiedorczyk, która uznaje, że ekokrytyka to „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)” (Fiedorczyk, 2010: 9). Definicja ta dała polonistom narzędzia do analizowania i interpretowania tekstów w sposób nowy, inny niż kanoniczny, szkolny. Przesunięcie środka ciężkości na przedrostek „eko” w pracy nauczyciela języka polskiego jest możliwe i nie wymaga wcale działań odbywających się kosztem realizacji podstawy programowej. Oczywiście teksty zawarte w podręcznikach nie zawsze łatwo wkomponować w edukację klimatyczną, a potencjał budowania świadomości ekologicznej bywa zaprzepaszczone, ponieważ zadania często są nakierowane wyłącznie na czytanie ze zrozumieniem i kształcenie literackie z pominięciem treści środowiskowych. Nierzadko wystarczy jednak zmiana kontekstu, wprowadzenie pierwiastka natury i lekcja polskiego może służyć nie tylko przekazywaniu wiedzy przedmiotowej, lecz także otwarciu ucznia na koncepcję człowieka jako elementu świata przyrody. Z praktyki dydaktycznej wiem, że najłatwiej wplatać ekotreści w lekcje literackie, zagadnieniom gramatycznym jednak także można nadać przyrodnicze tło. Część moich pomysłów na ekolekcje zrodziła się

w reakcji na teksty kultury i utwory zamieszczone w podręczniku do języka polskiego, a kilka ma charakter autorski.

Jedną z propozycji lekcji o tematyce związanej z przyrodą w klasie szóstej jest analiza obrazu *Wtargnięcie* pędzla Yvonne Delvo (Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 291). Zaproponowane przez autorki podręcznika opublikowanego przez wydawnictwo Nowa Era zadania nie tyle otwierają dyskurs ekokrytyczny, ile raczej stanowią pierwszy krok w jego kierunku. Centralnym ogniwem zajęć jest rozwijanie umiejętności analizowania obrazu. Lekcja rozpoczyna się od odtworzenia teledysku do piosenki Michaela Jacksona o znamienym tytule *Earth Song*² i prośby, aby uczniowie zwrócili uwagę na formę wizualną i postarali się wychwycić sens serii pytań stawianych w piosence. Na prowadzonej przeze mnie lekcji ten tekst kultury nie był zupełnie obcy uczniom, a zatem wyłowienie jego ważnych elementów nie stanowiło dla nich wyzwania i pozwoliło na dyskusję poświęconą kondycji Ziemi. Uczniowie dzielili się spostrzeżeniami na temat wpływu działalności człowieka na środowisko (swoje uwagi odnosili do obrazów z teledysku), zastanawiali się na tym, czy człowiek jest ofiarą czy raczej oprawcą. Ponadto zapytałam uczniów, czy fakt, że piosenka liczy sobie już ponad ćwierć wieku, może o czymś świadczyć. W odpowiedzi pojawiły się głosy, że obawa o losy naszej planety nie jest zjawiskiem nowym, a widmo katastrofy klimatycznej zagląda ludziom w oczy od pewnego czasu. Poprosiłam również uczniów, aby zastanowili się, czy – biorąc pod uwagę aktualność piosenki Jacksona – mogłaby ona stać się swoistym hymnem ekologów, manifestem pokoleniowym. Szóstoklasiści dostrzegli taki potencjał w odsłuchanej piosence.

Po rozbudowanej części motywacyjno-problemowej, która rozpoczęła narrację ekologiczną, uczniowie zmierzli się z kolejnym zadaniem. Przed zajęciami z obrazu Yvonne Delvo stworzyłam puzzle online, wykorzystując do tego darmową aplikację Puzzle Factory (<https://puzzlefactory.pl/pl>). Podczas lekcji udostępniłam uczniom link do układanki i poprosiłam o jej ułożenie. Taka forma pracy z obrazem okazała się idealnym sposobem na to, by uczniowie dokładnie przyjrzeni się nie tylko obrazowi w całości, lecz także poszczególnym jego elementom. Dodatkowo ta gra dydaktyczna z elementami rywalizacji korzystnie wpłynęła na motywację uczniów, którzy chwalili się rezultatami czasowymi (nicki uczniów pokazywały się w rankingu najlepszych użytkowników). Po przestudiowaniu poszczególnych elementów puzzli, a następnie kontemplacji „złożonego” obrazu rozpoczęła się rozmowa na jego temat. Pierwsze wypowiedzi uczniów odnosiły się do tematyki dzieła, wskazywali oni na wyrażone językiem malarstwa zależności pomiędzy światami natury i kultury. Reprezentatywne dla natury były w opinii uczniów konie, łąka i niebo spowite chmurami, dla kultury

² Piosenka pochodzi z albumu *HIStory* wydanego w 1995 roku. Autorem tekstu i muzyki jest Michael Jackson (2009).

natomiast – miasto. Kolejnym krokiem była pogłębiona analiza, która uwidoczniła opozycję natura – kultura, usytuowanie przyrody i człowieka po przeciwnych stronach. Jak zauważyli uczniowie, przeważającą część obrazu zajmują elementy związane z naturą, a zabudowania utożsamiane z kulturą stanowią jedynie skrawek płótna. Poprosiłam uczniów, aby zastanowili się, jak w kontekście tej obserwacji można odczytywać tytuł obrazu i kto dokonał przemocowego aktu „wtargnięcia”. Co ciekawe, uczniowie, mimo iż dostrzegli wyraźną dysproporcję między elementami natury i kultury, jednogłośnie uznali, że to człowiek narusza przestrzeń przynależną środowisku, przywłaszcza ją sobie. Stanowisko to uczniowie argumentowali tym, iż człowiek pojawił się jako wytwór natury, jest wobec niej w pewnym sensie wtórny. Następnie zastanawiali się, co mogą symbolizować dwa przedstawione na obrazie symbole – konie i miasto. Rumaki zostały połączone z witalnością, nieokiełznaniem, wolnością, a zatem były wartościowane jednoznacznie pozytywnie. Status miasta z kolei był nieoczywisty, kojarzono je bowiem zarówno pozytywnie – z porządkiem, ochroną, jak i negatywnie – z rygiorem, ze sztywnością, z uwięzieniem w zamkniętej przestrzeni. Te ambiwalentne opinie uczniów na temat miasta pokazują, że są oni wrażliwi na problemy współczesności i dostrzegają rolę człowieka w procesie niszczenia Ziemi. Przekaz ten wzmocniło też symboliczne odczytanie opozycji wolność – więzienie; opozycja ta ukazała jednoznaczne wartościowanie natury i kultury.

Proekologiczne refleksje na temat dzieła sztuki uzupełniłam elementami edukacji językowej – dominujące na niebie ciemne chmury stały się przyczynkiem do przypomnienia definicji związku frazeologicznego i rozszerzenia słownika uczniów o frazeologizm „nad kimś/czymś zbierają się/gromadzą się ciemne chmury”. Wzbogacanie słownictwa należy uznać za niezwykle ważne, ponieważ duża grupa uczniów nie jest zaznajomiona z frazeologizmami i nie potrafi ich stosować, choć to zagadnienie często pojawia się w arkuszach egzaminacyjnych dla ósmoklasistów. Żaden uczeń z dwóch grup szóstoklasistów, w których przeprowadziłam tę lekcję, nie znał znaczenia przytoczonego frazeologizmu, a osoby, które próbowały go „rozszyfrować”, wiązały go ze zjawiskami atmosferycznymi, a precyzyjniej – z burzą, mimo że miały świadomość, iż suma znaczeń poszczególnych wyrazów nie jest równa znaczeniu zwrotu słownikowego.

Podczas szczegółowej analizy obrazu uczniowie zwrócili uwagę na jeszcze jeden szczegół – ciemne chmury gromadzą się nad końmi pasącymi się na łące, natomiast nad drapaczami chmur rozpościera się białobłękitne niebo. Ta obserwacja skłoniła uczniów do wysnucia dwóch hipotez interpretacyjnych. Jedna z nich była dość przynębiająca i zakładała, że piękne niebo nad miastem oznacza, że człowiek będzie kontynuował swoją najeżdżczą kampanię i w glorii podbijał kolejne tereny należące do świata natury, a czarne chmury nad końmi to z kolei symbol zbliżającego się upadku królestwa roślin i zwierząt. W ostateczności jednak i człowiek będzie musiał się ugiąć,

bo kres natury będzie końcem jego samego. Druga hipoteza interpretacyjna dawała pewną nadzieję na przyszłość: uczniowie powiązali błękit nieba z wiarą, że człowiek zrozumie, iż jego działania są zagrożeniem dla natury, a tym samym dla każdej istoty ludzkiej, i że równowaga między światem natury i kultury zostanie przywrócona. Ta interpretacja wydała mi się budująca, ponieważ pokazała, że młodzież dostrzega konieczność znalezienia płaszczyzny porozumienia pomiędzy wcale nie tak odległymi wartościami oraz podjęcia działań na rzecz planety.

Lekcję zakończyło podsumowanie przemyśleń na temat obrazu i piosenki Michaela Jacksona przez jednego z uczniów oraz stworzenie opisu dzieła sztuki z wykorzystaniem szablonu kompozycyjnego. Ostatnie minuty zajęć poświęciłam na odtworzenie dostępnej na platformie YouTube animacji Steve'a Cuttsa *Człowiek i świat natury* (OutOfTheBox069, 2013), wykorzystującej technologie Flash i After Effects. Seansowi towarzyszyły pytania, czy możliwa jest koegzystencja człowieka i przyrody oraz jak należy interpretować biblijne słowa o czynieniu sobie ziemi poddaną. Takie otwarcie na „zieloną” dyskusję zaowocowało na kolejnych lekcjach: uczniowie włączyli ekoperspektywę do rozważań nad badanymi tekstami, nie rezygnując z przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności zawartych w podstawie programowej.

Na lekcji języka polskiego treści ekologiczne zagościły także podczas analizy zamieszczonego w podręczniku do klasy szóstej fragmentu komiksu Billa Wattersona *Calvin i Hobbes. Coś się ślini pod łóżkiem* (Klimowicz, Derlukiewicz, 2019: 298). Uznałam, że podręcznikowy materiał jest niewystarczający, i poprosiłam uczniów o przeczytanie fragmentu reportażu *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny* Macieja Zaremby Bielawskiego (Zaremba Bielawski, 2014: 15–27). Ze względu na objętość lekturę rozdziału zatytułowanego *Bitwa o drzewa* zadałam z wyprzedzeniem jako pracę domową. Zestawienie obu tekstów i wprowadzenie elementów literaturoznawstwa porównawczego pozwoliło zgłębić tematykę ekologiczną oraz przyjrzeć się jej z perspektywy dorosłego i dziecka. W ramach sytuacji motywacyjno-problemowej przeprowadziłam ankietę online, w której uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie o rolę lasu. Wykorzystałam do tego aplikację Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>). Ankietę można udostępnić między innymi za pomocą kodu QR, co uatrakcyjnia zadanie. Wyniki anonimowej ankiety wyświetlały się w czasie rzeczywistym na tablicy multimedialnej, dzięki czemu na bieżąco komentowałam odpowiedzi uczniów, zwracając uwagę również na kwestie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej. Uczniowie wskazali trzy role lasu; dwie z nich odnosiły się do biologicznych funkcji lasu, a mianowicie przedstawiały go jako zielone płuca produkujące tlen oraz jako siedlisko życia roślin i zwierząt; trzecia z ról natomiast ukazywała użytkowy charakter lasu postrzeganego jako miejsce rekreacyjne.

Przemyślenia uczniów stały się punktem wyjścia analizy tekstów. Jako pierwszy badaliśmy fragment reportażu (zasygnalizowałam gatunek charakteryzujący się okreś-

lonymi cechami). Uczniowie zwrócili uwagę, że lektura tekstu była nieco wymagająca – trudność sprawiały głównie nazwy własne, co wykorzystałam do powtórzenia zasad pisowni wielką literą. Uczniowie opowiedzieli o swoich wrażeniach po lekturze reportażu. Dominowały głosy zdumienia tym, że obalony został mit zielonej Skandynawii, zresztą mocno zaakcentowany w tekście. Młodzi ludzie byli zaszokowani tym, jak szybko postępuje wycinka starego lasu. Największe wrażenie zrobiła na nich ta oto scena: bohater reportażu z nadzieją spogląda na osamotnione potężne drzewo, które pozornie przetrwało starcie z buldożerami. Krótka rozmowa z pracownikiem odpowiedzialnym za wycinkę nie pozostawiła jednak złudzeń – drzewo miało podzielić los swoich towarzyszy, gdy tylko dotrze ciężki sprzęt.

Po analizie treści reportażu zaproponowałam uczniom quiz sprawdzający ich wiedzę na temat komiksu, z którym spotkali się na lekcjach polskiego już wcześniej. Quiz udostępniony w aplikacji Kahoot (<https://kahoot.it/>) obudził w uczniach ducha rywalizacji, taki przerywnik korzystnie wpłynął na ich aktywność podczas rozmowy o fragmencie komiksu. Oczywiście łatwość opowiadania o przygodach Calvina i Hobbesa wynikała także z przystępności formy. Uczniowie błyskawicznie wskazali elementy wspólne obu utworów, za najwyrazistszą uznali scenę z buldożerem, który pojawia się również w komiksie. Zwrócili także uwagę na frustrację bohaterów reportażu i komiksu, rozczarowanie postawą innych, którzy dla wygody i korzyści decydują się usunąć setki drzew będących świadkami historii.

Oprócz porównania treści fragmentów uczniowie wypowiedzieli się na temat tego, w jaki sposób forma (gatunek) wpływa na odbiór utworu i czy definiuje w pewien sposób adresata. Przeważały głosy, że reportaż jest skierowany do dorosłych, ponieważ odnosi się do konkretnych wydarzeń, miejsc i opiera na zebranych przez reportera materiale, z kolei komiks – do dzieci – ze względu na plastyczność i łatwość odbioru oraz bohatera dziecięcego.

W końcowej części zajęć uczniowie odnieśli się do wyników ankiety. Okazało się, że wskazana przez nich w ankiecie wielofunkcyjność lasu znalazła odbicie w omówionych na lekcji tekstach kultury. Las w rozważaniach zyskał status wartości autotelicznej, stał się integralnym elementem świata człowieka. Refleksja ta wybrzmiała w tamtym czasie niezwykle mocno – w czasie pandemii las był jednym z nielicznych miejsc, które pozwalały choć na chwilę zapomnieć o trudnej codzienności.

Puentę zajęć stanowiła próba ustosunkowania się do tematu lekcji zawartego w pytaniu: „Bitwa o drzewa czy bitwa o przyszłość?”. Uczniowie stanowczo stwierdzili, że bitwy, o których mowa w temacie lekcji, są w rzeczywistości jedną batalią, walką o los nasz i naszej planety. I to od nas samych zależy, czy świat zmieni się w leśne cmentarzyisko. Dopełnieniem zajęć i dyskusji było samodzielne stworzenie przez uczniów notatki.

Kolejnym pomysłem na wplecenie tematyki ekologicznej w lekcje języka polskiego jest praca z utworem Czesława Miłosza *Wyprawa do lasu* (Miłosz, 2011: 203) opubli-

kowanym w tomiku *Ocalenie* z 1945 roku. Spotkanie z twórczością laureata Literackiej Nagrody Nobla zaproponowałam uczniom klasy siódmej. W pierwszej części lekcji uczniowie w aplikacji AnswerGarden (<https://answergarden.ch/>) dokończyli zdanie „Las jest dla mnie...”. Aplikacja automatycznie wyróżnia powtarzające się odpowiedzi większą czcionką, dzięki czemu od razu można zauważyć, które skojarzenia są najpopularniejsze. Uczniowie najczęściej wiązali wyobrażenie lasu z zielenią i odpoczynkiem, a zatem wartościowali las pozytywnie.

Następnie odtworzyłam piosenkę *Lass* zespołu Łąki Łan³ jako kontekst wiersza. Utwór muzyczny zawiera także bogaty materiał językowy, dlatego może być przywołany na lekcjach poświęconych kształceniu językowemu. Nie należy się jednak ograniczać jedynie do analizy warstwy tekstowej piosenki. Na kilka słów komentarza zasługuje również teledysk, w którym przemycono grafiki wybranych gatunków drzew, a podobieństwo między drzewem i człowiekiem pokazano przez zestawienie szkicu korony drzewa i sieci naczyń krwionośnych w ludzkim ciele. Uczniowie zauważyli, że las w piosence jest ożywiony, odgrywa rolę swoistego przewodnika, doradcy, przyjaciela człowieka. Zwrócili także uwagę na eklektyzm form, połączenie językowej nowoczesności z przeszłością, polszczyzny ogólnej z gwarową. Potencjał językowy utworu został przeze mnie jedynie zasygnalizowany, a tekst piosenki poddałmy analizie językoznawczej dopiero na kolejnej lekcji.

Po muzycznym wprowadzeniu nastąpił czas na kontakt z poezją. Uczniom zaprezentowałam wiersz *Wyprawa do lasu* z zabarwionymi poszczególnymi wersami, przy czym nie poinformowałam o celu tego zabiegu. Interpretacja tekstu poetyckiego rozpoczęła się już od próby odczytania tytułu. Uczniowie skupili się na słowie „wyprawa”, które ich zaniepokoiło; zweryfikowali jego znaczenie w *Wielkim słowniku poprawnej polszczyzny PWN*. Intuicja ich nie zawiodła, w słowniku podano bowiem dwa znaczenia: 1. „większa podróż, zorganizowana w określonym celu; osoby biorące w niej udział” oraz 2. „wycieczka, eskapada” (Markowski, red., 2004: 1373), przy czym drugie znaczenie opatrzone zostało kwalifikatorem ‘zartobliwie’. Uczniowie uznali, że w kontekście utworu bardziej uprawnione jest analizowanie wyrazu „wyprawa” w pierwszym znaczeniu, ponieważ podkreśla ono majestat natury. W liryku ukazany został kontrast między człowiekiem a lasem. Ten pierwszy wydaje się mizerny, mały w starciu z potęgą lasu. Tekst można też odczytywać w płaszczyźnie werbalnej, porządkującej formację leśną: ziemia – trawa – drzewa. Wśród wysokich drzew zagubieni są ludzie, do których podmiot liryczny apeluje, by zaniepokojeni ciemnością nocy wzięli się za ręce i stworzyli żywy mur; to on zapewni ludziom bezpieczeństwo.

³ Piosenka z albumu *Raut* wydanego w 2019 roku. Autorem tekstu i melodii jest zespół Łąki Łan w składzie: Jarosław Józwiak, Michał Chęć, Włodzimierz Dembowski, Piotr Koźbielski (AsphaltRecords, 2019).

Uczniowie zastanawiali się nad tym, czy bohaterami utworu są dorośli czy dzieci, uznali jednak, że tej kwestii nie da się jednoznacznie rozstrzygnąć. Nie tylko bowiem dzieci mogą się poczuć zagrożone wśród ogromnych drzew porównywanych do świeczników. Ostatnia strofa przywołuje baśniowość, cudowność – na niezbadanych przez człowieka wysokościach odbywa się uczta, a z darów lasu czerpią niewidzialni królowie lub niedźwiedzie. Uczniowie zastanawiali się, czy w strofę tę wpisana jest sugestia, że naturę cechuje władczość – jesteśmy przecież bezradni wobec nieokielzanych sił natury. Połączyli także „królewskość” lasu z kolorami przywołanymi w tej strofie, czyli z czerwienią i ze złotem, które skojarzyły się młodym ludziom z portretami monarchów.

Uzupełnieniem interpretacji wiersza jest jego analiza strukturalna. Poprosiłam uczniów, by opisali, w jaki sposób w wierszu Miłosza natura została namalowana językiem poezji. W sukurs przyszły im zaznaczenia kolorami fragmentów tekstu – tak wyróżniłam w liryku różne środki stylistyczne. Zabieg okazał się trafiony. Kolorowe podpowiedzi pomogły siódmoklasistom uporządkować wiedzę dotyczącą najważniejszych środków poetyckich.

Rozważania na temat utworu skłoniły uczniów do postawienia ogólnego pytania o to, czy konieczne jest budowanie opozycji natura – kultura. Mówili oni o konieczności zachowania równowagi pomiędzy tymi dwiema siłami – wspólnie zastanawialiśmy się, co możemy zrobić, aby zlikwidować przepaść między człowiekiem i przyrodą. Wśród propozycji działań znalazły się inicjatywy oddolne – młodzi ludzie mają świadomość tego, że każde, nawet najmniejsze działanie (na przykład ograniczenie produkcji śmieci, korzystanie z opakowań wielorazowych, przemieszczanie się środkami komunikacji miejskiej zamiast prywatnymi samochodami) przekłada się na los świata – oraz przykłady działań globalnych, które wymagają odpowiedzialności ekologicznej na poziomie wielkich firm.

W lekcję włączyłam również elementy edukacji językowej. Tekst wiersza dostarczył przykładów upodobnień wewnątrzwyrazowych, których analiza sprawiła siódmoklasistom problemy.

Jak wspomniałam, nie tylko literatura może inspirować do prowadzenia „zielonych” lekcji. W klasie piątej elementy edukacji ekologicznej pojawiły się na zajęciach poświęconych pisaniu e-maili. Powiązanie ekotreści z listami elektronicznymi okazało się bardzo łatwe. W ramach sytuacji motywacyjno-problemowej uczniowie dyskutowali o tym, jaki związek z ekologią ma pisanie listów tradycyjnych i elektronicznych. Wypunktowali „złe” strony tradycyjnej poczty, zwrócili uwagę, że generuje ona duże obciążenie dla środowiska: konieczność wycinki drzew do produkcji papieru, produkcję długopisów, kleju do znaczków. Co zadziwiające, uczniowie zupełnie pominęli ślad węglowy związany z transportem listów – musiałam upomnieć się o tę kwestię, ale szybko została ona rozwinięta.

O ile więc anachroniczną postać listów bez wątpliwości uznano za zagrażającą dobru planety, to w odczuciu uczniów wybieranie korespondencji e-mailowej zamiast papierowej wpisywało się w zieloną politykę. Dopiero pytania pomocnicze otworzyły uczniów na ekoobciążenie tej formy komunikacji. Wymowne w tym kontekście jest to, że młode – cyfrowe – pokolenie nie do końca ma świadomość zasad działania sprzętu elektronicznego i związanych z tym konsekwencji dla środowiska. Piątoklasiści nie wiązali produkcji komputerów z e-mailami, mimo że produkcję papieru wymienili wśród minusów listów tradycyjnych. Dopiero podczas pogłębionej analizy uczniom przyszło na myśl, że oceniając wpływ pisania e-maili na środowisko, należy wziąć pod uwagę zużycie energii elektrycznej przez komputer i router. Uświadomiłam też podopiecznym, że e-maile są przechowywane na serwerach, które mają duże wymagania energetyczne, choć – co warto odnotować – największe firmy IT dostrzegają wyzwania klimatyczne i wprowadzają bardziej sprzyjające środowisku rozwiązania. Jako sukces potraktowałam już to, że piątoklasiści dostrzegli ekozagrożenia związane z nowymi technologiami. Zaproponowałam, żeby poruszyli to zagadnienie również na lekcji informatyki i dowiedzieli się więcej o „zapleczu technicznym” świata komputerów.

Zebranie wszystkich plusów i minusów listów tradycyjnych i elektronicznych nie zakończyło się niestety jednoznaczną oceną poziomu ich (anty)ekologiczności. Powiedziałam uczniom, że ja również nie czuję się kompetentna do ferowania wyroków w tym zakresie – zbyt wiele jest bowiem zmiennych, które wpływają na ślad węglowy każdej z omawianych form komunikacji. Co więcej, nie wydanie jednoznacznej oceny było moim celem – chciałam jedynie uzmysłowić uczniom, że każda nasza decyzja niesie z sobą pewną „ekohistorię”, którą musimy brać pod uwagę, podejmując codzienne działania. Uważam, że taka forma edukacji klimatycznej była dla uczniów atrakcyjna – spowodowała, że piątoklasiści przeanalizowali tak pozornie proste zagadnienie z różnych perspektyw, w tym ekologicznej i ekonomicznej.

W centralnej części lekcji realizowałam konkretne punkty podstawy programowej: omówiłam z uczniami budowę e-maila, wspólnie ustaliliśmy, z czego wynikają różnice między wersjami tradycyjną i elektroniczną listu. Po zapoznaniu się z informacjami na temat tej formy wypowiedzi uczniowie wykonali ćwiczenia redakcyjne i stylistyczne – napisali własne e-maile (na początku w wersji papierowej). Zadanie domowe polegało na funkcjonalnym wykorzystaniu zdobytej wiedzy i stworzeniu wiadomości na określony temat, a następnie wysłaniu jej do nauczyciela za pośrednictwem dziennika elektronicznego lub na adres poczty elektronicznej przeznaczony do kontaktu z uczniami. Uwagi odnośnie do poszczególnych wiadomości przekazałam uczniom w wiadomościach zwrotnych, a od ogólnego komentarza do błędów o największej frekwencji rozpocząłam kolejne zajęcia.

Przedstawione pomysły na lekcje mają charakter jednostkowy, do realizacji na jednej godzinie lekcyjnej, uważam jednak, że w ramach lekcji języka polskie-

go można wdrażać treści ekologiczne długofalowo. Przykładem takiego działania jest innowacja pedagogiczna *Lektury w ogrodzie*. Jej celem jest edukacja humanistyczna i przyrodnicza, ale i etyczna – budowanie wrażliwości na naturę. Lektury obowiązkowe wskazane dla uczniów klas siódmych i ósmych są dość trudne, ich tematyka i język są „obce” młodzieży. Warto w jakiś sposób oswoić tę „obcość” i wyeliminować z niej niechęć młodych ludzi do czytania. Pomyślałam, że doskonale w roli pomostu między uczniem a lekturą sprawdzą się rośliny. Założenie innowacji jest bardzo proste – do każdej z wybranych lektur jest przyporządkowana roślina, która wymaga pielęgnacji, a tej trzeba poświęcić czas. Konsekwencją czasu przeznaczanego na pielęgnację jest sentyment do rośliny, przywiązanie do niej. Wierzę, że troska o zasadzone samodzielnie rośliny zakotwiczy, zakorzeni w uczniach omawiane dzieła i zapewni im sukces edukacyjny, w tym powodzenie na egzaminie ósmoklasisty. Sezon jesienno-zimowy w naszej strefie klimatycznej nie sprzyja podejmowaniu prac ogrodniczych, dlatego też niektóre nasadzenia muszą być wykonywane z opóźnieniem.

Innowacja ma charakter programowy i ma za zadanie wzmocnić dialog międzyprzedmiotowy, pokazać uczniom, że wiedza zdobywana w ramach różnych przedmiotów stanowi całość. W tym przypadku literatura przenika się z biologią, by rozkwitnąć feerią barw, odurzyć bogactwem zapachów i cieszyć oczy (bio)różnorodnością. Projekt wymaga zaangażowania biologa, który pomoże wybrać najlepsze dla każdej rośliny miejsce do zasadzenia, przeprowadzi warsztaty z tworzenia zielnika i wygospodaruje na swoich zajęciach czas, by opowiedzieć o poszczególnych roślinach.

Na lekcjach języka polskiego podczas omawiania poszczególnych lektur pytam uczniów, czy ich zdaniem jakaś roślina odgrywa ważną rolę w utworze lub kojarzy się z nim w jakiś sposób. Zazwyczaj uczniowie nie mają większych trudności z odpowiedzią, choć w przypadku *Dziadów* Adama Mickiewicza nie potrafili znaleźć w treści dramatu rośliny innej niż jabłoń⁴. Gdy wspomniałam o gorczycy, byli zdziwieni, utrzymywali, że jej nie znają – dopiero gdy pokazałam ziarenka gorczycy, powiedziałam, że dodawana jest do przetworów i musztardy, okazało się, że ta roślina nie jest im obca. Zadecydowałam, że w pierwszym roku innowacji w salach lekcyjnych lub na terenie placu szkolnego pojawią się następujące rośliny: róża (reprezentująca *Małego Księcia*), gorczyca (z drugiej części *Dziadów*), krzewy malin (symbolizujące *Balla-dynę*), drzewko laurowe (pojawiające się w *Quo vadis*), lilie (nawiązujące do *Kamieni na szaniec*), typowy dla tradycji anglosaskiej ostrokrzew (z *Opowieści wigilijnej*), geranium, mięta, lewkonia, astry i fiołki (tworzące imitację ogródka Zosi wykreowanego w *Panu Tadeuszu*), wierzby (występujące w *Szyfowych pracach*), bukszpan (będący

⁴ Chodzi oczywiście o jabłoń, z której głodny Kruk strząsnął i ukradł kilka jablek.

symbolem niemczyzny wprost z *Żony modnej*), charakterystyczny dla Ameryki Południowej storczyk (z *Latarnika*⁵) oraz bluszcz (jako symbol *Zemsty*)⁶.

Sadzenie roślin, podobnie jak ich pielęgnacja, jest zadaniem uczniów. Ponadto do ich obowiązków należy dokumentowanie w formie zdjęć rozwoju roślin i zbieranie materiału do zasuszenia. Przy każdej roślinie niebawem znajdzie się specjalna tabliczka informacyjna, zostanie na niej podana nazwa rośliny i tytuł lektury, którą roślina ta ma przywoływać.

Ostatnim etapem innowacji będzie stworzenie zielnika biopolonistycznego, który od swojego pierwowzoru różni się tym, że zawiera odniesienia literackie – cytaty z różnych dzieł. Ponadto w zielniku można opisać praktyczne zastosowanie tych z wybranych do projektu roślin, które takie zastosowanie mają.

W założeniu w kolejnych latach zasięg projektu powinien się zwiększyć. Za pośrednictwem różnych platform, na przykład e-Twinning (<https://www.etwinning.net/pl/pub/index.htm>), chcę zaprosić do współpracy inne placówki z kraju oraz szkoły zagraniczne. Rozszerzenie zakresu projektu przełoży się na wzrost bioróżnorodności w najbliższym otoczeniu uczniów, da im szansę na obcowanie z nieznanymi lekturami i gatunkami roślin. Dodatkowo kreatywny nauczyciel biologii może wykorzystać zasadzone rośliny do przeprowadzenia różnych lekcji, na przykład poświęconych zapyłaczom.

Edukacja klimatyczna i ekologiczna może też wyjść poza ramy jednostek lekcyjnych. Szkoła, w której uczę, podjęła współpracę z zabrzańskim Miejskim Ogrodem Botanicznym oraz pobliskim IV Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Reja w Zabrzu. Wraz z Anną Foltyn-Simką i Anną Koenigshaus z IV LO oraz Sylwią Kot z MOB-u stworzyliśmy projekt ekologiczny *Natura(Inie) w Zabrzu*⁷, który ma na celu promocję postaw i działań proekologicznych w mieście. Projekt jest skierowany do uczniów i nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz do seniorów. Jak wygląda w praktyce działalność projektowa? We wrześniu na miejskim stadionie Arena Zabrze z wielką pompą zainaugurowaliśmy projekt. Zaproszony do współpracy profesor Piotr Skubała z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach wygłosił wykład na temat zagrożenia katastrofą ekologiczną i możliwości jej przeciwdziałania, a następnie uczniowie brali udział w cyklu miniprezentacji poświęconych ważnym z perspektywy ekologicznej zagadnieniom. Działania w ramach projektu przebiegały dwutorowo. W każdym miesiącu uczestnicy projektu brali udział w webinarach, które były prowadzone przez zaproszonych gości; podczas spotkań online omówiono tematykę kuchni wegetariańskiej i jej bezpieczeństwa dla zdrowia młodych ludzi, poruszono

⁵ Sienkiewicz wymienia storczyki w opisie lasu podzwrotnikowego.

⁶ W treści tej lektury nie pada żadna nazwa gatunkowa, bluszcz wybrałam ze względu na to, że często porasta mury.

⁷ Adres strony internetowej projektu: <https://www.facebook.com/NaturalniewZabrzu/>.

problematykę bioodpadów i zasobów wodnych, przedstawiono zagrożenie bioróżnorodności i zapyłaczy, przeprowadzono konferencję dla nauczycieli poświęconą edukacji w dobie kryzysu klimatycznego. Równolegle dbaliśmy o to, by uczniowie samodzielnie działali na rzecz środowiska. W ramach tych działań szyliśmy ze starych firanek wielorazowe woreczki na warzywa i owoce i promowaliśmy niemarnowanie żywności podczas akcji „Wekuję, nie marnuję”. Finał projektu przewidziałyśmy na Dzień Ziemi – 22 kwietnia 2022 roku. To wtedy odbyła się premiera książki *Zielony talerz zabrzan* ([2022]) z wegeprzepisami pozyskanymi od znanych zabrzan oraz od laureatów projektowego konkursu. Właśnie w opracowaniu tej publikacji mocno uwiadcznia się możliwość połączenia lekcji języka polskiego z ekologią – na lekcji można z uczniami omówić budowę przepisu i wykonać ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne, a przy okazji wspomnieć o ekologicznym wymiarze kuchni jarskiej.

Przedstawione rozwiązania dydaktyczne są przykładem tego, że język polski może być „zielony”, a wręcz powinien taki być. Ekopolski dopełnia edukację ekologiczną prowadzoną w ramach przedmiotów przyrodniczych, wspiera zmianę narracji na bardziej prośrodowiskową, dzięki czemu troska o planetę będzie już postrzegana nie jako obowiązek i wyrzeczenie, a jako działanie na rzecz samego siebie i otaczającego świata. Wyposażony w nowoczesne metodologie badawcze polonista może dokonać przełomu w myśleniu, zawetować sztuczny podział na kulturę i naturę, zadbać o równowagę między tymi dwoma światami. Nie bójmy się wpisywać lekcji języka polskiego w nurt edukacji ekologicznej i klimatycznej.

Bibliografia

- AsfaltRecords, 2019, *Łąki Łan – LASS*, YouTube, 23.08.2019, <https://www.youtube.com/watch?v=vIOxazUZVXE> [dostęp: 26.02.2022].
- Barcz A., 2012, *Przyroda – bliska czy daleka? Ekokrytyka i nowe sposoby poetyki odpowiedzialności za przyrodę w literaturze*, „Anthropos?”, nr 18–19, s. 59–79, <https://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos10/texty/barcz.htm> [dostęp: 2.05.2022].
- Czapliński P., Bednarek J.B., Gostyński D., 2017, *Literatura i jej natury. Przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Fiedorczyk J., 2010, *Ekokrytyka: bardzo krótkie wprowadzenie*, „Fragile”, nr 3 (9), s. 9–10, https://issuu.com/pismokulturalnefrangible/docs/fragile-9sp__aszczony [dostęp: 26.02.2022].
- Franciszek, 2015, *Encyklika „Laudato si” ojca świętego Franciszka poświęcona trosce o wspólny dom*, pobrano z: https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_pl.pdf [26.02.2022].

- Jackson Michael, 2009, *Earth Song*, YouTube, 3.10.2009, <https://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU> [dostęp: 26.02.2022].
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2019, *Nowe słowa na start! 6. Podręcznik do języka polskiego dla klasy szóstej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa.
- Kozłowska A., 2021, *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 44, s. 123–150, <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009>.
- Markowski A., red., 2004, *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Miłosz C., 2011, *Wyprawa do lasu*, w: Idem, *Wiersze wszystkie*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 203.
- Minister Edukacji i Nauki, 2021, *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*, 8.07.2021, pobrano z: <https://www.gov.pl/attachment/1523bc03-c654-4ab2-a768-9624b59d38e3> [26.02.2022].
- OutOfTheBox069, 2013, *Człowiek i świat Natury*, YouTube, 10.01.2013, <https://www.youtube.com/watch?v=YkKaphRWJ2M> [dostęp: 26.02.2022].
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.1>.
- Ubertowska A., 2018, „Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty”. *Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 17–40, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.2>.
- Zaremba Bielawski M., 2014, *Leśna mafia. Szwedzki thriller ekologiczny*, przeł. M. Wasilewska-Chmura, wstęp A. Wajrak, posł. T. Lindgren, Agora, Warszawa 2014.
- Zielony talerz zabrzany*, [2022], „*Natura(lnie) w Zabrzcu*” – projekt ekologiczny łączący pokolenia, pobrano z: <https://mob.zabrze.pl/wp-content/uploads/2022/05/Przepi%C5%9Bnik.pdf> [26.07.2022].


Katarzyna Krulicka – polonistka i biotechnolożka. Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Słuchaczka podyplomowych studiów kwalifikacyjnych nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego. Uczy języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 31 w Zabrzcu. W praktyce dydaktycznej łączy edukację polonistyczną z elementami szeroko pojętej edukacji przyrodniczej, promuje wykorzystanie ekokrytyki na lekcjach języka polskiego, ponadto interesuje się tematyką postkolonializmu. Jest współorganizatorką projektu ekologicznego „Natura(lnie) w Zabrzcu”, którego celem jest kształtowanie proekologicznych postaw wśród uczniów śląskich szkół. Realizuje innowację pedagogiczną *Lektury w ogrodzie*, by uświadomić uczniom nierozdzielność światów natury i kultury.

Katarzyna Krulicka – is a Polish philologist and biotechnologist. A graduate of the University of Silesia in Katowice and the Medical University of Silesia in Katowice. A listener of post-graduate qualification studies of Polish culture and Polish as a foreign language. She works as a Polish teacher at Primary School No. 31 in Zabrze. In her didactic practice, she combines teaching Polish with a broad spectrum of natural education. She promotes employing eco-criticism in Polish language lessons. The postcolonial theme is also within the field of her interest. She is a co-organizer of the ecological project “Natura(lnie) w Zabrze”, aiming to shape pro-ecological attitudes among students of Silesian schools. She implements the pedagogical innovation “Set books in the garden”. Katarzyna Krulicka creates students’ awareness of nature and cultural elements’ inseparability.




Opublikowano: 27.12.2022

JUSTYNA HANNA BUDZIK

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

Uniwersytet Śląski w Katowicach

URSZULA SZELĄG

 <https://orcid.org/0000-0001-7391-3503>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zielona edukacja filmowa Studium dwóch przypadków^{*}

Green film education: a double case study

Abstract: The paper discusses film education issues in the context of educating on climate. The authors focus on tracing the presence of the concepts of environmental humanities and ecocriticism in educational materials by selecting two lesson projects related to films. In the first part of the paper, the authors give a broader perspective on the theoretical context; in the second and the third part, respectively, they comment on the lesson projects concerning *Ága* (the New Horizons of Film Education program) and *The Biggest Little Farm* (distributor's proposition published on www.edukacjafilmowa.pl).

Keywords: environmental humanities, film education, ecocriticism, slow cinema, film

Abstrakt: W artykule poruszono problematykę edukacji filmowej w kontekście klimatycznym. Skoncentrowano się na badaniu obecności założeń humanistyki ekologicznej i ekokrytyki w materiałach edukacyjnych, przede wszystkim na analizie dwóch scenariuszy lekcji bazujących na filmach. Pierwsza część artykułu została poświęcona zagadnieniom teoretycznym, druga dotyczy materiałów dydaktycznych udostępnionych w programie Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej odnoszących się do filmu *Ága*, natomiast ostatnia, trzecia część zawiera uwagi do filmu *Nasze miejsce na Ziemi* oraz opartego na analizie i interpretacji filmu scenariusza lekcyjnego udostępnionego przez dystrybutora produkcji na stronie EdukacjaFilmowa.pl.

Słowa kluczowe: humanistyka ekologiczna, edukacja filmowa, ekokrytyka, *slow cinema*, film

^{*} 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.

Zastanawiamy się, czy wolno dziś kręcić filmy i je oglądać, czy kinematografia wciąż jest jedną z najpotrzebniejszych rzeczy na kuli ziemskiej. Pytamy też, czy film ma szansę walczyć o ekologię. Próbuje zachować równowagę w atmosferze rozemocjonowania. [...] Szukamy odpowiedzi na pytanie, czym jest ekorealizm w kontekście filmu: jego produkcji, konsumpcji i relacji z otoczeniem (Prodeus, 2021: 13).

Tymi słowami Adriana Prodeus zarysowuje panoramę refleksji nad zagadnieniem „ekosystemów kina”, stanowiącym temat lipcowego wydania miesięcznika „Kino” w 2021 roku. Krytyczka sygnalizuje tym samym rozległość ekologicznej perspektywy badawczej w ramach studiów filmoznawczych. Możemy powtórzyć za Prodeus, iż poszukujemy „odpowiedzi na pytanie, czym jest ekorealizm¹ w kontekście filmu” – w artykule badamy zaledwie część tej problematyki, jaką jest obudowa dydaktyczna filmów. Inaczej mówiąc – przyglądamy się sposobom interpretacji obrazów filmowych w opracowaniach edukacyjnych.

W swoich analizach postanowiliśmy posłużyć się metodą studium przypadku – wybrałyśmy w tym celu dwie propozycje lekcji z materiałów dostępnych w zasobach programu Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej (NHEF) oraz wortalu EdukacjaFilmowa.pl². Wybór tych źródeł podyktowany został ich ogólnopolskim zasięgiem oraz bezpłatnym i otwartym dostępem do zamieszczonych tam materiałów dydaktycznych.

Ustaliwszy teoretyczne ramy ekokrytycznego myślenia o filmie, przechodzimy do szczegółowych analiz dwóch wybranych propozycji działań edukacyjnych. W komentarzach staramy się wskazać na stopień powiązania scenariuszy z założeniami humanistyki ekologicznej oraz proponujemy takie modyfikacje lub rozszerzenia projektowanych lekcji, aby możliwe było zrealizowanie etycznego założenia tego

¹ Autorka nie wyjaśnia, jak rozumie ten termin. Nasze podejście jest zbieżne z propozycją Anny Barcz, która realizm ekologiczny czyni jednym z najważniejszych narzędzi interpretacyjnych ekokrytycznej lektury. Wedle Barcz realizm ekologiczny to „przyglądanie się takiemu modelowi świata, który odwzorowuje pewien wspólny, współdzielony, czy nawet spleciony obszar egzystencji ludzi, zwierząt, przyrody i pozwala wyknąć się antropocentryzacji” (Barcz, 2016: 10).

² Ten istniejący od 2005 roku program jest jedną z inicjatyw Działu Edukacji Stowarzyszenia Nowe Horyzonty, powołanego w 2003 roku w Warszawie. W ramach NHEF co roku opracowywane są cykle projekcji (obecnie stacjonarnie oraz *online*) dla każdego etapu edukacyjnego: od przedszkola po szkoły ponadpodstawowe (więcej zob. *Program*; por. Budzik, 2017). Wortal EdukacjaFilmowa.pl natomiast jest prowadzony przez Filmołkę Narodową – Instytut Audiowizualny i Stowarzyszenie Edukacyjno-Kulturalne „Venae Artis”. Partnerem wortalu jest Centralny Gabinet Edukacji Filmowej działający od 1985 roku w Pałacu Młodzieży im. Juliana Tuwima w Łodzi (więcej na temat historii i specyfiki działań CGEF zob. Budzik, 2020). Serwis internetowy został stworzony w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Edukacja+. Głównym celem projektu jest ułatwienie dostępu do wiedzy filmoznawczej, jak również do innowacyjnych praktyk dydaktycznych z zakresu różnych dziedzin nauki.

paradygmatu myślenia o świecie. W konkluzji opisujemy pożądane cechy ekologicznie ukierunkowanych materiałów edukacyjnych towarzyszących filmom.

Ramy teoretyczne

Humanistyka ekologiczna opiera się na „myśleniu relacyjnym, które podkreśla wzajemne związki, współzależność, współbycie i współ-życie natury-kultury, człowieka i środowiska, bytów i istot ludzkich i nie-ludzkich” (Domańska, 2013: 15). Rozumieć przez to można, iż ważne jest wypracowanie innego niż dotychczas stosowany mechanizmu spoglądania na rzeczywistość. Istotą refleksji naukowej staje się idea tworzenia świata wzajemnych związków w dyskursach człowiek – człowiek, ludzie – nie-ludzie oraz kultura – natura. W porównaniu do antropocentryzmu, który stawia gatunek *homo sapiens* w centrum świata, interdyscyplinarna humanistyka ekologiczna „głosi konieczność podporządkowania się prawom ekologicznym i ujęcia ludzkości jako większej całości żyjącego systemu” (Domańska, 2013: 21).

W problematykę relacyjności i współzależności w ramach jednego systemu środowiskowego wpisuje się postawa czytania i interpretacji, jaką jest ekokrytyka. Postawa ta „bada relacje między tym, co ludzkie, i tym, co nie-ludzkie, za pomocą analizy ludzkiej kultury i krytyki naszego pojmowania tego, co określamy jako »ludzkie«” (Tabaszewska, 2018: 7). Ma na celu nowe odczytanie tekstów i reinterpretację obecnego w nich pojęcia kultury, przeniesienie akcentów z dominującej perspektywy antropocentrycznej na ujęcie relacyjne. Jak wyjaśnia to Justyna Tabaszewska:

[g]łównym postulatem ekokrytyki nie było nigdy przeniesienie punktu zainteresowania z tego, co ludzkie, na to, co pozaludzkie, lecz raczej przededefiniowanie relacji łączących te kategorie w taki sposób, by było możliwe mówienie i o jednym, i o drugim równocześnie, bez wprowadzania sztucznej hierarchii, bez podporządkowania jednej sfery drugiej (Tabaszewska, 2018: 12).

Tak rozumiane humanistyka ekologiczna oraz ekokrytyka mają swoje odbicie także w studiach filmoznawczych. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w początkach ekologicznego dyskursu o kinie, badacze brali na warsztat przede wszystkim dokumenty przyrodnicze, szybko jednak zauważono, iż wszystkie rodzaje i gatunki filmowe mogą być rozpatrywane w kontekście relacji człowieka i Ziemi. Obecnie ekokrytyczne studia filmowe są bardzo rozległe, a filmoznawcy wychodzą z założenia, że „wszelkie kino jest zanurzone w kulturze i w świecie materialnym”, że „**wszystkie**

filmy oferują możliwości eksploracji ekokrytycznej, a ich uważna analiza pozwala dostrzec pasjonujące i intrygujące perspektywy ujęcia różnorodnych relacji kina ze światem wokół nas” (Rust, Monani, 2013: 3)³.

Z pełną świadomością istnienia szerokiego spektrum badań w zakresie ekologicznie zorientowanego filmoznawstwa przeszukiwałyśmy zasoby portalu EdukacjaFilmowa.pl oraz program Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej. Ostatecznie zdecydowałyśmy się przeanalizować materiały poświęcone filmom, których tematyka odwołuje się do zagadnień rozważanych przez humanistykę ekologiczną: zwróciłyśmy uwagę między innymi na działania i motywacje bohaterów, historię, miejsce akcji. Można zatem powiedzieć, iż skupiłyśmy się na filmach „zorientowanych środowiskowo” – tak pionier ekokrytyki Lawrence Buell określał teksty, w których świat nieludzki wychodzi z tła i to sprawy tego świata są przedmiotem uwagi, albo teksty, w których rozpatruje się odpowiedzialność człowieka wobec środowiska (zob. Willoquet-Maricondi, 2010: 3). Przyjęłyśmy też założenie, iż filmy wprost podejmujące szeroko rozumiane tematy ekologiczne prędzej staną się punktem wyjścia scenariuszy zajęć realizujących postulaty posthumanistyki niż filmy „jedynie” nawiązujące do tych zagadnień.

Jak się jednak okazało, większość potencjału „zielonego oglądania”⁴ nie jest wykorzystywana w dydaktycznej obudowie filmów. Przypuszczamy, iż dzieje się tak przede wszystkim ze względu na ogólne uwarunkowania edukacji filmowej w Polsce, która w szkole jest realizowana głównie w ramach lekcji języka polskiego (zob. Bobiński, 2011; Ciszewska, 2016; Jakubowska, 2016; Szoska, 2019). Tymczasem istotne zagadnienia środowiskowe, takie jak kryzys planetarny, nie znajdują w zasadzie odbicia ani w kształceniu polonistycznym, ani na lekcjach innych przedmiotów (zob. Ochwat, 2020: 186–187). Ponadto ustalenia ekokrytycznego filmoznawstwa są w Polsce na razie słabo spopularyzowane, choć podstawowe rozpoznania w tym zakresie zostały zreferowane w monograficznym numerze magazynu „Ekran” (2020), a dziedzinę tę eksplorują między innymi Lech M. Nijakowski (2018) i Agata Janikowska (2020a, 2020b). Nauczyciele deklarują w badaniach (zob. Guzy, Ochwat, [2021]), iż nie mają wiedzy o problemach środowiskowych i kompetencji do ich nauczania, do tego są mocno ograniczeni sztywną i przeładowaną treściami niezwiązanymi z problemami współczesnego świata podstawą programową, dlatego też zapewne proponowane lekcje filmowe bardzo rzadko dotyczą istotnych kwestii relacji człowieka z tym, co nie-ludzkie. Jak postaramy się udowodnić, ekokrytyczne oglądanie filmów może być zarówno pasjonujące, jak i etycznie oraz społecznie istotne.

³ Jeżeli nie podano inaczej, przekład cytowanych fragmentów – J.H.B., U.S.

⁴ Używamy tego sformułowania w odniesieniu do nurtu „zielonego czytania”, opisywanego między innymi przez Annę Kronenberg (2014).

Ága – człowiek w splocie naturo-kultury⁵

W programie NHEF na rok szkolny 2020/2021 zaoferowano 119 możliwych seansów (niektóre obejmowały więcej niż jeden film) w kinach i 40 filmów do obejrzenia *online*. Na podstawie opisanych założeń uznaliśmy, iż wprost do zagadnień ekologicznych odnosi się 9 propozycji repertuarowych⁶. Głębszej analizie zdecydowałyśmy się podać scenariusz lekcji na temat filmu *Ága* (Lazarov, reż., 2018) dostępnym *online*⁷.

Dzieło bułgarskiego reżysera Milka Lazarova to wpisująca się w neomodernizm snuta w powolnym tempie opowieść o starzejącym się małżeństwie, Sednie i Nanuku, mieszkającym w jurcie na północy Jakucji. Niespieszna narracja operuje długimi ujęciami i planami dalekimi, życie bohaterów widz poznaje stopniowo – dowiaduje się o ich sytuacji rodzinnej, wydarzeniach z przeszłości, a także tradycyjnych historiach, które powtarzane wieczorami mieszają się ze wspomnieniami starszych ludzi. Krytycy filmowi opisują film jako „kino kontemplacji” i „pean na cześć odchodzącej w zapomnienie kultury” (Walkiewicz, [2019]), „portret smutnych zdarzeń” (Cyra, 2019), „magiczną przypowieść o umieraniu i rozpadzie rodziny” (Wróblewski, 2019), rozwijają też nawiązania do *Nanuka z Północy* Roberta Flaherty’ego (reż., 1922).

Tytułowa Ága to córka bohaterów, która wyjechała do pracy w kopalni diamentów w mieście Mirny, oddalonym od rodzinnej jurty o wiele kilometrów. Nieobecność córki i rodzinny konflikt napędzają (choć w kontekście *slow cinema* nie jest to najlepsze słowo) akcję, a śmierć Sedny popycha Nanuka do wyruszenia w podróż do miasta. W szerokich kadrach widz obserwuje zaśnieżone przestrzenie, nieliczne elementy roślinności, powolne wędrowanie ludzi i psa po utartych ścieżkach zataczających kręgi wokół jurty, ścieżkach prowadzących do miejsc połowu ryb czy wykonywania

⁵ Na gruncie humanistyki ekologicznej do opisu świata ludzi i nie-ludzi stosuje się pojęcia „naturo-kultury” (Bruno Latour) i „naturokultury” (Donna Haraway) (zob. Dąbrowska, 2017: 188). O programie Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej zob. Bobiński, 2011; Ciszewska, 2016; Budzik, 2017; Drochomirecki, 2018; Szoska, 2019; oraz Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej [strona główna].

⁶ Dla przedszkoli: serial *Basia 1*, przede wszystkim *Basia i biwak* oraz *Basia i upał w zoo*, *Wiking Tappi* – zestaw 1; dla klas 1–3 szkoły podstawowej: *Śnieżni bohaterowie*, *Jakub, Mimi i gadające psy*; dla klas 7–8 szkoły podstawowej: *Marona – psia opowieść* oraz *Zestaw filmów dokumentalnych: świat wokół nas*; dla szkół ponadpodstawowych: *Pokot*, *Sól ziemi*, *Świtezianka* oraz *Ága* (pełen katalog zob. *Katalog NHEF 2020/2021*). W propozycjach na rok 2021/2022 dodano nowe tytuły, tematy środowiskowe poruszane są w filmach: *Yakari i wielka podróż* (dla klas 1–3 szkoły podstawowej), *Proste rzeczy* (dla szkół średnich) (zob. aktualny katalog: *Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, Edycja 21/22*). Zdajemy sobie sprawę, że nasza identyfikacja potencjalnie „ekodydaktycznych” filmów jest arbitralna.

⁷ W programie *online* filmowi towarzyszy prelekcja oraz omówienie nagrane przez Kaję Klimek, pomijamy je tutaj ze względu na to, że nie są dostępne dla wszystkich zainteresowanych. Należy jednak podkreślić, iż w wypowiedzi przeznaczony do obejrzenia po seansie krytyczka rozwija analizę reprezentacji zmian klimatu w *Ádze*, a wystąpienie kończy apelem, byśmy dbali o Ziemię.

codziennych czynności. Pożegnanie Nanuka z ciałem żony i droga mężczyzny do miasta także są obserwowane przez kamerę z oddalenia, a długie ujęcia podkreślają trwanie wszystkich działań i upływ czasu.

W katalogu programu NHEF temat prelekcji brzmiał: *Natura i ekologia w kinie*, a przypisane do niej pojęcia kluczowe to: natura, ekologia, *slow cinema*, psychizacja krajobrazu. Scenariusz lekcji opracowany przez doradczynię metodyczną w zakresie języka polskiego Katarzynę Włodkowską nosi tytuł *Magiczna sztuka współistnienia – „slow cinema” i głosy natury* (Włodkowska, oprac., 2020). Tak opisane materiały edukacyjne sugerują „zielone oglądanie” filmu Lazarova i skupienie się na relacjach człowieka i natury, a przywołane w temacie lekcji współistnienie wydaje się odnosić do ekokrytycznego traktowania tego, co ludzkie, i tego, co nie-ludzkie, jako splotu powiązań. Autorka scenariusza, jak można sądzić, dostrzega też związek między *slow cinema* a tematyką ekologiczną, co jest bardzo ciekawym tropem interpretacyjnym. W *Ádze* poruszone zostały charakterystyczne dla filmowego neomodernizmu zagadnienia, takie jak szeroko rozumiany postkolonializm (wątek zależności mieszkańców północnej Jakucji od rządów ZSRR, a potem Rosji), czas, samotność, pamięć i ciało (zob. Syska, 2014: 185–211; natury Rafał Syska nie wyróżnia jako jednego z wielkich tematów tego nurtu, choć we wszystkich wątkach filmu jest ona obecna i spleciona z losem bohaterów).

Niestety zaproponowany scenariusz lekcji nie spełnia oczekiwań odbiorcy, który chciałaby poznać podejście ekokrytyczne, zasugerowane w temacie materiału dydaktycznego. Zajęcia podzielone są na trzy wyraźnie odrębne części. W części wstępnej uczniowie poznają i identyfikują na podstawie *Ági* cechy *slow ciemna*. W kolejnej natomiast, realizacyjnej, opierając się na dwóch kartach pracy, omawiają w grupach relacje między Nanukiem i Sedną, by następnie dookreślić, kim jest tytułowa postać, po czym już indywidualnie analizują, jak w filmie zaprezentowana została natura, a jak cywilizacja. Podsumowanie lekcji, moderowane za pomocą rozmowy nauczającej, wynika z wcześniej zaplanowanego toku zajęć: uczniowie szukają w filmie odpowiedzi na pytanie, „w jaki sposób utrata kontaktu z naturą wpływa na relacje międzyludzkie” (Włodkowska, oprac., 2020). Sposób sformułowania pytania budzi nasze wątpliwości, ponieważ sugeruje uczniom kierunek interpretacji filmu, którego narracja ma charakter dużo bardziej złożony. Nie jesteśmy przekonane, że relacje bohaterów i natury można ująć tak jednoznacznie.

Kategorycznie wyrażona hipoteza interpretacyjna wynika jednak z wcześniej zaprogramowanych działań dydaktycznych. Nie kwestionujemy oczywiście wagi relacji między dwojgiem głównych bohaterów oraz ich zerwanej więzi z córką. Z perspektywy humanistyki ekologicznej można jednak na problem relacji spojrzeć szerzej i już na początku lekcji zachęcić uczniów, by zastanowili się nie tylko nad związkiem Nanuka i Sedny, lecz także nad tym, w jaki sposób bohaterowie działają wobec natury i z nią.

Oto kilka wniosków: ważnym członkiem syberyjskiej rodziny jest pies, małżeństwo żyje z rybołówstwa, Sedna wyprawia skóry i reperuje pokrytą nimi jurkę, która zapewnia ludziom schronienie przed zimą, ukształtowanie terenu i warunki pogodowe w dużej mierze decydują o codziennych rytuałach i tempie życia mieszkańców Jakucji. Włodkowska do pracy w grupach nad tematem relacji przygotowała graficzną kartę pracy; uczniowie mają scharakteryzować relacje łączące Sednę z Nanukiem. Można by stworzyć dodatkowe narzędzie (inną, dodatkową kartę pracy), które pozwoliłoby uczniom na rozpatrzenie więzi ludzi/bohaterów z tym, co nie-ludzkie. Rozpoznanie tego zagadnienia przed podsumowaniem lekcji umożliwiłoby uczniom wysnuć własnych hipotez interpretacyjnych dotyczących wymowy filmu w sferze więzi człowieka z naturą i pozwoliłoby uniknąć kierowania dyskusji na ściśle ustalony tor. Jako pomoc wizualną do pracy w grupach proponujemy także wybrane kadry z filmu, ukazujące w szerokich planach bezmiaru Jakucji bohaterów (ludzi i psa) jako niewielkie figurki. Ponadto za istotne uważamy powtarzające się ujęcia smug kondensacyjnych stworzonych przez samoloty przecinające niebo lub dialogi bohaterów o tym, iż robi się coraz cieplej – film Lazarova „przemycia” obraz katastrofy klimatycznej, której skutki dotyczą nawet tak oddaloną od świata Zachodu zimną krainę.

Sugerujemy również modyfikację karty pracy indywidualnej. W zaproponowanej wersji powieliła ona modernistyczne z ducha myślenie o naturze i kulturze jako opozycji, od którego odchodzą propagatorzy ekokrytyki na rzecz traktowania ludzkiego i nie-ludzkiego jako spłotu relacji. Ponadto po obejrzeniu filmu mamy wątpliwości, czy widz (uczeń) będzie potrafił oddzielić te dwie sfery, ukazane w materiałach do lekcji jako odrębne. W warstwie wizualnej bohaterowie często stapiają się z pejzażem, ich czas zgrywa się z czasem natury. Ponadto ostatnie sceny filmu – zdjęcia odkrywkowej kopalni w Mirnym – realizowane są podobnie jak początkowe ujęcia przereźbla, w którym Nanuk łowi ryby: długą jazdą kamery do góry. Nie zmienia się rytm montażu, ujęcia nadal są długie, a scenie z kopalni towarzyszy podniosła muzyka Gustava Mahlera. Lej kopalni jest ogromny, a maszyny wydobywcze wydają się mikroskopijnie, podobnie jak zabudowania miasta na skraju kopalni widoczne w oddaleniu. To ujęcia bardzo wieloznaczne. Można je odczytywać tak: człowiek wyrządził ogromną krzywdę ziemi, wydzierając jej odkrywkę – ale kompozycja nie wskazuje tej interpretacji jako jedynej możliwej. Na białej pościeli budowle Mirnego są małe podobnie jak widziana w dalekim planie jurta, tylko jest ich dużo więcej – z odległości miasto wydaje się zwielokrotnieniem siedliska Nanuka i Sedny. Widok można określić słowami: „Z daleka widok jest piękny”, będącymi tytułem filmu Wilhelma i Anki Sasnalów (2011), z tym że Lazarov z bliska pokazuje nam tylko świat starszego małżeństwa, świata Ági nie poznajemy.

Inspiracją rozważań o *Ádze* Lazarova – z uwagi na wskazane cechy jego formy filmowej – mogą być ustalenia ekosemiotyki, która „ustanawia ciągłość między

wyobrażeniem środowiska a jego fizyczną realnością” (Vignola, 2017: 19). W tym ujęciu twórczość artystyczna interpretuje znaki natury. Kalevi Kull, estoński badacz biosemiotyki, wyróżnił trzy poziomy znaczenia natury, które mogą wyznaczyć ścieżki odczytania dzieła Lazarova: „natura zero to natura sama w sobie [...], natura pierwsza to ta, którą widzimy, identyfikujemy, opisujemy i interpretujemy. Druga [...] to natura przekształcona, wyprodukowana. Trzecia to natura wirtualna, istniejąca w sztuce i nauce” (Kull, 1998 – cyt. za: Vignola, 2017: 17). Próba odnalezienia wyszczególnionych przez Kulla warstw postrzegania i reprezentacji natury w *Ádze* pomoże widzom dostrzec złożoność jej obrazu i relacji człowieka ze środowiskiem, opisanych i wyjaśnianych w mitach i we wspomnieniach, które przywołują Nanuk i Sedna. Widz ma okazję rozpoznać te tropy w wątkach dostawcy zakupów, przewoźnika i Ági, a wreszcie – w obrazie i dźwięku filmowym.

Nasze miejsce na Ziemi – świat współzależny

Na stronie EdukacjaFilmowa.pl dostępne są cykle artykułów, ale też publikacje oraz materiały edukacyjne, takie jak scenariusze dydaktyczne, opracowania czy analizy filmów. Niewielka część materiałów wpisuje się w charakter i cele humanistyki ekologicznej oraz stanowi propozycję ekokrytycznego podejścia do tekstów kultury. Scenariuszy lekcji filmowych jest na stronie 318, tylko 5 jednak uwzględnia treści ekologiczne (Dzięciołowska, Siuchno, Dąbrowska-Siuchno, oprac., 2018; Czachorowska, [b.r.]; Gryz, [b.r.]; Cłapka, Laskownicka, [b.r.]; Gołębiowska, [b.r.]). Nie lepiej rzecz się ma w odniesieniu do pozostałych materiałów. W zaledwie 3 ze 143 opracowań filmów poruszono wątki ekologiczne (Kołodziejczak, Dowgiel, [b.r.]; Budzik, [b.r.]; Gołębiowska i in., [b.r.]), a motyw taki pojawia się tylko w jednej ze 155 udostępniionych analiz filmowych (Kołodziejczak, [b.r.]).

Naszym celem badawczym było dogłębne przeanalizowanie stopnia realizacji założeń humanistyki ekologicznej w zaprezentowanych na stronie EdukacjaFilmowa.pl scenariuszach i zastanowienie się nad oczekiwaniami względem ekokrytycznych materiałów dydaktycznych. Aby ów cel zrealizować, ze wskazanej strony wybrałyśmy opracowanie filmu dokumentalnego *Nasze miejsce na Ziemi* (*The Biggest Little Farm*) (Chester, reż., 2018) i to opracowanie poddałyśmy analizie. Filmowa historia jest opowiedziana z perspektywy małżeństwa, które ziściło swoje marzenie o założeniu ekologicznej farmy i dalszym życiu w zgodzie z ideą bioróżnorodności. Ukazane w tym filmie relacyjność i współistnienie różnych form życia na tej samej planecie i w obrębie tego samego środowiska wpisują się w założenia humanistyki ekologicznej.

Nasze miejsce na Ziemi jest doskonałym przykładem opowieści o ludzkiej potrzebie przywrócenia natury do jej pierwotnego, dziewiczego stanu, co jest wykluczone, gdyż nie jest możliwe porzucenie wytworzonej kultury. Z tego też względu film wydaje się idealny do lektury ekokrytycznej.

Bińczyk dowodzi: „[e]poka postnaturalna, w której się znaleźliśmy, to [...] wyjątkowe czasy, w których powrót do natury stanowiącej stabilne i dane z góry, bierne i nieme tło naszego działania po prostu nie wydaje się możliwy” (Bińczyk, 2018: 118). Należy zredefiniować pojmowanie natury i kultury, zacząć traktować je jako powiązane z sobą, przenikające się elementy środowiska, pozbyć się antropocentryzmu, „czyli sposobu myślenia, który stawia w centrum człowieka, uprzywilejowując to, co ludzkie” (Bińczyk, 2018: 12). Mimo iż zmiany klimatu będące konsekwencją działalności człowieka są widoczne, wciąż pozostaje on w centrum i wypiera ze świadomości wizję niepewnie kształtującego się jutra.

Materiały do *Naszego miejsca na Ziemi* udostępnione przez wortal Edukacja Filmowa.pl zostały opracowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej na zamówienie Monolith Films (dystrybutora)⁸. Warto pamiętać, że zarówno inicjatywy podmiotów edukacyjnych, jak i dystrybutorów to oferty edukacyjno-kulturalne, które stają się łącznikiem między dziełem a odbiorcą. Anna Równy, która przyglądała się materiałom dydaktycznym pod tym kątem, miała pewne wątpliwości co do ich wartości merytorycznej:

Warto [...] zadać pytanie: na ile oferta dystrybutorów spełnia wymogi niezbędne do realizacji założeń edukacji filmowej w szkole, a na ile jest nieprzemyślaną merytorycznie strategią marketingową, której wyłącznym celem jest zwiększenie zysków? (Równy, 2018: 16)

Najczęściej efektem działań marketingowych są przeznaczone dla nauczycieli i edukatorów materiały dydaktyczne, które zawierają różnego rodzaju pomoce ułatwiające realizowanie rozmaitych tematów na podstawie dzieł filmowych. Przykładem tego jest analizowane opracowanie.

Materiały służące analizie *Naszego miejsca na Ziemi* podzielone są na dwie części. Pierwsza, skierowana do uczniów klas VIII szkoły podstawowej, została opracowana z myślą o przedmiotach takich jak biologia, geografia, etyka i wiedza o społeczeństwie. Autorką tej części jest Katarzyna Dzięciołowska. Natomiast adresatami części drugiej, przygotowanej przez Marcina Siuchnę i Berenikę Dąbrowską-Siuchno, są uczniowie

⁸ Monolith Films prowadzi program o nazwie Kino Klasa, nad którym patronat sprawuje Ośrodek Rozwoju Edukacji. Program zakłada pomoc w postaci udostępnianych scenariuszy lekcji, lecz także pomaga w organizacji pokazów filmowych (Kino Klasa [strona główna]).

liceum. Oba opracowania zawierają wszelkie elementy potrzebne do przeprowadzenia lekcji podsumowującej oglądanie filmu: od wskazania treści wyodrębnionych w podstawie programowej, przez określenie celów i metod, po szczegółowe zapisanie przebiegu zajęć i załączniki w postaci kart pracy. Nauczyciel na żadnym etapie pracy z przygotowanym materiałem nie pozostaje sam.

Dzięki rzetelnemu opracowaniu nawet nauczyciel(ka)/osoba nauczająca o niewielkich kompetencjach w dziedzinie ekologii może bez większego wysiłku przeprowadzić na jej temat lekcję inspirowaną *Naszym miejscem na Ziemi*. Za pomocne trzeba uznać zróżnicowanie materiałów dla liceum i szkoły podstawowej, dla uczniów w różnym wieku. Ponadto zaproponowana debata oksfordzka przygotowuje młodzież do dyskusji na temat środowiska poza murami szkoły. Omawiane materiały, zwłaszcza te dla licealistów, odwołują się do etyki współzależności istot ludzkich i nie-ludzkich, które składają się na wspólnotę. Zaprojektowane lekcje pomagają zatem realizować postulaty humanistyki ekologicznej, przede wszystkim kształtować postawy młodych ludzi.

Zaproponowane ćwiczenia mają jednak w naszej opinii dość tradycyjny charakter i raczej nie zachęcają do krytyki perspektywy antropocentrycznej. Punktem wyjścia jest przyjęcie podziału świata na naturę i kulturę, podziału, od którego humanistyka ekologiczna odchodzi. Współcześnie kładzie się nacisk na takie pojmowanie rzeczywistości, w którym przenikają się te obie dotąd stawiane w opozycji sfery. W szczegółowych celach lekcji wymienione jest „działanie na rzecz lepszego świata”, należy jednak zastanowić się, czy praca wykonywana przez uczniów na tak zaplanowanej lekcji temu służy. Jakie działania praktyczne mogą być jej wynikiem? W naszej opinii w opisywanym scenariuszu brakuje elementu rozwijania uczniowskiej empatii.

Jak zatem można by uzupełnić materiał dydaktyczny, by służył rozwijaniu empatii młodych ludzi? Z pewnością istotne jest przekazanie uczniom informacji o roli wyszukiwania informacji naukowych i, co bardzo ważne, konieczności ich selekcji. Wartościowe byłoby również poddanie krytycznej ocenie źródeł tych informacji oraz zaproponowanie uczniom przystępnych pozycji uzupełniających wiedzę z zakresu ekologii, takich jak książka *Nauka o klimacie* (Popkiewicz, Kardaś, Malinowski, 2019), a w niej zwłaszcza fragment poświęcony obecnej zmianie klimatu, czy rozdział *Działanie/Obojętność* w książce *Zjadanie zwierząt* (Foer, 2019). Polecenie innych filmów dokumentalnych o podobnej tematyce, takich jak *Antropocen: epoka człowieka* (Baichwal, Burtynsky, Pencier, reż., 2018) czy *Można panikować* (Ramsey, reż., 2020), mogłoby być dopełnieniem zajęć.

Zaproponowanie ciekawych i kreatywnych zadań domowych rozwinięłoby uczniów, zachęciło ich do praktycznego działania na rzecz środowiska. Proponujemy na przykład dołączenie do akcji #TrashChallenge (akcja polega na tym, by znaleźć zaśmiecone miejsce, a następnie zrobić zdjęcie przed jego sprzątaniem i po nim – więcej o akcji #TrashChallenge można przeczytać w: *Trash Challenge – śmieciowe wyzwanie*

opanowało świat, 2019)⁹ – udział w niej uwrażliwiłby młodzież na problem zanieczyszczenia środowiska. Ciekawym pomysłem do realizacji mogłoby być także polecenie uczniom stworzenia scenariuszy przyszłości planety i ludzkości, na podstawie zarówno przeanalizowanych działań proekologicznych, jak i działań wyobrażonych. Aby silniej powiązać aktywności dydaktyczne wokół filmu z podstawą programową, można zadać uczniom napisanie rozprawki problemowej (przykładowy temat: *Czy jako indywidualni konsumenci mamy wpływ na zmniejszenie zanieczyszczenia środowiska?*) lub opowiadania mieszczącego się w zakresie humanistyki ekologicznej (przykładowe tematy: *Wielka susza*, *Kronika życia w zielonym mieście*).

Na drodze do kształtowania ekologicznej wrażliwości (konkluzja)

Jeśli humanistyce ekologicznej chodzi przede wszystkim o „zmianę świadomości, sposobu widzenia świata i związane z tym, zauważalne w akademii próby zaproponowania innej teorii wiedzy i wypracowania nowego metajęzyka” (Domańska, 2013: 31), to owo zbliżanie się do perspektywy postantropocentrycznej nie może być ograniczone tylko do murów uniwersytetu. Edukacja na każdym poziomie odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu postaw zgodnych z duchem relacyjności i ekologii.

Naszym zdaniem warto wpajać uczniom, czyli młodym „mieszkańcom” natury-kultury, wartości ekologiczne oraz zachęcać młodzież do ekokrytycznej interpretacji tekstów i obrazów. Wskazywanie problemów ekologicznych i ich źródeł, inspirowanie dzieci do samodzielnych poszukiwań i do zainteresowania się klimatem, relacjami międzykulturowymi i międzygatunkowymi wydaje się ważnym zadaniem każdego nauczyciela i edukatora. Rozwijanie empatii i krytyka perspektywy antropocentrycznej są istotne, ale kamieniem milowym w zmianie postrzegania roli człowieka w świecie mogłoby się okazać to, że po wyjściu ze szkoły młodzi ludzie potrafiliby i chcieliby rozmawiać o sprawach planety i klimatu.

Akademickie działania spod znaku ekokrytyki i humanistyki ekologicznej mogą być niezwykle cenne w kształtowaniu świadomej młodej widowni filmowej. Mamy nadzieję, iż ta próba wzbogacenia o nowe elementy istniejących opracowań dydaktycznych, jakie towarzyszą filmom o niezwykłym potencjale refleksji nad splątaniem

⁹ Niewiele szkół i uczelni dołączyło do wyzwania, archiwalny artykuł o udziale jednej ze szkół w wyzwaniu (wraz ze zdjęciami) można znaleźć na stronie Szkoły Podstawowej nr 2 w Jaworznie (*Trash Challenge*, 2019).

człowieka i tego, co nie-ludzkie, stanowi krok na drodze do wychowania „człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia” (Domańska, 2013: 31).

Bibliografia

- Baichwal J., Burtynsky E., Pencier N. de, reż., 2018, *Antropocen: epoka człowieka / Anthropocene: The Human Epoch*, scen. J. Baichwal, Kanada.
- Barcz A., 2016, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bobiński W., 2011, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.
- Budzik J.H., 2017, *Film Education in Cinemas – Determinants and Tendencies*, „Panoptikum”, nr 18, s. 157–176, <https://doi.org/10.26881/pan.2017.18.10>.
- Budzik J.H., 2020, *O budowaniu mostów między teorią a praktyką humanistyki w edukacji filmowej*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 111, s. 241–257, <https://doi.org/10.36744/kf.376>.
- Budzik J.H., [b.r.], *Śmietnisko (2010)*. Reż. Lucy Walker; Karen Harley, Joao Jardim (współ-praca reżyserska) [oprac. filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/smietnisko-2010/> [dostęp: 15.06.2022].
- Chester J., reż., 2018, *Nasze miejsce na Ziemi / The Biggest Little Farm*, scen. J. Chester / M. Monroe, USA.
- Ciszewska E., 2016, *Edukacja filmowa w Polsce – zarys historyczny i stan badań*, w: *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 79–98.
- Ćlępka A., Laskownicka A., [b.r.], *Dorastanie, bunt, poszukiwanie prawdy i tożsamości, wolność, społeczeństwo, natura, samotność...* [scenariusz zajęć dot. filmu *Wszystko za życie*], <https://edukacjafilmowa.pl/wszystko-za-zycie-2007/> [dostęp: 15.06.2022].
- Cyra M., 2019, *Portret smutnych zdarzeń – Milko Lazarov – „Ága”* [recenzja], *Głos Kultury*, 23.01.2019, <https://www.gloskultury.pl/aga-recenzja/> [dostęp: 28.06.2021].
- Czachorowska A., [b.r.], „Poczuć się częścią lasu...”. Czy można zrozumieć, jak czuje się dzikie zwierzę? *Film „Saga prastarej puszczy: Opowieść o kuku. Skaza odmieńca” (2007–2008) Bożeny i Jana Walencików* [scenariusz zajęć dot. filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/saga-prastarej-puszczy-opowiesc-o-kuku-skaza-odmienca-2007-2008/> [dostęp: 15.06.2022].
- Dąbrowska M., 2017, *Biografie gatunków stowarzyszonych. Danuta Hryniewicz i polskie owczarki nizinne*, „Kultura i Historia”, nr 31, s. 187–202, pobrano z: <http://www.kulturaihisto>

- ria.umcs.lublin.pl/wp-content/uploads/2017/09/16-KiH-31-2017-M-D%C4%85browska-Biografie-gatunkowe-stowarzyszonych.pdf [25.08.2022].
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Drochomirecki B., 2018, *Rola filmu w życiu młodzieży – raport z badań Stowarzyszenia Nowe Horyzonty*, w: *Na tropach psychologii w filmie, cz. 2: Film w terapii i rozwoju*, red. A. Skorupa, M. Broł, P. Paczyńska-Jasińska, Difin, Warszawa, s. 32–48.
- Dzięciołowska K., Siuchno M., Dąbrowska-Siuchno B., oprac., 2018, „*Nasze miejsce na Ziemi*”. *Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, [dla klas V–VIII i uczniów liceum], pobrano z: https://edukacjafilmowa.pl/wp-content/uploads/2020/01/NASZE_MIEJSCE_NA_ZIEMI_materiały_educacyjne.pdf [15.06.2022].
- Flaherty R.J., reż., 1922, *Nanuk z Północy / Nanook of the North*, Les Frères Revillon / Pathé Exchange, USA / Francja.
- Foer J.S., 2019, *Zjadanie zwierząt*, przeł. D. Dymińska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Gołębiowska D., [b.r.], *Poznajemy świat z żółwikiem Sammy* [scenariusz zajęć dot. filmu *Żółwik Sammy. W 50 lat dookoła świata*], <https://edukacjafilmowa.pl/zolwik-sammy-w-50-lat-dookola-swiata-2010-2/> [dostęp: 15.06.2022].
- Gołębiowska D. i in., [b.r.], *Żółwik Sammy w 50 lat dookoła świata (2010)*. Reż. Ben Stassen [oprac. filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/zolwik-sammy-w-50-lat-dookola-swiata-2010/> [dostęp: 15.06.2022].
- Gryz A., [b.r.], *Z Vaianą przez lądy i oceany – lekcja powtórzeniowa z przyrody*, <https://edukacjafilmowa.pl/vaiana-skarb-oceanu-2016-2/> [dostęp: 15.06.2022].
- Guzy A., Ochwat M., [2021], *Poloniści wobec zmian klimatu*, Visegrad Fund, Raport z badań ankietowych, pobrano z: https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf [dostęp: 19.02.2022].
- Jakubowska M., 2016, *Cele edukacji filmowej w Polsce: konteksty instytucjonalne i tendencje rozwojowe*, w: *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*, red. E. Ciszewska, K. Klejsa, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 99–116.
- Janikowska A., 2020a, *Patrząc nie-ludzkimi oczami: przypadek „Królika po berlińsku”*, „Kwartalnik Filmowy”, nr 110, s. 156–171, <https://doi.org/10.36744/kf.313>.
- Janikowska A., 2020b, *W oczekiwaniu na katastrofę*, „Ekran” nr 02 (54), s. 025–029.
- Katalog NHEF 2020/2021*, Issuu, 14.05.2020, https://issuu.com/nowychoryzonty/docs/katalog_nhef_20_21_nowy [dostęp: 15.06.2022].
- Kino Klasa [strona główna], <http://kinoklasa.pl/> [dostęp: 28.06.2021].
- Kołodziejczak A., [b.r.], *Śmieć* [analiza filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/smiec-2014/> [dostęp: 15.06.2022].
- Kołodziejczak A., Dowgiel M., [b.r.], *Rango (2011)*. Reż. Gore Verbinski [oprac. filmu], <https://edukacjafilmowa.pl/rango-2011/> [dostęp: 15.06.2022].

- Kronenberg A., 2014, *Geopoetyka jako przykład zielonego czytania i pisania*, „Teksty Drugie”, nr 5 (149), s. 294–320.
- Lazarov M., reż., 2018, *Ága*, 42film / Arizona Films / Red Carpet / ZDF/Arte, Bułgaria / Niemcy / Francja.
- Nijakowski L.M., 2018, *Świat po apokalipsie. Społeczeństwo w świetle postapokaliptycznych tekstów kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej [strona główna], <https://nhef.pl/> [dostęp: 15.06.2021].
- Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, Edycja 21/22*, pobrano z: https://nhef.pl/upload/2021/05/katalog-nhef-21_22_web.pdf [15.06.2021].
- Ochwat M., 2020, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N – Educatio Nova”, vol. 5, s. 31–52, <https://doi.org/10.17951/en.2020.5.185-204>.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S., 2019, *Nauka o klimacie*, wyd. 2. popr., Wydawnictwo Nieoczywiste–Wydawnictwo Sonia Draga–Post Factum, Warszawa–Katowice.
- Prodeus A., 2021, *Ekorealizm*, „Kino”, nr 7 (649), s. 12–13.
- Program*, Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, <https://nhef.pl/program> [dostęp: 31.08.2022].
- Ramsey J.L., reż., 2020, *Można panikować*, scen. J.L. Ramsey, S. Malinowski, Polska; YouTube, Ramsey United, 1.06.2020, <https://www.youtube.com/watch?v=osm5vyJjNY4> [dostęp: 29.08.2022].
- Równy A., 2018, *Dystrybutorzy w służbie edukacji filmowej*, „Ekrany”, nr 6, s. 13–17.
- Rust S., Monani S., 2013, *Introduction: Cuts to Dissolves – Defining and Situating Ecocinema Studies*, w: *Ecocinema Theory and Practice*, eds. S. Rust, S. Monani, S. Cubitt, Routledge Taylor & Francis Group, New York–London, s. 1–13.
- Syska R., 2014, *Filmowy neomodernizm*, Wydawnictwo Avalon, Kraków.
- Szoska M., 2019, *Trudna obecność. Film w edukacji polonistycznej a interpretacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.1>.
- Trash Challenge*, 2019, Szkoła Podstawowa nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi i Oddziałami Dwujęzycznymi im. Orła Białego, 10.05.2019, <https://sp2.jaworzno.edu.pl/2019/05/10/trash-challenge/> [dostęp: 15.06.2022].
- Trash Challenge – śmieciowe wyzwanie opanowało świat!*, 2019, ecosac.pl, 22.03.2019, <https://ecosac.pl/trash-challenge-smieciowe-wyzwanie-opanowalo-swiat/> [dostęp: 15.06.2022].
- Vignola G., 2017, *Écocritique, écosémiotique et représentation du monde en littérature*, „Cygne noir”, no. 5, s. 1–26.
- Walkiewicz M., [2019], *Wielki chłód* [rec. filmu *Ága* (2018)], <https://www.filmweb.pl/reviews/recenzja-filmu-%C3%81ga-22133> [dostęp: 28.06.2021].

Willoquet-Maricondi P., 2010, *Introduction. From Literary to Cinematic Ecocriticism*, w: *Framing the World. Explorations in Ecocriticism and Film*, ed. P. Willoquet-Maricondi, University of Virginia Press, Charlottesville, s. 1–22.

Włodkowska K., oprac., 2020, *Materiały dydaktyczne dla nauczyciela. Scenariusz lekcji* [scenariusz lekcji do filmu *Ága*], Nowe Horyzonty Edukacji Filmowej, pobrano z: https://nhef.pl/upload/2020/12/20-21_nowe_horyzonty_kina_scen_aga.pdf [28.06.2021].

Wróblewski J., 2019, *Ciche piękno* [rec. filmu *Ága*, reż. Milko Lazarov], *Polityka*, 22.01.2019, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/film/1779076,1,recenzja-filmu-garez-milko-lazarov.read> [dostęp: 28.06.2021].

Justyna Hanna Budzik – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Filmoznawczyni i lektorka języka polskiego jako obcego. Autorka książek *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* (2015) oraz *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* (2012), współautorka (wraz z Agnieszką Tambor) publikacji *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (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 medialną oraz glottodydaktyką polonistyczną.

Justyna Hanna Budzik, PhD, is an Assistant Professor at the Institute of Culture Studies at University of Silesia in Katowice. She is a film scholar and teacher of Polish as a foreign language. She has authored *Filmowe cuda i sztuczki magiczne. Szkice z archeologii kina* [Film miracles and magic tricks. Sketches on the archaeology of cinema] (2015) and *Dotyk światła. O zmysłowym doznawaniu kina* [A Touch of Light. On the sensual experience of cinema] (2012), and co-authored (with Agnieszka Tambor) *Polska półka filmowa. Krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* [Polish Film Shelf. Short live-action and animated films in teaching Polish as a foreign language] (2018). She was a Polish language teacher at INALCO in Paris (2016/2017) and a winner of the Fulbright Slavic Award at the University of Washington in Seattle (2017/2018). Her professional and research interests involve media education and Polish language glottodidactics.


Urszula Szelağ – menedżerka kultury, magister kultur mediów na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Zainteresowania badawcze: film, media, ekologia oraz feminizm. Prelegentka 5. Śląskiego Festiwalu Nauki w Katowicach (2021) oraz III Konferencji Młodych Filmoznawców w Krakowie (2019).

Urszula Szeląg is a culture manager and holds a MA in media cultures from the University of Silesia in Katowice. Her research interests revolve around film, media, ecology and feminism. She was a speaker at the 5th Silesian Science Festival in Katowice (2021) and the 3rd Conference of Young Film Scholars in Krakow (2019).

EDUKACJA JĘZYKOWA



ELIŠKA KRÁLOVÁ

 <https://orcid.org/0000-0002-2886-9328>
Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

Role prefixoidů z klasických jazyků při obohacování slovní zásoby (nejen) češtiny na příkladu komponentů *bio-* a *eko-*

The role of prefixoids originating in the classical languages
in the process of enriching (not only) vocabulary of the Czech language
(based on *bio-* and *eko-* components)

Abstract: The word-formation components originating in the classical languages are both malleable and effective device of marking new facts resulting from rapidly occurring changes on the global scale. What seems to be a decisive factor here, are considerable requirements of contemporary language systems towards newly coined words, that relate to those words' functionality and internationality. The newly formed words need to mirror the transient realities of life and meet the communicative needs of speakers who live in the reality characterised by fast civilisation changes. Both the word-building formants originating in Latin and those originating in Greek fulfill those requirements. Latin and Greek prefixoids, in addition to being highly productive, may be easily combined with word-building components of native and foreign origin. On the one hand, it is an advantageous situation from the viewpoint of a given language users, while on the other, the said situation creates a risk of abusing and exhausting the meaning of some words, which brings about the need to eventually replace them with others. The speakers who gradually broaden their lexicons by including the newly-formed words may, in the course of this process, utilise their preexisting knowledge and thusfar experience that on the conceptual level correspond to the usage of word-formation components originating in Latin and Greek. The author of the article has combined her linguistic knowledge pertaining to how prefixes and prefixoids originating in Latin and Greek function in the Czech language, with the research findings of language didactics. At the same time, the author indicates particular case where the English language influences the Czech language.

Keywords: prefixes and prefixoids of Latin and Greek origin, neologisms, enriching a lexicon, cognates

Rola prefiksoidů z jazyků klasických w procesie wzbogacania słownictwa (nie tylko) w języku czeskim na przykładzie komponentów „bio-” i „eko-”

Abstrakt: Komponenty słotwórcze z jazyków klasycznych są elastycznym i skutecznym narzędziem oznaczania nowych faktów będących wynikiem szybko postępujących zmian o zasięgu globalnym. Wymagania współczesnych systemów językowych co do wydajności, tj. funkcjonalności i internacjonalności, nowych słów są duże. Nowo powstające wyrazy muszą stanowić reakcję na zmieniające się realia życia i odpowiadać na potrzeby komunikacyjne użytkowników w rzeczywistości cechującej się szybkimi zmianami cywilizacyjnymi. Formanty słotwórcze pochodzące zarówno z łaciny, jak i greki spełniają te warunki. Prefiksoidy łacińskie i greckie można łatwo łączyć z komponentami rodzimymi i obcymi, a jednocześnie są one bardzo produktywne. Z jednej strony to sytuacja korzystna z punktu widzenia użytkowników danego języka, z drugiej strony jednak pojawia się ryzyko nadużywania i stopniowego wyczerpywania znaczenia niektórych słów i konieczności zastępowania ich innymi. Rozmówcy, którzy stopniowo poszerzają swój zasób słów o nowe wyrazy i wyrażenia mogą w tym procesie wykorzystać swoją dotychczasową wiedzę i doświadczenia, które konceptualnie łączą się z wykorzystaniem komponentów słotwórczych pochodzenia łacińskiego oraz greckiego. Autorka artykułu łączy wiedzę językową dotyczącą przedrostków i prefiksoidów pochodzenia łacińskiego i greckiego w języku czeskim z wiedzą z zakresu lingwodydaktyki, ukazuje przy tym zjawisko funkcjonowania w języku czeskim pewnych wpływów z języka angielskiego.

Słowa kluczowe: przedrostki i prefiksoidy łacińskie i greckie, neologizmy, wzbogacenie zasobu słownictwa, internacjonalizmy

Obohacování slovní zásoby pomocí slovtvorných komponentů z klasických jazyků

Již od počátků vývoje lidské řeči platí, že nová pojmenování vznikají s potřebou označit nové jevy a skutečnosti. Neologismy se posléze mohou začlenit do slovní zásoby a stát se plnohodnotnou lexikální jednotkou, ale mohou také být pouze příznakem doby a místo součástí centrální slovní zásoby se stát historismem, resp. archaismem. Tento proces se opakuje s železnou pravidelností napříč všemi světovými jazyky s tím, jak civilizace postupuje a vzkvétá.

Současné s vývojem jednotlivých národních jazyků se objevuje i potřeba mezinárodní, globální komunikace a nutnost vytvářet všeobecně srozumitelná pojmenování pro mezinárodně sdílené skutečnosti. Tato snaha vedla ke vzniku profesních terminologií jednotlivých vědních oborů, ale i nových pojmenování pro skutečnosti z běžného života. V posledních desetiletích jsme i v češtině svědky velmi rychlého rozvoje slovní zásoby, který je spojený s vývojem v České republice po roce 1989, kdy se jazyk i kultura otevřely evropským a světovým vlivům.

Jedním ze směrů, kterým se proces neologie v češtině ubírá, je začleňování slovo-
tvorných komponentů z klasických jazyků, jež mají mezinárodní platnost, a princip
vzniku takových neologismů v češtině kopíruje trend v ostatních jazycích. Jsou tvo-
řeny podobnými postupy a výsledná kompozita mají stejný nebo podobný význam
jako obdobně utvářená kompozita v jiných jazycích¹.

Výhodou řeckých a latinských morfologických jednotek je jejich flexibilita a schop-
nost pojit se s domácími i cizími slovními základy. Výsledné kompozitum umí velmi
přesně pojmenovat komplexní skutečnost. To odpovídá potřebám dynamicky se
vyvíjející společnosti. Vliv klasických jazyků na moderní slovní zásobu je aktuální
také v didaktice jazyků. Například v anglosaském prostředí je toto téma intenzivně
diskutované a odborníci se shodují, že dobrá znalost těchto morfologických jednotek
může žákům na všech stupních vzdělávacího systému velmi efektivně pomoci k ná-
cviku správného čtení a psaní a rozšiřování slovní zásoby v jazyce mateřském (L1)
i cizím (L2) (Bowers, Kirby, Deacon, 2010: 144–179).

Uplatnění tohoto principu je velmi efektivní zejména v angličtině, jejíž slovní zá-
soba je latinského, případně řeckého původu až ze 60%². V didaktickém zpracování
autoři pracují s přehledy řeckých a latinských morfémů, využívajíce jejich významy
a příklady z domácí slovní zásoby. Zohledněna je samozřejmě i adekvátnost a objem
pro konkrétní věkovou skupinu žáků (Rasinski et al., 2011: 133–141). Tento styl vý-
uky vychází z předpokladu, že pokud žáci dané morfémy znají, budou v budoucnu
schopni správně porozumět novým slovům, která tyto komponenty obsahují.

Pod novou slovní zásobou můžeme chápat slova, která jsou pro žáka „nová“, tj. ne-
patří do jeho aktivní ani pasivní slovní zásoby, ale především neologismy, tedy nové
jednotky v rámci celého lexikálního subsystému.

Vybrané příklady z moderní slovní zásoby

Zajímavým příkladem oblasti slovní zásoby, kde vzniká velké množství nových le-
xikálních prostředků, může být ekologie a životní prostředí. Můžeme zde nalézt
konkrétní ukázky toho, jak se prefixoid z klasických jazyků v cílovém jazyce chová,
jak se proměňuje jeho původní význam a jak slova, s jeho pomocí utvořená, fungují
v rámci aktuální slovní zásoby.

¹ O internacionalismech ve slovní zásobě blíže (Mravinacová, 2005: 183).

² 60% podíl latiny a řečtiny na slovní zásobě angličtiny uvádí například internetový slovník Dictio-
nary.com (*What percent of English words are derived from Latin?*, [2022]).

Udržitelný rozvoj a šetrný přístup člověka k přírodě se stává jedním z nejdůležitějších témat celospolečenské diskuze. Malé i velké firmy, obchodní řetězce i nadnárodní společnosti, stejně jako jednotlivci kladou důraz na to, aby se tento přístup odrážel nejen v jejich praktickém počínání, ale i v komunikaci a jazyce jako takovém. Velmi rychle se tedy ve společnosti zabydlely výrazy, které poukazují na šetrný a ohleduplný vztah k přírodě a životnímu prostředí.

Konkrétním příkladem mohou být prefixoidní morfémy – přechodné morfémy mezi prefixem a kořenovým slovem (Mitter, 2004: 31–36³) – *eko-* a *bio-*. Oba pocházejí z řečtiny a v moderních jazycích posledních dekad zdomácněly. *Eko* pochází z řeckého slova οἶκος/*oikos* = obydlí a *bio* je původní řecké βίος/*bios* = život.

Ačkoliv v klasické řečtině je mezi významy obou uvedených slov poměrně značný rozdíl, v moderní slovní zásobě jsou si tyto slovtvorné komponenty významově velice blízké, viz například jejich definice podle *Akademického slovníku současné češtiny*:

Bio-/Bio

1. vyrobený podle zásad ekologického zemědělství, šetrně k životnímu prostředí; vztahující se k této výrobě, k takto vyrobeným produktům, ekologický;
2. mající přírodní, organický základ nebo původ;
3. vztahující se k vlivu počasí na živé organismy (*bio I*, [2022]; *bio-*, [2022]).

Eko-/Eko

1. vztahující se k životnímu prostředí, k jeho ochraně; zaměřený na ochranu životního prostředí, ekologický;
2. vztahující se k ekologickému zemědělství, vyrobený z přírodních surovin, bez použití chemických látek; vztahující se k takové výrobě nebo výrobkům, ekologický, bio;
3. využívající menší množství energie a surovin a tím šetřící životní prostředí, ekologický, úsporný;
4. šetrný k životnímu prostředí, živým organismům ap., vyrobený z přírodních látek, biologicky odbouratelný, ekologický (*eko*, [2022]; *eko-*, [2022]).

Pro srovnání také některé definice z lexikonu *Nová slova v češtině 1 a 2*:

Bio-

1. biologicky čistý, přírodní, vyrobený s použitím přírodních, organických látek (nikoli chemických, umělých); preferující takové produkty v nových výrazech (často z reklamních důvodů);

³ Kritéria pro zařazení jednotlivých morfémů na ose prefix – prefixoid – radixoid – radix zpracovali Olga Martinčová a Nikolaj Savický (1987), vychází z nich také Patrik Mitter (2004).

2. biometeorologický v nových výrazech;
3. bioenergetický v nových výrazech.

Eko-

1. první část složených slov mající význam *ekologický* v nových výrazech; složená slova s *eko-* se někdy píší i se spojovníkem, zejména v obchodních názvech (např. *eko-taška*);
2. první část složených slov mající význam *ekonomický* v nových výrazech, např. *eko-ministr*, *ekovůz* (Martincová et al., 1998: 76–79; 2004: 101–105).

Z formálního hlediska je také velmi zajímavá grafická podoba složených slov, která tyto komponenty obsahují. V ASSČ najdeme komponenty *eko* a *bio* jednak jako autonomní slova, která autoři slovníku řadí mezi adjektiva (nesklonná), a jednak jako první komponenty složenin. Jedná se tedy o posun ve srovnání s *Akademickým slovníkem cizích slov* v jeho prvním vydání z roku 1998, který *eko* a *bio* jako samostatná slova neuvádí. Z tohoto vývoje je dobře patrné, že došlo ke změně vnímání původních prefixů směrem k prefixoidům (jež mají blízko ke kořeným morfům podle kritérií Martincové a Savického (1987: 124–139) a v poslední fázi se z nich stala autonomní, samostatně fungující slova, která mohou být plnohodnotným ekvivalentem k domácím výrazům⁴.

Pokud se ponoříme hlouběji do historie, zjistíme, že původně se slootovorný komponent *eko-* objevil ve slovní zásobě v roce 1866, kdy použil německý zoolog Ernst Haeckel výraz *ekologie* pro popis vztahu mezi živými organismy a prostředním, ve kterém se pohybují. Přičemž od roku 1910 je *ekologie* považována za samostatný vědní obor. Komponent *eko-* je tedy v moderním pojetí pouze zkráceným tvarem slova *ekologie* (nejedná se tedy o žádnou spojitost s původním významem *eko* ve smyslu *dům*, ale právě o vztah daného jevu k okolnímu prostředí – *ekologii*). Tématem výrazu *ekologie* a jeho pozicí ve slovní zásobě moderní češtiny se zabývala již Zdeňka Hladká v rubrice Drobnosti časopisu *Naše řeč* (Hladká, 1990). Píše o diskuzi, v té době probíhající, zda má slovo *ekologie* a další kompozita s prvním komponentem *eko-* fungovat v jazyce nadále jen jako součást odborné terminologie, nebo mají potenciál stát se součástí obecně užívaného slovníku. Sama ale v příspěvku uvádí celou řadu příkladů toho, že má tento prefixoid schopnost pojit se s domácími i cizími slovními základy a že je velmi produktivní. Což ale dle jejího názoru může zároveň znamenat, že některá takto utvářená slova nebudou mít příliš dlouhou životnost a uživatelé jazyka je po čase vytěsní.

⁴ Blíže o tomto dynamickém vývoji složenin s prvním komponentem cizího původu pojednávají ve svých pracích Martincová a Savický (1987), či Patrik Mitter (2003).

Velmi obdobná situace je u slovtvorného komponentu *bio-*. Jeho vývoj ve slovenské slovní zásobě, způsob použití a široký potenciál pojit se s komponenty jak cizího, tak domácího původu popsala Bronislava Holičová (2003)⁵. Dle aktuální situace, která ve slovenském jazyce v roce 2003 panovala, uvádí mimo jiné, že se dosud nesešla s morfémem *bio-* jako samostatným slovem. To se ale změnilo během následujících dvou let a ve slovenském akademickém slovníku cizích slov z roku 2005 již *bio* figuruje jako samostatné přídavné jméno nesklonné se stejným významem jako v češtině (*Slovník cudzích slov (akademický)*. 2, [2022]; Petráčková, Kraus, eds., 2005).

Eco i *bio* jako samostatná slova fungují také v angličtině (*bio break* = a break for a short time in a meeting etc., so that people can go to the bathroom – *bio break*, [2022]; *eco resort* – např. *an eco resort with no air conditioning* – *eko*, [2022]). I z hlediska sémantického můžeme u obou těchto slov/slovtvorných jednotek a kompozit z nich utvářených konstatovat, že se jedná o internacionalismy dle definice u Mravinacové (2005: 183).

Zvláštní přístup k vnímání samostatných jednotek *eko* a *bio* má Sixtová, která na jejich analýzu aplikuje poznatky V. G. Kostomarova (Kostomarov, 1996, citováno v Sixtová, 2003: 99–105) a uvažuje o spojení *eko/bio* + substantivum jako o izafetické konstrukci (více viz Sixtová, 2003). Kostomarovem zavedený termín *izafet* zmiňuje autorka i ve své disertační práci (Sixtová, 2007). Primárně jde o pojem převzatý z turko-tatarských a íránských jazyků a označuje lexikální jednotku tvořenou dvěma substantivy, příp. analogicky adjektivem a substantivem, kdy první z nich v nominativu singuláru determinuje druhé a vystupuje ve funkci prefixoidu. Na povaze izafetové konstrukce nic nemění ani její podoba se spojovníkem, či jednoslovná forma. Izafetové konstrukce se v procesu neologie těší velké oblibě, nejspíše z důvodu jednoduchého způsobu tvoření a možnosti úsporného vyjádření (Sixtová, 2007: 89).

Na příkladu prefixoidů *eko-* a *bio-* je tedy velmi zřetelně patrné, jakým způsobem probíhá jejich začleňování do slovní zásoby, jak je mluvčí vnímají a jak se postupem času proměňuje a částečně vyprazdňuje, či mění jejich význam.

⁵ Holičová se v příspěvku snaží dospět k co možná nejpřesnějšímu popisu hesla *bio-* v připravovaném *Slovníku spisovného jazyka slovenského*. Snaží se v rámci slovenštiny postihnout a utřídít všechny jeho možné významy a způsoby, kterými modifikuje, či zpřesňuje význam slovních základů, s nimiž se pojí.

Didaktická východiska a výzvy v neologickém procesu

Aby se nová pojmenování plnohodnotně zapojila do jazykového systému, měli by s nimi mluvčí pracovat podle určitých pravidel a jazykových zákonitostí, tedy systémově. Na jedné straně tedy stojí potřeba neologismy spontánně vytvářet, ta by ale měla být na straně druhé vyvážena předchozí jazykovou zkušeností a elementární průpravou.

Konkrétně u morfémů z klasických jazyků je prokazatelné, že jejich zařazení do výuky L1 i L2 a adekvátní didaktické pojetí může být pro porozumění zásadní. Žáci mohou na základě analogie vyvodit význam kompozit, která jsou pro ně v danou chvíli nová, případně se mohou spontánně pokoušet podobná slova vytvářet v případě komunikační potřeby a vhodné komunikační situace. U takové produkce se může často jednat o okazionální pojmenování, která však respektují jazykové zákonitosti a kopírují podobné, již fungující modely⁶.

Dobrou znalost významu jednotlivých komponentů mohou žáci na všech úrovních vzdělávání využít při nácvičku správné výslovnosti, pochopení smyslu daného slova, při rozšiřování slovní zásoby v L2 (Yurtbaşı, 2015). Svůj smysl má bezesporu i propojení odborných předmětů s jazykovou výukou. Výběr slovotvorných komponentů, konkrétně prefixů/prefixoidů, které učitel zařadí do výuky, se řídí četností jejich zastoupení ve frekvenčních slovnících (White et al., 1989: 303–304) s tím, že je potřeba upozornit na některé problematické případy (White et al., 1989: 303), kdy má a) jeden prefix/prefixoid více než jeden význam (např. *in-*, *re-*, *in-*, *dis-*); b) po jeho odtržení nezůstává plnovýznamové slovo (zejména ve spojení s druhým komponentem cizího původu, např. angl. *invented*); c) jeho doslovný překlad by mohl být zavádějící (např. angl. *unasssuming*, *indelicate*).

Zatímco například didaktika anglického jazyka je v tomto ohledu velmi dobře propracovaná, v českém prostředí není takový přístup příliš obvyklý. Kompozice, jež není hlavním slovotvorným postupem češtiny, je ve škole probírána spíše formálně. Většinou je žák upozorněn na existenci dvou slovotvorných základů (nejednou mylně označených za kořeny) a dále převážně pracuje s českým materiálem, založeným obvykle na rozlišování slov s více kořeny a s jedním kořenem.

Nedostatkem tohoto přístupu je – kromě spíše nulového komunikačního přesahu – především to, že žáci kompozita určují formálně – hledají vícekořenné lexémy bez ohledu na to, že kompozita se dále mohou začlenit do dalších slovotvorných vztahů

⁶ Vlastní, spontánně vzniklé prostředky mohou představovat i okazionálně utvořené jednotky jako prostředek jazykové kreativity či hry s jazykem, jež mohou být utvářeny čistě formalizovaně jako žákovský lingvistický experiment. Oba komponenty nabízejí potenci pro vznik široké škály jednotek, např. pojmenování potravin či jiných produktů vycházejících z ekologických principů výroby.

a mohou se od nich derivovat jiné jednotky. Za kompozita tak označí i slova jako *vodohospodářský*, *makroekonomka* či *druhořadě* a slovotvorný systém je tak žáku zpochybňován⁷.

Z hlediska našeho tématu je problémem i to, že námi zkoumané a komunikačně potřebné prefixoidy nejsou v rámci kompozice probírány (příkladem budiž latinský prefix *dis-* a prefix řeckého původu *dys-*, který vypadá i zní podobně, významem se ovšem oba prefixy zásadně liší) a tzv. hybridní kompozici se pozornost neuděluje vůbec⁸. Přitom i jejich morfologická podstata a přístup k jejímu vnímání je důležitá i mezioborově – např. soustava fyzikálních veličin s různými typy prefixoidů pracuje rovněž, kompozice se tu tedy podílí na utváření terminologické zásoby, s níž se žáci setkávají již na prvním stupni (*centimetr*, *mililitr* apod.). Z hlediska neologie je hybridní kompozice jedním z nejproduktivnějších způsobů obohacování slovní zásoby. Jako další příklady uvedme velmi produktivní komponenty *super-*, *hyper-*, *mega-*, či *homo-*, *hetero-*, *xeno-*. Se slovy, která tyto komponenty obsahují, se setkávají žáci již od mladšího školního věku, avšak jejich hlubší smysl, založený na původním významu daného prefixoidu jim zůstává skrytý i na vyšších stupních vzdělávání. Neznalost elementárních stavebních kamenů nových slov, ale i slov cizího původu, která jsou součástí základní slovní zásoby jazyka, vede k tomu, že pochopení významu je spíše pasivní. Mluvíci je připraven daný výraz používat jen ve známém kontextu a není schopen jazykové improvizace, která by mohla vést ke spontánní tvorbě nových pojmenování na základě předchozí zkušenosti. Již zmiňované prefixoidní lexémy *homo-*, *hetero-* a *xeno-* jsou například v moderních společenských vědách hojně užívané, avšak jejich všeobecná znalost zůstává s otazníkem. U *homo-* dochází často k záměně řeckého morfému *homo-* = *stejný* a latinského substantiva *homo*, *hominis* = *člověk*, (což může vést k nepochopení např. u výrazu *homofobie*). U slov obsahujících první komponent *hetero-* mluvíci v první řadě myslí na sexuální náklonnost k opačnému pohlaví, než na původní význam *různý* (*heterogenní*, *heterodoxie*). A konečně jen uživatel jazyka s hlubší znalostí je schopen na základě významu prefixoidu *xeno-* = *cizí* vytvořit poměrně expertní název pro mimozemskou bytost nepodobnou člověku *xenomorf* (doslovně *cizotvarý*). V Databázi excerpčního materiálu *Neomat*, verze 3.0 najdeme také výraz *proxy* (*proxy server*, *proxy data*, *proxy*

⁷ O problematice vyučování slovotvorby se v posledních letech objevilo několik článků v časopise „Český jazyk a literatura“ (více viz Bozděchová, 2021, 2022; Pešková, 2022) a rovněž text připravuje Janovec ([s.a.]

⁸ Dříve bývalo výjimečně upozorňováno především na její nevhodnost kvůli kombinaci cizího a českého prvku, ačkoliv její systematickosti obhajoval již v šedesátých letech např. V. Mejstřík (viz např. Mejstřík, 1965). Jistá zkosnatelost výukového systému a odolnost proti změnám v obsahu výuky ovšem může znamenat, že jsou některé třídy dosud přesvědčovány o nesystematičnosti a nevhodnosti hybridizace.

bojovníci). Pokud by v tomto případě byla snaha o pochopení významu podložena hlubší znalostí výchozího jazyka (*proximus* = lat. *blízký*), nebylo by pro uživatele nutné se opírat o slovníkové definice. Ani ty nám bohužel u takto okrajových termínů často neposkytnou zázemí etymologické analýzy.

Závěr

Uvědomění si fungování prefixoidů ve slovech, jejich podílu na významové struktuře celku i silného lexikálního významu, ale i polysémie jednotek představuje důležitý obsah výuky českého jazyka, který přispívá k osvojování si přejatých lexikálních jednotek a pochopení některých způsobů adaptace přejímek. Lexikální materiál s komponenty latinského a řeckého původu přitom představuje jednak aktuální slovní zásobu, jednak velice živý plastický materiál, který může žáky oslovit a nebude pro ně představovat pouze jakési učebnicové příklady. Pochopení tohoto systému pak může posílit i další jevy ve slovtvorbě, např. problematiku blendingu. To vše dává mluvčím jazyka možnost podílet se aktivně na vzniku nových slov a víceslovných pojmenování s respektem k jazykovým zákonitostem a všeobecně uznávaným principům jejich tvoření. Mělo by být tedy i cílem didaktického zpracování této problematiky na všech stupních školního vzdělávání.

Bibliografie

- bio break*, [2022], Cambridge Dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bio-break> [přístup: 11. 7. 2022].
- bio I*, [2022], Akademický slovník současné češtiny, <https://slovníkcestiny.cz/heslo/bio/1/2260> [přístup: 11. 7. 2022].
- bio-*, [2022], Akademický slovník současné češtiny, <https://slovníkcestiny.cz/heslo/bio-/0/627> [přístup: 11. 7. 2022].
- Bowers P., Kirby J., Deacon H., 2010, *The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature*, „Review of Educational Research“, vol. 80 (2), s. 144–179.
- Bozděchová I., 2021, *Kam se slovtvorbou – v teorii a ve výuce*, „Český jazyk a literatura“, č. 71, s. 116–122.

- Bozděchová I., 2022, *Slovotvorba nejen, ale i hrou*, „Český jazyk a literatura“, č. 72, s. 13–19.
- Databáze excerpčního materiálu Neomat, verze 3.0, <http://www.neologismy.cz/> [přístup: 15. 10. 2022].
- eco, [2022], Dictionary.com, <https://www.dictionary.com/browse/eco> [přístup: 11. 7. 2022].
- eko-, [2022], Akademický slovník současné češtiny, <https://slovníkcestiny.cz/heslo/eko-/0/31865> [přístup: 11. 7. 2022].
- eko, [2022], Akademický slovník současné češtiny, <https://slovníkcestiny.cz/heslo/eko/0/37681> [přístup: 11. 7. 2022].
- Hladká Z., 1990, *Ekologie*, „Naše řeč“, č. 73 (1), s. 54–56.
- Holičová B., 2003, *Kompozitá s prefixom bio-*, v: *Varia X: Zborník materiálov z X. kolokvia mladých jazykovedcov*, eds. M. Nábělková, M. Šimková, Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV – Jazykovedný ústav L. Štúra SAV, Bratislava, s. 59–66.
- Janovec L., [s.a.], *Ještě k výuce slovtvorby* [rukopis textu připravovaný k recenznímu řízení pro časopis „Český jazyk a literatura“].
- Martinová O. et al., 1998, *Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 1*, Academia, Praha.
- Martinová O. et al., 2004, *Nová slova v češtině. Slovník neologizmů 2*, Academia, Praha.
- Martinová O., Savický N., 1987, *Hybridní slova a některé obecné otázky neologie*, „Slovo a slovesnost“, č. 48 (2), s. 124–139.
- Mejstřík V., 1965, *Tzv. hybridní složeniny a jejich stylová platnost*, „Naše řeč“, č. 48 (1), s. 1–15.
- Mitter P., 2003, *Složená hybridní substantiva s prvním komponentem cizího původu v současné češtině*, *Acta Universitatis Purkynianae*, 95, Univerzita J.E. Purkyně, Ústí nad Labem.
- Mitter P., 2004, *Vymezení některých prefixoidů a radixoidů v české lingvistické literatuře*. „Jazykovědné aktuality“, č. 41 (3), s. 31–36.
- Mravinacová J., 2005, *Neosémantismy vzniklé pod vlivem cizího jazyka*, v: *Neologizmy v dnešní češtině*, eds. O. Martinová et al., ÚJČ AV ČR, Praha, s. 180–186.
- Pešková Š., 2022, *Co všechno se mohou žáci v učebnicích dozvědět aneb Hravá slovtvorba*. „Český jazyk a literatura“, č. 72, s. 222–225.
- Petráčková V., Kraus J., eds., 2005, *Slovník cudzích slov (akademický)*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, Bratislava.
- Rasinski T.V. et al., 2011, *The Latin-Greek connection: Building vocabulary through morphological study*, „The Reading Teacher“, vol. 65 (2), s. 133–141.
- Sixtová H., 2003, *K otázce adjektiv ovlivněných angličtinou v češtině a bulharštině*, v: *Internacionalizmy v nové slovní zásobě*, eds. A. Rangel, Z. Tichá, ÚJČ AV ČR, Praha, s. 99–105.
- Sixtová H., 2007, *Nové lexikální jednotky cizího původu v češtině, ruštině a bulharštině – srovnání*, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha.
- Slovník cudzích slov (akademický)*. 2., [2022], doplnené a prepracované vyd. z roku 2005, <https://slovník.juls.savba.sk/?w=bio&s=exact&c=Ncbf&cs=&d=scs#> [přístup: 11. 7. 2022].
- What percent of English words are derived from Latin?*, [2022], Dictionary.com, <https://www.dictionary.com/e/word-origins/> [přístup: 11. 7. 2022].

- White G. et al., 1989, *Teaching elementary students to use word-part clues*, „The Reading Teacher”, vol. 42 (4), s. 302–308.
- Yurtbaşı M., 2015, *Building English vocabulary through roots, prefixes and suffixes*, „Global Journal of Foreign Language Teaching“, vol. 5 (1), s. 44–51.

Eliška Králová – doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Karola w Pradze oraz wykładowczyni (lektorka) łaciny medycznej i języka czeskiego dla obcokrajowców na II Wydziale Medycznym Uniwersytetu Karola w Pradze. Zainteresowania naukowe: występowanie w języku czeskim elementów słowotwórczych z klasycznej łaciny i greki, przetwarzanie dydaktyczne tych elementów słowotwórczych oraz ich pozytywny wpływ na właściwe rozumienie znaczenia wyrazów zawierających prefiksoidy z greki i łaciny, które zawarte są w przedstawianej strukturze leksykalnej. Jako lektorka języka czeskiego dla obcokrajowców na Wydziale Medycznym skupia się na efektywnym nauczaniu języka czeskiego stosowanego w medycynie oraz na ćwiczeniach umiejętności komunikowania się z pacjentem.

Eliška Králová – a doctoral student at the Pedagogical Faculty, Charles University in Prague and a lecturer (teacher) of medical Latin and the Czech language for foreigners at the 2nd Medical Faculty of Charles University in Prague. Her research interests include: word-formation elements originating in Latin and Greek occurring in the Czech language, the didactic processing of the said word-formation elements and their positive impact on the adequate comprehension of the words containing prefixoids of Latin and Greek origin in their lexical structure. As a teacher of the Czech language at the Medical Faculty she is focused on effective teaching of her native language in medical usage and on developing the ability to properly communicate with patients..



STANISLAV ŠTĚPÁNÍK

 <https://orcid.org/0000-0002-0600-0760>

Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika

K neekologičnosti manipulace^{*}

Manipulation as an non-ecological expression

Abstract: The paper presents the necessity of implementing ecolinguistic topics into L1 teaching. It takes Instagram posts of Czech, Polish and Slovak influencers as an example and shows that manipulation techniques overreach the boundaries of countries and languages. If we accept the thesis that manipulation is dominantly a non-ecological phenomenon, which threatens the life of wider ecosystems, the reaction of school is inevitable, especially because children and youth form a highly vulnerable group.

Keywords: ecolinguistics, manipulation, social networks, L1 didactics

Manipulacja jako wyraz nieekologicznej ekspresji

Abstrakt: W artykule przedstawiono konieczność wprowadzenia tematyki ekolingwistycznej do nauczania języka ojczystego. Na przykładzie postów i wpisów na Instagramie dokonanych przez czeskich, polskich i słowackich influencerów pokazano, że techniki manipulacyjne przekraczają granice krajów i języków. Jeśli przyjmujemy tezę, że manipulacja jest w znacznej mierze zjawiskiem nieekologicznym, tj. zagrażającym życiu większych ekosystemów, to konieczna jest reakcja szkoły na tę sytuację, głównie dlatego, że dzieci i młodzież to jedna z grup szczególnie podatnych na zagrożenia.

Słowa kluczowe: ekolingwistyka, manipulacja, sieci społecznościowe, dydaktyka L1

* Tato studie vznikla v rámci projektu VF č. 22020071 (strategický grant): *Humanitní vzdělávání V4 pro klima. Diagnózy – osvědčené postupy – doporučení* (HEC). Zmíněný projekt je spolufinancován vládami České republiky, Maďarska, Polska a Slovenska v rámci Visegrádských grantů z Mezinárodního visegrádského fondu, jehož posláním je propagace myšlenky vyvážené regionální spolupráce ve střední Evropě.

Uvedení do problému

Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ je základní dokument pro rozvoj české vzdělávací soustavy. Formuluje hlavní směry vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a definuje hlavní cesty a opatření k dosažení vytyčených cílů. Strategickými cíli jsou (a) zaměření vzdělávání více na získání kompetencí a (b) snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání. V této souvislosti dokument předpokládá poměrně zásadní proměnu obsahu vzdělávání, čehož význam je podtržen tím, že reflexe obsahu je jednou ze strategických linií. Kromě redukce objemu učiva a celkového přehodnocení vzdělávacího obsahu se dle dokumentu počítá také se zvýrazněním role digitálních technologií ve vzdělávacím procesu, a to nejen z hlediska jejich využití jako didaktické techniky, ale rovněž jako prostředku, který do značné míry ovlivňuje, příp. dokonce určuje obsah výuky.

V roce 2021 došlo k dílčí revizi základního kurikulárního dokumentu českého základního vzdělávání, *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2021). Hlavním předmětem této revize bylo zavedení **digitální kompetence** jako nové klíčové kompetence ke stávajícím šesti (kompetenci k učení, k řešení problémů, k komunikativní, k sociální a personální, k občanské a k pracovní). Požadavkem státu tedy je, aby absolventi základního vzdělávání byli mj. digitálně gramotní, přičemž digitální kompetence zahrnuje informační a datovou gramotnost, funkční komunikaci a kolaboraci v elektronickém prostředí, tvorbu digitálního obsahu, elektronickou bezpečnost a dovednost řešení problémů spojených s užíváním technologií (*Vymezení digitální gramotnosti*, [s.a.]¹).

Ačkoliv se změna v RVP ZV ve vzdělávací oblasti český jazyk (v české škole jako jazyk mateřský) neprojevila přímo ve výstupech, je zcela zřejmé, že zavedení digitální kompetence obsah vyučovacího předmětu český jazyk ovlivňuje zásadně. Např. se předpokládá, že žáci budou vedeni k funkční komunikaci a spolupráci prostřednictvím digitálních technologií, že budou umět vytvářet, upravovat a adekvátně recipovat digitální obsah, že budou chránit fyzické a psychické zdraví v souvislosti s užíváním digitálních technologií, že budou schopni digitální technologie užívat kreativně s cílem hledat nekonvenční, invenční řešení atd. (*Vymezení digitální gramotnosti*, [s.a.]²).

¹ Není předmětem tohoto textu zevrubně analyzovat a hodnotit, zda označení **kompetence** je na místě. Soudíme však, že pro obsah, jenž je v kurikulu (*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021) vymezen jako **digitální kompetence**, by bylo přesnější označení **digitální gramotnost**; s tímto termínem ostatně pracuje i web digigram. V textu se přidržujeme oficiálního označení.

² Web digigram.cz představuje hlavní platformu pro podporu rozvoje digitální kompetence a pro úspěch její implementace do praxe škol. Jeho činnost podporuje přímo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Vzhledem k dynamickému rozvoji technologií, který výrazně ovlivňuje každodenní život společnosti, zasahuje do celé řady odvětví, proměňuje vzorce chování a do značné míry znesnadňuje orientaci v dnešním světě, jsou výše uvedené požadavky zcela oprávněné. V době hlubokých změn vedoucích ke čtvrté průmyslové revoluci a informačně zahlcenému prostředí se totiž potřeba člověka digitálně gramotného ukazuje jako zcela klíčová pro život v současnosti i budoucnosti, přičemž nedílnou součástí digitální gramotnosti jsou také znalosti a dovednosti spojené s **užíváním jazyka** (nové kontexty s důsledky pro lingvodidaktiku komplexně popisuje J. Nocoň – Nocoň, 2018).

Rozvoj technologií zásadně zvyšuje nároky na komunikační kompetenci jedinců. Komunikační prostředí se totiž pod vlivem nových médií stává značně dynamické, ale zároveň nestabilní, mlhavé, ahierarchické (Ogonowska, 2014: 25), až chaotické, změna ve způsobu komunikování má za následek také změnu ve způsobu myšlení (viz Skudrzyk, 2005; Niesporek-Szamburska, 2010a, 2010b; Čmejrková, 2019: 359). O mladé generaci lze hovořit jako o **generaci digitální éry** (Nocoň, 2017: 128), současnou společnost lze označit jako globální informační společnost (Nocoň, 2017: 128).

Kromě pozitiv to ovšem přináší také určitá rizika. J. Nocoň (2017: 132) vyjmenovává pět oblastí „nekompetentnosti“, jež v souvislosti se změnami komunikačních procesů dětí a mládeže hrozí, a na něž proto musí jazyková výuka reagovat:

- oblast jazykového kódu (především omezenost jazykového kódu dětí a mládeže),
 - oblast jazykové normy a normy zápisu,
 - oblast stylu (mluvenost, pokles stylové normy, pronikání nespisovného jazyka do všech typů projevů),
 - oblast textu (problémy s produkcí delších větných celků, hierarchizace a spojování propozic, koherence textu atd.),
 - oblast řečové etikety a řečového chování obecně (agresivita, vulgárnost, manipulace, lhaní, nedostatek respektu ke komunikačnímu partnerovi, neuctivost atd.).
- Právě posledně jmenovaný problém je hlavním předmětem tohoto příspěvku.

Spojení ekologie, lingvistiky a vzdělávání není v lingvodidaktice našeho regionu zcela typické (srov. Nocoň, 2021). **Ekolingvistika**, disciplína rozvíjející se od 70. let minulého století, má několik oblastí výzkumného zájmu (Nocoň, 2021), mj. se zabývá popisem jazykového ekosystému, zkoumáním role jazyka v procesu udržitelného rozvoje společnosti, v interakcích živočišných druhů (v tom pochopitelně též člověka) a fyzického světa (životního prostředí v širokém smyslu). Lingvistická teorie je tak vnímána nejen jako součást společnosti, ale také jako **součást širokých ekosystémů**, na nichž závisí život člověka.

Kritické je v této souvislosti konstatování S. Gajdy (2017: 22), že antikultura jazyka a vědomé porušování zásad jazykové komunikace, mj. manipulace, mlžení, jazyková agresivita, propaganda, lež či řeč nenávnosti, jsou **projevy neekologické** a jako takové

ohrožující život člověka a společnosti, neboť v podstatě jsou pro psychické i fyzické zdraví každého z nás toxické. Užití jazyka jako „katalyzátoru nepřátelství i násilí, lidské destruktivnosti a dehumanizace“ (Gajda, 2017: 22) člověka oslabuje fyzicky i psychicky a celkově působí degradačně (Gajda, 2017: 22). Nemoc jazyka pak lze pokládat též za nemoc společnosti; touto nemocí jsou ohroženy jak děti a mládež (srov. např. Dočekal et al., 2019), tak i dospělí (srov. Gregor, Vejvodová & Zvol si info, 2018).

Influenceri jako problém didaktický

Již dříve jsme se zabývali problematikou didaktické transformace témat, která jsou spojena s manipulací, jíž jsou vystaveny děti a mladiství na sociálních sítích ze strany (oblíbených) influencerů (Štěpáník et al., 2020: 112–115; Kršiak & Štěpáník, 2021/2022). V prvním z uvedených příspěvků jsme popsali některé z persvazivních technik známých českých influencerů na sociální síti instagram (Nikola Čechová – shopaholicnicol – k 6. srpnu 2021 má 730 tis. sledujících, Karel Kovář – kovy_gameballcz – 777 tis. sledujících), soustředili jsme se na způsoby manipulace při propagaci značek a jejich produktů, na etické otázky inzerce (zjevná a skrytá reklama) a na jazykové prostředky, které influenceri k persvazi užívají. Ve druhém jsme se věnovali diskursu týkajícímu se elektronických cigaret, tzv. vapingu, a na konkrétních příkladech jsme ukázali možnost didaktické aplikace manipulativních technik, které influenceri používají k propagaci zmíněných výrobků.

Tato potřeba pramenila z výsledků neformálního dotazování rodičů a učitelů základních škol, z něhož jednoznačně vyplynulo, že vliv, který oblíbení influenceri na děti mají, je značný. Influenceri hrají roli **rolových modelů** dneška. Součástí tlaku, který je z profilů influencerů vytvářen – a to se netýká pouze dětí a mladistvých, ale i dospělých – je „být jako on(a)“. Děti se např. mnohdy dožadují pořízení věcí, které influenceri propagují, a to často bez ohledu na reálnou potřebu, zdravotní rizika či finanční náročnost.

Zobecníme-li vymezený problém, hovoříme o úloze jazyka v kognitivním i sociálním kontextu. Pomocí konkrétních jazykových prostředků produktor vyjadřuje určité záměry, prostřednictvím jazyka konstruuje realitu (srov. Myhill, 2005). Jazyková výuka musí žáky vést ke zkoumání vztahu mezi formou a významem, jinými slovy že „volba jazykových prostředků může mít vliv na to, jak je význam utvářen formou“ (Myhill, 2005: 87). Výuka tak transformuje a zprostředkovává pragmatickou dimenzi popisu řečové činnosti a kultivuje žákovu komunikační kompetenci: rozlišování komuni-

kačních funkcí výpovědi, komunikačních záměrů produktorů, vztah lokuce, ilokuce a perlokuce v komunikaci, kultivaci interpretace výpovědi příjemcem v konkrétním komunikačním kontextu atd. Interpretace je definujícím kritériem komunikace: „ke komunikaci dochází pouze tehdy, je-li přítomna interpretace [only if there has been interpretation, has there been communication]“ (Kress, 2010: 238, přel. – S.Š.).

Záměrem tohoto příspěvku je demonstrovat, že manipulativní techniky českých, polských a slovenských influencerů jsou totožné a že influenceri pracují s jazykem velmi obdobně. Potenciál této práce vidíme především v možnosti/potřebě přenosu jazykově-komunikačních témat do transkulturního didaktického diskurzu (srov. např. Štěpáník et al., 2019, nebo Pieniářek & Štěpáník, 2016).

Pro tyto účely jsme vybrali instagramové posty české influencerky Anny Šulcové (nar. r. 1999; annasulcova, k 6. srpnu 2021 862 tis. sledujících), polské influencerky Lexy Chaplin (nar. r. 1999; lexychaplin, k uvedenému datu 1,7 mil. sledujících) a slovenské influencerky Lucie Hruškové (nar. r. 1995; lucypug, k uvedenému datu 796 tis. sledujících). Vybrané influencerky patří ve svých zemích mezi nejsledovanější.

Pracují zde s následujícími komunikáty:³

- instagramový účet lexychaplin: post z 21. května 2021 (<https://www.instagram.com/p/CPI9AVrLAVD/>; cit. 17. 5. 2022) a z 15. května 2021 (<https://www.instagram.com/p/CO5W5RmrK6D/>; cit. 17. 5. 2022);
- instagramový účet lucypug: post z 30. května 2021 (<https://www.instagram.com/p/CPfhHE4n597/>; cit. 17. 5. 2022) a z 22. června 2021 (<https://www.instagram.com/p/CQbacjDnZqV/>; cit. 17. 5. 2022);
- instagramový účet annasulcova: 13. června 2021 (https://www.instagram.com/p/CQETeSRMfm_/; cit. 17. 5. 2022) a z 31. května 2021 (https://www.instagram.com/p/CPI_Vd-sYBQ/; cit. 17. 5. 2022).

Podle zaměření příspěvků jsou cílovou skupinou všech uvedených influencerek především dívky ve věku 11–16 let, z hlediska vývoje osobnosti tedy v období poměrně citlivém a leckdy komplikovaném. Instagram není jedinou platformou, na které se vybrané influencerky prezentují, jsou též aktivní na kanálech YouTube nebo TikTok, kam umísťují svá videa. Často se stylizují tak, aby se co nejvíce přiblížily své cílové skupině, a to prezentovaným obsahem, svým vzhledem, způsobem vystupování, výběrem jazykových prostředků (zvláště markantní stylizaci s tímto záměrem najdeme např. u N. Čechové, ročník narození 1989, která se prezentuje jako teenagerka).

Právě ve výběru užívaných sociálních sítí můžeme pozorovat určitý vývoj, totiž že dominantní roli v komunikaci převzal obraz. Zatímco facebookové statusy většinou kombinovaly obraz s textem nebo zůstávaly pouze u textu a vlogy na youtube rovněž

³ Originály komunikátů včetně obrázků neuvádím kvůli formálním požadavkům určeným vydavatelstvím časopisu.

představovaly komunikáty složené z mluveného textu a obrazu, instagram postupně roli obrazu zvýraznil a např. tiktok, tak populární mezi dětmi a mládeží v současné době, využívá už primárně obrazu – lze hovořit o obrazovkové generaci (*screenagers generation*; srov. Nocoň, 2018, či Ogonowska, 2014: 24). Součástí komplexu nových kompetencí se tak stává také kompetence vizuální (*visual literacy*).

V uvedených stavech vidíme usměvavě či vyzývavě vypadající dívky či mladé ženy. Fotografie vždy působí nanejvýš pozitivně, jsou foceny v hezké lokalitě za pěkného počasí, zachycují příjemné okamžiky s dobře vypadajícími lidmi. Mají za úkol vyvolat dojem souladu a harmonie, na první pohled zaujmout, promlouvat i bez textu tak, že i recipient by se chtěl ocitnout v daném okamžiku, být danou osobou. Sledujeme, jak reklama využívá, resp. zneužívá obrazu idealizovaného ženského těla k dosažení ekonomických cílů a právě vizuální modus je zde nástrojem neverbální reprodukce stereotypů (srov. Lirola & Chovanec, 2012).

Z hlediska užívaných jazykových prostředků (srov. Machová & Šamalová, 2005: 105–106) je charakteristický makarónský dvojjazyčný text, tedy kombinace národního jazyka s angličtinou (*but make it classy aneb nový @zalando outfit... she was happyyyyyy. myślicie ze pasują mi krotkie włosy?? #gifted by @kellysbikes*), užívání anglicismů je zcela přirozenou součástí jazyka postů. Angličtina jako lingua franca a jazyk mládeže (hovorovost, neformálnost, expresivita) jednoznačně dominují. Influenceri o sobě mluví v 1. osobě singuláru (*Tohle mě baví. Chci si tohle léto opravdu užít! Zvykla som mať mentolové auto, teraz mám mentolový 🍷*), pro zahrnutí publika užívají 2. osobu plurálu (*Víte, jak moc nostalgický člověk jsem... Jak Wy utrzymujecie swój codzienny balans?*). Užívání těchto slovesných forem má za cíl vyvolání kontrastu mezi čtenářem a autorem (mezi mnou a vámi: já dělám toto – a co děláte vy?) a následné ztotožnění se s autorem (buď jako já, resp. chtěl(a) bych být jako on(a)). Posty jsou složeny ze spíše kratších větných celků, většinou jsou to věty jednoduché a souvětí zpravidla složená maximálně ze dvou vět, časté jsou vedlejší věty přívláskové, které mají za cíl něco charakterizovat, popisovat, přibližovat. Časté je ať už záměrné či nezáměrné porušování pravopisné kodifikace, včetně interpunkce (*spróbujji, krotkie*), někteří influenceri si ale jazykovou kvalitu svých příspěvků hlídají, o to více jde-li o status čistě reklamní – značka chce být prezentována adekvátním způsobem (srov. až odborně vyznívající, protože možná uniformovaný příspěvek lucypug propagující suchý šampon na vlasy). Funkci interpunkce často přebírají emotikony a emoji, ty mají rovněž zvýšit atraktivitu a čtivost textu a přibližovat emoce, které se za psaným příspěvkem mohou skrývat. Text tak vyznívá až mluveně a především familiárně (srov. koncept mluvené psanosti a psané mluvenosti – Hoffmannová 2010/2011a; 2010/2011b). Emoji rovněž plní funkci obraznosti a zrychlení textu, text rozbíjejí na kratší úseky, někdy plnohodnotně nahrazují slova v textu (*mentolový 🍷*). Pro navázání kontaktu s recipienty influencerky užívají imperativ (*pochwalcie się, pls let me know*)

nebo otázky (*Kam byste se chtěli podívat vy? Mám tu tiež nejakých fanúšikov suchých šampónov?*). Ty jsou výzvou k interakci a k lajkování statusů, čímž se influencerka stává vlivnější a pro potenciální inzerenty zajímavější. Tento účel rovněž plní zařazení soutěží, které je u influencerů čím dál častější (srov. status lexychaplin, v němž se soutěží o dva telefony). Příspěvky rovněž obsahují četné prokliky na jiné stránky (často profily inzerentů) a hashtagy, které plní úlohu klíčových slov nebo také reklam.

Práci s vizuální podobou příspěvků i s jazykem ve zmíněných statusech lze jednoznačně označit za manipulativní, ačkoliv to na první pohled není zřejmé. Forma reklamy, která se v některých případech objevuje zcela neoznačená, je velmi sofistikovaná, nabízí se tak otázka etiky reklamy. Z didaktického hlediska výše uvedené komunikáty představují významný zdroj obsahu výuky mateřského jazyka (srov. Štěpáník, Krčmářová, Polčáková, 2020: 73–78).

Závěr

Manipulace na sociálních sítích zaměřená na děti a mladistvé nezná hranice států, ani hranice jazyků. Prostředky, které influenceři k zaujetí a přesvědčení svých cílových skupin používají, jsou identické. I když tento příspěvek postihuje příklady české, polské a slovenské, v jiných jazycích, resp. jiných zemích se k daným komunikačním cílům užívají totožné prostředky.

Jak bylo řečeno v úvodu, manipulace je většinou projev neekologický. Je třeba naučit se ji rozpoznávat a ovládat proto, „abychom byli svobodní ve volbě svých rolí v komunikaci“ (Machová & Šamalová, 2005: 94). Nevybaví-li škola děti a mladistvé touto dovedností, hrozí, že nezdravým a šířeji sociálně ohrožujícím projevům podlehnou. Při vědomí všeobecného rozšíření sociálních sítí mezi mladými lidmi lze říci, že záběr popsané toxicity tak je značný. Pandemie covid-19 i válka na Ukrajině jsou konkrétní historické události poslední doby, které jednoznačně potvrzují, že toxicitě mohou podlehnout nejen mladí, ale i dospělí uživatelé jazyka. Dalekosáhlost důsledků pro život a vývoj celé společnosti pak pocítujeme všichni. Poznání forem persvaze, jichž je manipulace jedním z druhů, proto představuje důležitou součást rozvoje digitální kompetence a je nutné, aby tvořilo **nedílnou součást obsahu školní výuky** – s cílem, aby se mladí lidé v „digitální džungli“ (Dočekal et al., 2019: 17) vyznali. Výuka by současně měla žáky vést k poznávání ekologických komunikačních praktik, tj. takových, „které mají potenciál budování lidské vzájemnosti“ (Nocoň, 2021: 259). To ve vztahu k našemu tématu mimo jiné znamená chápání druhého člověka jako partnera, jako lidské bytosti, nikoliv pouze jako objektu finančního zisku.

Bibliografie

- Čmejrková S., 2019, *Jazyk a styl elektronické komunikace: čeština a počítačština*, v: *Jazyk a dialog: Výbor z textů*, red. J. Hoffmannová, P. Kaderka, NLN, Praha, s. 351–360.
- Dočekal D., Müller J., Harris A., Heger L. et al., 2019, *Dítě v síti: Manuál pro rodiče a učitele, kteří chtějí rozumět digitálnímu světu mladé generace*, Mladá fronta, Praha.
- Gajda S., 2017, *Język – językoznanstwo – wychowanie językowe*, v: *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 15–23.
- Gregor M., Vejvodová P., Zvol si info., 2018, *Nejlepší kniha o fake news!!!* CPress, Brno.
- Hoffmannová J., 2010/2011a, *Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 1*, „Český jazyk a literatura“, nr 2, s. 62–70.
- Hoffmannová J., 2010/2011b, *Různé podoby současné komunikace: mezi mluveností a psaností. Část 2*, „Český jazyk a literatura“, nr 4, s. 176–184.
- Kress G., 2010, *A Grammar for meaning-making*, v: *Beyond the grammar wars*, ed. T. Locke, Routledge, London, s. 233–253.
- Kršiak T., Štěpánik S., 2021/2022, *K digitální kompetenci jako součástí RVP ZV*, „Český jazyk a literatura“, nr 5, s. 231–239.
- Lirola M.M., Chovanec J., 2012, *The dream of a perfect body come true: Multimodality in cosmetic surgery advertising*, „Discourse & Society“, nr 5, s. 487–507.
- Machová S., Šamalová M., red., 2005, *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- Myhill D., 2005, *Ways of knowing: Writing with grammar in mind*, „English Teaching: Practice and Critique“, nr 3, s. 77–96.
- Niesporek-Szamburska B., 2010a, *Media elektroniczne a język ucznia*, v: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 123–136.
- Niesporek-Szamburska B., 2010b, *Oddziaływanie nowych mediów na zachowania językowe uczniów*, „Studia Pragmalingwistyczne“, nr 2, s. 170–186.
- Nocoń J., 2017, *Lingwodydaktyka wobec elektronicznych form komunikowania (się)*, v: *Język a edukacja 5: Uczenie języka ojczystego w czasach ponowoczesnych*, red. A. Tabisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 127–137.
- Nocoń J., 2018, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Nocoń J., 2021, *Język(i) komunikowania się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku*, v: *Lekcja POLSKI(ego): Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku, T. 2: Praktyki edukacyjne*, red. A. Gis et al., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań, s. 251–264.

- Ogonowska A., 2014, *Rola kompetencji kulturowych i medialnych w kształceniu polonistycznym*, v: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki et al., Universitas, Kraków, s. 24–35.
- Pieniżek M., Štěpáník S., red., 2016, *Teaching of national languages in the V4 countries*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, MŠMT, Praha.
- Skudrzyk A., 2005, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Štěpáník S., Krčmářová M., Polčáková J., 2020, *Možnosti integrace ve výuce českého jazyka: metodická příručka*, NPI ČR, Praha.
- Štěpáník S. et al., 2019, *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*, Karolinum, Praha.
- Štěpáník S. et al., 2020, *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*, Fraus, Plzeň.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020, MŠMT, Praha.
- Vymezení digitální gramotnosti*, [s.a.], Podpora rozvoje digitální gramotnosti, <https://digigram.cz/vymezeni-digitalni-gramotnosti/> [přístup: 6. 8. 2021].


Stanislav Štěpáník – doktor habilitovaný, pracovník naukowo-badawczy w Katedrze Języka Czeskiego i Literatury Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Palackiego w Ołomuńcu (Czechy). Specjalizuje się w dydaktyce języka czeskiego jako języka pierwszego/ojczystego, w dydaktyce porównawczej oraz stylistyce. Wspiera kontakty i dyskurs zachodniosłowiańskiej dydaktyki (współredaktor monografii *Teaching of national languages in the V4 countries*, 2016; współautor monografii *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polském didaktickém kontextu*, 2019; współredaktor monografii *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*, 2020), autor monografii *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (2020) oraz główny autor najnowszej dydaktyki języka czeskiego *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020), w której przedstawiono nowatorską koncepcję nauczania języka czeskiego, określaną jako „komunikační nauka o českém jazyku”. Członek International Association for Research in L1 Education (ARLE) oraz SIG Edu-Ling – Special Interest Group for Educational Linguistics w ramach ARLE.

Stanislav Štěpáník, PhD., is an Associate Professor at the Department of Czech Language and Literature of the Faculty of Education at the Palacký University in Olomouc, Czech Republic. He specializes in teaching Czech as a first/mother tongue, comparative didactics, and stylistics. He supports connections and communications of West Slavic didactics: he is a co-editor of the monograph *Teaching of national languages in the V4 countries* (2016); co-author of the mo-

nograph *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polském didaktickém kontextu* (2019); co-editor of the monograph *Native language in school education in Poland, the Czech Republic and Slovakia* (2020), as well as the author of the monograph *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací* (2020) and the main author of the latest didactics of the Czech language *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy* (2020), which presents an innovative concept of teaching Czech language referred to as “komunikační nauka o českém jazyku”. He is a member of the International Association for Research in L1 Education (ARLE) and SIG Edu-Ling – Special Interest Group for Educational Linguistics as part of ARLE.



ALINA MITEK-DZIEMBA

 <https://orcid.org/0000-0002-6900-3387>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Ekoglottodydaktyka? Analiza treści podręczników do nauki języka angielskiego jako obcego w świetle założeń krytyki ekologicznej*

Environmental education in foreign language learning? Examination of the contents of EFL books in the light of ecocritical theory and its assumptions

Abstract: The article is aimed at providing the theoretical background for the foreign language (ESL) environmental education, which is sought in the early manifestations of the environmental movement, as well as presenting the main assumptions of ecological criticism as a benchmark for the educational practice whose major objective is to instil environmental awareness in students at the time of the climate crisis. The second part of the paper includes an analysis of environmental contents in Polish schoolbooks used in the ESL classroom at intermediate and advanced levels. The authors' decisions regarding the presentation of ecological topics and climate change issues are then investigated in terms of its compliance with ecocritical claims and its support of activist and emancipatory attitudes. The analysis seeks to indicate the best methods and ways of pursuing critical environmental pedagogy which would be able to rise to the challenges of the Anthropocene.

Keywords: ecocriticism, environmental awareness, environmental ethics, climate change, critical pedagogy

Abstrakt: Celem artykułu jest próba wypracowania teoretycznych podstaw dla ekoglottodydaktyki (w obszarze nauczania języka angielskiego), których poszukuje się we wczesnych manifestacjach ruchu środowiskowego, a także próba przedstawienia głównych założeń krytyki ekologicznej jako podstawowego

* 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.

punktu odniesienia praktyki edukacyjnej, która ma na celu rozwój świadomości ekologicznej uczniów w dobie kryzysu klimatycznego. W drugiej części tekstu poddano analizie treści środowiskowe w polskich podręcznikach szkolnych do nauki języka obcego (angielskiego) na wyższych poziomach zaawansowania. Decyzje autorów tych podręczników w zakresie prezentacji tematów związanych z ekologią i ze zmianą klimatu są tu badane pod kątem uwzględnienia postulatów ekokrytyki i możliwości wspierania postaw aktywistycznych oraz emancypacyjnych. Ma to służyć wskazaniu najlepszych metod i dróg realizacji krytycznej pedagogiki ekologicznej na miarę wyzwań antropocenu.

Słowa kluczowe: ekokrytyka, świadomość ekologiczna, etyka środowiskowa, zmiana klimatu, pedagogika krytyczna

Wstęp

Rozpocząć trzeba od autokrytyki tytułu tekstu. Przydanie przedrostka „eko-” kolejnej dyscyplinie humanistycznego myślenia, choć brzmi niewątpliwie atrakcyjnie (i z pewnością nie jest pomysłem autorki artykułu – por. Puppel, red., 2015; Sujecka-Zajac, 2020), nie wydaje się niczym oryginalnym ani przełomowym. To, co ekologiczne i środowiskowe, jako forma refleksji nad radykalnymi przeobrażeniami przyrodniczego otoczenia w drugiej połowie XX wieku, toruje sobie przecież drogę w gąszczu propozycji konceptualnych już od kilku dobrych dekad. W polskiej refleksji filozoficznej i literaturoznawczej tego rodzaju manifestów „zazielenienia” (*greening*) akademickiej refleksji można naliczyć od czasów politycznej transformacji równie wiele co w świecie anglojęzycznej Akademii, choć dzieje się to ze sporym opóźnieniem, a same idee, podróżując, nabierają lokalnego kolorytu (zob. np. wczesne publikacje z zakresu ekoestetyki: Wilkoszewska, red., 1992; Wilkoszewska, 2006). Zielonych trajektorii w rodzimym humanistycznym myśleniu daje się zresztą wyznaczyć więcej niż ta, którą przedstawiam poniżej – być może każdy z polskich badaczy ukierunkowanych środowiskowo mógłby zaproponować własną.

Perspektywa środowiskowa obecna jest w filozofii od lat siedemdziesiątych XX wieku, od kiedy kryzys ekologiczny ujawnił potrzebę głębszego przewartościowania ludzkich postaw wobec zwierząt pozaludzkich i naturalnego otoczenia w odpowiedzi na postawione wówczas pytanie o zasadność nieograniczonego czerpania z zasobów przyrodniczych, jak i powiązania definicji podmiotowości moralnej z jednym tylko, uprzywilejowanym gatunkiem. Dało to asumpt do rozwoju podejścia eko- i biocentrycznego oraz powstania różnych odłamów ruchu *animal liberation*, z których część inspirowane jest Benthamowskim utylityzmem, a część pozostaje pod wpływem ujęcia Kantowskiego, akcentującego przyrodzoną, niezależną od ludzkich sposobów opisu wartość innych form życia. Rozwój tych nurtów prowadzi z jednej strony do odrzucenia głęboko zakorzenionych form gatunkowizmu (faworyzowania interesów

gatunku ludzkiego) oraz do ekstensjonizmu moralnego, czyli rozszerzenia zasięgu ludzkiej aksjologii na inne podmioty odczuwające (w geście kontestującym postawę kartezjańską), a z drugiej do przyznania moralnej wartości przyrodniczym całościom w rodzaju gatunków i ekosystemów, coraz bardziej zagrożonym niszczytelką działalnością człowieka (Wawrzyniak, 2000: 51–55). W krajach Zachodu to bioetyczne przewartościowanie rzutu także na rozwój ekokrytyki jako nowego modelu badań humanistycznych i transdyscyplinarnych, odnoszących się do relacji pomiędzy różnego rodzaju tekstami a środowiskiem. W pierwszym stadium tego rozwoju dominuje ujmowanie natury jako dziewiczego terenu, który, choć funkcjonuje w sąsiedztwie oraz pod coraz większą presją ludzkiej gospodarki, wciąż traktowany jest jako coś osobnego, odmiennego ontologicznie od obszaru kulturowych działań i jako taki bywa często idealizowany (zob. Tabaszewska, 2011: 206; Fiedorczyk, 2014: 24–26).

Choć etyka środowiskowa jako część bioetyki (etyki stosowanej) rozwija się prężnie w drugiej połowie XX wieku także w Polsce (zob. Piątek, 1998), pozostaje poza obszarem zainteresowań filozofów kontynentalnych głównego nurtu, zafascynowanych ideami zwrotu językowego i panlingwistycznego konstruktywizmu. Panuje postmodernistyczne przekonanie, że natura – tak jak wszystko inne – jest wytworem języka, projektowanym przez ludzkie wyobrażenia i działania. Mimo pewnej dozy słuszności jest to pogląd zbyt jednostronny i otwarcie antropocentryczny, domagający się materialistycznej korekty. Zwiastunem zmian w tym zakresie staje się między innymi neopragmatyczna propozycja estetyki ekologicznej sformułowana przez Krysytynę Wilkoszewską na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na bazie koncepcji doświadczenia estetycznego amerykańskiego myśliciela Johna Deweya, którego nazwisko jest skądinąd dobrze znane teoretykom pedagogiki (Wilkoszewska, 2003 [1991]). Koncepcja ta implikuje głębokie przeformułowanie samego pojęcia środowiska; nie jest już ono postrzegane jako ludzkie zewnątrz, bierne otoczenie, przeciwstawiane aktywności ludzkiego podmiotu, ale jako jedność czy też całość przepływu witalnych energii, w którą wpisuje się człowiek i w której rytmach „doświadczenia” (*experiencing*) partycypuje. Jak w swoim komentarzu pisze amerykański filozof Arnold Berleant, inspirujący się antydualizmem Deweya (Wilkoszewska, 2016: 216):

Środowisko [*„The” environment*], jedna z ostatnich pozostałości po dualizmie umysł-ciało, odległe miejsce, które w naszym umyśle dotąd kontemplowane było z oddali, zmienia się teraz w złożoną sieć związków, relacji i ciągłości istniejących w ramach fizycznych, społecznych i kulturowych uwarunkowań, które opisują moje działania, reakcje i świadomość i które nadają kształt i treść samemu mojemu życiu. Albowiem nie istnieje świat zewnętrzny. Nie istnieje zewnątrz. Nie ma też żadnego wewnętrznego sanktuarium, w którym mogę

szukać schronienia przed wrogimi zewnętrznymi siłami. To, co postrzega (umysł), jest aspektem tego, co postrzegane (ciała), i odwrotnie; osoba i środowisko stanowią kontinuum (Berleant, 1992: 4)¹.

Ekoestetyka pragmatyczna odrzuca więc dualizm i uprzedmiotowienie natury na rzecz czegoś, co dziś nazwalibyśmy pozaludzką sprawczością i wielokierunkową interakcją: mamy tu do czynienia z procesem, który polega na modyfikowaniu otoczenia na równi z byciem modyfikowanym, na współstwarzaniu świata przez różne jego siły i komponenty, zarówno ożywione, jak i nieożywione. W swoim czasie odrzucana jako witalistyczny anachronizm Deweyowska wizja natury jako procesów doświadczania brzmi więc nieoczekiwanie odkrywczą, w duchu eko- i biocentryzmu (por. Mitek-Dziemba, 2014: 75–79). Nic dziwnego więc, że to nowe, niedychotomiczne pojmowanie środowiska znajdzie wkrótce kontynuację w kolejnych sposobach zainteresowania humanistyki ekologią: w ekokrytyce, geopoetyce i oikologii, studiach ludzko-zwierzęcych, posthumanizmie czy nowym materializmie. Nurty te na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat próbują „ustawić” nowe tło kontekstualne dla sposobu uprawiania humanistyki: już nie człowiek kontra reszta przyrody, na tle której rozgrywają się ważne kulturowo dokonania *homo sapiens*, ale wielogatunkowa wspólnota uwzględniająca dominującą ludzką aktywność w perspektywie, w której dąży się do podważenia i zatarcia antropocentrycznych dualizmów, do pokazania niezależnej wartości bytów przyrodniczych, a nawet do wyartykułowania pozaludzkich interesów i działań. I mimo wielu różnic – w metodologii, w sposobie określania przedmiotu badań i ustosunkowywania się do współczesności, nurty te łączy z pewnością postawa zaangażowania, motywowana namysłem etycznym chęć zmiany tego, co w środowiskowej historii człowieka wydaje się wypaczone, a nawet swoista „emancypacja” natury, której człowiek jest integralną częścią, a której dalszemu bytowi w znaczący sposób zagraża. Istotną cechą humanistyki ekologicznej stanowi także jej podatność na kontaminację i krzyżowanie się z innymi obszarami nauki (naukami przyrodniczymi, naukami o życiu) z jednej strony, a z drugiej – otwartość na myślenie rdzenne, wyrastające z innych niż zachodnia czy europejska tradycji (zob. Domańska, 2013: 19–21).

Opisuję to wszystko nie tylko dlatego, że od lat przyglądam się kolejnym odsłonom humanistycznego zainteresowania środowiskiem i zaangażowania w działanie na rzecz odwrócenia jego postępującej destrukcji, ale także dlatego, że w moim przekonaniu wszelkie próby wkomponowania w programy edukacyjne treści środowiskowych i związanych z ekologią – przy założeniu pewnego ich dystansu wobec ideologicznego zaangażowania – podążają bardzo podobną drogą, co zarysowane wcześniej, stop-

¹ Jeśli nie podano inaczej, cytowane fragmenty podaję we własnym przekładzie.

niowo wyłaniające się nurty myślenia o ekologicznej humanistyce. Co więcej, idąc w ich ślady, natrafiają na podobne bariery i problemy, których rozwiązanie warunkuje skuteczność proekologicznej edukacji. Oczywiście, szkolna edukacja proekologiczna, a w szczególności ekolottodydaktyka, ma dylematy dla siebie swoiste, wynikające z ram formalnych i narzuconych odgórnie ograniczeń samego procesu kształcenia. Niemniej jednak decydujące wydaje mi się tutaj przeformułowanie pewnych postaw i przyzwyczajęń tkwiących w języku i kulturze, które od zawsze były częścią programu krytyki ekologicznej. Uważam także, iż ocenianie treści ekologicznych zawartych w podręcznikach, w tym podręcznikach do nauki języka obcego, tylko w odniesieniu do obecnego etapu świadomości ekologicznej, nawiązującej do alarmującego stanu środowiska w dobie kryzysu klimatycznego, jest pewnym przeskokiem myślowym. Powinno się raczej brać pod uwagę trwającą od dłuższego czasu ewolucję postaw wobec ekologii i klimatu, której przystankiem końcowym jest dopiero zjawisko myślenia antropocenicznego. Proponuję zatem przyjrzeć się prezentowanym treściom z punktu widzenia założeń krytyki ekologicznej, której radykalizację lub – jak chcą niektórzy – ostatnią, czwartą falę stanowi refleksja na temat antropogenicznej zmiany klimatu oraz jej druzgocących konsekwencji (por. Ubertowska, 2018).

Krytyka ekologiczna a edukacja szkolna: założenia, postulaty, diagnozy

W powyższym omówieniu przedstawiłam najważniejsze obszary humanistycznego myślenia ukierunkowanego środowiskowo, wskazując na wczesne diagnozy kryzysu ekologicznego formułowane przez myślicieli z kręgu etyki środowiskowej, ruchu wyzwolenia zwierząt oraz ekoestetyki. W dalszej części tekstu chciałabym krótko rozważyć główne założenia krytyki ekologicznej, które w moim mniemaniu mają bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną, a możliwość ich realizacji niesie z sobą obietnicę rozwoju pogłębionej świadomości ekologicznej w dobie antropocenu. Szczęśliwie, jak wkrótce zobaczymy, część z tych postulatów jest już *implicite* obecna i realizowana w najnowszych wydaniach podręczników szkolnych do nauki języka angielskiego. Ich eksplicytna artykulacja mogłaby zatem, jak sądzę, pomóc zarówno autorom ambitnych podręczników, jak i nauczycielom przedmiotów językowych jeszcze bardziej świadomie wspierać postawy proekologiczne i emancypacyjne oraz promować właściwą, popartą naukowymi dowodami wiedzę na temat stanu środowiska. W szczególności jest to konieczne w obliczu ciągłej społecznej dezinformacji, będącej efektem ubocznym funkcjonowania mediów społecznościowych oraz szerszenia się

dyskursów sceptycznych na temat zmian klimatycznych, które są pochodną zarówno jednostkowych strategii wyparcia, jak i częścią zaplanowanych oraz, co gorsza, sponzorowanych kampanii podważających fakty czy ustalenia naukowe². Podnoszenie świadomości ekologicznej i zwalczanie dezinformacyjnego chaosu mają w dzisiejszej rzeczywistości edukacyjnej charakter komplementarny.

Jak pisze Julia Fiedorczuk, do głównych założeń projektu krytyki środowiskowej jako humanistycznej odpowiedzi na pogłębiający się kryzys ekologiczny zaliczyć należy „badanie i rozmontowywanie skostniałych konstrukcji konceptualnych dotyczących pozaludzkiej natury” (Fiedorczuk, 2014: 16). Można jednak powiedzieć, że owe skostniałe wyobrażenia nie wyłoniły się przed oczyma badaczy od razu, a sama ekokrytyka przejść musiała przez szereg etapów rozwojowych, aby móc wreszcie oddać sprawiedliwość ogromnej historycznej i geograficznej złożoności pojęcia natury w praktykach dyskursywnych różnych społeczeństw. Zwykło się porządkować rozwój ekokrytycznego myślenia, podobnie jak feminizmu, za pomocą poręcznej metafory fal, które nie tylko kolejno „zagarniają” wspomniany obszar badawczy, lecz także w oczywisty sposób współlistnieją, załamują się i mieszają. Ich następowanie i ścieranie się z sobą najlepiej dokumentuje proces wyłaniania się i dostrzegania kolejnych problemów w relacjach człowiek – środowisko. Bardzo krótko chciałabym więc wskazać tutaj cechy charakterystyczne każdej z trzech lub czterech uznanych już w literaturze przedmiotu faz rozwoju ekokrytyki (Tabaszewska, 2018; Ubertowska, 2018, 2020).

1. Pierwsza fala, datowana na lata sześćdziesiąte–siedemdziesiąte XX wieku, związana była z nowym sposobem lektury dzieł literackich, który podkreślał znaczenie natury jako dzikiej, dziewiczej przestrzeni, usytuowanej w opozycji do świata człowieka. Pozytywnym efektem tego zjawiska było samo wydobycie natury z „tła” i podkreślenie znaczącej roli, jaką pełniła wobec ludzkich aktorów (stąd reinterpretacje klasycznych dzieł literackich). Ów powrót (do) natury był jednak często uwikłany w ideologię pastoralizmu (sentymentalistyczne traktowanie natury jako przestrzeni nieskażonej ludzką interwencją, z jednej strony motywujące do ucieczki przed zepsuciem cywilizacji, z drugiej zaś do portretowania świata cywilizacji jako dystopii – por. Mitek-Dziemba, 2014: 82), a także obciążony dychotomicznym myśleniem odbierającym przyrodzie wszelką sprawczość.
2. Druga fala manifestowała swoją obecność w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i później, a więc rozwijała się jednocześnie z pojawieniem się różnych zniuansowanych obszarów badań kulturowych, takich jak studia postkolonialne, genderowe

² Na określenie twórców tych kampanii Ewa Bińczyk posługuje się terminami „handlarze wątpliwości” i „producenci sceptycyzmu na zlecenie”, odnosząc się do znanej książki Naomi Oreskes i Erika M. Conwaya *Merchants of Doubt* z 2010 roku (zob. Oreskes, Conway 2010; Bińczyk, 2018: 196, 204).

- czy etniczne. Fakt ten rzutował na rozumienie przedmiotu i metodologii badań środowiskowych, które zyskały wówczas lokalne umocowanie i świadomość kolonialnego czy imperialnego kontekstu. Do głosu zaczęła też dochodzić kwestia sprawiedliwości ekologicznej, a pojęcie natury zostało zredefiniowane jako od początku określone przez działalność człowieka (stąd przedmiotem analizy w tym okresie stały się także środowiska przekształcone, zanieczyszczone, „nienaturalne”).
3. Trzecią falę ekokrytyki, która doszła do głosu w pierwszej dekadzie XXI wieku, miałyby znamionować uzyskanie świadomości ponadnarodowej, globalnej: pojawienie się kwestii antropogenicznych zmian klimatu, świadomość zaniku bioróżnorodności i bezprecedensowych kosztów ponoszonych przez naturalne środowisko, poczucie zbliżającej się katastrofy czy apokalipsy oraz poszukiwanie kulturowych sposobów i środków ekspresji tej środowiskowej traumy. W tym czasie pojawiły się także bardziej wyspecjalizowane, komparatystyczne studia środowiskowe, eksplorujące tematykę środowiskową w obszarze sztuk wizualnych, popkultury, filmu, muzyki czy nowych mediów i podkreślające afektywny wymiar relacji człowiek – (utracona) natura.
 4. Czwarta fala (wyróżniana jedynie przez niektórych badaczy, przez innych wpiisywana w falę trzecią) rozwija się współcześnie pod znakiem nowego materializmu, ciemnej ekologii Timothy’ego Mortona i dyskursów antropocenu. Miałyby przyglądać się naturze jako miejscu zderzenia się historii człowieka i geohistorii, którego pojęcie wykracza poza możliwości ludzkiej wyobraźni, a także materialno-semantycznym splotom istnień i znaczeń, jakie objawiają się w miejscach postnaturalnych, zdegradowanych, „w sytuacji stałej nieprzewidywalności, katastrof klimatycznych, narastających nierówności cywilizacyjnych i ekonomicznych” (Ubertowska, 2018: 34).

Rozpisana w ten sposób, wedle prostej chronologii, problematyka ekokrytyczna pozwala właściwie naświetlić stopniowy rozwój świadomości ekologicznej badaczy oraz wyodrębnić kwestie, które nabierają szczególnej wagi w kontekście praktyki edukacyjnej. Analogia ta wspiera się na założeniu, że myślenie krytyczne, którego umiejętność mają za zadanie wykształcić instytucje edukacyjne, podążać będzie drogą podobną do tej charakteryzującej rozwój ekokrytyki, stawiając sobie za cel przewyższanie rozmaitych uproszczeń, myślowych klisz i uprzedzeń w odniesieniu do świata natury ożywionej i nieożywionej. W szczególności chodziłoby tu o odejście od rozumienia natury jako biernego przedmiotu, miejsca estetycznej kontemplacji lub egzotykcji z jednej strony, a nieograniczonego rezerwuaru zasobów służących człowiekowi i jego ekspansji z drugiej. Istotne wydaje się także położenie nacisku na kontekst historyczny i społeczny (zwłaszcza lokalny), tak aby umożliwić uczącym się namysł nad rolą, jaką naturalne środowiska i sposoby ich wartościowania odegrały w procesach o charakterze kolonialnym lub odgrywają nadal, na przykład w utrwa-

laniu modelu gospodarki neoliberalnej. Innymi słowy, głównym zamierzeniem tego projektu byłoby stworzenie alternatywy dla dotychczasowej edukacji skupionej jedynie na zachowawczo rozumianej „ochronie środowiska”, alternatywy w postaci **krytycznej pedagogiki ekologicznej**, która pozwoli zmierzyć się z radykalnym wyzwaniem kryzysu klimatycznego poprzez głębokie zrozumienie jego źródeł i wyzwoli poczucie nie tylko jednostkowej, ale także wspólnotowej sprawczości.

Nauczanie języka obcego jako obszar realizacji pedagogiki ekologicznej

Mogłoby się wydawać, że nauczanie języka obcego nie daje możliwości do tego rodzaju krytycznej edukacji ekologicznej – jest przecież skupione głównie na przekazie wiedzy gramatyczno-słownikowej oraz rozwoju umiejętności rozumienia i produkcji mowy. Postaram się jednak wykazać, że przy odrobinie dobrej woli i pewnej dozie wysiłku (ze strony autora podręcznika, ale przede wszystkim samego nauczyciela przedmiotu) nawet w tego rodzaju dydaktyce może następować przekaz znaczących treści edukacyjnych, które będą zasadniczo kształtować nawyki myślowe uczących się oraz wpływać na ich obraz świata. Sądzę bowiem, że – wbrew potocznemu obrazowi lekcji językowej jako mechanicznego odtwarzania słówek i struktur – prezentacja elementów języka obcego i przyswajanie ich przez uczących się jest **doskonałą** okazją do krytycznej edukacji środowiskowej właśnie dlatego, że lekcja taka staje się częścią globalnej dyskusji o kondycji ziemskiej planety, dyskusji toczącej się w języku innym niż rodzimy (zwłaszcza jeśli ten język sam ma imperialną przeszłość). Jest też dla mnie oczywiste, że wzmocnieniu tego przekazu sprzyjać będzie emocjonalne zaangażowanie, które dla wielu młodych ludzi stanowi naturalną postawę w reakcji na nasilające się symptomy kryzysu klimatycznego, w szczególności jeśli te ostatnie bezpośrednio dotyczą ich życia.

To, co będę chciała przedstawić w poniższych rozważaniach, opierać się będzie na analizie źródeł dwójakiego rodzaju. Pierwsze, i chyba ważniejsze, źródło stanowią podręczniki do nauczania języka angielskiego trzech różnych wydawnictw, najbardziej popularnych na polskim rynku (Pearson, Macmillan, Oxford University Press), które zostały stworzone w celu realizacji podstawy programowej w szkołach średnich (liceum lub technikum) na różnych poziomach zaawansowania (od B1 do C1). Drugie źródło, komplementarne i, jak sądzę, stanowiące ciekawy kontrpunkt dla głównego zestawu podręczników, obejmuje książki wykorzystywane do nauczania na tych samych poziomach w ramach edukacji pozaszkolnej, płatnej i prowadzącej naj-

częściej do uzyskania certyfikatu językowego, takiego jak najbardziej rozpoznawalny w Polsce dyplom Cambridge. W przeciwieństwie do podręczników szkolnych publikacje z drugiej grupy nie są tworzone w odniesieniu do jasno wskazanego zakresu tematycznego, a raczej odzwierciedlają subiektywne przekonania ich autorów o tym, co dla uczącego się na poziomie średniozaawansowanym i zaawansowanym jest niezbędne w zakresie wiedzy językowej i świadomości kulturowej związanej z obszarem użycia i oddziaływania uczonego języka. Zważywszy na pozycję angielszczyzny jako języka globalnego i wszechobecnego w aspekcie ekonomicznym, gospodarczym i politycznym, można ze sporą dozą prawdopodobieństwa przyjąć, iż ewentualna obecność treści środowiskowych i ekologicznych w podręcznikach przygotowujących do uzyskania certyfikatu jest wynikiem pojawiania się tej tematyki w głównym nurcie zainteresowań międzynarodowej społeczności anglojęzycznej oraz sygnałem, iż ma miejsce stopniowe upowszechnianie się „zielonych” postaw, a także społeczna infiltracja wiedzy o kryzysie klimatycznym.

Wracając jednak do podręczników szkolnych, podstawa programowa w zakresie języka obcego nowożytnego na trzecim etapie edukacji (według Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 30 stycznia 2018 r.) przewiduje uzyskanie biegłości na poziomie B1+/B2 w zakresie podstawowym, B2+/C1 w zakresie rozszerzonym oraz C1+/C2 dla oddziałów klasowych w liceach i technikach dwujęzycznych (jest tak oczywiście w przypadku kontynuacji nauczania języka po szkole podstawowej). Wymagania ogólne obejmują znajomość środków językowych (w różnym stopniu, od średniej do bardzo bogatej), rozumienie i tworzenie wypowiedzi, reagowanie na komunikaty i ich przetwarzanie z użyciem języka ojczystego. Bardziej interesujące niż ogólne wskazania są tu jednak zakresy tematyczne, wśród których – niemal na końcu listy – figuruje świat przyrody, a w jego ramach takie człony, jak: „pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, kłeski żywiołowe”, w wersji rozszerzonej zaś także „katastrofy ekologiczne i przestrzeń kosmiczna”. Jest to rozbudowana wersja listy obowiązującej w swoim zasadniczym kształcie już w szkole podstawowej, przy czym człony dodane obejmują właśnie tematykę zjawisk klimatycznych, kłesk żywiołowych i katastrof ekologicznych, a więc wątki kluczowe dla zrozumienia istoty kryzysu klimatycznego. Do umiejętności niezbędnych, oprócz znajomości słownictwa z tego zakresu, autorzy rozporządzenia zaliczają także posiadanie pewnego zasobu wiedzy kulturowej o krajach i społeczeństwach posługujących się danym językiem oraz rozumienie kontekstu „lokalnego, europejskiego i globalnego” użycia języka wraz z niezbędną „wrażliwością międzykulturową”. Wydaje się więc, że z punktu widzenia konstrukcji podstawy programowej nie ma tu przeszkód – autorzy podręczników mogą dowolnie sięgać po treści dotyczące zmiany klimatycznej na poziomie globalnym, europejskim, krajowym i lokalnym, a ich obecność jest wręcz pożądana jako element służący zrozumieniu kluczowych przemian kulturowej

mentalności anglojęzycznego świata i ich nieuchronnego przenikania do rodzimej kultury, co samo w sobie stanowi interesujący punkt wyjścia krytycznej debaty, mogącej zaangażować umysły uczniów.

Jak realizacja tych wskazań wygląda w wykonaniu autorów kilku przeglądanych przeze mnie podręczników? Trzeba powiedzieć, że różnie. Pociuszający jest fakt, że treści dotyczących ekologii i zmian klimatu można znaleźć na ich kartach – pomijając same zagadnienia opisu środowiska – naprawdę wiele. Wydaje się, że w tym zakresie twórcy koncepcji książek podążają drogą metodologii CLIL (Content and Language Integrated Learning), która zakłada integrację uczenia języka z przekazem wiedzy przedmiotowej, jednoczesny przekaz treści ściśle językowych – jak nauka swobodnej komunikacji, rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu, słowotwórstwa, elementów gramatyki – i merytorycznych, opartych na stanie współczesnej wiedzy o interakcjach człowieka ze środowiskiem (zob. na ten temat Nawrot-Lis, 2020). Mimo że artykuły zamieszczone na kartach podręczników do nauki języka mają często charakter przyczynkarski, analizowane przeze mnie teksty o tematyce środowiskowej nie budzą raczej wątpliwości co do swoich naukowych podstaw³. W kilkunastu przejranych podręcznikach znalazłam tylko jedno krótkie ćwiczenie, które zawierało treści anachroniczne z punktu widzenia dzisiejszej wiedzy na temat środowiska (skupiało się bowiem na pojęciu dziury ozonowej, głosząc umiarkowany optymizm co do stanu środowiska)⁴. W innych przypadkach informacje i fakty przedstawiono rzetelnie, w języku właściwym tekstom popularnonaukowym, a to, jak bardzo prezentacja ta była pogłębiona, pozostawało w związku z poziomem językowym uczących się oraz ze stopniem złożoności konstrukcji gramatyczno-słownikowych, które mogły zostać przez uczniów zrozumiane. Nie oznacza to jednak, że do sposobu przedstawienia w analizowanych podręcznikach treści ekologicznych i związanych ze zmianą klimatyczną nie można mieć żadnych zastrzeżeń.

W konstrukcji typowego rozdziału na temat środowiska naturalnego w podręczniku szkolnym do nauki języka angielskiego na poziomach od B1 do C1, analizowanej na podstawie propozycji wydawnictw Pearson, Macmillan i Oxford University Press, wyróżnić można zazwyczaj następujące elementy:

³ W znakomitej większości zawarte w podręcznikach artykuły prezentowały znaną uczniowi wiedzę popularnonaukową na temat środowiska i jego zagrożeń, uzupełnioną o ciekawostki biologiczne i geograficzne. Przykładem może być tu tekst *Alien Invaders* z podręcznika *Vision 1* na poziomie A2 opisujący obecne w krajach anglojęzycznych (Wielkiej Brytanii, Australii i Nowej Zelandii) gatunki inwazyjne oraz wyjaśniający mechanizm zmian biosfery pod ich wpływem (Quintana, Duckworth, 2019: 78).

⁴ W rozdziale poświęconym zmianom środowiskowym w książce *Gold Experience* na poziomie B2+ w sąsiadujących z sobą sekcjach przedstawione zostały pomysły relokacji gatunków zagrożonych (tekst pod dość beztroskim tytułem *Let's FedEx polar bears to the South Pole* [Wyślijmy Fedexem niedźwiedzie polarne na Biegun Południowy]) oraz wizje regenerującej się „dzięki wysiłkom globalnym” dziury ozonowej. W obydwu tekstach zabrakło krytycznego naukowego komentarza (Walsh, Warwick, 2018: 122–123).

1. Prezentację interesujących faktów przyrodniczych, ciekawostek dotyczących zwierząt (czasem gatunków zagrożonych), co dokumentować ma niezwykłość świata natury i prowadzić do wniosku o jego unikalnej wartości / potrzebie ochrony bioróżnorodności (podręczniki *Gold Experience* wydawnictwa Pearson: Alevizos, Gaynor, Roderick, 2018; Beddall, Roderick, 2018; Boyd, Edwards, 2018; Boyd, Walsh, Warwick, 2018; Walsh, Warwick, 2018).
2. Opis świata przyrody nieożywionej, najczęściej przez pryzmat zjawisk pogody (w różnych porach roku) i występujących w różnych zakątkach Ziemi klęsk żywiołowych, jak tsunami (z naciskiem na wyjątkowość tej sytuacji i przykłady bohaterskich działań podejmowanych w celu ratowania ludzkiego życia) (podręczniki *Password* wydawnictwa Macmillan: Rosińska, Edwards, 2015, 2016; Rosińska, Manin, 2017).
3. Przedstawienie różnych form kontaktu człowieka z przyrodą – od prostych, lokalnych wypraw (szkolne wycieczki krajoznawcze), przez wizyty w rodzimych lokalizacjach, gdzie udostępniane są zwiedzającym egzotyczne gatunki roślin i zwierząt (ogrody zoologiczne, ogrody botaniczne, oceanaria, delfinaria), po dalekie ekspedycje do enklaw dzikości, motywowane podróżniczą ciekawością bądź pasją naukową. Przedstawieniu temu towarzyszy zwykle prezentacja słownictwa z zakresu sztuki przetrwania z dala od cywilizacji lub z zakresu turystyki (podręczniki *Password*: Rosińska, Edwards, 2015, 2016; Rosińska, Manin, 2017, i *Vision*: Quintana, Duckworth, 2019; Sharman, Duckworth, 2019).
4. Tak skonstruowany „szkielet” rozdziału książki wypełniany jest następnie słownictwem dotyczącym pożądaných zachowań ekologicznych, w większości dobrze już znanych, bo dotyczących indywidualnych zachowań konsumenckich: potrzeby recyklingu i sortowania śmieci, oczyszczenia środowiska z nadmiaru plastiku, unikania nadmiernej emisji dwutlenku węgla przez korzystanie z alternatywnych środków transportu, oszczędzania wody, niemarnowania żywności, przeciwdziałania zanieczyszczeniom. Zazwyczaj pojawia się tu pewna porcja nowego słownictwa, ale raczej w charakterze sloganów: paliwa kopalne, wysypiska śmieci, odnawialne źródła energii, ślad węglowy, gazy cieplarniane, wymieranie zwierząt, topniejąca pokrywa lodowa, zmiana klimatu.

Włączenie treści ekologicznych do rozdziałów dotyczących świata przyrody jest bez wątpienia czymś pozytywnym. Analizując te treści i sposób ich prezentacji w podręcznikach, warto jednak zauważyć, że realizacja programu nauczania, oprócz zapoznania uczących się z odpowiednim zakresem słownictwa, niesie z sobą określone sposoby wartościowania. W tym przypadku oznacza to nacechowany obraz przyrodniczego świata, który wydaje się wciąż nietknięty myśleniem ekokrytycznym. Na podstawie zgromadzonego materiału nietrudno dojść do wniosku, że w podręcznikach dominuje spojrzenie oparte na dualizmach, gdzie przyroda stanowi tradycyjny

obiekt kontemplacji, obszar rozrywki i relaksu lub ewentualnie „próby sił”, bywa też po prostu traktowana jako miejsce kontaktu z jakąś formą dzikości, choć najczęściej kontakt ten ma charakter zapośredniczony czy spreparowany (jak podczas safari)⁵. Prezentowana wiedza nie narusza w żaden sposób *status quo*, jedynie potwierdzając to, co uczący się znają z obiegowych opinii: nowoczesny obraz człowieka jako zdobywcy natury, zdolnego poradzić sobie z jej zmiennością i kaprysmi. Co za tym idzie, historia ludzka pozostaje tu oddzielona od historii naturalnej, a ta druga dotyczy głównie wydzielonych, odległych i chronionych obszarów. Niewątpliwie ludzka perspektywa jest jedyną uprawnioną, wśród kwestii palących dla ludzkości zaś znaczenie ma głównie to, co dotyczy cywilizowanego (europejskiego) świata.

W takim ujęciu widoczny jest już nawet nie tyle brak zrozumienia dramatyzmu obecnej sytuacji, ile brak świadomości pewnych przewartościowań, które w humanistycznym myśleniu o środowisku dokonały się dużo wcześniej niż w ostatnich latach. Z jednej strony mam tu na myśli tak podstawowe dla ekokrytyki zniesienie dychotomii natura – kultura: dostrzeżenie, że to, co naturalne, jest od dawna kulturowym konstruktem, a tak zwana dzika przyroda nie istnieje w stanie czystym (mit pastoralizmu), czy też dowartościowanie środowisk hybrydycznych, na przykład miejskich, jako obszaru kohabitacji człowieka z naturą (miasto jako zoopolis i biopolis). Z drugiej strony zgodnie z postulatami drugiej fali ekokrytyki pojęcie środowiska funkcjonuje obecnie jako część konkretnego kulturowego kontekstu, co powinno oznaczać na przykład dekonstrukcję niektórych jego dawnych obrazów jako anachronicznych (post)kolonialnych lub eurocentrycznych mitów. Zrozumienie tych przemian świadomości ekologicznej wydaje mi się kluczowe dla przygotowania gruntu pod właściwe myślenie o obecnej destabilizacji klimatu i jej globalnych skutkach przyrodniczych czy populacyjnych – i jest to istotna rekomendacja dla autorów szkolnych podręczników.

Nieco inaczej wygląda kwestia udziału treści ekologicznych w materiałach i ćwiczeniach składających się na zawartość podręczników przygotowujących do uzyskania certyfikatu. Ma to dwie przyczyny – po pierwsze, podręczniki te nie są przygotowywane na nowo wraz z każdą zmianą podstawy programowej, a jedynie wtedy, kiedy zmie-

⁵ Dobrym przykładem cytowanego podejścia jest treść rozdziału 9. z podręcznika *Password 1*, gdzie uczeń zapoznaje się najpierw z krótkim tekstem dotyczącym katastrof naturalnych, w którym kładziony jest nacisk na ich nieprzewidywalność i ponoszone przez ludzi straty oraz przytoczone są przypadki „cudownych ocalań” podczas trzęsienia ziemi czy tsunami (celem tej sekcji książki jest przedstawienie słownictwa). Następnie ćwiczy umiejętność mówienia, komentując to, jak bardzo interesujące i pożyteczne naukowo są dla niego różne formy kontaktu ze środowiskiem: wycieczka do ogrodu botanicznego, podpatrywanie ptaków, wyjazd na safari, jazda konna, wycieczka do oceanarium, nurkowanie na rafie koralowej, łowienie ryb, oglądanie pokazu delfinów czy wizyta w palmiarni. Projektuje także wycieczkę krajoznawczo-turystyczną, pisze rozprawkę na temat możliwych przyczyn braku zaangażowania młodych ludzi w kwestie ekologiczne oraz sprawdza swoją wiedzę słownikowo-gramatyczną w zadaniach wykorzystujących informacje na temat toksycznych roślin (Rosińska, Edwards, 2015: 106–112).

nią się wymagania egzaminacyjne lub format egzaminu (średnio co około pięć lat). Po drugie, nauka przygotowująca do certyfikatu nie wiąże się z celami wychowawczymi, jak ma to miejsce w szkole, autorzy podręczników zaś wystrzegają się podejścia normatywnego, skupiając się na możliwie bezstronnej prezentacji słownictwa i struktur gramatycznych poprzez zapoznanie uczącego się z jak najszerszym zasobem danych językowych, których użycie jest typowe dla danego poziomu znajomości języka. W tym celu czerpią oni z dyskursu publicznego obecnego w oficjalnych kanałach informacyjnych, w mediach społecznościowych oraz w mowie potocznej, zachęcając do kreatywnej dyskusji nad padającymi w przestrzeni społecznej tezami i opiniami.

Analiza dwóch podręczników służących do nauki na poziomie C1: *Expert* wydawnictwa Pearson oraz *Keynote* wydawnictwa National Geographic, pokazuje, że treści środowiskowe pojawiają się w nich w koniunkcji z innymi problemami określanymi jako „globalne” (Bell, Gower, 2014; Stephenson, Lansford, Dummett, 2016). Obok postępującej utraty bioróżnorodności oraz trudnego losu gatunków zagrożonych wyginięciem, klęsk żywiołowych spowodowanych zmianą klimatu, kwestii zgubnych nawyków konsumpcyjnych i nadprodukcji śmieci, śladu ekologicznego, zanieczyszczenia i kurczących się zasobów Ziemi czy szkodliwego wpływu turystyki na lokalne ekosystemy prezentowane są takie zjawiska, jak bezdomność, bieda, przestępczość, migracje czy nierówności na rynku pracy, które coraz częściej również mają podtekst środowiskowy, ale których rozumienie i dogłębna analiza poddane są pod dyskusję (w formie pytań i zadań otwartych). W niektórych podręcznikach na plan pierwszy zdaje się wysuwać właśnie chęć sprowokowania debaty nad kwestiami budzącymi gwałtowne emocje i kontrowersje (taką rolę może odgrywać na przykład zamieszczony w podręczniku *Expert* artykuł dotyczący śladu ekologicznego wynikającego z posiadania zwierząt domowych) bez narzucania jakichkolwiek rozstrzygnięć. Wartościowanie przejawia się raczej pośrednio w doborze treści oraz chęci zapoznania czytelnika z szokującymi faktami dotyczącymi skali wpływu człowieka na środowisko. Taka wstrzemięźliwość wydaje się zrozumiała, autorom książek przygotowujących do uzyskania certyfikatów także przydałaby się jednak pogłębiona świadomość ekologicznej problematyki, gdyż nader często konstrukcja rozdziałów przypomina w moim przekonaniu ciąg asocjacyjny: widoczne jest tu dosyć bezładne, hasłowe zestawianie pojęć funkcjonujących w debacie publicznej. Brakuje również niezbędnej dla rozwoju krytycznego myślenia kontekstualizacji ogólnie znanych sloganów ekologicznych poprzez ich osadzenie w konkretnych ramach geograficznych i historycznych, a także bardziej aktualnych rozważań na temat przyczyn destabilizacji klimatu, stosowanych strategii wyparcia problemów środowiska i zróżnicowanej środowiskowej odpowiedzialności.

By oddać sprawiedliwość autorom podręczników szkolnych, warto jednak zauważyć, że te z nich, które zostały napisane w ostatnich dwóch latach, wydają się

w przyspieszony sposób nadrabiać wspomniane zaległości. Analizując serię podręczników do liceum i technikum *Focus. Second Edition* z lat 2019–2021 (ostatnia część serii zaoferowana została szkołom w roku szkolnym 2021/2022), zaobserwowałam bardzo pozytywne zmiany, które potwierdzają, że krytyczna pedagogika ekologiczna, jako pozbawione historycznych uprzedzeń czy stereotypów myślenie o środowisku i kryzysie klimatycznym, stanowi coraz częściej jedną z akceptowanych form realizacji programu szkolnego. Spójrzmy, jaki znajduje to konkretny wyraz w prezentowanych treściach:

1. Neutralny opis ustępuje miejsca postawie zaangażowania, która artykułowana jest nie tylko w samych tekstach i nagraniach, ale nawet w ćwiczeniach gramatycznych i słownikowych (typowy przykład stanowi tu zadanie, w którym przy okazji ćwiczenia słownictwa mimochodem przedstawia się dramatyczne dane liczbowe dotyczące zmian klimatycznych; zob. Kay i in., 2020: 117).
2. Wskazuje się przykłady pozytywnych inicjatyw na rzecz środowiska, czasem bardzo radykalnych (styl życia *zero waste*), oraz zachęca do dyskusji. Podważa się też stereotypy dotyczące natury i zwierząt, aby sprowokować do przemyślenia relacji między człowiekiem a innymi bytami (przykładem może być tu tekst o zdolnościach kognitywnych zwierząt, mający inicjować dyskusję nad sposobem traktowania zwierząt udomowionych oraz zwierząt dzikich w zoo; zob. Kay i in., 2020: 119).
3. Poddaje się pod dyskusję rozmaite innowacje technologiczne i rozwiązania mające służyć poprawie stanu środowiska z punktu widzenia ich kosztów czy obciążeń dla jednostki.
4. Coraz częściej wyraźnie identyfikowane są głębokie źródła kryzysu klimatycznego, a także jego organiczne powiązania z neoliberalizmem: nadmierny konsumpcjonizm i nadprodukcja, rabunkowa gospodarka, monopolizacja rynku przez rolnictwo typu przemysłowego i wypaczenia w produkcji żywności, nadmierny rozrost transportu lotniczego, krótkowzroczne, ograniczone terytorialnie myślenie oraz brak troski o przyszłe pokolenia. Dostrzegane są przy tym zgubne konsekwencje zmian klimatu w wymiarze globalnym oraz lokalnym, i to nie tylko europejskim (nierówności społeczne, przeludnienie, destabilizacja klimatu, ekstremalne zjawiska pogodowe, zjawisko uchodźstwa klimatycznego, dramatyczna sytuacja zwierząt – zob. Kay i in., 2019: 69). Takie powiązanie zjawisk, ich przyczyn i skutków jest szczególnie pożądane z punktu widzenia ekopedagogiki krytycznej (zob. na ten temat Walewicz, 2019: 59).
5. Padają pytania o prawdopodobne scenariusze przyszłości, ale także o możliwość pracy na rzecz zmiany sytuacji, zaangażowania na poziomie zarówno indywidualnym, jak i zbiorowym (na przykład oddolne projekty na rzecz środowiska lokalnego, protesty ekologiczne, zachęcanie do zmiany nawyków konsumpcyjnych i żywieniowych, budujące przykłady obywatelskiej aktywności, pozytywne

wzorce osobowe, pozytywna ocena aktywizmu oraz działań charytatywnych). Co ważniejsze, w dyskusji pojawia się perspektywa długoterminowa, rozciągająca się nawet na kolejne pokolenia.

6. Podręczniki (dostosowane przez wydawnictwa międzynarodowe do wymogów systemu edukacyjnego w Polsce) uwzględniają coraz częściej kontekst geograficzno-kulturowy, co sprawia, że pytania o stan środowiska i apele o zmianę brzmią znacznie natarczywiej, a tym samym budzą większe emocje (jak artykuł na temat jakości powietrza w polskich miastach, zamieszczony w *Repetitorium do szkół ponadgimnazjalnych* – Rosińska, Edwards, Ingłot, 2018).

Pod względem metodycznym na uwagę w nowo wydanych podręcznikach do nauki języka angielskiego zasługują zwłaszcza:

1. Ścisła integracja treści językowych i przedmiotowych, odrzucenie koncepcji kształcenia językowego jako uczenia umiejętności umieszczonych w „przegródkach” i nauczania „pod testy” na rzecz myślenia holistycznego i budowania kulturowej tożsamości przez język.
2. Korzystanie z najnowszych ustaleń naukowych, sięganie do sprawdzonych źródeł i danych liczbowych.
3. Stosowanie właściwych metod aktywizacji: dyskusja, prezentacja, praca nad projektem, na przykład plakatem, praca z autentycznymi materiałami; korzystanie z atrakcyjnych form komunikacji, zaczerpniętych z mediów społecznościowych (memy, czaty, posty, blogi)⁶.
4. Kształcenie umiejętności krytycznego myślenia poprzez analizę dyskursu negującego zmiany klimatyczne (w jedno z ćwiczeń włączone zostały komentarze sceptyków klimatycznych, które następnie poddano dyskusji; zob. Kay i in., 2020: 122).
5. Użycie formy literackiej narracji i formułowanie zadań wymagających kreatywności/wyobraźni (doskonałym przykładem jest tu opowiadanie twórcze prezentujące „cykl życiowy plastikowej butelki”, posługujące się humorem i ironią, w książce *Focus 4. Second Edition*; zob. Kay i in., 2020: 117).

⁶ W omawianych podręcznikach z serii *Focus. Second Edition* można znaleźć wiele interesujących realizacji tego postulatu – przykładem może być dyskusja nad najlepszym plakatem popularyzującym wiedzę na temat zmian klimatu (Kay i in., 2019: 70), wykorzystanie filmowego bloga do pokazania ekstremalnych zjawisk pogodowych i ich wpływu na życie lokalnych społeczności (Kay i in., 2020: 120–121) czy zamieszczenie memu obrazującego rozmowę krów, w której celnie spuentowano związek hodowli przemysłowej z degradacją środowiska (Kay i in., 2021: 102).

Podsumowanie

Wydaje się, że nakreślone wyżej zmiany w sposobie kształtowania i wyrażania treści podręczników językowych na podstawie obowiązującej od 2018 roku podstawy programowej wskazują na obiecujące przesunięcia w świadomości ekologicznej ich autorów. Zaczynają oni zdawać sobie sprawę ze złożoności sytuacji w dobie antropocenu i coraz częściej sięgają po elementy dyskursu krytycznego wobec zachodniej retoryki postępu, a zarazem dążącego do emancypacji natury. Coraz bardziej umiejętnie poruszają się także pomiędzy dwoma poziomami odniesień, które do tej pory mogły się jawić jako przeciwstawne: poziomem myślenia globalnego, kosmopolitycznego (gdy rozważany jest los całej planety) oraz poziomem lokalnym, który odwołuje się do tożsamości regionalnej czy narodowej jako mającej szczególnie silny związek ze zmianą klimatu. Co więcej, na podstawie scenariuszy zajęć zamieszczonych w książkach do nauki języka angielskiego w szkołach średnich można zakładać, że będą to lekcje dobrze osadzone w konkretności, angażujące, uwspółcześnione, atrakcyjne wizualnie, przeprowadzane w różnych sceneriach, a także oparte na wykorzystaniu zróżnicowanych środków dydaktycznych i metod wzmacniających sprawczość uczącego.

Na szczególną uwagę zasługuje również dostrzeżona przeze mnie w analizowanych podręcznikach metoda wprowadzania wątków ekologicznych, którą chciałabym tu nazwać za teoretykami studiów zwierzęcych „pedagogiką dyskomfortu” (Lloro-Bidart, Banschbach, eds., 2019: 41). Polegałaby ona na kwestionowaniu utrwalonych, popularnych zachowań czy wygodnych przyzwyczajęń – takich jak szkodliwe dla środowiska nawyki konsumpcyjne, sposoby spędzania czasu wolnego, odżywiania się oraz traktowania zwierząt – w celu wywołania afektywnej odpowiedzi. Spodziewana reakcja (dysonans poznawczy, uświadomienie uczącemu się konsekwencji jego postaw i wywołanie wiążącego się z tym poczucia „ekowiny”) miałyby za zadanie sprowokować uczniów do działania, pozwalając stopniowo wyeliminować to, co stanowi główną bolączkę czasów kryzysu klimatycznego: beczynność i brak sprawczości w poczuciu, że „nic nie da się zrobić”, bo „przyszłość jest już stracona”, albo w przekonaniu, że „jakoś to będzie”, a „liczy się to, co tu i teraz”. Równie ważna jak ta zachęta do aktywizmu byłaby także wpisana w ekokrytyczną edukację próba zmiany wizerunku natury i stosunku ludzi do otaczającego ich świata na mniej antropocentryczne, eurocentryczne i indywidualistyczne, a bardziej biocentryczne i wspólnotowe, tj. zdeterminowane, by chronić każdą formę życia niezależnie od tego, jak bardzo narusza to dotychczasowy styl życia czy interesy gospodarcze. W epoce ciągłego ryzyka i nieprzewidywalności, pesymizmu co do stanu środowiska i powszechnej obojętności na sprawy inne niż własne chcielibyśmy od naszych uczniów uzyskać taką odpowiedź, jaka pada na kartach podręcznika *Focus 5*, gdy rozważane są scenariusze przyszłości

i potrzeba przedsięwzięcia wspólnych działań: „Even if this means we might not be as prosperous as we are now, it is no excuse for failing to save the planet for future generations” (Kay i in., 2021: 110).

Bibliografia

- Alevizos K., Gaynor S., Roderick M., 2018, *Gold Experience B2 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Beddall F., Roderick M., 2018, *Gold Experience B1+ 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Bell J., Gower R., 2014, *Expert Advanced*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Berleant A., 1992, *The Aesthetics of Environment*, Temple University Press, Philadelphia.
- Bińczyk E., 2018, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Boyd E., Edwards L., 2018, *Gold Experience C1 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Boyd E., Walsh C., Warwick L., 2018, *Gold Experience B1 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Domańska E., 2013, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 13–32.
- Fiedorczuk J., 2014, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk.
- Kay S. i in., 2019, *Focus 3. Second Edition. Students' Book. B1/B1+*, Pearson Central Europe, Warszawa.
- Kay S. i in., 2020, *Focus 4. Second Edition. Student's Book. B2/B2+*, Pearson Central Europe, Warszawa.
- Kay S. i in., 2021, *Focus 5. Second Edition. Student's Book. B2+/C1*, Pearson Central Europe, Warszawa.
- Lloro-Bidart T., Banschbach V.S., eds., 2019, *Animals in Environmental Education: Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy*, Palgrave Macmillan, Cham.
- Mitek-Dziemba A., 2014, *Zmierzch doświadczenia? Pastoralistyczne lęki (neo)pragmatyzmu*, „Er(r)go”, nr 29 (2), s. 67–84, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/ERRGO/article/view/2654> [1.08.2021].
- Nawrot-Lis B., 2020, *Insights into CLIL Methodology*, „Polish Journal of Continuing Education”, nr 1, s. 66–79, pobrano z: <https://oaji.net/articles/2021/2718-1612352143.pdf> [1.08.2021].
- Oreskes N., Conway E.M., 2010, *Merchants of Doubt. How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*, Bloomsbury Press, New York.

- Piątek Z., 1998, *Etyka środowiskowa. Nowe spojrzenie na miejsce człowieka w przyrodzie*, IF UJ, Kraków.
- Puppel S., red., 2015, „Scripta de Communicatione Posnaniensi. Seria: Prace Naukowe Katedry Ekokomunikacji UAM”, t. 7: *MOTEK. Motywy ekolingwistyczne: w stronę ekogłottodydaktyki. Materiały z Konferencji zorganizowanej przez Katedrę Ekokomunikacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w dniach 10–11 września 2014 roku*, Katedra Ekokomunikacji UAM, Poznań, pobrano z: http://keko.home.amu.edu.pl/sites/default/files/TOM_VII_MOTEK_2015.pdf [1.08.2021].
- Quintana J., Duckworth M., 2019, *Vision 1*, Oxford University Press, Oxford.
- Rosińska M., Edwards L., 2015, *Password 1*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rosińska M., Edwards L., 2016, *Password 2*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rosińska M., Edwards L., Inglot M., 2018, *Repetitorium do szkół ponadgimnazjalnych*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rosińska M., Manin G.J., 2017, *Password 3*, Macmillan Polska, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018, poz. 467, pobrano z: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf> [1.08.2021].
- Sharman E., Duckworth M., 2019, *Vision 2*, Oxford University Press, Oxford.
- Stephenson H., Lansford L., Dummett P., 2016, *Keynote Upper Intermediate*, National Geographic Learning, Andover, Hampshire.
- Sujecka-Zajac J., 2020, *Czy jesteśmy gotowi na ekogłottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?* „Neofilolog”, nr 55/1, s. 11–26, <https://doi.org/10.14746/n.2020.55.1.2>.
- Tabaszewska J., 2011, *Zagrożenie czy możliwości? Ekokrytyka – rekonesans*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 205–220.
- Tabaszewska J., 2018, *Ekokrytyczna (samo)świadomość*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 7–15.
- Ubertowska A., 2018, *„Mówić w imieniu biotycznej wspólnoty”. Anatomie i teorie tekstu środowiskowego/ekologicznego*, „Teksty Drugie”, nr 2, s. 17–40, <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.2>.
- Ubertowska A., 2020, *Historie biotyczne. Pomiędzy estetyką a geotraumą*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Walewicz P., 2019, *Koncepcje antropocenu i kapitałocenu a ekopedagogika*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 57–67.
- Walsh C., Warwick L., 2018, *Gold Experience B2+ 2nd Edition*, Pearson Education Limited, Harlow, Essex.
- Wawrzyniak J., 2000, *Teoretyczne podstawy neonaturalistycznej bioetyki środowiskowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań.
- Wilkoszewska K., 2003, *Sztuka jako rytm życia. Rekonstrukcja filozofii sztuki Johna Deweya*, wyd. 2., Universitas, Kraków (wyd. 1. – 1991).

Wilkoszewska K., 2006, *Czy istnieje eko-estetyka?*, „Diametros”, nr 9, s. 136–412, pobrano z: <https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Diametros/Diametros-r2006-t-n9/Diametros-r2006-t-n9-s136-142/Diametros-r2006-t-n9-s136-142.pdf> [20.07.2021].

Wilkoszewska K., 2016, *Estetyka pragmatyczna w perspektywie bio-*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, R. 25, nr 1 (97), s. 211–229.

Wilkoszewska K., red., 1992, *Estetyka a ekologia*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Alina Mitek-Dziemba – doktor nauk humanistycznych, adiunktka w Instytucie Literaturoznawstwa Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, tłumaczka dzieł filozofów nurtu neopragmatystycznego (Richarda Shustermana, Richarda Rorty’ego), autorka książek i artykułów sytuujących się na pograniczu filozofii, estetyki i literatury porównawczej. Opublikowała książkę pod tytułem *Literatura i filozofia w poszukiwaniu sztuki życia. Nietzsche, Wilde, Shusterman* (Katowice 2011). Jest współredaktorką antologii *Drzewo Poznania. Postsekularyzm w przekładach i komentarzach* (Katowice 2012, z Piotrem Bogaleckim) oraz dwujęzycznych zbiorów esejów pt. *Więzi wspólnoty. Literatura – religia – komparatystyka / The Ties of Community. Literature, Religion, Comparative Studies* (Katowice 2013) i *Polytropos. Na drogach Tadeusza Sławka / Polytropos. Tracing Tadeusz Sławek’s Routes* (Katowice 2016). W swoich badaniach koncentruje się na komparatystyce literackiej, ekokrytyce, estetyce środowiskowej, studiach ludzko-zwierzęcych, pragmatystycznie pojętej somaestetyce oraz myśli postsekularnej. Jako członkini Laboratorium Animal Studies – Trzecia Kultura przy Uniwersytecie Śląskim i zastępczyni redaktorki naczelnej czasopisma „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies” jest także zaangażowana w organizowanie konferencji i wykładów o tematyce dotyczącej praw zwierząt oraz zmian środowiskowych.

Alina Mitek-Dziemba – PhD, Assistant Professor in the Institute of Literary Studies at the University of Silesia, Katowice, Poland, and a translator of the works of neopragmatist philosophers (Richard Shusterman, Richard Rorty) into Polish; an author of books and articles exploring the intersections of philosophy, aesthetics and comparative literature. In 2011 she published the book *Literatura i filozofia w poszukiwaniu sztuki życia. Nietzsche, Wilde, Shusterman* [Literature and Philosophy in Pursuit of the Art of Living: Nietzsche, Wilde, Shusterman] (in Polish). She also co-edited the anthology *Drzewo Poznania. Postsekularyzm w przekładach i komentarzach* [The Tree of Knowledge. Post-Secularism in Translations and Commentary] (published 2012, co-editor Piotr Bogalecki) and two bilingual collections of essays (in Polish and English): *Więzi wspólnoty. Literatura – religia – komparatystyka / The Ties of Community. Literature, Religion, Comparative Studies* (2013) and *Polytropos. Na drogach Tadeusza Sławka / Polytropos. Tracing Tadeusz Sławek’s Routes* (2016). In her research she focuses on the fields of comparative literature, ecocriticism, environmental aesthetics, animal studies, pragmatist-

-minded somaesthetics and post-secular thinking. As a member of the Animal Studies Lab at the University of Silesia and Vice-Editor-in-Chief of the journal *Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies*, she is also engaged in organizing talks and conferences on the topic of animal rights and environmental changes.



EWA PÓŁTORAK

 <https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kształcenie postawy proekologicznej na lekcjach języka obcego w szkole ponadpodstawowej (na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego)*

Developing pro-ecological attitudes
in secondary-school foreign-language lessons
(on the example of materials for teaching French
as a second/subsequent foreign language)

Abstract: Ewa Półtorak's aim in this article is to reflect on how to incorporate elements of ecological education into the foreign-language teaching/learning process, as implemented in the third level of the Polish education system. Półtorak focuses on methods used to develop communicative language competences at school, especially on the example of teaching/learning French as a second/subsequent foreign language.

Keywords: CEFR, action-oriented approach, developing communicative language competences at school, learning French as a second/subsequent foreign language, ecological education

Abstrakt: Celem artykułu jest refleksja nad sposobami włączenia elementów edukacji ekologicznej do kształcenia językowego realizowanego w polskim systemie szkolnictwa w ramach trzeciego etapu edukacyjnego. Podjęta problematyka została przedyskutowana w kontekście procesu kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego na przykładzie materiałów do nauczania języka francuskiego.

Słowa kluczowe: ESOKJ, podejście działania, kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych w szkole, nauka języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego, edukacja ekologiczna

* 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.

Wiek XXI będzie stuleciem ekologicznym albo nie będzie go wcale (Skolimowski, 1993: 91).

Wstęp

Coraz bardziej odczuwamy dziś skutki zmian klimatycznych i dostrzegamy konieczność wypracowania – nie tylko w skali makro, lecz także na poziomie pojedynczych działań człowieka – skutecznych sposobów zahamowania postępującej degradacji środowiska oraz niekontrolowanego wyczerpywania zasobów naturalnych. Raczej nikt nie ma wątpliwości, że we współczesnej szkole edukacja ekologiczna powinna stanowić jeden z zasadniczych elementów kształcenia. Słowami Jima Lenesty'ego można powiedzieć, że w dzisiejszych czasach:

edukacja ekologiczna [nie powinna być – E.P.] luksusem. To konieczność. Musi się ona stać częścią ogólnoswiatowej strategii edukacji. Świadoma ekologicznie populacja ludzka może złamać stare nawyki, rozwinąć nowe alternatywy i ochronić wartościowe planetarne gatunki i ekosystemy przed unicestwieniem. Tylko taka świadomość może dać gwarancję, że nasze ziemskie gospodarstwo będzie właściwie zarządzane dla przyszłych generacji (Jim Lenesty – cyt. za: Skubała, 2010: 15).

Tak rozumiana edukacja ekologiczna wymaga niewątpliwie interdyscyplinarnego podejścia, a co za tym idzie, powinna być obecna nie tylko w programach nauczania przedmiotów tradycyjnie kojarzonych z szeroko rozumianą ochroną środowiska, jak biologia, lecz także, przynajmniej w podstawowym zakresie, w programach nauczania pozostałych przedmiotów szkolnych. Zasygnalizowana perspektywa kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w najważniejszych dokumentach polskiego prawa oświatowego, w tym w nowej podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...]. *Język obcy nowożytny*, 2018). Już we wstępie do dokumentu autorzy podkreślają, że „kształcenie i wychowanie w liceum ogólnokształcącym i technikum sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów”, co wiąże się między innymi z tym, że szkoła „kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...]. *Język obcy nowożytny*, 2018). Pojawia się w związku z tym pytanie, w jaki sposób i w jakim zakresie elementy edukacji ekologicznej

są/powinny być uwzględnione w programach kształcenia poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Niniejszy artykuł będzie stanowił refleksję nad sposobami włączenia elementów edukacji ekologicznej do programu kształcenia językowego realizowanego na poziomie szkoły ponadpodstawowej. W centrum zainteresowania znajdzie się analiza najnowszych koncepcji glottodydaktycznych, promowanych między innymi przez autorów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), które w praktyce odnoszą się do podejścia działaniowego, nazywanego także w polskiej wersji przywołanego dokumentu podejściem zadaniowym (Rada Europy, 2003). Podjęta problematyka zostanie przedyskutowana w odniesieniu do najbardziej interesującego nas kontekstu badawczego, jakim jest kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego w ramach trzeciego etapu edukacyjnego. Głównym celem zaproponowanych rozważań będzie próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób materiały przeznaczone do nauki drugiego/kolejnego języka obcego, a w szczególności języka francuskiego, zawierają treści sprzyjające rozwijaniu świadomości ekologicznej uczniów i tym samym wspomagające kształcenie ich postaw proekologicznych. W udzieleniu odpowiedzi na postawione pytanie pomocna będzie analiza danych pozyskanych podczas realizacji zadania badawczego przeprowadzonego w ramach międzynarodowego projektu *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC)¹ w roku akademickim 2020/2021.

Program kształcenia językowego w szkole ponadpodstawowej – zarys problematyki

Zainteresowanie różnymi formami mobilności międzynarodowej powoduje, że umiejętności językowe są postrzegane jako jeden z zasadniczych filarów wykształcenia we współczesnym świecie. Nie dziwi zatem fakt, że znajomość języków obcych stanowi istotny element mniej lub bardziej sformalizowanych form kształcenia na każdym z jego etapów. Umiejętności językowe są wymieniane jako jedne z najważniejszych, jakie uczący się zdobywają w szkole ponadpodstawowej, to jest na trzecim etapie edukacyjnym w polskim systemie szkolnictwa (*Podstawa programowa kształcenia*

¹ Projekt HEC jest realizowany przez zespół Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego (ICBEH UŚ) pod kierownictwem prof. dr hab. Bernadetty Niesporek-Szamburskiej.

ogólnego [...]. *Język obcy nowożytny*, 2018). Jak podkreślają autorzy nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum,

umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...]. Język obcy nowożytny*, 2018)

– a co za tym idzie, „ważnym celem działalności szkoły jest skuteczne nauczanie języków obcych” (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...]. Język obcy nowożytny*, 2018).

Podczas badań prowadzonych w ramach projektu HEC skupiliśmy się przede wszystkim na szczegółowej analizie założeń programowych dotyczących procesu nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego, odnosząc je głównie do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka nowożytnego według nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego [...]. Język obcy nowożytny*, 2018). Wybór takiego kontekstu badawczego nie był przypadkowy – wiązał się z aktualnie najczęściej spotykaną sytuacją nauki języka francuskiego w polskim systemie edukacyjnym: w ramach kształcenia ogólnego język francuski najczęściej jest wybierany jako drugi (odpowiednio wariant III.2 według nowej podstawy programowej) lub trzeci (odpowiednio wariant III.2.0 według nowej podstawy programowej) język obcy nowożytny nauczany w szkole ponadpodstawowej.

Na wstępie należy uściślić, że w przypadku wybranego przez nas kontekstu badawczego nauka języka francuskiego (ale także jakiegokolwiek innego języka obcego nauczanego jako drugi lub trzeci język obcy na poziomie szkoły ponadpodstawowej) jest zaplanowana przez autorów nowej podstawy programowej w taki sposób, aby kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych ucznia umożliwiło mu osiągnięcie poziomu biegłości językowej na poziomie A2/A2+ według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2003). Warto przypomnieć, że zdaniem autorów ESOKJ na tym etapie rozwoju językowego osoba posługująca się językiem docelowym:

- rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy);

- potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe;
- potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego (Rada Europy, 2003: 33).

Tak sformułowane przez autorów opracowania ogólne cele kształcenia językowego znajdują swoje odzwierciedlenie także w zapisach nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, w której kompetencje uczniów języka obcego nowożytnego nauczanego jako drugi/kolejny język obcy sytuują się na trzecim etapie edukacyjnym odpowiednio na poziomie A2+ (w przypadku nauki języka według wariantu III.2) oraz A2 (w przypadku nauki języka według wariantu III.2.0). Na każdym z etapów kształcenia realizacja ogólnych celów kształcenia została wpisana w pięć wzajemnie powiązanych obszarów nauczania, które obejmują, oprócz znajomości środków językowych, takie działania językowe, jak rozumienie wypowiedzi, jej tworzenie, reagowanie na wypowiedzi innych uczestników interakcji oraz przetwarzanie wypowiedzi (tak zwaną mediację językową). Co więcej, każdy z wymienionych rodzajów działań językowych może/powinien być rozwijany zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Ze względu na niewielkie różnice między poziomami językowymi A2+ i A2 przypisane im w podstawie programowej wymagania (w zakresie wymagań ogólnych) są niemal identyczne.

Nauka według wariantów III.2.0 i III.2 obejmuje²:

I. Znajomość struktur językowych. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie treści opisanych w wymaganiach szczegółowych.

II. Rozumienie wypowiedzi (działania receptywne). Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia, instrukcje) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, jak i proste wypowiedzi pisemne (jak listy, wiadomości e-mail, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, instrukcje, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, **recenzje**, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie) w zakresie tematycznym wskazanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi (działania produktywne). Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne oraz pisemne (np. w postaci notatki, ogłosze-

² W wypunktowaniu wyróżniono te fragmenty, które znalazły się jedynie w wariantcie III.2.

nia, zaproszenia, życzeń, wiadomości e-mail, SMS-ów, kartek pocztowych, historyjek, **listów prywatnych** czy wpisów na blogu) w zakresie tematycznym wskazanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedź (działania interakcyjne). Uczeń reaguje ustnie oraz w formie prostego tekstu pisanego (np. wiadomości, w tym SMS-a lub wiadomości e-mail, krótkiego listu prywatnego, wpisu na czacie/forum) w typowych sytuacjach wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi (działania mediacyjne). Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych, m.in. przekazując w języku obcym (lub polskim) informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. **wykresach**, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach) w języku obcym lub polskim (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego* [...]. *Język obcy nowożytny*, obowiązująca od 2018 roku).

Drobne różnice pomiędzy interesującymi nas poziomami biegłości językowej pojawiają się w zakresie treści szczegółowych, których ze względu na postawione cele niniejszego artykułu oraz jego ograniczenia edycyjne nie sposób przytoczyć w całości. Warto jedynie zaznaczyć, że w przypadku obydwu interesujących nas wariantów nauki kolejnego języka obcego w obrębie szczegółowych treści nauczania autorzy podstawy programowej proponują włączenie tematu dotyczącego środowiska naturalnego. W punkcie 13. nowej podstawy programowej dla wariantu III.2.0 nauki języka znalazło się zagadnienie pt. „Świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz)”, które dla wariantu III.2 zostało wzbogacone o następujące elementy: „zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego”. To właśnie te dodatkowe aspekty wymienionych szczegółowych treści kształcenia mogą być odczytywane jako bezpośrednie nawiązanie do elementów edukacji ekologicznej. Można zatem powiedzieć, że w przypadku interesującego nas kontekstu badawczego nauce drugiego/kolejnego języka obcego, szczególnie realizowanej według wariantu III.2, potencjalnie mogą/powinny towarzyszyć elementy edukacji ekologicznej.

Elementy edukacji ekologicznej w procesie nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego w szkole ponadpodstawowej – wyniki badań własnych

Ogólna charakterystyka wybranej metodologii badawczej

W ramach zaplanowanego badania postanowiono się przyjrzeć bardziej wnikliwie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób autorzy materiałów do nauki drugiego/kolejnego języka obcego na trzecim etapie edukacyjnym, a przede wszystkim autorzy podręczników przeznaczonych do nauki języka francuskiego, wprowadzają do nich treści służące kształceniu postaw proekologicznych uczniów. Tak postawiony cel wymagał uszczegółowienia, które znalazło odzwierciedlenie w następujących pytaniach:

1. Czy w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego znalazły się elementy edukacji ekologicznej?
2. Jakiego rodzaju treści o charakterze ekologicznym są proponowane w poszczególnych podręcznikach przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego?
3. Jakiego rodzaju zadania/działania językowe towarzyszą proponowanym elementom edukacji ekologicznej w poszczególnych podręcznikach przeznaczonych do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego?

W centrum zainteresowania znalazła się przede wszystkim analiza tych serii podręczników, które umożliwiają rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka francuskiego przynajmniej do poziomu A2/A2+ w ramach edukacji ponadpodstawowej. W tym celu wybrano czternaście najpopularniejszych oraz najbardziej aktualnych na polskim rynku wydawniczym serii podręczników przeznaczonych do nauczania (starszej) młodzieży i dorosłych, w tym wszystkie podręczniki dopuszczone przez MEiN do użytku szkolnego do kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2020/2021. Oto pełna lista wybranych do analizy podręczników (w kolejności alfabetycznej):

1. *Agenda* (część 1 i 2) (Baglieto, Girardeu, Mistichelli, 2011; Baglieto, Gloanec, 2011).
2. *Alter Ego+* (część 1 i 2) (Berthet i in., 2012a, 2012b).
3. *C'est Parti!* (część 1 i 2) (Piotrowska-Skrzypek i in., 2019a, 2019b).
4. *Cosmopolite* (część 1 i 2) (Hirschsprung, Tricot, 2017; Hirschsprung i in., 2017).
5. *Défi* (Défi 1 i Défi 2) (Chahi, Denyer, Gloanec, 2018; Biras i in., 2018).
6. *Edito* (część 1 i 2) (Alcaraz i in., 2016; Abou-Samra i in., 2016).
7. *En Action!* (część 1 i 2) (Gallon, Himber, 2019, 2020).
8. *Entre nous* (część 1 i 2) (Courteaud, Gomez-Jordana, Pruvost, 2017; Chahi, Huor, Malorey, 2015).

9. *Exploits* (część 1 i 2) (Boutégège i in., 2019, 2020).
10. *Francofolie express* (część 1 i 2) (Boutégège, Supryn-Klepcarz, 2019, 2020).
11. *Inspire* (część 1 i 2) (Le Bougnec, Lopes, 2020a, 2020b).
12. *#LaClasse* (część 1 i 2) (Chanéac-Knight, 2019; Todd, Vial, 2019).
13. *L'Atelier* (część 1 i 2) (Cocton i in., 2019a, 2019b).
14. *Texto* (część 1 i 2) (Le Bougnec, Lopes, 2016a, 2016b).

Przed przystąpieniem do omówienia szczegółowych wyników przeprowadzonych analiz należy uściślić, że uwagę skupiono na badaniu tych części podręczników każdej z wybranych serii wydawniczych, które zgodnie z opisem autorów są przeznaczone do pracy nad rozwojem językowych kompetencji komunikacyjnych do poziomu językowego A2/A2+, co w praktyce przełożyło się na analizę dwóch pierwszych części z każdej serii.

Jak wspomnieliśmy, wszystkie wybrane podręczniki realizują założenia podejścia zadaniowego, nazywanego także działaniowym (ang. *action-oriented approach*, fr. *approche actionnelle*), co nie pozostaje bez znaczenia dla proponowanych w nich rozwiązań metodycznych. Przypomnijmy, że zdaniem autorów przywołanej koncepcji kształcenia, które stanowi najbardziej aktualne podejście w nauczaniu-uczeniu się języków obcych (por. Cuq, Gruca, 2002; Komorowska, 2005; Janowska, 2011),

posługiwanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne, jak i językowe kompetencje komunikacyjne. Posługując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji (Rada Europy, 2013: 20).

Niewątpliwą zaletą podejścia do języka w zaproponowanej koncepcji jest nie tylko uwzględnienie kontekstu jego używania oraz nabywania, lecz także zwrócenie uwagi na udział tak zwanych kompetencji ogólnych w rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych. Te ostatnie wykorzystywane są przez poszczególnych użytkowników danego języka w różnych sytuacjach życia codziennego (nie tylko tych związanych bezpośrednio z działaniami językowymi) i obejmują szerokie spectrum ich wiedzy (*savoir*), umiejętności praktycznych (*savoir-faire*), indywidualnych uwarunkowań osobowościowych (*savoir-être*) czy też umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*).

W praktyce proces nauczania-uczenia się języka obcego / języków obcych powinien koncentrować się na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się, realizujących wyznaczone cele poprzez współdziałanie z innymi użytkownikami języka oraz wśród innych użytkowników języka. Co za tym idzie, podstawowym celem interesującej nas koncepcji kształcenia jest, jak zauważa Przemysław E. Gębał,

koncentracja aktywności lekcyjnych na działaniu, które łączy rozwijanie poszczególnych kompetencji językowych z osiąganiem konkretnych celów pozajęzykowych, uwiarygadniających sensowność podjęcia nauki i samorealizację uczących się (Gębał, 2019: 139).

Można zatem powiedzieć, że centralnym elementem planowanej jednostki lekcyjnej jest zadanie, którego realizacja wyznacza kierunek oraz rodzaj podejmowanych przez uczących się działań językowych. Samo zadanie natomiast, w najbardziej ogólnym znaczeniu, rozumiane jest jako „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (Rada Europy, 2003: 21). W praktyce działanie to jest procesem wieloetapowym, a na jego wykonanie składają się mniejsze formy aktywności (ang. *activities*, fr. *activités*) oraz ćwiczenia (ang. *exercises*, fr. *exercices*). Te ostatnie, stawiane zazwyczaj w opozycji do zadań, definiuje się najczęściej jako jednostki uczeniowe o zamkniętym charakterze odpowiedzi, służące do punktowego kształcenia lub weryfikacji wybranych elementów wiedzy językowej (Besse, Porquier, 1991: 121). Same zadania natomiast, w zależności od planowanych celów dydaktycznych, mogą koncentrować się na rozwijaniu jednej lub kilku umiejętności językowych i wpisywać się w realizację następujących działań językowych:

- pisemnych oraz ustnych działań receptywnych;
- pisemnych oraz ustnych działań produktywnych;
- pisemnych oraz ustnych działań interakcyjnych;
- pisemnych oraz ustnych działań mediacyjnych (Rada Europy, 2003; Conseil de l'Europe, 2018).

Przedstawiony pokrótce podział podstawowych jednostek uczeniowych posłuży w dalszej części artykułu do szczegółowego omówienia form pracy, jakie towarzyszą wprowadzanym treściom ekologicznym w analizowanych podręcznikach.

Prezentacja danych i dyskusja wyników

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że autorzy wszystkich serii wybranych podręczników decydują się na włączenie w mniejszym lub większym

zakresie treści o charakterze ekologicznym. Kolejną cechą wspólną interesujących nas materiałów glottodydaktycznych, którą warto podkreślić już na wstępie tego wywodu, jest wprowadzanie elementów edukacji ekologicznej w drugiej części danej serii podręcznika, to znaczy od poziomu A2. Co więcej, w większości wypadków poświęcone im jednostki uczeniowe zamykają listę proponowanych tematów, z jednym wyjątkiem – w podręczniku *Défi A2* stanowią punkt wyjścia opracowanego przez autorów schematu kształcenia i pojawiają się już w pierwszym rozdziale, zatytułowanym *À quoi ça sert?* [Czemu to służy?].

Należy zauważyć, że w pierwszych częściach analizowanych podręczników (odpowiadających poziomowi A1) treści (pro)ekologiczne nie są przedmiotem eksplicitnego nauczania, co z uwagi na ograniczone środki językowe, jakimi na tym poziomie dysponują uczniowie, raczej nie dziwi. Autorzy większości podręczników decydują się na tym etapie kształcenia na wprowadzenie słownictwa związanego z szeroko rozumianym środowiskiem naturalnym, na przykład nazw podstawowych zjawisk pogodowych, wybranych roślin, drzew czy zwierząt. Można powiedzieć – odwołując się do dokonanego wcześniej podziału jednostek uczeniowych na zadania, aktywności i ćwiczenia – że wśród proponowanych technik pracy na omawianym poziomie językowym dominują ćwiczenia, raczej pisemne niż ustne, bazujące przede wszystkim na indywidualnej pracy uczących się. Autorzy proponują różnego rodzaju ćwiczenia o charakterze leksykalnym (w nielicznych przypadkach gramatycznym), polegające na uzupełnianiu luk, łączeniu pasujących elementów czy poprawnym nazywaniu przedmiotów.

Warto zwrócić uwagę na stosowaną przez niektórych autorów już na tym etapie rozwoju językowego strategię uwrażliwiania nie tylko na podstawowe słownictwo z zakresu środowiska naturalnego, co – jak zasygnalizowano – wpisuje się w realizację zakładanych na tym etapie kształcenia treści programowych, lecz także na tematy związane z szeroko rozumianą edukacją ekologiczną. W najprostszej formie wspomniana technika polega na wprowadzaniu pojedynczych terminów związanych ze zmianami klimatycznymi czy z degradacją środowiska, które jednak są prezentowane w sposób „pasywny” (niejako na marginesie realizowanych w wybranej jednostce lekcyjnej celów kształcenia) i nie stanowią przedmiotu dalszych działań językowych. Przykład takiego rozwiązania pojawia się w podręczniku *Cosmopolite 1*. Jego autorzy decydują się na zatytułowanie jednostki lekcyjnej poświęconej rutynie dnia codziennego (*Cosmopolite 1*: 76–77) jako *Une journée « écolo »* [Ekodzień] i wprowadzenie do dokumentu wyjściowego terminów nawiązujących do ochrony środowiska, na przykład *région « écolo »* [ekoregion], *zéro pollution* [zero zanieczyszczeń], *commerce équitable* [sprawiedliwy handel], które jedynie towarzyszą proponowanym materiałom i nie podlegają dalszemu rozwinięciu tematycznemu w tej samej jednostce lekcyjnej. Zastosowanie takiej techniki zapewnia jednak obecność

treści o charakterze ekologicznym (nawet w minimalnym zakresie) już na pierwszym poziomie kształcenia językowego.

W większości kolejnych części analizowanych podręczników, umożliwiających uczącym się rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie A2/A2+, elementy edukacji ekologicznej wprowadzane są w sposób zaplanowany i usystematyzowany. Pojawia się autonomiczna jednostka uczeniowa (nazwana *leçon*, *dossier* lub *unité*) poświęcona pracy nad wybranymi zagadnieniami ekologicznymi. Są one zazwyczaj połączone z realizacją różnych innych celów komunikacyjno-językowych, wśród których dominuje kształcenie umiejętności posługiwania się trybem rozkazującym oraz dyrektywnymi aktami mowy (w przypadku 68% analizowanych jednostek uczeniowych), ale także wyrażania planów na przyszłość (16%), zależności czasowych (10%) czy innych zagadnień gramatycznych (6%).

W zależności od intencji autorów oraz struktury samego podręcznika jednostki uczeniowe poświęcone zagadnieniom edukacji ekologicznej są mniej lub bardziej rozbudowane. W niektórych z analizowanych materiałów, na przykład w *Cosmopolite 2*, treści ekologiczne omawiane są w ramach odrębnych lekcji. Autorzy innych podręczników decydują się na wprowadzenie tych treści w rozdziałach tematycznych: jednym, jak w podręczniku *Inspire A2*, czy nawet kilku, jak w podręczniku *Édito A2*, którego autorzy proponują dwa odrębne rozdziały, poświęcone odpowiednio zagadnieniom ochrony środowiska oraz odpowiedzialnej konsumpcji. W niektórych podręcznikach zagadnienia ekologiczne nie są poruszane w odrębnych jednostkach lekcyjnych, ale pojawiają się w pojedynczych tekstach, wpisanych w realizację różnych zagadnień leksykalno-gramatycznych – takie rozwiązanie znaleźć można między innymi w podręczniku *#LaClasse A2*, w którym tekst o katastrofach naturalnych (w tym wypadku konsekwencjach huraganu Irma) towarzyszy lekcji poświęconej tajemnikom zawodu reportera.

Poruszane w analizowanych podręcznikach treści ekologiczne charakteryzuje dosyć duża różnorodność. Pojawia się wśród nich kilka dominujących kategorii tematycznych (podano je w kolejności od najbardziej popularnych):

- ogólnie pojęta ochrona przyrody (w tym ochrona gatunków oraz konieczność zachowania bioróżnorodności);
- ekologia w życiu codziennym (na przykład racjonalne zużycie wody czy energii);
- zmiany klimatyczne (w tym przede wszystkim problem globalnego ocieplenia);
- degradacja środowiska (między innymi zanieczyszczenie powietrza, wyczerpywanie surowców);
- edukacja konsumencka (odpowiedzialna konsumpcja, oznakowanie produktów itp.);
- racjonalne gospodarowanie odpadami.

Można zatem stwierdzić, że tematyka proponowanych uczniom materiałów z zakresu ekologii na poziomie A2/A2+ jest dosyć bogata i wpisuje się w aktualnie poruszaną problematykę ekologiczną. Uczeń ma szansę na pogłębianie refleksji (trudno w odniesieniu do kompetencji na poziomie A2/A2+ mówić o możliwości prowadzenia rozbudowanej dyskusji) na tematy związane z ekologią również na zajęciach drugiego/kolejnego języka obcego i tym samym na rozwijanie swojej świadomości ekologicznej.

W analizowanych materiałach dominują pisemne teksty użytkowe o charakterze informacyjnym oraz o charakterze perswazyjnym. Te pierwsze, których jest więcej, najczęściej przybierają formę fragmentów artykułów prasowych, wywiadów lub monologowych wypowiedzi, rzadziej dyskusji, zaczerpniętych z blogów czy forów internetowych, ponieważ takie formy przekazu są najbardziej aktualne oraz bliskie adresatom prezentowanych treści. Warto dodać, że wszystkie proponowane teksty dotyczące problematyki ekologicznej stanowią przykłady dokumentów autentycznych. Co więcej, w wielu wypadkach towarzyszy im sugestywna ilustracja i/lub pytania otwarte, które mają na celu uwrażliwić uczących się na wybrany problem i pobudzić ich do refleksji poprzedzającej pracę nad proponowanym zadaniem.

W niektórych podręcznikach do tekstu właściwego dołączone są informacje dodatkowe, najczęściej w formie krótkiej notatki ukazującej podejście do wybranego problemu (na przykład segregacji odpadów czy użycia źródeł energii odnawialnej), jakie reprezentują sami Francuzi bądź przedstawiciele wybranego kraju / wybranych krajów frankofońskich. Dzięki temu refleksja uczących się nad omawianymi zjawiskami może zostać skierowana ku bardziej globalnemu wymiarowi poruszanych problemów, a uczniowie mogą poczuć się zachęceni do dokonywania porównań w odniesieniu do doświadczeń indywidualnych bądź międzykulturowych.

Warto także zwrócić uwagę na tytuły poszczególnych rozdziałów, w których pojawiają się treści ekologiczne. Tytuły te często są formułowane w taki sposób, aby nie pozostawić uczącego się obojętnym: stosowane są formy czasownikowe lub rzeczownikowe bezpośrednio zachęcające do podjęcia działania, takie jak *Agir pour la nature* [Działanie na rzecz środowiska], *L'appel de la nature* [Apel/Wołanie przyrody], *Défi pour la Terre* [Wyzwanie dla Ziemi], czy też używane formy trybu rozkazującego, na przykład *Engagez-vous!* [Zaangażujcie się!]. Można powiedzieć, że tak sformułowane cele językowe pełnią dodatkową funkcję – służą wzmocnieniu przekazu prezentowanych treści.

Nie bez znaczenia dla podjętych rozważań jest analiza typów działań językowych i rodzajów form pracy proponowanych przy wprowadzaniu zagadnień o charakterze ekologicznym. Przeanalizowane zadania w znakomitej większości odnoszą się do rozumienia pisemnej lub ustnej wypowiedzi, tworzenia pisemnej lub ustnej krótkiej wypowiedzi (najczęściej jako wyrazu swojego stosunku do zadanego pytania) oraz

reagowania, pisemnie lub ustnie, na wypowiedzi innych uczestników interakcji. Zadania mediacyjne – jeśli w ogóle, to rzadko występujące w podręcznikach do nauki na analizowanym przez nas poziomie językowym – nie są związane z tematyką ekologii.

Oto kilka wybranych przykładów działań językowych z badanego korpusu:

Przykład 1

Observez l'article du site Éthic'Infos (Doc. 1). Qui sont les personnes sur les photos ? Faites des hypothèses (*Inspire A2: 78*).

[Przyjrzyjcie się artykułowi zaczerpniętemu ze strony Éthic'Infos (Doc. 1). Kim są osoby na zdjęciach? Przedstawcie swoje hipotezy].

Przykład 2

Regardez la vidéo de David et répondez : Aujourd'hui, je porte un pantalon en jean écologique, une chemise en coton et des tennis. Et vous ? (*Inspire A2 : 78*).

[Obejrzyjcie filmik przygotowany przez Dawida i odpowiedzcie na zadane przez niego pytanie, w co jesteście dzisiaj ubrani].

Przykład 3

Comment pouvons-nous agir pour protéger les océans ? (*Édito A2: 169*).

[Co możemy robić, aby chronić oceany?].

Przykład 4

Vous voulez devenir membre de Reforest'Action. Vous écrivez à Reforest'Action pour expliquer pourquoi vous voulez vous engager et pour demander ce que vous pouvez faire (60 à 80 mots) (*Édito A2: 172*).

[Chcicie zostać członkami stowarzyszenia Reforest'Action. Napiszcie do stowarzyszenia (używając od 60 do 80 słów), aby wyjaśnić, dlaczego chcecie do niego dołączyć, i zapytajcie, co, jako jego członkowie, możecie robić].

Przykład 5

Échangez en petits groupes. Observez les deux affiches pour la Journée de la Terre.

1. Identifiez la stratégie utilisée sur chacune pour interpeller ou sensibiliser le public. Quel est le message véhiculé par chaque affiche ? Laquelle préférez-vous ? Quelle est selon vous la plus efficace ?
2. Imaginez des affiches et des slogans pour la Journée de la Terre, en fonction de la stratégie que vous préférez.

3. Montrez et expliquez vos propositions aux autres groupes. Ensemble, évaluez la pertinence et l'efficacité des différentes propositions (*Alter Ego+ A2: 147*). [W małych grupach wymieńcie się swoimi opiniami na temat obydwu plakatów promujących Dzień Ziemi.
1. Określcie rodzaj strategii, jaka została wykorzystana, aby zwrócić się do odbiorców lub uwrażliwić ich na przedstawione treści. Jakie jest przesłanie każdego z plakatów? Który z nich wolicie? Który, waszym zdaniem, skuteczniej przekazuje wybrane treści?
2. Pomyślcie nad własnymi plakatami i sloganami promującymi Dzień Ziemi z wykorzystaniem preferowanej strategii.
3. Przedstawcie i wyjaśnijcie swoje propozycje pozostałym grupom. Wspólnie oceńcie trafność oraz skuteczność różnych propozycji].

Przykład 6

Qu'est-ce qu'un consommateur irresponsable ? À deux, rédigez un petit texte pour le décrire (*Défi A2: 19*).

[Jak rozumiecie pojęcie „nieodpowiedzialny konsument”? W parach zredagujcie jego krótki opis].

Przykład 7

Vous avez été victime d'une catastrophe naturelle. Vous téléphonez à un/e ami/e et vous racontez votre expérience. Exprimez vos sentiments. Utilisez l'imparfait (*#LaClasse A2: 65*).

[Przeżyliście katastrofę naturalną. Dzwoniąc do swojego przyjaciela/przyjaciółki, opowiadacie mu/jej o swoim doświadczeniu. Opisując swoje przeżycia/uczucia, użyjcie czasu przeszłego niedokonanego (*l'imparfait*)].

Przykład 8

Quelle est votre opinion sur le tourisme et sur la protection de la nature dans votre pays ? À votre avis, faut-il limiter le tourisme de masse ? (*Cosmopolite 2: 129*).

[Co sądzicie na temat turystyki oraz ochrony przyrody w waszym kraju? Czy waszym zdaniem należy ograniczyć turystykę masową?].

Na podstawie przeprowadzonych analiz można powiedzieć, że w większości podręczników pojawiają się zadania, czasami także większe projekty, polegające na podejmowaniu współpracy z innymi członkami zespołu klasowego w celu wspólnej realizacji proponowanej wersji zadania. Jest to na przykład opracowanie plakatu promującego zachowania proekologiczne w codziennym życiu, przygotowanie regu-

laminu dotyczącego zasad właściwej segregacji śmieci w formie tekstowej lub plakato-
wej, zaplanowanie spotu reklamującego ochronę wybranego gatunku, któremu grozi
wyginięcie, bądź przygotowanie prezentacji wybranego stowarzyszenia ekologicznego
działającego w danym regionie. Obecność takiej formy proponowanych zadań w ana-
lizowanych podręcznikach nie jest naszym zdaniem przypadkowa i może przyczynić
się do rozwoju świadomości ekologicznej w dwojaki sposób: proponowane zadania
nie tylko przyczyniają się do wzbogacenia repertuaru doświadczeń językowych
uczących się o treści ekologiczne, lecz także zachęcają do podejmowania realnych
działań (nie tylko językowych) na rzecz szeroko rozumianej ochrony środowiska,
co w wymierny sposób przekłada się na rozwijanie postaw proekologicznych również
w ramach zajęć z drugiego/kolejnego języka obcego.

Uwagi końcowe

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można sformułować kilka ogólnych
wniosków. Przede wszystkim materiały przeznaczone do nauki drugiego/kolejnego
języka obcego w szkole ponadpodstawowej pozwalają na kształcenie postaw pro-
ekologicznych uczniów. Analiza podręczników z wybranych serii przeznaczonych
do nauki języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego dla (starszej)
młodzieży i dorosłych pokazała, że autorzy odczuwają potrzebę włączania elemen-
tów edukacji ekologicznej do proponowanych treści tematycznych, choć sposoby
prezentacji tych ostatnich, jak i proponowane techniki pracy mogą się od siebie
różnić. Ponadto, materiały koncentrujące się na treściach ekologicznych pojawiają
się przeważnie w ramach mniejszych lub większych jednostek uczeniowych (spo-
radycznie jako osobne teksty) i dotyczą najbardziej aktualnych problemów, wśród
których dominują zagadnienia związane z szeroko rozumianą ochroną przyrody,
podejmowaniem zachowań proekologicznych w życiu codziennym czy konsekwen-
cjami zmian klimatycznych. Wśród działań językowych towarzyszących wpro-
wadzaniu zagadnień ekologicznych pojawiają się głównie zadania zachęcające uczących
się do przeanalizowania zaproponowanych treści, wyrażenia swojej opinii na ich
temat w formie pisemnej lub ustnej bądź podzielenia się swoim zdaniem z innymi
członkami zespołu klasowego. I choć ze względu na dostępny repertuar środków
językowych na poziomie kształcenia A2/A2+ potencjalne wypowiedzi uczących
się mogą nie być zbyt rozbudowane, to należy zaznaczyć, że proponowanie przez
autorów analizowanych materiałów glottodydaktycznych zadań, które pozwalają na
rozwijanie świadomości ekologicznej uczących się, jest niezwykle cenne i o tyle zna-

czące, że – jak pokazała szczegółowa analiza nowej wersji podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum – w aktualnej wersji dokumentu zagadnienia związane z szeroko rozumianą ochroną środowiska, a tym samym mogące przyczyniać się do kształcenia postaw proekologicznych uczących się, są obecne w szczegółowych treściach nauczania drugiego/kolejnego języka obcego nowożytnego tylko w przypadku jego nabywania według wariantu III.2.

Bibliografia

- Abou-Samra M. i in., 2016, *Édito. Méthode de français. Niveau A2*, Les Éditions Didier, Paris (**Édito A2**).
- Alcaraz M. i in., 2016, *Édito. Méthode de français. Niveau A1*, Les Éditions Didier, Paris (**Édito A1**).
- Baglieto D., Girardeau B., Mistichelli M., 2011, *Agenda A1. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Agenda 1**).
- Baglieto D., Gloanec A., 2011, *Agenda A2. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Agenda 2**).
- Berthet A. i in., 2012a, *Alter ego+ A1*, Hachette Livre, Vanves (**Alter ego 1**).
- Berthet A. i in., 2012b, *Alter ego+ A2*, Hachette Livre, Vanves (**Alter ego 2**).
- Besse H., Porquier R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Didier, Paris.
- Biras P. i in., 2018, *Défi A2*, Éditions Maison des Langues, Paris (**Défi 2**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2016a, *Texto 1. A1. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Texto 1**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2016b, *Texto 2. A2. Méthode de français*, Hachette Livre, Vanves (**Texto 2**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2020a, *Inspire 1, Méthode de français A1*, Hachette Livre, Vanves (**Inspire A1**).
- Le Bougnec J.T., Lopes M.J., 2020b, *Inspire 2, Méthode de français A2*, Hachette Livre, Vanves (**Inspire A2**).
- Boutégège R., Supryn-Klepacz M., 2019, *Francofolie express 1. Podręcznik do języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Francofolie express 1**).
- Boutégège R., Supryn-Klepacz M., 2020, *Francofolie express 2. Podręcznik do języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Francofolie express 2**).
- Boutégège R. i in., 2019, *Exploits 1. Podręcznik do nauki języka francuskiego dla liceum i technikum*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Exploits 1**).

- Boutégègue R. i in., 2020, *Exploits 2*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa (**Exploits 2**).
- Chahi F., Denyer M., Gloanec A., 2018, *Défi 1. Méthode de français. A1*, Éditions Maison des langues, Paris (**Défi 1**).
- Chahi F., Huor C., Malorey C., 2015, *Entre nous 2. Méthode de français A2*, Maison des Langues, Paris (**Entre nous 2**).
- Chanéac-Knight L., 2019, *#LaClasse. Méthode de Français A1*. CLE International, Paris (**#LaClasse A1**).
- Cocton M.N. i in., 2019b, *L'Atelier. Méthode de français A2*, Didier, Paris (**L'Atelier A2**).
- Cocton M.N. i in., 2019a, *L'Atelier. Méthode de français A1*, Didier, Paris (**L'Atelier A1**).
- Conseil de l'Europe, 2018, *Cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe. Division des Politiques Éducatives. Service de l'Education, Strasbourg.
- Courteaud F., Gómez-Jordana S., Pruvost N., 2017, *Entre nous 1. Méthode de français A1*, Editions Maison des langues, Paris (**Entre nous 1**).
- Cuq J.P., Gruca I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- Gallon F., Himber C., 2019, *En action! 1. Podręcznik wieloletni dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Hachette Polska, Warszawa (**En Action! A1**).
- Gallon F., Himber C., 2020, *En action! 2. Podręcznik wieloletni dla szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Hachette Polska, Warszawa (**En Action! A2**).
- Gębał P.E., 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hirschsprung N., Tricot T., 2017, *Cosmopolite 1. Méthode de français A1*, Hachette Livre, Vanves (**Cosmopolite 1**).
- Hirschsprung N. i in., 2017, *Cosmopolite 2. Méthode de français A2*, Hachette Livre, Vanves (**Cosmopolite 2**).
- Janowska I., 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Universitas, Kraków.
- Komorowska H., 2005, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Piotrowska-Skrzypek M. i in., 2019a, *C'est Parti! Podręcznik do nauki języka francuskiego. 1-A1*, Draco, Kraków (**C'est Parti! 1**).
- Piotrowska-Skrzypek M. i in., 2019b, *C'est Parti! podręcznik do nauki języka francuskiego. 2-A2*, Draco, Kraków (**C'est Parti! 2**).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Język obcy nowożytny*, 2018, <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-Obcy-nowozytny> [dostęp: 4.05.2022].
- Rada Europy, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.

- Skolimowski H., 1993, *Filozofia Żyjąca. Ekofilozofia jako Drzewo Życia*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa.
- Skubała P., 2010, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole*, w: P. Skubała, I. Kukowka, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, [Zeszyty Ekologiczne, 1], Pracownia na rzecz Wszystkich Istot, Bystra, s. 5–39.
- Todd S.B., Vial C., 2019, *#LaClasse. Méthode de Français A2*, CLE International, Paris (**#LaClasse A2**).

Ewa Półtorak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Językoznawstwa Wydziału Humanistycznego w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Obszary jej zainteresowań naukowych sytuują się w obrębie językoznawstwa stosowanego, w szczególności dotyczą analizy różnych aspektów szeroko rozumianego procesu glottodydaktycznego. Interesuje się praktycznym wymiarem wykorzystania nowych technologii oraz przestrzeni wirtualnej w procesie nauczania-uczenia się języków obcych, jak również optymalizacją warunków zinstytucjonalizowanych form kształcenia językowego, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego. Członkini Interdyscyplinarnego Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną UŚ (ICBEH). Bierze czynny udział w realizacji grantu badawczego *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).

Ewa Półtorak – PhD in the humanities, assistant professor at the Institute of Linguistics, Faculty of Humanities at the University of Silesia in Katowice. Her areas of scholarly interest are located within the field of applied linguistics; in particular, she is concerned with various aspects of broadly understood glottodidactics. She is interested in the use of new technologies and virtual space in the process of teaching-learning foreign languages, as well as in how to optimize the conditions of institutionalized forms of language education, with particular emphasis on teaching-learning French as a second/next foreign language. Member of the Interdisciplinary Centre for Research on Humanistic Education at the University of Silesia (ICBEH). She participates in the implementation of the research grant *The V4 Humanities Education for the Climate. Diagnoses – Best Practices – Recommendations* (HEC).



ANITA RAČÁKOVÁ

 <https://orcid.org/0000-0001-5694-5714>

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovakia

Tematyka ekologiczna w słowackim Państwowym Programie Nauczania dla szkół podstawowych (drugi etap edukacyjny)*

Ecological topics in the Slovak State Educational Program for primary schools (second educational level)

Abstract: In her article, Anita Račáková analyses how the Slovak State Educational Program for the 2nd level of primary schools incorporates topics related to climate, or, more precisely, to issues of the environment and its protection. Račáková enquires whether these topical issues have been addressed in the Program, in which educational areas and subjects they are handled, and in what form and to what extent. Her analysis shows that ecological and climatic topics have a dual status in programs for the 2nd level of primary schools. They are part of compulsory extracurricular education in the areas of Man and Nature, Man and Society, and the optional cross-sectional subject Ecological Education. These topics are also incorporated into the educational areas of Man and Values, Language and Communication, where they are used as a tool for developing the personality of students.

Keywords: educational areas, cross-cutting topics, environment, ecology, climate

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony analizie słowackiego Państwowego Programu Nauczania dla szkół podstawowych pod kątem uwzględnienia w nim tematów związanych z klimatem, ewentualnie z szeroko rozumianych zagadnień dotyczących środowiska naturalnego i jego ochrony. Celem autorki było ustalenie, czy program zawiera tę aktualną problematykę, a jeśli tak, to w jakich obszarach i przedmiotach jest ona uwzględniana, w jakiej formie i w jakim zakresie. Na podstawie analizy stwierdzono, że tematyka ekologiczna i klimatyczna w słowackich programach nauczania dla drugiego etapu edukacyjnego jest częścią obowiązkowego nauczania ponadprzedmiotowego w obszarach Człowiek i przyroda oraz Człowiek i społeczeństwo lub fakultatywnego przedmiotu przekrojowego edukacja ekologiczna; wpisuje się też

* 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.

w obszary Człowiek i wartości oraz Język i komunikacja, w ramach których jest narzędziem rozwijania osobowości ucznia.

Słowa kluczowe: obszary edukacyjne, tematy przekrojowe, środowisko, ekologia, klimat

Na Słowacji realizowany jest dwustopniowy, partycypacyjny model zarządzania edukacją. Nadrzędnym dokumentem jest Państwowy Program Nauczania (Štátny vzdelávací program), a hierarchicznie niższymi są szkolne programy nauczania (školské vzdelávacie programy), z jednej strony oparte na obowiązującym programie państwowym, z drugiej uwzględniające specyficzne lokalne i regionalne uwarunkowania i potrzeby edukacyjne. Szkolny program nauczania stanowi opcjonalną treść w programie nauczania każdej szkoły i może być realizowany w ramach godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, które można wykorzystać w rozmaity sposób.

Państwowy Program Nauczania na Słowacji

Państwowy Program Nauczania (PPN) (słow. Štátny vzdelávací program, ŠVP) jest opracowywany i ogłaszany przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky), określa najważniejsze zasady i cele polityki edukacyjnej państwa. W dokumencie tym wyznaczone są ogólne cele edukacji oraz kluczowe kompetencje, których osiągnięcie jest finalnym efektem edukacji.

W programie określone są:

- ramowy układ obowiązkowych treści kształcenia;
- model absolwenta poszczególnych etapów kształcenia;
- ramowy program nauczania na określonych etapach kształcenia (podana jest ilość godzin przeznaczonych na realizację programu dla poszczególnych przedmiotów)¹;
- standardy edukacyjne oraz ramowe programy nauczania.

Dla każdego etapu edukacji (według klasyfikacji poziomów kształcenia ISCED – International Standard Classification of Education) jest opracowywany osobny PPN. W niniejszym artykule rozważania koncentrują się na poziomie ISCED2, czyli na drugim etapie edukacyjnym.

¹ To najczęściej zmieniająca się część Państwowego Programu Nauczania.

Trzeba zaznaczyć, że aktualnie obowiązujący PPN na Słowacji został zatwierdzony 19 czerwca 2008 roku, ale od tego czasu był kilkakrotnie modyfikowany, a punktem wyjścia kolejnych zmian był dokument z 1 marca 2011 roku, którego treści są przedmiotem niniejszej analizy. Wówczas po raz pierwszy wprowadzono do programu edukacji problematykę ekologiczną. W 2015 roku ujednociono treść PPN – po uwzględnieniu ogólnie obowiązujących aktów prawnych został opracowany Zaktualizowany Państwowy Program Nauczania (Inovované štátne vzdelávacie programy pre základné školy – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2015). Ostatnie przekształcenia PPN wynikają z nowelizacji Ustawy o wychowaniu i edukacji nr 245/2008, która weszła w życie 1 stycznia 2022 roku (Zákon č. 245/2008 – novela – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022b). Wszystkie zmiany wprowadzane od 2011 roku miały na celu doprecyzowanie, formalne ujednoczenie (na przykład nazw przedmiotów) oraz uproszczenie standardów i programów nauczania, zwiększenie liczby godziny przeznaczonych na nauczanie przedmiotów przyrodniczych i języków obcych oraz wzmocnienie powiązań między przedmiotami. Większość zmian nie dotyczyła treści nauczania i badanej problematyki (zob. *Štátny vzdelávací program. Nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*, opracowany przez Państwowy Instytut Pedagogiczny i zatwierdzony przez Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej 6 lutego 2015 roku – *Štátny pedagogický ústav*, 2011).

Jak już zaznaczono, jedną z najważniejszych cech słowackiego PPN jest położenie nacisku na interdyscyplinarne i ponadprzedmiotowe podejście do projektowania treści edukacyjnych uwzględniające podział na obszary edukacyjne i odpowiadające im przedmioty. W tym duchu wprowadzane są także tak zwane tematy przekrojowe, które obejmują treści nauczania kilku przedmiotów i odzwierciedlają aktualne problemy współczesnego człowieka, krajów Europy i świata. Godziny przyznane do dyspozycji dyrektora dają konkretnej szkole możliwość uzupełnienia treści kształcenia zgodnie z potrzebami wyznaczonymi przez jej własny program edukacyjny.

Program nauczania dla drugiego etapu edukacyjnego

Celem nauczania na drugim etapie edukacyjnym jest przede wszystkim rozwój kluczowych kompetencji, wzbudzenie zainteresowania nauką, opanowanie strategii uczenia się, umiejętności komunikacyjnych oraz szeroko rozumianej odpowiedzialności za siebie i innych. W trakcie zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności przez uczniów przeważa interdyscyplinarne podejście, ponadto kładzie się nacisk

na rozwijanie umiejętności analitycznych i krytycznych. Jest to możliwe dzięki podzieleniu treści edukacyjnych na osiem obszarów, które mają ponadprzedmiotowy charakter:

1. Język i komunikacja (język słowacki i literatura słowacka, język angielski, drugi język obcy – niemiecki, francuski, hiszpański, włoski, rosyjski).
2. Matematyka i „praca” z informacjami – wyszukiwanie i przetwarzanie informacji (matematyka, informatyka).
3. Człowiek i przyroda (fizyka, chemia, biologia).
4. Człowiek i społeczeństwo (geografia, historia, wiedza o społeczeństwie).
5. Człowiek i wartości (etyka/religia).
6. Człowiek i świat pracy (technika).
7. Sztuka i kultura (wychowanie muzyczne, wychowanie plastyczne, wychowanie przez sztukę).
8. Zdrowie i sport (wychowanie fizyczne) (Štátny pedagogický ústav, 2011: 10).

Do każdego obszaru edukacyjnego są przypisane przedmioty, na których należy obowiązkowo realizować treści z konkretnych obszarów. Uzupełnieniem kluczowych obszarów są tematy przekrojowe:

1. Edukacja wielokulturowa.
2. Edukacja medialna.
3. Osobisty i społeczny rozwój, którego celem jest rozwijanie autorefleksji, samopoznania oraz kształtowanie odpowiedzialności za swoje działania i życie osobiste.
4. Edukacja ekologiczna.
5. Edukacja dotycząca ruchu drogowego.
6. Ochrona życia i zdrowia (uczeń wie, jak zareagować w przypadku katastrofy przemysłowej i ekologicznej, wypadku drogowego, klęski żywiołowej czy też aktu terroryzmu).
7. Tworzenie projektów i kształcenie umiejętności prezentowania (Štátny pedagogický ústav, 2011: 11).

Tematy przekrojowe można realizować za pomocą różnorodnych form:

jako zintegrowaną część treści nauczania w obszarach edukacyjnych odpowiednich przedmiotów, jako samodzielny przedmiot w ramach dodatkowych godzin (w przypadku ukierunkowania szkoły na wybrane obszary), odpowiednia jest również forma projektu (w zakresie godzin przeznaczonych na zrealizowanie tematu) lub kursu (Štátny pedagogický ústav, 2011: 20, tłum. – A.R.).

Decyzja dotycząca sposobu i czasu realizacji tematów przekrojowych leży w gestii szkoły – tematy te są częścią szkolnych programów i zaleca się, aby podczas ich realizacji wykorzystywano przede wszystkim aktywizujące i interaktywne metody

nauczania. Po przejrzaniu programów szkolnych stwierdzono, że tematy przekrojowe są realizowane głównie w formie projektów i kursów. Najczęściej jako samodzielny przedmiot realizowana jest edukacja regionalna lub edukacja medialna. Określenie stopnia włączenia tematów przekrojowych do treści przedmiotów obowiązkowych wymaga bardziej szczegółowych badań, które zostaną przeprowadzone w kolejnym etapie projektu.

Celem pierwszej fazy badań było ustalenie, czy tematyka klimatyczna lub szeroko rozumiana problematyka środowiskowa są częścią Państwowego Programu Nauczania, a jeśli tak, to w jakich obszarach i na jakich przedmiotach są uwzględniane, w jakiej formie i w jakim zakresie realizowane. Punkt wyjścia badań stanowiła charakterystyka poszczególnych obszarów edukacyjnych zawartych w PPN dla drugiego etapu edukacyjnego szkół podstawowych oraz standardów edukacyjnych (dotyczących wiedzy i umiejętności) poszczególnych przedmiotów obowiązkowych i tematów przekrojowych (standardy te zapisane są w załącznikach do PPN).

Stwierdzono, że zagadnienia ekologiczne i klimatyczne pojawiają się przede wszystkim w obszarze przyrodniczym (3. Człowiek i przyroda), w obszarze nauk społecznych i humanistycznych (4. Człowiek i społeczeństwo), a częściowo także w obszarach dotyczących religii/etyki (5. Człowiek i wartości) oraz językowym (1. Język i komunikacja).

Człowiek i przyroda

Celem edukacji w obszarze zagadnień przyrodniczych jest kształtowanie rozumienia przez ucznia naturalnych aspektów życia człowieka, zainteresowanie ucznia przyrodą i zdobycie przez niego informacji o środowisku naturalnym. Autorzy PPN za najważniejsze uważają poznanie przez ucznia podstawowych zasad ochrony przyrody i środowiska oraz przyswojenie sobie podstawowych zasad zdrowego stylu życia. Zwracają uwagę, że zdobycie takiej wiedzy wymaga interdyscyplinarnego podejścia, które jest również uwzględniane w standardach edukacyjnych przedmiotów należących do tego obszaru – fizyki, chemii, biologii (Štátny pedagogický ústav, 2011: 14). Jednocześnie można zauważyć powiązanie treści tego obszaru z geografią, a także – na drugim miejscu – z matematyką.

Kwestie środowiskowe są ważną treścią bloku tematycznego *Životné prostredie organizmov a človeka* [Środowisko naturalne istot żywych i człowieka] zawartego w standardach edukacyjnych przedmiotu biologia. Do realizacji przeznaczone są następujące tematy:

- środowisko, elementy środowiska człowieka;
- zanieczyszczenie powietrza, wody i gleby;

- odpady, składowiska;
- dbałość o środowisko naturalne i środowisko życia ludzkiego;
- ochrona przyrody i przepisy prawne dotyczące ochrony przyrody (Štátny pedagogický ústav, 2014a: 10).

Efekty kształcenia, czyli to, co uczeń powinien wiedzieć i umieć po zakończeniu realizacji bloku tematycznego i całego przedmiotu, są następujące: umiejętność uzasadnienia przyczyn negatywnego wpływu człowieka na środowisko naturalne, umiejętność oceny wpływu zanieczyszczenia powietrza, wody i gleby na życie ludzi i zwierząt, umiejętność określenia możliwości zapobiegania smogowi, gromadzeniu się odpadów, nabycie nawyków oszczędzania energii i wody pitnej, umiejętność opracowania projektu prostego przedsięwzięcia mającego na celu rozwiązanie problemów środowiskowych w okolicy (Štátny pedagogický ústav, 2014a: 10).

W ramach przedmiotu chemia tematy ekologiczne i środowiskowe są częścią dwóch bloków tematycznych:

1. *Látky a ich vlastnosti* [Substancje i ich właściwości]. Zwraca się tutaj uwagę między innymi na uzdatnianie wody pitnej, oczyszczanie ścieków, na powietrze jako mieszaninę substancji oraz określanie źródła jego zanieczyszczenia (pyły, gazy spalinowe, spaliny przemysłowe i inne) (Štátny pedagogický ústav, 2014b: 3–4).
2. *Významné chemické prvky a ich zlúčeniny* [Najważniejsze pierwiastki i związki chemiczne]. Uczniowie poznają poszczególne pierwiastki i związki chemiczne z uwzględnieniem ich wpływu na środowisko (Štátny pedagogický ústav, 2014b: 5–6).

Efektom kształcenia powinno być zdobycie przez ucznia umiejętności oceny wpływu wybranych tlenków, wodorotlenków, kwasów i soli na środowisko, jak też wyjaśnienia przyczyn efektu cieplarnianego i kwaśnych deszczów oraz ich wpływu na środowisko.

Inne, uzupełniające, spojrzenie na tę problematykę znaleźć można w treściach programowych z fizyki w ramach bloków tematycznych: *Tepló* [Ciepło], *Svetlo* [Światło], *Magnetické a elektrické javy* [Zjawiska magnetyczne i elektryczne], *Sila a pohyb. Práca. Energia* [Siła i ruch. Praca. Energia]. Uczeń zdobywa wiedzę o tym, jak rozchodzi się ciepło, czym jest bilans cieplny, jak energia świetlna zamienia się w ciepło, jakie są źródła światła lub energii, jak zmienia się energia elektryczna, czym są paliwa kopalniane, jak człowiek może wykorzystywać tradycyjne i alternatywne źródła energii.

Zgodnie z tym, co zapisano jako efekty kształcenia, uczeń powinien umieć ocenić na przykład negatywny wpływ silników spalinowych na środowisko, powinien znać sposoby ograniczenia użycia silników spalinowych, ale także uświadomić sobie konsekwencje wzrostu zużycia energii (Štátny pedagogický ústav, 2014c: 7–10).

Człowiek i społeczeństwo

Z punktu widzenia badanej problematyki pozytywne zmiany w treściach kształcenia nastąpiły przede wszystkim w obszarze nauczania treści społecznych. W ciągu sześciu lat (2010–2016) zagadnienia dotyczące ekologii i klimatu były wdrażane do standardów nauczania głównie z przedmiotu geografia. Celem kształcenia w tym zakresie jest zapoznanie uczniów z rozwojem społeczeństwa, najważniejszymi procesami i zjawiskami społecznymi, które mają swoje odzwierciedlenie w życiu codziennym, oraz nauczenie integralnego postrzegania świata i relacji zachodzących pomiędzy naturą a społeczeństwem.

Treści edukacyjne z geografii podzielone są na cztery bloki tematyczne, a w każdym z nich zagadnienia ekologiczne pojawiają się w standardach dotyczących treści nauczania i/lub umiejętności. W bloku zatytułowanym *Krajina – miesto, kde žijeme* [Moja okolica – miejsce, w którym mieszkamy] zwraca się uwagę przede wszystkim na warunki środowiskowe i czynniki wpływające na jakość życia. Natomiast w bloku *Príroda a človek* [Przyroda i człowiek] uwzględniono szeroki zakres tematów:

- klęski żywiołowe na świecie i ich wpływ na środowisko i ludność;
- klimat, obszary klimatyczne, zmiany klimatyczne, globalne ocieplenie a globalne ochłodzenie, rola człowieka w zmianach klimatu;
- ozon, warstwa ozonowa, kwaśne deszcze;
- woda, formy wody na Ziemi, znaczenie wody dla człowieka, funkcja wody, obszary świata z bogatymi zasobami wody, niedobór wody;
- bioróżnorodność (tu: uczeń powinien umieć wyjaśnić skutki niszczenia ekosystemów dla bioróżnorodności);
- zanieczyszczenie rzek i wód podziemnych, stan wód na świecie, ochrona wód i zasobów wodnych, oszczędność wody (Štátny pedagogický ústav, 2015: 203).

Problematyka związana z wodą pojawia się również w kolejnym bloku tematycznym – *Obyvatelstvo a sídla* [Ludność i jej skupiska]. Po zrealizowaniu programu uczeń powinien umieć ocenić skutki wzrostu populacji i poziomu urbanizacji (zanieczyszczenie powietrza i wody).

W części *Činnosť obyvateľstva* [Działalność człowieka] treści kształcenia obejmują takie tematy, jak znaczenie zasobów naturalnych dla człowieka, odnawialne i nieodnawialne zasoby naturalne, wykorzystanie alternatywnych źródeł energii, wyczerpywanie surowców, wpływ wydobycia na środowisko, ludność i krajobraz (Štátny pedagogický ústav, 2015: 205).

Niektóre z wymienionych tematów przedstawione są w perspektywie czasowej w ramach przedmiotu historia. W ramach zajęć w bloku *Človek vládca prírody?* [Człowiek władcą przyrody?] uczeń dowiaduje się o zmianach, jakie zaszły od najdawniejszych czasów w korzystaniu z naturalnych i sztucznych źródeł energii, czy też

o wykorzystywaniu i nadużywaniu przyrody dla dobra człowieka. Po zrealizowaniu działów tematycznych *Od lovca k roľníkovi a remeselníkovi* [Od myśliwego do chłopa i rzemieślnika] oraz *Riečne civilizácie a ich dedičstvo* [Cywilizacje rzeczne i ich dziedzictwo] uczeń powinien umieć ocenić stan środowiska i zmiany, które w nim zaszły w wyniku działalności człowieka, a także powinien umieć znaleźć związek między warunkami naturalnymi a powstaniem najstarszych państw. Zagadnienia klimatyczne są również marginalnie ujęte w dziale *Súčasný svet* [Współczesny świat] (tematy: *Doba premien* [Czas przemian], *Koniec rozdeleného sveta* [Koniec podzielonego świata], *Fenomény súčasnosti* [Fenomeny współczesności]), gdzie pojawia się pojęcie globalnego ocieplenia; po realizacji tego działu uczeń powinien umieć wymienić przyczyny globalnego ocieplenia na podstawie zdobytej wcześniej wiedzy (Jovankovič, Kratochvíl, Mlynarčíková, 2011).

W realizacji ostatniego przedmiotu z tego obszaru – wiedzy o społeczeństwie – kładzie się nacisk na edukację przygotowującą do bycia aktywnym obywatelem, zwraca się uwagę na poszanowanie zasad demokracji i zasad obywatelskiego współżycia. Problematyka związana ze środowiskiem czy zmianami klimatycznymi nie pojawia się tutaj nawet pośrednio.

Człowiek i wartości

Humanistyczna refleksja nad problematyką zmian zachodzących w jakości środowiska jest częściowo prezentowana w obszarze edukacyjnym Człowiek i wartości. Celem edukacji w tym zakresie jest kształcenie człowieka, który ma świadomość własnej tożsamości i jest zorientowany na takie wartości, jak poszanowanie człowieka, natury, wartości narodowych i współpraca z innymi. Moralne wymiary relacji między człowiekiem a przyrodą stanowią treść jednostki tematycznej *Etické aspekty ochrany prírody* [Etyczne aspekty ochrony przyrody], która jest częścią treści programowych przedmiotu etyka. Standardami dotyczącymi treści tego bloku są: związek między działalnością człowieka a środowiskiem, przykłady etyki ekologicznej (oszczędność energii, ochrona przyrody) (Križová, Podmanický, 2011: 6).

Język i komunikacja

Co interesujące, problematyka klimatu i ochrony środowiska pojawia się także w obszarze edukacyjnym Język i komunikacja. Nie znaleziono omawianych tutaj zagadnień w treściach nauczania języka ojczystego (nawet pośrednio), ale pojawiają się w treściach nauczania języków obcych (we wszystkich językach w tej samej formie),

które daje podstawy językowe i warunki niezbędne do porozumiewania się w ramach Europy, a szczególnie Unii Europejskiej, i świata. Ponieważ konsekwencje zmian klimatycznych i konieczność podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska to aktualne problemy globalne, o których dyskutuje się na szczeblu międzynarodowym, jest zrozumiałe, że są one również uwzględniane w programach nauczania języków obcych. W PPN w dziale *Tematické okruhy a slovná zásoba* [Słownictwo i obszary konwersacji] znajdują się następujące treści: *Náš domov* [Nasz dom] (społeczeństwo i środowisko) oraz *Človek a príroda* [Człowiek i przyroda] (zwierzęta, pogoda, rośliny, klimat, człowiek i jego środowisko naturalne, przyroda wokół nas – ochrona środowiska naturalnego) (Štátny pedagogický ústav, 2015: 55, 79, 100–101, 123–124, 148–149, 171–172).

Jak już wspomniano, edukacja ekologiczna jest również uzupełniającym, przekrojowym tematem, który szkoły mogą w różnych formach włączać do szkolnych programów nauczania. Realizacja treści ekologicznych w ramach odrębnego przedmiotu umożliwi uczniom wszechstronne zrozumienie wzajemnych powiązań między środowiskiem naturalnym a działalnością człowieka. To dla uczniów nowa wartość w zakresie wiedzy i umiejętności, ale także w zakresie postaw i wartości. Treści programowe tego przedmiotu zostały podzielone na pięć obszarów tematycznych:

1. Ochrona przyrody i krajobrazu.
2. Elementy środowiska naturalnego.
3. Zasoby naturalne i ich wykorzystanie, ochrona.
4. Działalność człowieka i problemy środowiska.
5. Stosunek człowieka do środowiska (Kelcová, 2009: 4–5)².

Liczba godzin przyznanych do dyspozycji dyrektora szkoły jest niewielka, dlatego placówki najczęściej wybierają dwie inne formy realizacji edukacji ekologicznej: dodatkowe godziny zajęć obowiązkowych z kluczowych obszarów nauczania przedmiotów ścisłych wymienionych w PPN, w które są wkomponowane zagadnienia związane ze środowiskiem naturalnym (biologia, chemia, fizyka, geografia), a także aktywizujące i interaktywne projekty szkolne lub uczniowskie realizowane poza zajęciami.

W 2021 roku, czyli dziesięć lat po wprowadzeniu tematów ekologicznych do PPN, Instytut Polityki Środowiskowej (Inštitút environmentálnej politiky) we współpracy z Instytutem Polityki Edukacyjnej (Inštitút vzdelávacej politiky) przeprowadził pierwsze całościowe badania analizujące stan edukacji ekologicznej na Słowacji, których wyniki zostały opublikowane w studium pod tytułem *Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania* [Czego uczą w tej szkole.

² Przykład konkretnego planu realizacji przedmiotu edukacja ekologiczna na jeden rok szkolny (2021/2022) można znaleźć na stronie jednej ze słowackich szkół podstawowych (Gažiová, [2021]).

Analiza stanu realizacji edukacji ekologicznej] (Bodáčzová, Engel, Sedláček, 2021). Na podstawie szeroko zakrojonych badań autorzy stwierdzili, że mimo istniejących możliwości proponowanych w PPN edukacja ekologiczna nie stanowi odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne i jest niewystarczająca. Okazuje się, że szkoły wykazują realizację edukacji ekologicznej w szkolnych programach nauczania, ale w praktyce jest ona ograniczona.

W roku szkolnym 2018/2019 w 79 szkołach podstawowych została przeprowadzona kompleksowa inspekcja, z której wynikało, że w 42 szkołach edukację ekologiczną włączono do treści określonych przedmiotów, a w 4 szkołach edukację zrealizowano jako samodzielny przedmiot. [...] W 3% szkół na pierwszym etapie edukacyjnym i w 4% na drugim etapie edukacyjnym zupełnie brakowało tematu przekrojowego edukacja ekologiczna. W niektórych szkołach tematy ekologiczne włączono do treści określonych przedmiotów tylko formalnie i nie stworzono warunków do zrealizowania specyficznych celów nauczania tematu przekrojowego (Bodáčzová, Engel, Sedláček, 2021: 17, tłum. – A.R.).

W wyniku takiego podejścia uczniowie słowaccy mają rozwiniętą świadomość konieczności podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska, natomiast nie rozumieją problemów globalnych i nie umieją wyjaśnić ich przyczyn. Mają również kłopoty ze zrozumieniem wpływu własnego postępowania w życiu codziennym na środowisko naturalne (Bodáčzová, Engel, Sedláček, 2021: 9–10).

Znaczącym elementem opublikowanego studium są autorskie propozycje w zakresie reformy szkolnictwa. Zaleca się, by zmienić nieco obecne, niewystarczające standardy, które nakierowane są na bierną edukację w zakresie środowiska naturalnego lub na deskrypcję ogólnie znanych problemów ekologicznych na zajęciach z przedmiotów przyrodniczych. Więcej uwagi należy poświęcić temu, by uczeń zrozumiał relację natura – środowisko – społeczeństwo, uświadomił sobie wyzwania globalne i bardziej zaangażował w sprawy środowiska, a także powiązaniom teorii z praktyką. Trzeba więc uaktualnić treści i cele edukacji ekologicznej w PPN. Niezbędne jest też udzielanie większego wsparcia szkolnym koordynatorom ekologicznym, zwiększanie ich motywacji, jak również wprowadzenie zmian w przygotowaniu wszystkich nauczycieli – zaleca się wprowadzenie obowiązkowego minimalnego kształcenia ekologicznego studentów kierunków nauczycielskich. Najważniejszym zadaniem jest jednak przygotowanie długoterminowej strategii edukacji ekologicznej na Słowacji.

Dnia 22 kwietnia 2022 roku Ministerstwo Edukacji, Nauki, Badań i Sportu Republiki Słowackiej udostępniło oświadczenie ministra edukacji Branislava Gröhlinga pod tytułem *Environmentálna výchova bude na školách povinná* [Edukacja ekolo-

giczna będzie obowiązkowa w szkołach], w którym została podana informacja, że w ramach przygotowywanej reformy szkolnictwa, uwzględniającej między innymi wnioski z przytoczonego studium, został złożony projekt obowiązkowego nauczania w zakresie ekologii w szkołach podstawowych i średnich:

Decydowanie o tym, w jakim stopniu tematy ekologiczne zostaną zrealizowane, było do tej pory w gestii szkoły. Według nowych przepisów [tematy ekologiczne – A.R.] będą należeć do obowiązkowych treści nauczania. Zmiana nastąpi po wejściu w życie reformy programowej. Zmiany klimatyczne będą stanowić część treści nauczania przedmiotów z obszarów Człowiek i społeczeństwo, Człowiek i przyroda, a mianowicie geografii, wiedzy o społeczeństwie, chemii oraz biologii (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, 2022a).

Zakończenie

Problematyka związana ze środowiskiem naturalnym i z klimatem w aktualnych słowackich programach edukacyjnych to przede wszystkim treści nauczania ponadprzedmiotowego – uczeń uzyskuje szeroką wiedzę na temat różnych aspektów środowiska naturalnego i jego ochrony, także w perspektywie rozwojowej; wiedzę tę powinien umieć zastosować w życiu codziennym, w kontakcie ze środowiskiem, w którym żyje, powinien również rozumieć globalny wymiar niszczenia środowiska naturalnego. Edukacja ekologiczna jest też narzędziem rozwijania osobowości ucznia (etyka), jego umiejętności pozyskiwania i łączenia informacji na ten sam temat z różnych dziedzin nauki lub porozumiewania się w języku obcym (treści ekologiczne są ujęte w standardach nauczania wszystkich języków obcych).

Praktyka pokazała, że założenia wyrażone w zaleceniach i postulatach zawartych w PPN nie są realizowane. Mamy nadzieję, że sytuacja poprawi się po zatwierdzeniu i wejściu w życie nowych programów nauczania uwzględniających wyniki dotychczasowych badań.

Bibliografia

TPDJP.2022.31.05 s. 12 z 13

- Bodáčzová M., Engel M., Sedláček M., 2021, *Čo vás v tej škole učia. Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku*, Apríl 2021, Inštitút environmentálnej politiky–Inštitút vzdelávacej politiky, Bratislava, pobrano z: https://www.minzp.sk/files/iep/2021_03_co_vas_v_tejskole_ucia.pdf [28.04.2022].
- Gažiová M., [2021], *Plán environmentálnej výchovy – prierezová téma, šk. rok 2021/2022*, Zlaté Moravce, Základná škola Robotnícka 25, <https://zsrobzm.edupage.org/text72/> [dostup: 28.04.2022].
- Jovankovič S., Kratochvíl V., Mlynarčíková H., 2011, *Štátny vzdelávací program. Dejepis (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 2*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/dejepis_isced2.pdf [8.03.2021].
- Kelcová M., 2009, *Štátny vzdelávací program. Environmentálna výchova. (Prierezová téma)*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf [8.03.2021].
- Križová O., Podmanický I., 2011, *Štátny vzdelávací program. Etická výchova. (Vzdelávacia oblasť: Človek a hodnoty). Príloha ISCED 2*, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced2.pdf [8.03.2021].
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2015, *Inovované štátne vzdelávacie programy pre základné školy*, pobrano z: <https://www.minedu.sk/data/att/22189.pdf> [28.04.2022].
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022a, *B. Gröhling: Environmentálna výchova bude na školách povinná – tlačová správa Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky*, 22.04.2022, <https://www.minedu.sk/b-groehling-environmentalna-vychova-bude-na-skolach-povinna/> [dostup: 28.04.2022].
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2022b, *Zákon č. 245/2008 – novela*, pobrano z: <https://www.minedu.sk/data/att/22737.pdf> [28.04.2022].
- Štátny pedagogický ústav, 2011, *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf [8.03.2021].
- Štátny pedagogický ústav, 2014a, *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Človek a príroda. Biológia*, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/biologia_nsv_2014.pdf [8.03.2021].
- Štátny pedagogický ústav, 2014b, *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Človek a príroda. Chémia*, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_nsv_2014.pdf [8.03.2021].

Štátny pedagogický ústav, 2014c, *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ. Človek a príroda. Fyzika*, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/fyzika_nsv_2014-12-03.pdf [8.03.2021].

Štátny pedagogický ústav, 2015, *Rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania podľa § 30 ods. 5 a § 42 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školského zákona) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, pobrano z: https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/ramcove-ucebne-plany-a-vzdelavacie-standardy-vzdelavania-na-ziskanie-nizsieho-stredneho-vzdelania.pdf [8.03.2021].

Anita Račáková – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Języków Słowiańskich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, kierownik tej Katedry. Prowadzi na polonistyce zajęcia z translatoryki (tłumaczenie konsekwentne, tłumaczenie symultaniczne, przekład tekstów specjalistycznych). W pracach naukowych zajmuje się dydaktyką tłumaczenia z języków pokrewnych, badaniami porównawczymi nad językami specjalistycznymi, terminologią oraz stylem naukowym i popularnonaukowym. Autorka między innymi publikacji: *Slovensko-polské terminologické reflexie* [Słowacko-polskie rozważania terminologiczne] (Belianum, Banská Bystrica 2017), współautorka książki: A. Majewska-Wójcik, M. Smoleń-Wawrzusiszyn, A. Račáková, G. Olchova: *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* (Wydawnictwo KUL, Lublin 2016).

Anita Račáková – PhD; assistant professor at the Department of Slavic Languages, Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica. She teaches translation to students of Polish studies (consecutive interpreting, simultaneous interpreting, translation of professional texts). Her academic research is focused on the didactics of interpreting from closely related languages, on comparative studies of professional languages, terminology, science and popular science style. Her publications include: Majewska-Wójcik A., Smoleń-Wawrzusiszyn M., Račáková A., Olchova G., 2016, *Dwujęzyczny podręcznik komunikacji językowej dla służb ratowniczych pogranicza polsko-słowackiego* [Bilingual language communication manual for rescue services in the Polish-Slovak borderland], Wydawnictwo KUL, Lublin; Račáková A., 2017, *Slovensko-polské terminologické reflexie* [Slovak-Polish terminological reflections], Belianum, Banská Bystrica.

VARIA



Historia szopienickiej epidemii ołowicy a współczesny problem zanieczyszczenia środowiska na Śląsku

Z Doktor Jolantą Wadowską-Król rozmawia Aleksandra Lange

On the past Szopienice lead poisoning epidemic in relation to the contemporary problem of environmental pollution in Upper Silesia

Doctor Jolanta Wadowska-Król in conversation with Aleksandra Lange

Abstrakt: The interview with Jolanta Wadowska-Król concerns the problem of lead poisoning, which occurred amongst children from Szopienice, a district of Katowice, in the 1970s. This occupational disease mainly affected industrial workers who were exposed to this element in hazardous concentration. However, what is unique about the events that took place in Szopienice was that also children were afflicted by lead poisoning in droves. It resulted from the fact that their living environment had been contaminated by particulate matter coming from the nearby steelworks. In the conversation with Doctor Wadowska-Król, the lead poisoning is considered in the context of climate change in Upper Silesia, in particular the air pollution caused by the region's heavy industry. The past events are used to discuss such issues as manual work, ecofeminism, the Silesian matriarchy, and environmental injustice.

Keywords: lead poisoning, industry, Upper Silesia, Polish language education, climate change, smog

Abstrakt: Wywiad przeprowadzony z Jolantą Wadowską-Król dotyczy problemu ołowicy, na którą zapadały dzieci z katowickich Szopienic w latach siedemdziesiątych XX wieku. Ta choroba zawodowa dotykała przede wszystkim pracowników zakładów przemysłowych, którzy byli narażeni na kontakt z tym pierwiastkiem w niebezpiecznym dla zdrowia stężeniu. Wydarzenia, które miały miejsce w jednej z dzielnic Katowic, są wyjątkowe, ponieważ na ołowicę zaczęły tam masowo chorować też dzieci. Działo się to, ponieważ środowisko, w jakim przebywały, było skażone szkodliwymi pyłami emitowanymi przez hutę. Rozmowa z lekarką o chorobie jest prowadzona w kontekście charakterystyki Śląska pod kątem zmian klimatycznych, szczególnie zanieczyszczeń powietrza powodowanych przez przemysł

regionu. Opisywane wydarzenia służą omówieniu takich kwestii, jak praca robotnicza, ekofeminizm, śląski matriarchat oraz niesprawiedliwość ekologiczna.

Słowa kluczowe: ołowica, przemysł, Śląsk, edukacja polonistyczna, zmiany klimatyczne, smog

Po wielu latach powracają dziś wspomnienia wydarzeń związanych z epidemią ołowicy w społeczności zamieszkałej przy Hucie Metali Nieżelaznych. Po pierwsze, dzięki temu, że oddano sprawiedliwość Jolancie Wadowskiej-Król, która w czasie epidemii ołowicy wykazała się odwagą i heroizmem – lekarce nadano tytuł doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego. Jej działania doprowadziły do uratowania chorych dzieci i wyburzenia najbardziej skażonych dzielnic, które bezpośrednio sąsiadowały z hutą. Wadowska-Król poświęciła karierę naukową niesieniu pomocy mieszkańcom katowickich Szopienic. Po drugie, mamy współcześnie do czynienia z ludzko podobnymi historiami toksycznego wpływu na zdrowie populacji zanieczyszczeń powietrza powodowanych w dużej mierze przez rodzimy przemysł i mieszkańców regionu.

Czy Śląsk nadal jest przedsiódkiem ekologicznego piekła? Dlaczego lokalna społeczność nie wyciągnęła wniosków z szopienickich wydarzeń? Czy warto mówić o epidemii ołowicy we współczesnej szkole? Te i inne tematy poruszam w rozmowie doktor Jolantą Wadowską-Król.

Aleksandra Lange: Czy uważa Pani Doktor, że z powodu wydarzeń związanych z ołowicą perspektywy życiowe szopienickich dzieci są gorsze od perspektyw ich rówieśników?

Jolanta Wadowska-Król: Na pewno. Oczywiście. Dzieci z Szopienic miały mniejsze szanse niż ich rówieśnicy z innych dzielnic. Przede wszystkim mieszkały w sąsiedztwie Huty Metali Nieżelaznych, to z jej kominów dzień i noc wydostawał się ołów. Dzieci bawiły się na podwórkach, „klepiskach”, których ziemia była nim przesycona. Podczas zabaw ołów osadzał się na brudnych rękach, a stamtąd przedostawał się do przewodu pokarmowego. Warunki sanitarne w domach były bardzo złe. Dzieci bawiły się na podwórkach, bo mieszkania były ciasne. Obydwoje rodzice pracowali, opieka nad dziećmi nie była taka jak obecnie. Często starsze rodzeństwo opiekowało się młodszym. Podczas zabawy na podwórkach dzieci wdychały i zjadały ołów, który wpływał szkodliwie na wiele narządów, szczególnie na centralny system nerwowy, czyli intelekt, powodował trudności w nauce, spowolnienie. Działał także na obwodowy system nerwowy – był przyczyną porażenia nerwów obwodowych.

Przede wszystkim jednak ołów miał negatywny wpływ na intelekt dzieci, które przebywały na ulicach w sąsiedztwie Huty Metali Nieżelaznych.

A.L.: Czyli można powiedzieć, że te dzieci już na starcie miały trudniejszą sytuację z powodu wysokiego stężenia ołowiu w ich miejscu zamieszkania?

J.W.K.: Tak.

A.L.: Teraz dużo mówi się o szkodliwym wpływie zanieczyszczeń powietrza na organizm człowieka. W Rybniku przeprowadzono badania w grupie dzieci i odkryto, że w próbkach ich moczu znajduje się czarny węgiel (Warchała, 2020, 2021). Ta sytuacja wydaje się podobna do tej, która miała miejsce w latach siedemdziesiątych w Szopienicach. Czy dostrzega Pani analogię pomiędzy tymi wydarzeniami?

J.W.K.: Oczywiście, że tak. Różni je tylko to, że chorujące wtedy dzieci mieszkały w bardzo bliskim sąsiedztwie huty, a tam stężenie ołowiu w powietrzu było ogromne. Teraz na pewno nie jest aż takie duże, ale smog, metale i inne trucizny robią swoje.

A.L.: Wydaje mi się, że nasza śląska społeczność nie wyciągnęła lekcji z epidemii ołowicy w Szopienicach. Nie nauczyliśmy się, że emisja zanieczyszczeń jest tragiczna w skutkach. Dlaczego?

J.W.K.: Nie nauczyliśmy się dlatego, że ówczesne władze próbowały wyciszyć problem ołowicy i wiele lat na ten temat się nie mówiło. Stwierdzono wówczas, że skoro huta ołowiu została zamknięta, to już nic nikomu nie zaszkodzi. Ołów był jednak w ziemi, był wszędzie. I nadal jest. Co prawda, utrzymywano, że na tereny dawnej huty oraz sąsiadujących z nią domów i podwórek nawieziono bardzo dużo ziemi, ale przecież to wszystko wniknęło w głąb i przedostało się do wody.

A.L.: Mówienie o smogu w Polsce jest kwestią polityczną. Nie próbuję przyrównywać obecnych czasów do tych, w których przyszło Pani Doktor walczyć z konsekwencjami zanieczyszczenia środowiska w wyniku działalności huty, ale myślę, że można dostrzec podobieństwo między zachowaniami klas rządzących teraz i w latach siedemdziesiątych XX wieku.

J.W.K.: Teraz są inne problemy. Które laboratorium będzie robić badania? Kto za to zapłaci? Czy w sanatoriach będzie odpowiednia ilość miejsc? Politycy się boją, że stracą stolki, bo temat jest niewygodny. W tamtych czasach to nie było to, co teraz. Wtedy, wykonując takie badania bez zgody władz, można było stracić pracę, zdrowie, za taką działalność można było zostać pozbawionym wolności na wiele lat. Ja po prostu dobrze przemyślałam i rozegrałam sprawę z ołowicą. Gdybym zrobiła to jawnie, wyraźnie ogłosiła wszystkim wokół, że jest ołowica, to na pewno bym niczego nie zdziałała. Zrobiłam to na spokojnie, szybko i w tajemnicy. Sprzyjali mi pracownicy służby zdrowia. W tamtych czasach, w 1974 roku, nie można było mówić głośno o epidemiach czy zatruciach. „Polska rozwijała się szybko, a ludziom żyło się dostatnio”. Wiedziałam, że jeśli władze dowiedzą się, że wykonuję jakieś badania w kierunku ołowicy, to wyciszą problem. Zabronią mi dalszej pracy lub przeniosą mnie do innego miasta. Rozpoczęłam badania natychmiast. Moi przełożeni nie byli przeciwni, nie zgłaszali moich działań wyżej, dali mi zielone światło. Lekarze, laboratoria wszyscy byli „za”. Jeśli chcesz, to rób.

A.L.: I tę Pani determinację podziwiam. To, co Pani robiła, było niezwykle prze-myślane. Mogłaby Pani mówić o ołowicy otwarcie, ale z pewnością spowodowałoby to

reakcję władzy, która dążyłaby do wyciszenia sprawy, a w konsekwencji nie udzielono by pomocy dzieciom.

J.W.K.: Rodzicom chorych dzieci o całej sytuacji powiedziałam wprost. Powtarzałam: „Proszę nie mówić, proszę nikomu się nie chwalić. Co będziemy mogli, to zrobimy. Dzieci będziemy leczyć i wywozić do sanatoriów. Wszystko będzie dobrze, ale proszę nie mówić tego głośno ani nie wszczynać buntu, ponieważ jeżeli władze się dowiedzą, to nam zabronią to robić i inne dzieci pozostaną w tych mieszkaniach przy hucie”. Ludzie się podporządkowali, bardzo. Z dziećmi przychodziły ich matki. Im mówiłam wszystko, tylko prosiłam o dyskrecję.

A.L.: Chciałabym zapytać o to, jak wtedy wyglądał podział ról w rodzinach, z którymi przyszło Pani Doktor pracować. Kto był bardziej zaangażowany w akcję pomocy dzieciom – matki czy ojcowie?

J.W.K.: Ojcowie byli bardzo zainteresowani pracą i mówili do mnie: „No, Doktoro, co wy nom to robicie? Chcecie nom zamknąć hutę? Jak to jest nasza żywicielka!”. Większość mężczyzn pracowała w hucie, ubrania robocze prali w domu, razem z ubraniami dzieci, więc ten ołów osiadał na tym, co nosili najmłodsi. Ołów otaczał ich ze wszystkich stron: był w powietrzu, w bieliźnie, w ziemi, na brudnych rękach po zabawie, na wkładanych do buzi brudnych przedmiotach, na obgryzanych paznokciach. Około 50% ołowiu z powietrza wchłania się w przewodzie pokarmowym.

A.L.: Całe środowisko tych dzieci było toksyczne. Mimo to zastanawiam się, czy pożegnanie tych dzieci z ich środowiskiem życia – a przede wszystkim z domami rodzinnymi – było dla nich trudne. Jak dzieci to przeżywały?

J.W.K.: Dzieci i ich matki nie były świadome, że do swojego środowiska już nie wrócą. Nie wiedziały, że koniecznie muszą dostać mieszkania gdzie indziej. Ja i profesor Hager-Małecka¹ intensywnie o to zabiegaliśmy. Na początku przyznano osiem mieszkań w nowej lokalizacji. A co dalej? Nikt nie wiedział. O mieszkania było bardzo trudno. Dzieci wyjeżdżały na kilka miesięcy do sanatoriów. Tam były odwiedzane przez rodziców. Wtedy huta organizowała dla nich taki wyjazd, żeby te dzieci jakoś spokojnie przeżyły czas rozłąki. Byłam nie do zatrzymania. Upierałam się, że dzieci nie mogą wrócić do mieszkań w familokach, gdzie bieżąca woda była tylko na półpiętrach, a wychodki na zewnątrz. Leczenie byłoby zaprzepaszczone.

A.L.: Dała im Pani Doktor drugą szansę. Pozwoliła odzyskać to, co zabierała ołowica.

J.W.K.: To były rodziny wielodzietne. Niektóre dzieci mówiły, że w sanatoriach jest wspaniale, bo w Szopienicach całe rodziny mieszkały w dwóch pokojach z kuchnią.

¹ Profesor Bożena Hager-Małecka była wówczas wojewódzkim konsultantem do spraw pediatrii. Pomagała doktor Jolancie Wadowskiej-Król w walce z ołowicą.

Inne, że koniecznie muszą wracać, bo bardzo tęsknią. Przebywały w sanatoriach kilka miesięcy.

A.L.: W rodzinach robotników panowała straszna bieda.

J.W.K.: I ciasnota! Dzieci pojechały do sanatorium i po latach mówią, że było im tam dobrze. W okropnej ciasnocie żyły te wielodzietne rodziny.

A.L.: Zapytam teraz o kwestię pamięci. Jak chciałyby Pani, żeby pamiętano o ołowicy?

J.W.K.: Żeby to się już nigdy w życiu nie powtórzyło! Wtedy nie myślano w ogóle o środowisku. Nie było o tym mowy, zdaniem władz żyło się wspaniale, dostatnio przecież! Liczyła się tylko produkcja. Gdzie tam jakieś zatrucie środowiska, jakieś pyły. Co to wymyśliła jakaś lekarka z Szopienic i mąci ludziom w głowach?!

A.L.: Niesamowite jest dla mnie to, że się Pani Doktor nie poddała. Wątpię, czy sama potrafiłabym tak uparcie działać, gdyby mi wszyscy mówili, że nie mam racji.

J.W.K.: Nawet lekarze, niektórzy na wysokich stanowiskach, mówili, że mączę ludziom w głowach. Dowodem na to, że cała sprawa nie mogła wyjść na światło dzienne, były negatywne recenzje mojego doktoratu.

A.L.: Trudno w to wszystko uwierzyć. Często Pani Doktor podkreśla, że po prostu Pani pracowała², że nie jest bohaterką.

J.W.K.: Bo nie jestem żadną bohaterką.

A.L.: Wydaje mi się, że współcześnie coraz trudniej nam zrozumieć, że praca może być powołaniem i służbą drugiemu człowiekowi.

J.W.K.: Teraz jest zupełnie inaczej. Cała służba zdrowia była mi przychylna. Jak już mówiłam, nikt nie utrudniał diagnozowania i leczenia dzieci. O cokolwiek poprosiłam, zostało załatwione. Jedynie napisane przez lekarzy recenzje doktoratu były negatywne, nie zawierały nawet podpisów recenzentów, ale to było ukartowane. Tak władza chciała mnie ukarać, chociaż to i tak mało, bo bez doktoratu można spokojnie żyć. Po studiach pracowałam w szpitalu za darmo, w ramach wolontariatu, pięć dni w tygodniu do popołudnia. Po godzinie pierwszej szłam do przychodni, gdzie pracowałam do wieczora za pieniądze, na etacie. Miałam przydzielonych kilkanaście ulic i zajmowałam się dziećmi tam mieszkającymi. Lekarz pediatra dostawał pensję, po specjalizacji wyższą, do tego dodatek za staż pracy. I nawet jakby się ktoś wysiłał, to nie dostałby ani grosza więcej, bo taka była przewidziana pensja dla lekarza na etacie. Moim obowiązkiem było zająć się dziećmi z mojego rejonu. Robiłam to po godzinach, po pracy na etacie. Angażowałam pielęgniarkę, z którą pracowałam w przychodni. Była to bardzo dokładna i solidna kobieta – Wiesia Wilczek. Współpraca układała się nam bardzo dobrze, w mig rozumiała, o co mi chodzi. Do kart dzieci

² Więcej w: Sadzikowska, Wadowska-Król, 2021. Cały numer specjalny „Narracji o Zagładzie” z 2021 roku jest poświęcony postaci doktor Wadowskiej-Król i historii szopienickiej ołowicy.

wpisywałyśmy wyniki, których było bardzo dużo, więc zabierałam karty do domu. Niekiedy pomagała mi mama. Ja wypisywałam skierowania do szpitali, wnioski do sanatoriów, analizowałam wyniki, pisałam sprawozdania dla pani profesor Hager-Małeckiej, żeby na rano było wszystko gotowe. Chodziło o to, żeby działać możliwie szybko. Wiedziałyśmy, że im więcej dzieci przebadamy, tym mniejsze szanse na wyciszenie problemu będzie miała władza. Działalam, nikt mi nie przeszkadzał. To już była moja sprawa. I nikt nie ingerował, ale też nikt nie chciał mi pomóc, nikt nic mi nie mówił. Jak wyszło, że środowisko jest zatrute, to koleżanki i koledzy mówili mi: „Jak chcesz, to rób, ale mnie w to nie mieszaj”. I ja po prostu pracowałam, więc nie jestem żadną bohaterką. Robiłam, bo chciałam. Jak już mówiłam, dyplomu mi nie mogli odebrać. Chyba nie... Tak mi się wydaje. Mogli mnie pozbawić pracy, mogli sprawić, że moje dzieci nie dostałyby się do wymarzonych szkół. Mogli wywierać presję na moim mężu, zwolnić go z pracy. Takie były konsekwencje. Mogli mnie zamknąć i siedziałabym w więzieniu, ale tam chyba nie daliby mi haftować... (*śmiech*)

A.L.: Angażowała się Pani emocjonalnie w sprawy tych dzieci? Czy czuła Pani z nimi więź?

J.W.K.: Byłam w amoku. Wtedy nie myślałam o niczym innym. Liczyło się tylko to, że muszę z dnia na dzień mieć przygotowane wszystko, co było potrzebne, żeby dzieci mogły wyjechać do sanatoriów. Musiałam wiedzieć, kto jedzie, z którą matką muszę porozmawiać, której czegoś jeszcze nie powiedziałam. Musiałam dobrze orientować się w tym, z kim już rozmawiałam, komu wręczyłam wezwanie na badania, a kto jeszcze go nie dostał. Nie myślałam wtedy o niczym innym.

A.L.: Myśli Pani Doktor, że śląskie tradycje, mam tu na myśli szczególnie te związane z górnictwem i hutnictwem, utrudniały walkę z ołowicą?

J.W.K.: Ojcowie, którzy pracowali w hucie, najpierw byli przeciwko mnie. Mówiłam im, że przecież dziecko jest chore i musi być leczone. Że spowodowane jest to ich pracą w hucie i zanieczyszczeniem. Ojcowie odpowiadali mi wówczas: „A co ja mam zrobić? Filtry otwierają na noc, bo nie ma cugu przy tych filtrach. Jakbym nie otworzył, to nic bym nie zarobił”. Po czasie musieli zrozumieć, co próbowałam im wytłumaczyć, bo zgodzali się na wyjazd dzieci do sanatoriów.

A.L.: Jak Pani Doktor postrzega rolę kobiet w tej historii? Jeśli dobrze się orientuję, to wtedy w Szopienicach razem z Panią z ołowicą walczyły same kobiety. To dla wszystkich kobiet cenne przesłanie, że jest w nas odwaga i siła, że możemy walczyć i dostać wszystko to, czego pragniemy.

J.W.K.: Tak. Mężczyźni się nie garnęli do tego. To kobiety wychowywały dzieci, więc z kobietami rozmawiałam. To one decydowały, bo chciały, żeby ich pociechy były zdrowe.

A.L.: Czyli jednak w śląskich domach rządzą Ślązaczki?

J.W.K.: Tak podejrzewam. Tak było i jest. W śląskim domu rządziła matka. Ojciec szedł do roboty, żeby zarobić pieniądze, wracał, zjadał obiad, wypijał piwo i już. A kobieta musiała dbać o wszystko inne.

A.L.: Czyta Pani Doktor to, co o Pani piszą? Książki? Artykuły?

J.W.K.: Wszystko czytam. Niektóre są prawdziwe, niektóre mi się nie podobają, czasami ludzie nie zgłębiają dokładnie tej historii. Trzeba wziąć też pod uwagę, że młodym trudno jest zrozumieć tamte czasy. Raz rozmawiałam z panią redaktor, która sugerowała mi, że mogłam poprosić kogoś o pomoc. A ja nie mogłam poprosić. Prosiłam jedynie koleżanki: „Zajmij się ołowicą w swoim rejonie, przynajmniej wezwij do badań”.

A.L.: To były czasy strachu. Odnoszę wrażenie, że szczególnie dzisiejsze młode pokolenie niczego się nie boi, młodzi ludzie żyją w kompletnie innej rzeczywistości niż ta z ubiegłego wieku. Żeby mogli zrozumieć to, co się wtedy działo, trzeba by bardzo pobudzić ich wyobraźnię.

J.W.K.: Gdy byłam w liceum, zmarł Stalin. Mieliśmy wtedy dyżury przy jego portrecie. Dwójkami. Był powieszony portret, kwiaty, cuda, chorągwie. I zmienialiśmy się co godzinę czy co pół godziny. Wszyscy po kolei musieliśmy stać przy tym portrecie. W szkole była żałoba. Dyrektor płakał. Wszyscy byli poważni. Koniec świata! I staliśmy. Przychodzę do domu i mówię: „Stalin umarł”, a mama mówi: „Wreszcie”. Konsternacja. Dwa światy. Dopiero po czasie to rozumiałam. W liceum już wiedziałam, że coś z tym wszystkim jest nie tak. Gdy przyklękłam i przeżegnałam się przy kościele, to doszło to do szkoły. Zwrócili mi uwagę, że tak nie można, że nie wolno takich rzeczy robić.

A.L.: Czyli w tamtej Polsce równolegle funkcjonowały dwa światy?

J.W.K.: Tak, dwa światy, ale nie wolno było o tym mówić. Mówiono o tym między sobą tylko w środowisku patriotów, do którego należała moja mama. Choć też niewiele mówiono, po cichu. Na studiach, na pierwszym roku, czyli w 1956, miałam koleżankę, która musiała po tym pierwszym roku zrezygnować z nauki i wyjechać. Mówiłam do niej: „Róża! Gdzie ty? Przecież dobrze egzaminy pozdawałaś, jesteś studentką, gdzie ty musisz wyjeżdżać!?” Ona powtarzała tylko, że likwidują mieszkanie i muszą wyjechać. Nie wiedziałam, o co chodzi. A ona pojechała do Izraela. Zanim jednak pojechała, to nas zwołali do takiego kompleksu w Rokitnicy i tam przez megafony przemawiał Gomułka. Wszyscyśmy słuchali go jako wielkiej nadziei na zmianę po Stalinie, na odwilż. Zwołali nas i kazali nam słuchać, a teraz ja słowa nie pamiętam z tego, tylko że trzeba było być i już. A Róża śni mi się nadal po nocach.

A.L.: Chciałabym jeszcze zapytać o postrzeganie natury w tamtym czasie. Dzieci wyjeżdżały do uzdrowisk położonych w miejscach, gdzie krajobraz różnił się diametralnie od tego, w którym się wychowywały. Myśli Pani Doktor, że to miało dobry wpływ na zdrowie tych dzieci?

J.W.K.: Miało. Gdy człowiek dobrze się odżywia, ołów wydała się powoli, systematycznie, samoistnie. Dzieci były na świeżym powietrzu, co pomagało w kuracji. Jeździły do Istebnej na Kubalonkę, na Bucze w Górkach Wielkich, do Jaworza. Te sanatoria im bardzo pomagały.

A.L.: Czyli powrót do natury okazał się tutaj kluczowy?

J.W.K.: Tak, nawet powiem, że pobyt w takim otoczeniu lepiej wpływał na ich stan zdrowia niż samo ostre leczenie.

A.L.: Na koniec chciałabym zapytać, czy myśli Pani Doktor, że powinniśmy w szkołach mówić o historiach takich jak ta, która wydarzyła się w Szopienicach?

J.W.K.: Powinno się mówić o wszystkich szkodliwych substancjach, które są w środowisku. O plastikach, o niedoborze wody, o dwutlenku węgla, o tym trzeba mówić. Od małego dzieci o tym uczyć! Żeby to wniknęło do świadomości małych dzieci. Tak jak na przykład mówi się o sprzątaniu świata. Gdy rodzice śmiecą, to dzieci muszą zbierać.

A.L.: Niestety, to znak naszych czasów. Dziękuję za wszystko, co Pani Doktor wtedy zrobiła, i za tę rozmowę.

Aleksandra Lange

 <https://orcid.org/0000-0002-8919-2090>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Jolanta Wadowska-Król

Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach

Bibliografia

Jędryka M., 2020, *Ołowiane dzieci. Zapomniana epidemia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.

„Narracje o Zagładzie” 2021, numer specjalny: *Ołów/ołowica w kulturze i nauce*.

Sadzikowska L., Wadowska-Król J., 2021, „*Po prostu pracowałam*”. Z *Jolantą Wadowską-Król rozmawia Lucyna Sadzikowska*, „Narracje o Zagładzie”, numer specjalny: *Ołów/ołowica w kulturze i nauce*, s. 17–40, <https://doi.org/10.31261/NoZ.2021.DHC.02>.

Warchala M., 2020, *Rakotwórczy „czarny węgiel” w moczu dzieci z Rybnika. Rezultat oddychania smogiem*, Wyborcza.pl, Katowice, 11.10.2020, 16:59, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,26386734,w-moczu-dzieci-z-rybnika-jest-nawet-dziewiec-razy-wiecej-rakotworczego.html> [dostęp: 29.03.2022].

Warchala M., 2021, *Z powodu smogu dzieci w Rybniku sikają węglem*, Wyborcza.pl, 6.08.2021, <https://classic.wyborcza.pl/archiwumGW/9163528/Z-powodu-smogu-dzieci-w-Rybniku-sikaja-weglem> [dostęp: 29.03.2022].

Aleksandra Lange – magister, absolwentka studiów magisterskich na kierunku filologia polska na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół tematyki zmian klimatycznych i ekologii. Nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Efekty badań naukowych stara się przenosić do praktyki, pokazuje, w jaki sposób dzięki literaturze można rozmawiać z uczniami o współczesnych problemach globalnych.


Aleksandra Lange, MA, is a graduate of Polish Philology at the University of Silesia in Katowice. Her research interests are focused on climate change and environmental studies. As an elementary school Polish language teacher, she strives to transfer her research results onto school practice by showing how today's global problems may be explored through the lens of literature.

Jolanta Wadowska-Król – lekarz pediatra, doktor *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W latach siedemdziesiątych XX wieku uratowała dzieci zamieszkujące w sąsiedztwie Huty Metali Nieżelaznych w Szopienicach – jej determinacja i odwaga w działaniu doprowadziły do zwalczenia epidemii ołowicy. Za zasługi dla miasta została odznaczona tytułem Honorowa Obywatelka Miasta Katowice.

Jolanta Wadowska-Król, MD, is a pediatrician, who was also awarded an honorary degree – Doctor *honoris causa* – from the University of Silesia in Katowice. During the 1970s she rescued children who lived in the vicinity of the Non-ferrous Metals Steelworks in Szopienice. Her steadfastness and bravery put an end to a lead poisoning epidemic. For her outstanding contribution she was made an Honorary Citizen of Katowice.



SANDRA KASZUBOWSKA

 <https://orcid.org/0000-0001-7653-8315>

Uniwersytet Gdański

Balast przeszłości Wokół uczniowskich sugestii

The ballast of the past Around student suggestions

Abstract: The subject of reflection in the article is the reception of classical literature at school. In order to investigate it, the author conducted an anonymous survey in primary and secondary schools in Gdańsk, Wejherowo and Wiślinka. The collected material contradicts the stereotypical belief that young people associate the discourse of the past only with backwardness and limitation. It turns out that they perceive the coexistence of the past with the present and are far from monopolizing their reading with literature embedded solely in the current socio-cultural situation. In this context, the author presents publications that enliven the reading experience and are a counterweight to conventional lesson content, often reducing masterpieces of the past to obvious theses and top-down issues.

Keywords: didactics of classical literature, student reception, survey, tradition

Abstrakt: Przedmiotem refleksji w artykule jest recepcja literatury klasycznej w szkole. Punkt wyjścia omówienia tematu stanowi analiza wyników anonimowej ankiety przeprowadzonej przez autorkę w szkołach podstawowych i średnich w Gdańsku, Wejherowie i Wiślinku. Zebrany materiał przeczy stereotypowemu przekonaniu, zgodnie z którym młodzi ludzie wiążą dyskurs przeszłości wyłącznie z zacofaniem i ograniczeniem. Okazuje się bowiem, że dostrzegają oni współistnienie przeszłości z teraźniejszością oraz są dalecy od monopolizowania swoich wyborów lekturowych literaturą osadzoną wyłącznie w aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej. W tym kontekście przedstawiono publikacje, które ożywiają doświadczenie lekturowe oraz są przeciwwagą dla konwencjonalnych treści lekcyjnych często sprowadzających analizę arcydzieł przeszłości do postawienia oczywistych tez i omówienia odgórnie spreprowanych zagadnień.

Słowa kluczowe: dydaktyka literatury klasycznej, recepcja uczniowska, ankieta, tradycja

Klasyka odrzucona

Zgodnie ze stereotypem pokoleniowym młodzi ludzie niechętnie wykraczają poza horyzont teraźniejszości, a tradycja jest dla nich niepotrzebnym anachronizmem. Uproszczony dyskurs współczesności bardzo często łączy przeszłość z zacofaniem i ograniczeniem, nic więc dziwnego, że klasyka literacka w edukacji polonistycznej jest traktowana jako coś niedostępnego, co kryje się przed młodym czytelnikiem za barierą obcości. Mirosław Pęczak na łamach „Polityki” pisał:

Klasyka literacka jest stałym i pojemnym elementem w zestawach lektur. Stanowi kanon niezmienny. Tymczasem stosunek uczniów do owego kanonu oscyluje między obojętnością a fizjologiczną wręcz niechęcią. Młodzi ludzie nie dostrzegają przeważnie jakiegokolwiek związku między twórczością romantycznych wieszczów a współczesnym światem wartości. Poezja od baroku po preromantyzm jest dla nich przekazem z innej planety, w dodatku nudnej jak krajobrazy z Marsa. Czytanie klasyki przypomina zatem kontakt z truchłami albo w najlepszym razie zwiedzanie muzeum. Wszystko to sprawia, że dzisiejszy 16–18-latek praktycznie nie jest w stanie nawiązać intelektualnej dyskusji z ludźmi naszego pokolenia, dla którego, co by nie powiedzieć – wartości obecne w literaturze klasycznej pozostawały żywe i stanowiły w miarę spójny system znaczeń i symboli (cyt. za: Bortnowski, 2005: 162).

W literaturze przedmiotu można spotkać się z opinią, że czytelniczy impas mógłby zostać przezwyciężony, gdyby ograniczyć uczniowską lekturę do współczesności i poświęcić w praktyce polonistycznej więcej uwagi utworom ze świata popkultury:

Być może klasyki w szkole nie da się rzetelnie omawiać w warunkach masowej edukacji – jej pogłębione odczytania pozostaną przywilejem jednostek, nie całych klas. Można jednak starać się o uratowanie w masowej edukacji – a innej na razie nie mamy – rzeczywistego, niepozorowanego spotkania ucznia z tekstem literackim, które będzie możliwe, gdy wprowadzimy w obieg dydaktyczny teksty z zakresu literatury popularnej, choćby przesuwając ich omawianie z czerwca danego roku szkolnego (nagminna praktyka polonistów) na jego początek, a także zwiększając ich liczebność w programach nauczania (Kalwiński, 2011: 236).

Naiwnością jest wierzyć, że literatura przeszłości spodoba się każdemu uczniowi. Wydaje się jednak, że rezygnacja z szansy na przyswojenie przez uczniów inności zawartej w klasycznych utworach byłaby posunięciem równie nierozważnym. Dlatego

zamiast odrzucać tradycję literacką, która przecież nieprzerwanie współtworzy także współczesną kulturę, należałoby przedstawić dzieła klasyczne uczniom w taki sposób, aby wzbudzić ich zainteresowanie. Trudność tego zadania podkreśla Hannah Arendt:

Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja (Arendt, 1994: 231).

Aby zaprosić młodego czytelnika do dialogu z przeszłością, nie wystarczy więc powielać moralizatorskich i utrwalonych w przestrzeni szkolnej sądów, mówiących o tym, że lektury kanoniczne są arcydziełem przeszłości, gdyż takie dyrektywne twierdzenia nie przekazują żadnej prawdy, a jedynie zwiększają dystans między tekstem a czytelnikiem. Chcąc zmniejszyć ten dystans, należałoby osadzić lekturę w podmiotowości ucznia. W tym celu można by uruchomić między innymi metody aktywizujące, muszą one jednak prowadzić do pogłębionej interpretacji. Nie mogą być ograniczone tylko do instrumentalnych działań, w których tekst główny staje się jedynie pretekstem do aktywizacji mechanicznej, do formy – jak pisze Anna Pilch – „subytutu rzeczywistych interpretacyjnych opcji” (Pilch, 2003: 185). O innym aspekcie pozorowania tak zwanej nowocześnieści za pomocą metod aktywizujących czytamy w monografii *W poszukiwaniu czytelnika* Anny Janus-Sitarz:

Współczesne lekcje literatury, pomimo aktywizujących metod nauczania, odrzucenia werbalizmu i nachalnego dydaktyzmu, tak naprawdę niewiele się różnią od krytykowanych zajęć z lekturą szkolną sprzed lat. Zarówno dawniej, jak i obecnie powieść lub wiersz często są traktowane wyłącznie jako źródła informacji. Uczniowie mają w nich sprawnie znaleźć charakterystyki bohaterów lub środki artystyczne, zapamiętać przebieg wydarzeń, główne problemy (Janus-Sitarz, 2016: 17).

A jeśli taka strategia pracy wyznacza lekcyjny porządek, to nic dziwnego, podkreśla Janus-Sitarz (2016: 17), że uczniowie korzystają głównie z bryków i gotowych streszczeń, bo one do takich lekcji są bardziej przydatne niż znajomość całej lektury. Źródłem tej negatywnej prawidłowości Krystyna Koziołek poszukuje również w oddzielaniu kształcenia literackiego od autentycznego doświadczenia lektury, które staje się konsekwencją „ekonomizacji” procesu nauczania. I to nie tylko w szkole, lecz także na uniwersytecie. Argumentuje:

Szkoła czy uniwersytet skupiają się na swego rodzaju ekonomicznej wymianie wiedzy o literaturze bez czytania samej literatury. I nie tylko jest to możliwe,

ale znacznie efektywniejsze dla osiągnięcia celu, jakim jest egzamin. To nie cynizm czy lenistwo, lecz efekt włączenia kształcenia w procesy ekonomizacji wszystkiego. Lektura to najbardziej czo- , a zatem kosztochłonny składnik kształcenia, staje się więc ofiarą typowych zabiegów kapitałowych – redukcji zbędnych kosztów lub outsourcingu. Oznacza to w naszej sytuacji oszczędność czasu lektury poprzez czytanie streszczeń i omówień oraz korzystanie z lektury innych (Koziołek, 2017: 33).

Wskazane problemy dotyczą lektury klasycznej w sposób zwielokrotniony.

Jak więc ożywić doświadczenie lekturowe na przekór współczesnym praktykom i tendencjom? Być może w związku z omawianiem literatury przeszłości za mało uwagi poświęca się problemom, z którymi może utożsamiać się młody człowiek, a zbyt kurczowo trzyma się typowych zagadnień do realizacji według porządków, które tak niepokoją Janus-Sitarz czy Koziołek. W ten sposób uśmiercamy książki mające lekturowy potencjał i uniemożliwiamy uczniom zapośredniczone przez literaturę spotkanie z duchami przeszłości, o którego znaczeniu pisze Jeanette Winterson:

Czuję, że szeroka tradycja jest moja; musi, bo tak twierdzą. To dziedzictwo, które jest dane, ale trzeba na nie zasłużyć; trzeba je zdobyć, aby je posiadać i go używać. To jak w przypowieści biblijnej o talentach. Pan rozdaje pieniądze swoim sługom i pyta: „Co masz zamiar z tym zrobić?“, a następnie odchodzi. Dwóch inwestuje, a trzeci zakopuje złoto w ziemi. Dano nam ogromne dziedzictwo literackie [...], ale trzeba sprawić, żeby pracowało na naszą rzecz. Trzeba go używać. Jeśli po prostu zakopie się je w ziemi, jest martwe (Winterson, 2017: 246–247).

Tradycja może więc być „moja”, ale nie jest nią w sposób automatyczny. Jest wartością, ale wartością „do zdobycia”. Trzeba o nią zawalczyć, zasłużyć na nią, aby dla nas „pracowała”. W innym przypadku staje się – na podobieństwo talentu otrzymanego przez trzeciego z bohaterów przypowieści – zakopanym w ziemi złotem, które niczego w rzeczywistości nie zmienia i nikogo nie wzbogaca.

Uczniowskie sugestie

Aby się dowiedzieć, co o obecności klasyki w kanonie lektur szkolnych sądzą uczniowie, przeprowadziłam anonimową ankietę, w której zadałam następujące pytania otwarte:

1. Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno omawiać się utwory z odległej przeszłości? Uzasadnij odpowiedź.
2. Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno omawiać się wyłącznie utwory dotyczące czasów, w których żyjesz? Uzasadnij odpowiedź.

Pytania te towarzyszyły bardziej rozbudowanej ankiecie dotyczącej recepcji *Pana Tadeusza* przez uczniów. Celem ankiety było zbadanie poziomu znajomości utworu oraz zebranie informacji na temat przyczyn niechęci wobec niego. Ankieta zawierała pytania zamknięte i otwarte. Wśród tych ostatnich, pomijając podane wcześniej, były również:

Wyobraź sobie, że za sprawą czarów znalazłeś się nagle w świecie *Pana Tadeusza*:

- a) Co by Ci się w tym świecie podobało, a co budziłoby Twój zdecydowany sprzeciw? Wyjaśnij, dlaczego.
- b) Z którymi bohaterami chciałbyś/chciałabyś porozmawiać i o czym?

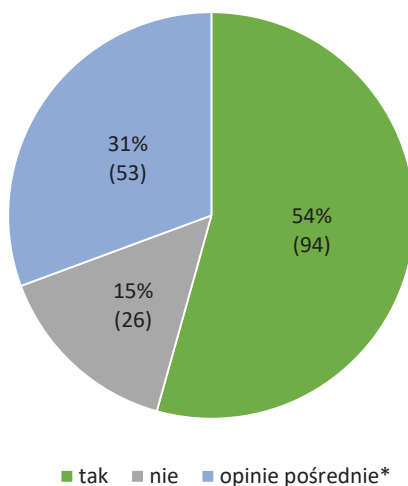
– oraz:

Gdybyś był/była nauczycielem/nauczycielką języka polskiego i mógł/mogła o tym decydować, czy omawiałbyś/omawiałabyś ze swoimi uczniami *Pana Tadeusza*? Odpowiedź uzasadnij.

Zebrałam 173 formularze odpowiedzi ze szkół podstawowych (54) i średnich (119) z Gdańska, Wejherowa i Wiślinki. Odpowiedzi udzieliło 100 dziewcząt oraz 73 chłopców z klas o różnych profilach. Analiza odpowiedzi ankietowych pokazała że poemat nie jest traktowany przez uczniów jednoznacznie negatywnie. Okazuje się, że interpretują oni świat w nim przedstawiony oraz czynią go przedmiotem upodmiotowionego namysłu, a w każdym razie bardzo chcą i starają się to zrobić. Z uwagi na szeroki zakres zebranego przeze mnie materiału w niniejszym artykule omówię głównie wypowiedzi dotyczące stosunku uczniów do tekstów klasycznych, a nie tylko do Mickiewiczowskiego dzieła¹.

Na wykresie 1 przedstawiono odpowiedzi uczniów na pytanie o to, czy teksty z odległej przeszłości powinny być omawiane podczas lekcji języka polskiego.

¹ Szczegółowym omówieniem wyników ankiety zajmuję się w nieopublikowanym artykule: *Wobec „Pana Tadeusza”. Z uczniowskiej recepcji.*



Wykres 1. Odpowiedzi uczniów na pytanie: Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno się omawiać utwory z odległej przeszłości? ($N = 173$).

* Określenie „opinie pośrednie” odnosi się do tych wszystkich uczniowskich odpowiedzi na pytanie otwarte, które nie były jednoznaczne.

Ponad połowa badanych twierdziła jednoznacznie, że omawianie utworów klasycznych jest na lekcjach języka polskiego potrzebne. Zdaniem 30 ankietowanych klasykę należy czytać przede wszystkim dlatego, że jest nośnikiem wiedzy historycznej i kulturowej: „Z takich utworów możemy dużo nauczyć się o naszym języku, tradycjach, obyczajach. Czytanie ich jest sposobem na zaznajomienie się z historią”. Odpowiedzi tego typu, choć z jednej strony pokrzepiające, z drugiej wydają się jedynie bezrefleksyjnym powieleniem sądów konwencjonalnych, będących konsekwencją realizacji tekstów dawnych często w sposób, który skupia się przede wszystkim na odtwarzaniu wiedzy historycznej, a nie prowadzi do kształcenia umiejętności rozumienia i twórczej interpretacji samego utworu. Z tych odpowiedzi wynikałoby, że lektury klasyczne są przede wszystkim źródłem informacji, tak jakby były tekstami historycznymi, co potwierdza opinię Janus-Sitarz (2016: 17), że właśnie w ten sposób są najczęściej traktowane. A w przypadku utworu literackiego chodzi przecież nie tylko o to. W rezultacie uczeń zamiast dostać szansę na uruchomienie pogłębionego i upodmiotowionego kontaktu z tekstem staje wobec gotowych jego wykładni, często uproszczonych i zbanalizowanych, które przymuszony jest tylko przyjąć. Na ten problem zwracał już uwagę Stanisław Bortnowski, który polonistykę XX wieku scharakteryzował następująco:

Tradycyjna polonistyka miała więc ambicje głównie historycznoliterackie i tym samym – zamiast wyznaczać własne pole obserwacji i badań – dokonywała

tylko przekładu ustaleń literaturoznawców na potrzeby lekcji. Postawy uczniów wobec lektury, ich zainteresowania i możliwości intelektualne, ale także metody pracy na lekcji, skuteczność takich lub innych działań nie wchodziły w rachubę (Bortnowski, 2006: 140).

Źródłem tego problemu Michał Głowiński upatruje w ustrukturuwaniu szkolnej edukacji literackiej zgodnie z porządkiem uniwersyteckim. I ostrzega: „szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą” (Głowiński, 1980: 102). To wcale nie znaczy, że z dydaktyki szkolnej, zwłaszcza w szkole średniej, należy w ogóle usunąć historię literatury. Chodzi raczej o jej ograniczenie i stworzenie możliwości interpretacyjnego dyskursu. Wtedy tylko mamy szansę na to, aby uczeń – przywołam słowa Winterson – mógł powiedzieć: „tradycja jest moja” (Winterson, 2017: 246–247).

Część uczniów (25) twierdzi, że warto czytać literaturę klasyczną z uwagi na jej ponadczasowość i wciąż aktualne przesłanie. W tej grupie podkreśla się konieczność zachowania ciągłości tradycji, argumentując to tym, że prowadzi ona do zrozumienia tożsamości indywidualnej i społeczno-kulturowej: „Teraźniejszość budujemy na tym, co osiągnęliśmy przez wieki i tylko dzięki poznaniu naszej tradycji możemy stać się świadomymi obywatelami i w pełni działać tu i teraz”; „Poprzez lektury dowiadujemy się, skąd pochodzimy i kim jesteśmy”. Te zdania dowodzą, że uczniom autentycznie bliska jest świadomość, że „Przeszłość – to dziś, tylko cokolwiek dalej” (Norwid, 1953: 19), co przeczy stereotypowym twierdzeniom, wedle których tylko starsze pokolenie docenia tradycję, a dla młodzieży szkolnej nie ma ona żadnego znaczenia. Potwierdzają tę obserwację również praktyki badawcze, o których pisze Maria Kwiatkowska-Ratajczak (2021: 69–91), polegające na odkrywaniu przez uczniów lokalnej przeszłości. Okazuje się, że sam proces tego odkrywania jest dla nich fascynujący i emocjonalnie niezwykle potrzebny.

O rozwiniętej wrażliwości młodzieży (22) świadczy fakt, że w literaturze dawnej cenią jej charakter autokreacyjny, który polega między innymi na kształtowaniu empatii. Wyznają, że literatura klasyczna ma realny wpływ na ich postrzeganie świata i siebie samych:

Czytanie utworów z przeszłości rozwija naszą wrażliwość i wyobraźnię, zmienia percepcję, poszerza horyzonty, dostarcza inspiracji i pomaga docenić teraźniejszość. Poprzez poznanie człowieka oraz jego problemów na przestrzeni wielu epok, poznajemy też siebie.

Powinniśmy omawiać dawne lektury i poruszać trudne, kontrowersyjne tematy. Może dzięki temu stalibyśmy się bardziej wyrozumiali i pomocni dla innych.

U podstaw tych dojrzałych refleksji kryją się pokłady wrażliwości, empatii i pokory wobec głosu Innego. Perspektywa ta związana jest z lévinasowską etyką, która zaprasza do odpowiedzialnego spotkania, polegającego na próbie zrozumienia odmiennych przekonań i wzorców postępowania Innego, przy zachowaniu szacunku do tego, co nieznanne i tajemnicze (por. Lévinas, 1998: 303–305). Mieczysław Dąbrowski o tym dialogu etyk pisze:

„Za tekstem, który może być nie wiem jak skomplikowany językowo, logicznie, (inter)tekstualnie, wyczuwa się drugie Ja i z tym Ja pragniemy się porozumiewać. Tekst jest pomostem łączącym dwa podmioty, niechby tylko rozumiane funkcjonalnie, niekoniecznie ontologicznie w mocnym sensie, przestrzenią, w której spotykają się dwa pragnienia: pisarza i czytelnika, „nadawcy” i „odbiorcy” (Dąbrowski, 2005: 15).

Kolejnym powodem, dla którego – zdaniem uczniów (17) – tekstów klasycznych nie należy wykluczać z kanonu lektur szkolnych, jest to, że owe teksty nawiązują dialog z literaturą współczesną, co ułatwia zrozumienie ich obu. Respondenci podkreślają, że żadne dzieło nie żyje w izolacji i kulturowej próżni:

„Czytanie utworów z przeszłości pozwala lepiej zrozumieć literaturę i inne teksty kultury na przestrzeni wszystkich epok. Powinno znać się klasyczne utwory, ponieważ zawierają powszechne toposy i pierwowzory ludzkich postaw.

Należy zauważyć, że odpowiedzi takiej udzielali tylko uczniowie szkół ponadpodstawowych, z czego wynika, że analiza relacji międzytekstowych zaczyna być świadomie obecna dopiero na tym etapie edukacji. Nie powinno to dziwić, w końcu, jak zauważa Wiesława Zaborowska (2002: 337), to właśnie w szkole średniej wprowadza się konteksty, które wymagają od uczniów największych kompetencji badawczych, co ma prowadzić do wykształcenia u młodych ludzi umiejętności całościowego ujęcia dotychczas poznanej twórczości literackiej.

Niespełna jedna trzecia respondentów (31%) uznaje, że warto czytać literaturę klasyczną, choć pod pewnymi warunkami. Po pierwsze – według uczniów (30) – jej ilość w szkole powinna zostać zredukowana i ograniczona do fragmentów: „Można by przytoczyć niektóre utwory, omówić może jeden czy dwa, jednak szczerze wierzę, że da się przedstawić obraz ówczesnego społeczeństwa i życia bez konieczności czytania tych wszystkich lektur”; „Czytać – tak, ale tylko we fragmentach. Mniej, a lepiej”. Zdania ankietowanych potwierdzają słowa Stanisława Bortnowskiego, który w podsumowaniu swoich rozważań sprzed niespełna dziesięciu lat przewidywał, że wskutek szeroko rozumianych przemian cywilizacyjnych nieuniknioną przyszłością edukacji

polonistycznej jest czytanie i omawianie lektur szkolnych przede wszystkim we fragmentach (Bortnowski, 2013: 76). Po drugie, ankietowani (23) wyznają, że chcieliby czytać więcej literatury najnowszej: „Brakuje w kanonie jakichś współczesnych pisarzy, np. Lema”. Z głosem uczniów w tej sprawie zgadza się wielu dydaktyków. Podkreślają oni konieczność uwzględnienia w kanonie lektur szkolnych uczniowskich preferencji czytelniczych. Jednym z podzielających ten pogląd jest Dariusz Szczukowski, który pisze:

Niekończący się spór o kanon w gruncie rzeczy powinien dotyczyć przede wszystkim jego „skuteczności” w sensie komunikacji społecznej i możliwości tworzenia znaczeń, a nie list lektur, uwzględniających preferencje literaturoznawców czy pedagogów. Bez uwzględnienia gustów czytelniczych uczniów będziemy wzmacniać „tradycję” nieczytania, w której to naczelną lekturą staną się bryki (Szczukowski, 2017: 192).

Problem w tym, że aktualna podstawa programowa z 2017 roku (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem...*) na „uwzględnianie gustów czytelniczych uczniów” w zasadzie nie pozwala, bo brakuje na nie miejsca w nadmiernie rozbudowanym kanonie literatury obowiązkowej. Jak podkreśla Sławomir Jacek Żurek (2020: 94), jej ograniczenie w podstawie programowej z 2009 roku miało na celu właśnie taką perspektywę uczniowską otwierać.

Tylko 15% ankietowanych wyraża radykalny sprzeciw wobec omawiania na lekcjach języka polskiego utworów z odległej przeszłości. Wśród problemów z klasyką zwraca się uwagę na stereotypizację treści dzieła w przestrzeni szkolnej i powielanie modelowych wykładni interpretacyjnych. Konsekwencją staje się przekonanie, że literatura klasyczna jest odseparowana od uczniowskiej rzeczywistości, porusza nieaktualne problemy, które nie mają związku z życiem młodzieży. Ankietowani pisali:

Mickiewicza czy Słowackiego nie powinno stawiać się na pierwszym planie. Dlaczego omawiamy tak mało lektur, które są albo ponadczasowe, albo mówią o czasach współczesnych? Przecież *Pan Tadeusz* został napisany w realiach, które są dzisiaj dla większości obce.

Gdybyśmy omawiali więcej utworów z dzisiejszych czasów, lekcje byłyby o wiele ciekawsze, dyskusje bardziej obszerne i więcej uczniów chętnie brało w nich udział, bo dotyczą ich samych, a nie polskiej szlachty.

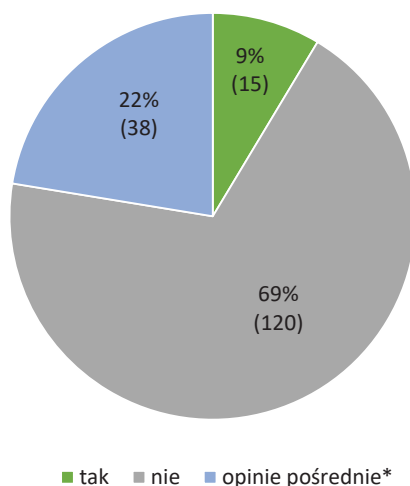
Trzeba pamiętać, że nie każda książka jest dla każdego, a zwykła chęć podtrzymania poczucia wspólnoty narodu poprzez znajomość tych samych utwo-

rów jest złudna i zaślepiająca w dzisiejszym coraz bardziej globalizującym się świecie, w którym bardziej przydatna jest znajomość treści książki *Rok 1984* niż *Pana Tadeusza*.

Przytoczone wypowiedzi wskazują, że Zofia Agnieszka Kłakówna (2003: 135) miała rację, kiedy dowodziła, że lektury z klasyki będą pozostawać w związku z uczniowską rzeczywistością i naprawdę coś znaczyć, gdy będziemy je poddawać nieustannemu procesowi rewaloryzowania i demitologizowania.

Ciekawe, że w ankietach wśród powodów sprzeciwu wobec utworów klasycznych nie wymieniono ich archaicznej leksyki i składni, które w powszechnej opinii stanowią dla młodego czytelnika największą barierę w recepcji².

Przyjrzyjmy się teraz wykresowi, który przedstawia odpowiedzi na drugie pytanie ankietowe: Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno się omawiać wyłącznie utwory dotyczące czasów, w których żyjesz? Respondentów poproszono o uzasadnienie odpowiedzi (zob. wykres 2).



Wykres 2. Odpowiedzi uczniów na pytanie: Czy Twoim zdaniem na lekcjach języka polskiego powinno się omawiać wyłącznie utwory dotyczące czasów, w których żyjesz? (N = 173).

* Określenie „opinie pośrednie” odnosi się do tych wszystkich uczniowskich odpowiedzi na pytanie otwarte, które nie były jednoznaczne.

² Pomocne w pokonaniu tych trudności uczniów może być wydanie *Pana Tadeusza* uwspółcześnione językowo. Piszę o tym więcej w: *Mylne ścieżki ułatwień. O edycji „Pan Tadeusz» w XXI wieku” Joanny Pawłowskiej* (Kaszubowska, 2021).

Zdecydowana większość respondentów (120) nie chciałaby omawiać utworów dotyczących wyłącznie współczesności. Uznała, że byłoby to ograniczające: „Czytanie tylko współczesnych lektur zawęży horyzonty”. Takie wypowiedzi stoją w opozycji do stereotypowego przekonania, że dyskurs przeszłości młodzi ludzie wiążą jedynie ze stagnacją i z zacofaniem. Okazuje się, że uczniowie dalecy są od monopolizowania swoich wyborów czytelniczych wyłącznie lekturami osadzonymi w aktualnej sytuacji społeczno-kulturowej. Ponadto sprzeciwiają się czytaniu książek, które prezentują dychotomiczny podział wartości, mają nierozgałęzioną fabułę opartą na prostym schemacie kompozycyjnym. Argumentują: „Różnorodność jest nam potrzebna. Czytanie tylko współczesnych książek zamyka przed nami możliwość obiektywnego spojrzenia na świat, ponieważ większość z nich jest bardziej oczywista i jednoznaczna”.

Analiza opinii ankietowanych pokazuje, że trudno w pełni zgodzić się ze słowami Bortnowskiego, który pisał dwie dekady temu, że „Mamy do czynienia z jakością nowym pokoleniem. Myśli ono pragmatycznie, zmierza najkrócej do celu, rezygnuje z wysiłku umysłowego na rzecz środków zastępczych” (Bortnowski, 2005: 151). Okazuje się bowiem, że uczniowie chcą czytać i takie książki, które nie dostarczają natychmiastowych i prostych odpowiedzi. Domagają się, aby literatura pozostawała w związku z ich rzeczywistością, a ponieważ widzą, że rzeczywistość ta jest złożona i niejednoznaczna, sprzeciwiają się oczywistym rozwiązaniom interpretacyjnym.

Trzydzieścioro dziewięcioro ankietowanych nie chciałoby wprawdzie omawiać wyłącznie lektur dotyczących współczesności, mają jednak zastrzeżenia dotyczące sposobu, w jaki literatura klasyczna funkcjonuje w szkole. Zwracają uwagę na to, że omawianie lektur w sposób, który sprowadza dzieło literackie do źródła historycznego oraz wyklucza z przebiegu lekcji uczniowskie postawy, zainteresowania i przemyślenia, zniechęca do czytania. Piszą: „Zamienienie lekcji języka polskiego w lekcję historii jest ogromnym błędem, bo niszczy w młodych ludziach jakiegokolwiek zainteresowanie nie tylko *Panem Tadeuszem*, lecz czytelnictwem w ogóle”.

Tylko 15 ankietowanych twierdzi, że na lekcjach polskiego powinno się omawiać wyłącznie utwory dotyczące współczesności. Uczniowie uznają, że są one ciekawsze i zachęcają do czytania. Zwracają uwagę na pragmatyczny wymiar lektury oraz na to, aby przynosiła „korzyści”, zupełnie tak, jakby była przedmiotem transakcji handlowej: „Stare książki są nudne i nieprzydatne. Nie wnoszą praktycznie nic do zasobu umiejętności ludzi funkcjonujących w naszym społeczeństwie”. U podstaw takiego myślenia leży przekonanie, że każda podejmowana aktywność ma w sposób mierzalny przyczyniać się do przyrostu zasobów wiedzy i umiejętności, a tym samym zwiększać wartość jednostki na rynku pracy. Marek Tomaszewski o podporządkowaniu profilu humanistycznego mechanizmom rządzącym gospodarką pisał:

Wydaje mi się, że mamy obowiązek określić dokładnie nasz obszar oddziaływań na młode umysły, wyrażając sprzeciw wobec łatwych i redukcyjnych amalgamatów, które wystawiają nasze nauczanie na sprzedaż niczym towar na bazarze, wymyślając wciąż nowe dyscypliny, które choć opatrzone są uwdzielielskimi nazwami – nierzadko usuwają treści literackie i zastępują je handlowo-medialnym dyktatem, poświęcając to nasze, jakże istotne i szlachetne, dziedzictwo kulturowe złotemu cielcowi rzekomej konieczności ekonomicznej (Tomaszewski, 2018: 173–174).

Z wypowiedzi Tomaszewskiego wynika, że uczniowskie uwagi dotyczące podporządkowania kształcenia celom wyłącznie pragmatycznym mogą być konsekwencją przeważającej współcześnie retoryki, która dostosowuje wszystkie formy ludzkiej aktywności do neoliberalnych celów gospodarki rynkowej. Na liczne niebezpieczeństwa takich form rynkowej „kolonizacji” kształcenia zwracają uwagę między innymi współcześni pedagodzy, podkreślając konieczność tworzenia alternatywnej polityki oświatowej (por. Potulicka, 2011: 255).

Przełamać schematyzm

Pomimo zapisanych w ankietach głosów kwestionujących sens czytania utworów klasycznych w szkole z odpowiedzi większości uczniów wynika, że ich kontakt z klasyką nie zawsze przypomina „kontakt z truchłami”, a często prowadzi do pogłębionego i żywego rozumienia tekstu. Nie należy jednak lekceważyć zrozumiałej potrzeby ankietowanych, aby ożywić klasykę literacką i uczynić ją bardziej aktualną, pozostającą w związku z ich rzeczywistością. W tym celu można by wykorzystać podczas lekcji propozycje innego podejścia do utworów klasycznych. Należą do nich praktyki czytania, z którymi łączą się przede wszystkim różne strategie interpretacyjne, wykorzystujące między innymi współczesną myśl humanistyczną. Wśród nich należałoby wyróżnić pomysły zawarte w publikacji *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, w której znaleźć można na przykład propozycję omówienia *Balladyny* przez pryzmat krytyki feministycznej (Antuszewicz, 2018: 19–48). Impulsem do otwarcia na nowe metodologie mogą stać się także publikacje z serii *Edukacja Nauczycielska Polonisty* pod redakcją Anny Janus-Sitarz, w których poświęca się wiele uwagi współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. W książkach z tej serii można znaleźć liczne propozycje łączące uczniowskie doświadczenie z różnymi tekstami kultury, w których lektury klasyczne mają swój udział. Taki też charakter ma opubli-

kowana w tej serii monografia Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* (Janus-Sitarz, 2009).

Do twórczej pracy interpretacyjnej z klasyką literatury przyczynić się mogą pomysły zawarte w *Nowych odsłonach klasyki w szkole* pod redakcją Ewy Jaskółowej i Karoliny Jędrych (red., 2013) czy w monografii Grażyny Tomaszewskiej (2021) *Przeciw gotowym odpowiedziom*, w której ożywia się arcydzieła przeszłości oraz ukazuje się możliwości nowych odczytań skostniałych już wartości i znaczeń. Ważną rolę edukacyjną mogą również pełnić praktyki, które wykorzystują strategie obejmujące różne działania okołolekturowe. Maria Kwiatkowska-Ratajczak jako formę przełamывania bariery obcości *Lalki* Bolesława Prusa proponuje powiązanie losów Wokulskiego z jego rodzimą miejscowością (Kwiatkowska-Ratajczak, 2021: 151–162). Źródłem inwencji mogą się stać także elementy nauk matematyczno-fizycznych, na przykład teoria chaosu. Sposoby wykorzystania tej wiedzy w edukacji ukazane są w publikacjach pod redakcją Kordiana Bakuły i Doroty Heck (Bakuła, Heck, red., 2006, 2017; Heck, Bakuła, red., 2012) pod wspólnym tytułem *Efekt motyla*. Ponadto propozycję „literatury w dialogu” zaprezentowano w podręczniku *To lubię!* pod redakcją Zofii Agnieszki Kłakówny, Piotra Kołodzieja i Janusza Waligóry (2004), w którym z założenia próbuje się zintegrować zjawiska kulturowe i literackie oraz przeszłość z teraźniejszością.

Różnorodność wymienionych przykładowych propozycji nieszablonowego omawiania klasyki literatury w szkole wskazuje, jak szeroki jest wachlarz możliwości, z których może korzystać nauczyciel, by stworzyć przeciwagę dla zbanalizowanych i typowych treści lekcyjnych. Twórcze, poddane własnemu namysłowi zastosowanie tej wiedzy przez nauczycieli otwiera możliwość autentycznej dyskusji z tradycją w sytuacji lekcyjnej, a także zmniejsza dystans pomiędzy tym, co było, a tym, co jest. W efekcie przeszłość przestaje być balastem, a proces ciągłego jej redefiniowania sprawia, że staje się ona wartością i – zgodnie z ideą Winterson (2017: 246–247) – naprawdę zaczyna dla nas „pracować”.

Bibliografia

- Antuszewicz M., 2018, *Klasyka w ponowoczesnej odsłonie*. „Balladyna” pod lupą krytyki feministycznej, w: *Adaptacje. Szkolne użycia ponowoczesnych (anty)teorii literatury*, red. G. Tomaszewska, D. Szczukowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 19–48.
- Arendt H., 1994, *Kryzys edukacji*, w: *Eadem, Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa, s. 209–232.

- Bakula K., Heck D., red., 2006, *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Bakula K., Heck D., red., 2017, *Efekt motyla. 3. Od teorii chaosu deterministycznego do indeterminizmu praktyki literackiej i artystycznej. Studia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Bortnowski S., 2005, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Stentor, Warszawa.
- Bortnowski S., 2006, *Lektury w stanie podejrzenia*, w: *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków, s. 139–157.
- Bortnowski S., 2013, *Nie ma szans dla historii literatury w szkole XXI wieku*, w: *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, red. E. Jaskółowa, K. Jędrych, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 67–76.
- Dąbrowski M., 2005, *Projekt krytyki etycznej. Studia i szkice literackie*, Universitas, Kraków.
- Głowiński M., 1980, *Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – oceny – postulaty. Praca zbiorowa*, red. B. Chrzęstowska, T. Kostkiewiczowa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 103–111.
- Heck D., Bakula K., red., 2012, *Efekt motyla. 2. Humanisci wobec metaforyki teorii chaosu. Studia*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Universitas, Kraków.
- Janus-Sitarz A., 2016, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Universitas, Kraków.
- Jaskółowa E., Jędrych K., red., 2013, *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kalwiński P., 2011, *Nauczyciele poloniści wobec (nie)możliwości czytelniczych gimnazjalistów*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki et al., T. 2, Universitas, Kraków, s. 226–236.
- Kaszubowska S., 2021, *Mylne ścieżki ułatwień. O edycji „Pan Tadeusz w XXI wieku” Joanny Pawłowskiej*, „Sztuka Edycji. Studia Tekstologiczne i Edytorskie”, nr 1, s. 98–104, <https://doi.org/10.12775/SE.2021.0010>.
- Kłakówna Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Waligóra J., 2004, *To lubię!. Kształcenie kulturowo-literackie. Podręcznik do języka polskiego. Klasa III liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum. Przeczytać, przeżyć, zrozumieć, skomentować, uporządkować wiedzę. Zakres podstawowy i rozszerzony*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Koziołek K., 2017, *Czas lektury*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., 2021, *Docenić szkołę. Dydaktyczna teoria i metodyczna praktyka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lévinas E., 1998, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, tłum. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Norwid C.K., 1953, *Vade-mecum*, Oficyna Poetów i Malarzy, Londyn.


- Pilch A., 2003, *Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. Literaturoznawstwo i dydaktyka*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język polski*, pobrano z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-jezyk-polski.pdf> [12.08.2022].
- Potulicka E., 2011, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 234–257, <https://doi.org/10.34767/pp.2011.01.22>.
- Szczukowski D., 2017, *Po co i jak czytać literaturę popularną w szkole*, „Jednak Książki”, nr 8, s. 187–200.
- Tomaszewska G., 2021, *Przeciw gotowym odpowiedziom. Literatura i dydaktyka literatury w czytelniczych spotkaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Tomaszewski M., 2018, *Jak uczyć literatury polskiej we Francji w XXI wieku*, w: *W kręgu (glotto)-dydaktyki*, red. A. Achtelek, K. Graboń, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 168–176.
- Winterson J., 2017, *The Art of Fiction* [„The Paris Review”, no. 150, rozmawiała A. Bilger], w: *Sztuka powieści. Wywiady z pisarkami z „The Paris Review”*, tłum. A. Pluszka, Ł. Buchalski, wybór tekstów K. Cieślík, G. Krzymianowski, T. 2, Wrocław, s. 205–257.
- Zaborowska W., 2002, *Kontekstualność w nauczaniu literatury*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica”, nr 5, s. 307–338.
- Żurek S.J., 2020, *Jak reanimować klasykę w szkole, czyli o medycynie i czytelnictwie*, w: Idem, *Polonistyczny autoportret dydaktyczny. Studia – rozprawy – szkice*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 87–96.

Sandra Kaszubowska – absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Gdańskim. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z nauczaniem języka polskiego. Jej zainteresowania badawcze dotyczą literatury XIX wieku, edukacji medialnej, strategii interpretacyjnych tekstów poetyckich, sposobów integracji kształcenia literackiego, językowego i kulturowego oraz metodyki nauczania języka polskiego jako obcego.

Sandra Kaszubowska is a graduate of Polish philology at the University of Gdańsk. She specializes in issues related to teaching Polish. Her research interests concern 19th-century literature, media education, interpretation strategies of poetic texts, ways of integrating literary, linguistic and cultural education, and the methodology of teaching Polish as a foreign language.



MARTA NOWAK

 <https://orcid.org/0000-0002-3861-0985>

Univerza v Ljubljani, Republika Slovenija

Transfer negatywny w nauczaniu Słoweńców języka polskiego jako obcego – trudności i rozwiązania

Negative transfer in teaching Slovenes Polish as a foreign language: problems and solutions

Abstract: The article deals with the topic of teaching Polish as a foreign language to Slovenes. The aim is to present the impact of the negative transfer on learning Polish by Slovenes and to discuss the errors they make due to interference. The material was excerpted from the written works of MA students of Polish Studies in Ljubljana. Negative transfer occurs at all levels of language education, also among students who are fluent in Polish. The article also presents effective strategies for working with Slovenes to eliminate negative transfer errors, i.e. a departure from a communication strategy in favour of a contrastive approach, translation tasks and exercises based on the technique of language drill.

Keywords: negative transfer, interference, Polish language glottodidactics

Abstrakt: W artykule podjęto tematykę nauczania Słoweńców języka polskiego jako obcego. Zaprezentowano wpływ transferu negatywnego na naukę polskiego przez Słoweńców oraz omówiono popełniane przez nich błędy wynikające z interferencji. Materiał został wyekscerpowany z prac pisemnych studentów studiów magisterskich na polonistyce w Lublanie. Transfer negatywny zachodzi na wszystkich poziomach nauki, także u uczniów biegle posługujących się językiem polskim. W artykule zaprezentowano również skuteczne strategie pracy ze Słoweńcami nad wyeliminowaniem błędów transferu negatywnego – odejście od strategii komunikacyjnej na rzecz podejścia kontrastywnego, zadań translatorskich i ćwiczeń opartych na technice drylu językowego.

Słowa kluczowe: transfer negatywny, interferencja, glottodydaktyka polonistyczna

Nadrzędnym celem glottodydaktyki polonistycznej jest rozwój kompetencji osób uczących się języka polskiego jako obcego, a środkiem nauczania powinien być ten sam język służący jako narzędzie komunikacji. Podczas uczenia Słowian języka polskiego jako obcego można całkowicie zrezygnować z języka medium, ponieważ nie zakłóci to procesu wzajemnej skutecznej komunikacji. Nauka polszczyzny obejmuje sprawności receptywne: rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstu pisanego, i produktywne, czyli mówienie i pisanie. Jak podkreśla Dominika Izdebska-Długosz, sprawności receptywne Słowian uczących się języka polskiego jako obcego są zwykle na nieporównywalnie wyższym poziomie niż sprawności tych uczących się, którzy nie posługują się językami słowiańskimi. Nauczanie języka polskiego jako obcego w tej grupie wymaga zatem zwrócenia uwagi przede wszystkim na rozwijanie sprawności produktywnych, ze szczególnym uwzględnieniem nauki pisania; mówienie jest dla tych osób zazwyczaj umiejętnością łatwiejszą do opanowania.

Wyraźnie odczuwalny dysonans pomiędzy poziomami kompetencji receptywnych i produktywnych wynika z podobieństw między językiem pierwszym (tutaj: słoweńskim) i językiem drugim (tutaj: polskim). Wspomniane podobieństwo oddziałuje zarówno na odbiór komunikatów, jak i na ich tworzenie. Wpływ języka słoweńskiego jako języka pierwszego na naukę sprawności receptywnych jest pozytywny – znajomość słoweńskiego podwyższa poziom tych sprawności. Wynika to ze zjawiska nazywanego interkomprehensją, czyli ze zdolności jednostki do rozumienia języka podstawowej komunikacji bez konieczności uprzedniego uczenia się go. Jednocześnie to samo podobieństwo powoduje transfer negatywny i wyraźnie wpływa na sprawności produktywne; poziom tych sprawności w grupie Słowian jest niższy niż w grupie uczących się, których język pierwszy nie jest podobny do polszczyzny. Słowianie uczący się języka polskiego jako obcego z jednej strony, w wyniku interkomprehensji, rozumieją mowę na poziomie codziennej komunikacji bez wcześniejszego uczenia się polszczyzny, ale z drugiej strony popełniają dużo błędów językowych podczas produkcji (w mowie, a szczególnie w pracach pisemnych). Interferencja polega w tym wypadku na przenoszeniu form, wyrazów, znaczeń lub paradygmatów odmiany z języka pierwszego do języka drugiego. W konsekwencji w języku drugim pojawiają się elementy niezwiązane z jego systemem (Izdebska-Długosz, 2021).

Transfer negatywny (interferencję językową) uznaję za Wojciechem Hofmańskim za czynnik charakterystyczny dla procesu nauczania polszczyzny Słowian oraz zjawisko widocznie wpływające na jego efektywność:

Choć przenoszenie wzorców z języka rodzimego na różniące się struktury języka obcego jest typowe dla wszystkich procesów glottodydaktycznych, w tym przypadku ma ono szczególne znaczenie. Rzutuje bowiem na kompetencję językową, często nie zmieniając jednak stopnia zrozumiałości języka polskiego,

którym posługuje się cudzoziemiec. Dzieje się tak dlatego, że kompetencja językowa, czyli znajomość systemu i umiejętność wykorzystywania jego produktywności, jest jednoznacznie obniżona wskutek regularnego pojawiania się błędów interferencyjnych. Te natomiast nie mogą bezpośrednio wpływać na stopień zrozumiałości w związku z oddziaływaniem słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej, która wynika między innymi z funkcjonowania w językach najbliższej spokrewnionych z polszczyzną, analogicznych, lub wręcz identycznych, morfemów leksykalnych przy towarzyszącej temu znacznej bliskości reguł gramatycznych (Hofmański, 2014: 10).

Głównym zadaniem, jakie przed sobą stawiam w tym artykule, jest zaprezentowanie i omówienie błędów językowych studentów polonistyki na Uniwersytecie w Lublanie, które wynikają z interferencji językowej. Analizie poddam błędy wynikające z transferu negatywnego tylko z języka słoweńskiego do polskiego, nie zaś z innych języków obcych znanych studentom (por. Bednarska, 2015: 295–305). Wszyscy studenci polonistyki w Lublanie deklarują biegłą znajomość przynajmniej jednego języka obcego poza językiem polskim, najczęściej angielskiego, ale też niemieckiego czy włoskiego. Może to wynikać z usytuowania geograficznego Słowenii czy niewielkich rozmiarów kraju, ale na pewno wpływa na to także specyfika słoweńskiego systemu szkolnictwa wyższego – Słoweńcy mają obowiązek studiować dwa kierunki równolegle. Studenci polonistyki czasami wybierają kierunki humanistyczne, takie jak historia, historia sztuki lub socjologia, lecz najczęściej decydują się na wybór filologii: angielskiej, niemieckiej, włoskiej, rosyjskiej, a nawet chińskiej bądź greckiej. Z jednej strony może to powodować ryzyko transferu negatywnego z innych języków, ale z drugiej pozwala przypuszczać, że studenci są bardziej świadomi różnic i podobieństw między różnymi językami, stają się bardziej otwarci na przyswajanie obcej gramatyki i leksyki.

Analiza błędów wyekscerpowanych z prac studentów

Błędy interferencyjne nie są jedynym typem błędów popełnianych przez Słoweńców uczących się języka polskiego, ale – jak wskazuje Katarzyna Bednarska – stanowią ich lwią część – od 60% do 75% wszystkich pomyłek (Bednarska, 2011: 242). Wnioski te zostały potwierdzone także w badaniach przeprowadzonych przez Marię Wtorkowską, która poddała analizie błędy fleksyjne w pracach pisemnych studentów lublańskiej polonistyki. Autorka stwierdziła, że większość omówionych przez nią niepopraw-

nych form fleksyjnych wynika właśnie z transferu negatywnego i podobieństwa obu języków (Wtorkowska, 2015: 137–138). Przyjrzenie się temu obszarowi oraz znalezienie skutecznych metod pracy ze Słoweńcami nad szczególnie trudnymi dla nich zagadnieniami z zakresu nauki polszczyzny pozwoli wyeliminować lub ograniczyć występowanie transferu negatywnego, co usprawni proces nauczania i zwiększy jego skuteczność. Choć interkomprehensja oraz interferencja towarzyszą uczącym się języka polskiego jako obcego od początku nauki, to lektor powinien zwracać uwagę na wpływ tych zjawisk zwłaszcza na sprawności produktywne na wszystkich poziomach nauki. Efekty transferu pozytywnego oraz negatywnego są najwyraźniej widoczne na początkowym etapie nauki, kiedy znajomość języka pierwszego jest o wiele większa niż znajomość języka obcego, lecz można zauważyć wpływ obu typów transferu na kompetencje językowe także studentów dysponujących sprawnościami językowymi na wyższych poziomach¹, również tych biegle posługujących się językiem polskim.

Materiał poddany analizie został wyekscerpowany z 30 prac pisemnych przygotowanych przez studentów polonistyki w Lublanie na studiach magisterskich na przedmiocie stylistyka języka polskiego w teorii i praktyce (PO2 Stilistika poljskega jezika v teoriji in praksi). Przedmiot ten prowadzony jest cyklicznie raz na dwa lata w semestrze zimowym, w związku z tym na zajęcia uczęszczają zarówno studenci I, jak i II roku studiów magisterskich, a poziom znajomości języka polskiego kursantów oscyluje pomiędzy poziomem B2+/C1 a C1+/C2. Warunkiem zaliczenia przedmiotu jest uzyskanie oceny pozytywnej z ćwiczeń oraz wykładów, przy czym ocena z ćwiczeń jest wystawiana na podstawie ocen częściowych otrzymanych za prace pisemne – teksty użytkowe krótsze (ogłoszenie, zaproszenie, mail do wykładowcy) i dłuższe (recenzja, tekst argumentacyjny, CV, list motywacyjny, podanie, skarga, reklamacja). Wszystkie poddane analizie prace pisane były przez studentów na komputerze i oddawane w wersji elektronicznej, zwykle około tydzień po otrzymaniu zadania. Przeanalizowano błędy występujące w dłuższych pracach pisemnych (150–400 słów), a studenci uzyskali oceny końcowe 9–10², co potwierdza ich wysokie kompetencje językowe, swobodę komunikacyjną oraz umiejętności tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych. W części analitycznej zostały zaprezentowane wszystkie odnotowane w pracach błędy językowe wynikające z transferu negatywnego. Z badań wykluczo-

¹ Wyróżnia się poziom wstępny – A (A1 i A2), poziom samodzielności, czyli poziom B (B1 i B2), oraz poziom biegłości językowej – C (C1 i C2). Poziomy biegłości językowej podaje za *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) – [Council of Europe], 2003.

² Skala ocen na Uniwersytecie w Lublanie obejmuje oceny od 1 do 10, przy czym 1–5 to oceny negatywne, a 6–10 to oceny pozytywne. Oceny 9–10 można zatem uznać za odpowiednik polskiej oceny bardzo dobrej lub nawet bardzo dobrej plus. Ocenę 10 otrzymuje zwykle student, który uzyska 95% punktów lub więcej (choć nie jest to oficjalnie ustalona reguła i sposób oceny zwykle zależy od prowadzącego).

ne zostały prace studentów przebywających w Lublanie w ramach programów Erasmus lub CEEPUS, dla których język słoweński nie jest językiem ojczystym, ponieważ język pierwszy tych osób (na przykład słowacki, czeski, węgierski) mógłby wpłynąć na wyniki prowadzonych badań i obniżyć ich wiarygodność.

Błędy interferencyjne stanowiły 55% wszystkich pomyłek w pracach pisemnych studentów, a interferencji podlegały niemal wszystkie elementy języka (grafia, leksyka, fleksja – rodzaj gramatyczny, użycie narzędnika, oraz składnia – rekcja przyimka, konstrukcja składniowa). Odnotowano błędy w kilku grupach:

1. **Głoski i litery alfabetu** (*dva zam. dwa, pishnym zam. pysznym, Szanowni Panie zam. Szanowny Panie*). Przyczyna wskazanych błędów leży w tym, że w słoweńskim alfabecie nie ma litery *w*, której odpowiednikiem jest *v*, nie ma także samogłoski *y*. Pewne wątpliwości można mieć w odniesieniu do ostatniego przykładu – błąd może być wynikiem transferu, ale może też stanowić konsekwencję nieuwagi lub problemu z miękkością. Należy jednak wykluczyć jako przyczynę problem z rozróżnieniem trzeciej osoby liczby pojedynczej (*Szanowny Panie*) i mnogiej (*Szanowni Państwo*), ponieważ nie zauważono u studentów takiego problemu. Nie jest to także usterka będąca efektem szybkiego pisania na klawiaturze komputera i nieuważnego wciskania sąsiednich klawiszy, ponieważ na słoweńskiej klawiaturze miejsce litery *y* zajmuje *z*, więc wybranie w pośpiechu litery *i* zamiast *y* wydaje się w wypadku Słoweńców nieprawdopodobne (por. Hofmański, 2014: 44).
2. **Leksyka** (*studia podyplomowe zam. studia magisterskie, co potwierdziła znakomita krytyka zam. co potwierdziły znakomite recenzje, igrałem się z nią zam. bawiłem się z nią, z głównego przystanku zam. z dworca*). W języku słoweńskim studia licencjackie to *dodiplomski študij*, studia magisterskie zaś – *podiplomski študij*. W języku polskim funkcjonuje określenie niemal identyczne z nazwą słoweńską – „studia podyplomowe”, dlatego jest często używane przez słoweńskich studentów w błędnym rozumieniu, gdyż wydaje im się tożsame z określeniem z ich języka rodzimego. W języku słoweńskim określenie *literarna kritika* oznacza ‘krytykę literacką’ i może być użyte w znaczeniu opinii na temat książki, niezależnie od tego, czy jest to ocena pozytywna czy negatywna. Słoweński czasownik *igrati* oznacza ‘bawić się’ i choć nie ma tożsamego znaczenia z polskim ‘grać’, to prawdopodobnie znajomość obu tych czasowników doprowadziła do niepoprawnego użycia wyrazu. W języku słoweńskim konstrukcja z *glavne postaje* oznacza ‘z dworca’, stąd przeniesienie tego określenia do języka polskiego.
3. **Rodzaj gramatyczny**: *cały San Marino zam. całe San Marino, obudził mnie woń zam. obudziła mnie woń*. W języku słoweńskim wyrazy o znaczeniu ‘San Marino’ i ‘woń’ są rodzaju męskiego, a nie jak w języku polskim nijakiego (*San Marino*) i żeńskiego (*woń*). Tym samym student użył polskiego słowa, ale w rodzaju zaczerpniętym z języka rodzimego, do tej formy dostosował także postać

czasownika. Pomyłka w określeniu rodzaju słowa *woń* mogłaby równie dobrze zostać uznana za błąd w rozpoznaniu rodzaju i przykład nieznamośności reguły, nie zaś interferencji. Takiej interpretacji przeczy jednak brak innych pomyłek tego typu zarówno w wypowiedziach pisemnych, jak i ustnych, na przykład *kość, sól, noc* (rzeczowniki rodzaju żeńskiego zakończone na spółgłoskę) czy *tata, kolega, poeta, dentysta* (rzeczowniki rodzaju męskiego zakończone na samogłoskę). Teza o interferencji jest zatem bardziej prawdopodobna, chociaż nie można całkowicie wykluczyć możliwości pomyłki wynikającej z niezastosowania reguły językowej, nawet jeśli jest to tylko jednostkowy przypadek.

4. **Rekcja przyimka** (*poszliśmy w park* zam. *poszliśmy do parku, kładłem się w łóżko* zam. *kładłem się do łóżka, przeprowadziłam się w Garbk* zam. *przeprowadziłam się do Garbk*). W języku słoweńskim nie występuje konstrukcja składniowa z przyimkiem *do*, w tej funkcji używa się przyimka *w* (*v park* czy *v posteljo*) lub *na*, stąd taka konstrukcja jak *w łóżko*. Użycie nieodpowiedniego przyimka skutkuje także zastosowaniem niepoprawnej formy rzeczownika – w bierniku, a nie w dopełniaczu.
5. **Użycie narzędnika** (*jest moja ulubiona* zam. *jest moją ulubioną*). W konstrukcjach, w których w języku polskim występuje narzędnik, jak: *jest moją ulubioną, jestem Polką*, w języku słoweńskim występuje mianownik. Ta forma jest w dodatku bardzo silnie zakorzeniona i utrwalona, dlatego problemy z poprawnym użyciem narzędnika występują na wszystkich poziomach nauczania.
6. **Schemat, reguła gramatyczna, konstrukcja** (*jest w stresie* (slv: *sem v stresu*) zam. *stresuje się, je to nasz rytuał* zam. *jest to nasz rytuał, byli w oczekiwaniu* (slv: *bili so v pričakovanju*) zam. *czekali w napięciu, było mi nudno* (slv: *dolčas mi je bilo*) zam. *nudziło mi się*). Oprócz usterek w zakresie stosowania czasownika *być* bardzo częstym i silnie zakorzenionym u Słoweńców błędem jest rozszerzenie znaczenia czasownika *iść* na każdy rodzaj przemieszczania się, ponieważ słoweńskie *iti* jest znaczeniowo tożsame z angielskim *go* i oznacza ‘iść’ oraz ‘jechać’, stąd takie konstrukcje jak: *przyszłam ze Słowacji, przyszłam z Kranj* czy *poszłam do Polski*. Do problematycznych konstrukcji zalicza się również imiesłowowy, na przykład *agentki uratowawszej świat* zam. *agentki ratującej świat*. W tym wypadku problem nie polega jednak na transferze negatywnym, ale na braku podobnego schematu w języku rodzimym. W języku słoweńskim imiesłowowy istnieją, ale ich konstrukcja jest odbierana jako archaiczna, zapewne dlatego niemal całkowicie wyszły z użycia. Nauka polskich imiesłowów jest więc dla Słoweńców bardzo trudna, opiera się na pamięciowym utrwaleniu konstrukcji, nie zaś na jej zrozumieniu, co często skutkuje kontaminacją form, w tym wypadku imiesłowu przymiotnikowego czynnego *ratującej* i imiesłowu przysłówkowego uprzedniego *uratowawszy*.

Propozycje dydaktyczne

Wymienione i zanalizowane błędy słoweńskich studentów popełnione w stworzonych przez nich tekstach użytkowych nie uniemożliwiają ich zrozumienia, dekoncentrują jednak odbiorcę i wymagają od niego większego wysiłku i skupienia w celu pełnego i odpowiedniego odczytania sensu przekazu. Zlekceważenie oznak transferu negatywnego może prowadzić do fosylizacji, czyli zamarzania kompetencji językowych na określonym poziomie. Jest to szczególnie niebezpieczne, kiedy uczący się jest starszy i długo posługuje się błędnymi formami językowymi – ich wyeliminowanie może się okazać niemożliwe. W konsekwencji rozwój językowy słuchacza może zatrzymać się na przykład na poziomie B1 i choć umiejętności takiej osoby w zakresie recepcji będą na wyższym poziomie, to produktywnie uczeń będzie popełniał błędy z niższych poziomów.

Słoweńcy uczący się języka polskiego jako obcego zazwyczaj nie mają problemu z komunikatywnością, zwykle nie obserwuje się u nich bariery językowej, często mówią dużo i chętnie się wypowiadają. Podejście komunikacyjne w wypadku tej grupy nie pozwala więc uniknąć najczęstszych trudności i nie rozwiązuje najważniejszych problemów w uczeniu się języka polskiego. Skuteczną strategią nauczania języka polskiego Słoweńców jest uczenie kontrastywne, czyli wskazywanie podobieństw i różnic w obu językach, zestawianie ich z sobą oraz tłumaczenie tekstów w obu kierunkach. Głównym celem lektora powinno być uświadomienie słuchaczom, skąd bierze się konkretny błąd, i wyczulenie ich na miejsca problematyczne w języku polskim i słoweńskim. Tłumaczone teksty powinny obfitować w pułapki interferencyjne. Na niższych poziomach odpowiednim zadaniem będzie tłumaczenie prostych, krótkich zdań, w których słuchacz będzie musiał poprawnie użyć określonej konstrukcji językowej, na przykład konstrukcji z narzędnikiem w zdaniu: *Jestem studentem*, a nie z mianownikiem: *Jestem student* (slv: *Jaz sem študent*). Na wyższych poziomach warto wykorzystać ćwiczenia translatorskie w pracy nad wyeliminowaniem błędów powstałych w wyniku interferencji, ale teksty mogą być także częścią edukacji literacko-kulturowej. Można sięgnąć po krótkie fragmenty literatury popularnej (na przykład kryminały) (przykład w tabeli 1).

Przekład fragmentów polskiej literatury kryminalnej na język słoweński
(przekład przygotowany przez studentki lublańskiej polonistyki)

Tekst oryginalny, polski	Przekład na język słoweński*
<p>W pierwszej kolejności komisarz zamierzał dotrzeć do efektownego domu studenckiego przy Wałach Leszczyńskiego, oddanego zaledwie dwa lata wcześniej przez władze Uniwersytetu Poznańskiego wraz z uczelnianym szpitalem. Okazały gmach z efektowną kolumnadą pośrodku i dwoma rozłożystymi skrzydłami powstał – jak wiele nowych obiektów w Poznaniu – dla gości Powszechnej Wystawy Krajowej w 1929 roku według projektu Rogera Ślawnego. Gdy już wypełnił swoją funkcję hotelową, sprawdział się świetnie jako akademik dla około dwustu studentów z całego kraju. I właśnie tutaj pokój asystencki otrzymał Marian Rajewski, niezwykle ponoć zdolny matematyk z Bydgoszczy. Kaczmarek wysiadł na przystanku przy Urzędzie Ziemskim i ruszył piechotą ku domowi studenckiemu (Bojarski, 2019: 238–239).</p>	<p>Najprej se je inšpektor namenil do imponantnega študentskega doma na Aleji Leszczyńskega, ki ga je vodstvo Univerze v Poznaniu skupaj z univerzitetno bolnišnico oddalo šele pred dvema letoma. Mogočna stavba z veličastno kolonado na sredini in dvema razprostirajočima se kriloma je bila, kot številni novi objekti v Poznaniu, po načrtih Rogerja Ślawnskega postavljena za goste Vsesplošne državne razstave leta 1929. Ko je odslužila svoj čas kot hotel, se je izkazala za imeniten študentski dom namenjen približno dvesto študentom iz cele države. In prav tu je bila Marjanu Rajewskemu, menda izjemno nadarjenemu matematiku iz Bidgošča, dodeljena soba za asistente. Kaczmarek je izstopil na postajališču pri Zemljiškem uradu in se peš odpravil proti študentskemu domu.</p>
<p>Wrócił na Święty Marcin. Miasto wciąż było mu obce. Inaczej pachnie, inaczej się nosi, inaczej mówi, ono ma teraz H&M, ono ma teraz Stary Browar – rzeczy zupełnie obojętne Zielonemu. Nie, to już nie było jego miasto (Pasewicz, 2007: 27).</p>	<p>Vrnil se je na ulico Svetega Martina. Mesto mu je bilo še kar tuje. Drugače diši, drugače se nosi, drugače govori, mesto ima zdaj H&M, ima Staro pivovarno – stvari, ki Zelenemu prav nič ne pomenijo. Ne, to več ni bilo njegovo mesto.</p>

* Przekłady zostały przygotowane pod kierunkiem dr Joanny Sławińskiej na potrzeby organizacji Wieczoru Słowińskiego 2021 przez studentki II oraz III roku studiów licencjackich, a także studentki studiów magisterskich lublańskiej polonistyki.

Interesującym wyzwaniem językowym i sprawdzianem kreatywności może być także przekład tekstów rymowanych i życzeń świątecznych, gdyż napisanie rymowanki, a więc odtworzenie rytmiki i melodyjności tekstu źródłowego, wymaga odejścia od tłumaczenia filologicznego i otworzenia się na możliwości języka, zabawę słowem (zob. tabela 2).

Przekład polskich tekstów rymowanych na język słoweński
(przekład przygotowany przez studentki lublańskiej polonistyki)

Tekst oryginalny, polski	Przekład na język słoweński*	Tłumaczenie filologiczne tekstu słoweńskiego
By Ci wszystko pasowało, By kłopotów było mało. By się wiodło znakomicie, By wesołe było życie.	Da bi vse bilo lepo, da bi težav ne bilo. Naj ti vedno dobro gre, naj ti sreča v oči zre.	Aby wszystko było piękne, Abyś uniknął problemów. Obyś zawsze był zdrowy, Niech szczęście zawsze będzie przed Twoimi oczami.
Sto całusów na dodatek, By smaczniejszy był opłatek.	In poljubčkov sto na lica, da še slajša bo potica.	I sto pocałunków w policzki, By potica była jeszcze słodsza.
Zdrowia, szczęścia, pomyślności, Nie połykaj z karpia ości. Nie jedz bombek, lep bałwana, W Nowy Rok baw się do rana.	Zdravja, sreče, brez skrbi, pazi, krap ima kosti! Zabavaj se, a bunk ne jej, je novo leto že, poglej!	Zdrowia, szczęścia, bez zmartwień, Uważaj, karp ma ości! Baw się i nie jedz bombek, Jest już Nowy Rok, spójrz!

* Przekłady zostały przygotowane pod kierunkiem dr Joanny Sławińskiej na potrzeby organizacji Wieczoru Bożonarodzeniowego 2021 przez studentki studiów magisterskich lublańskiej polonistyki.

Głównym celem pracy ze Słoweńcami, obok kształcenia komunikatywności, które zwykle nie stanowi problemu, jest skupienie się na poprawności językowej, budowanie nawyku używania odpowiednich form i konstrukcji poprzez dryl językowy. Dryl jest techniką szczególnie ważną i skuteczną podczas nauczania czasowników, które mają inną rekcję w języku polskim niż w języku słoweńskim. Czasowniki: *potrzebować, szukać, unikać*, w języku polskim łączą się z dopełniaczem, w języku słoweńskim zaś z biernikiem, dlatego Słoweńcy uczący się polskiego dość powszechnie stosują konstrukcje: *co potrzebujesz zam. czego potrzebujesz, szukała świeże cytrusy zam. szukała świeżych cytrusów czy unikać alkohol zam. unikać alkoholu*. Wymienione trudności mogą wynikać także z tego, że w języku słoweńskim dopełniacz zanika (poza negacją biernika, w tej konstrukcji jest nadal powszechnie stosowany), nie jest zatem często używany, a jego nauka może wydawać się przez to trudna i nienaturalna. Jednocześnie w języku polskim jest to przypadek bardzo produktywny, więc słuchacz nie może się bez niego skutecznie komunikować. Podane błędy zostały popełnione przez słuchaczy I roku studiów licencjackich, osoby uczęszczające na przedmiot morfologia I, dlatego nie zostały odnotowane w części empirycznej. Pokazują jednak, że transfer negatywny zachodzi na każdym etapie nauki, a technika drylu może być skutecznie wykorzystywana już od pierwszych zajęć.

Interkomprensja oraz interferencja to dwa zjawiska silnie oddziałujące na naukę języka polskiego w grupach słoweńskich na każdym poziomie znajomości polszczyzny. Nie można korzystać z zalet wynikających z podobieństwa obu języków bez świadomości mających to samo źródło trudności. Zarówno lektor, jak i jego podopieczni muszą dostrzegać konieczność pracy nad poprawnością językową oraz eliminowaniem kolejnych pomyłek. Należy także pamiętać, że w tej grupie słuchaczy podejście komunikacyjne nie jest dobrą strategią nauczania, ponieważ wzmacnia kompetencje, które od początku są na wysokim poziomie. Kluczem do skutecznej pracy ze Słoweńcami, podobnie jak z innymi Słowianami, jest położenie nacisku na poprawność językową oraz wykorzystanie ćwiczeń opartych na drylu językowym, tłumaczeniu czy poprawianiu błędów w tekstach.

Bibliografia

- Bednarska K., 2011, *Błędy interferencyjne w pracach pisemnych Słoweńców uczących się języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 18, s. 237–242, <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/9381> [dostęp: 12.08.2022].
- Bednarska K., 2015, *Błędy interferencyjne spowodowane wpływem innego języka obcego w wypowiedziach pisemnych Słoweńców uczących się polskiego*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 22, s. 295–305, <http://dx.doi.org/10.18778/0860-6587.22.20>.
- Bojarski P., 2019, *Szmary*, Czwartą Stroną, Poznań.
- [Council of Europe], 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, red. nauk. H. Komorowska, Council of Europe – Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa.
- Hofmański W., 2014, *Transfer ujemny a kompetencja językowa. Język polski w nauczaniu Słowian*, Karolinum, Praga.
- Izdebska-Długosz D., 2021, *Transfer negatywny u uczących się ze Wschodu*, YouTube, Polski i kropka, 25.06.2021, [webinarium], <https://www.youtube.com/watch?v=zLB4WVCyKJI> [dostęp: 8.04.2022].
- Pasewicz E., 2007, *Śmierć w darkroomie*, EMG, Kraków.

Wtorkowska M., 2015, *Błędy fleksyjne w tekstach pisanych przez słoweńskich studentów polonistyki w Lublanie*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (16), s. 125–139, pobrano z: <https://journals.us.edu.pl/index.php/PPol/article/view/10217> [12.08.2022].

Marta Nowak – polonistka i językoznawczyni. Absolwentka Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 2020 roku pracuje na Uniwersytecie w Lublanie, na Wydziale Filozoficznym (Filozofska fakulteta) jako lektorka i wykładowczyni akademicka. Stypendystka programu Lektorzy Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej. Członkini Polskiego Towarzystwa Onomastycznego. Prowadzi badania w zakresie onomastyki literackiej, glottodydaktyki polonistycznej i fonotaktyki. Przedmiotem jej szczególnego zainteresowania jest wpływ interkomprehensji oraz interferencji na nauczanie języka polskiego.

Marta Nowak – is a Polish philologist and linguist. A Faculty of Polish and Classical Philology graduate at the University of Adam Mickiewicz in Poznań. Since 2020, she has worked as a teacher and lecturer at the University of Ljubljana, at the Faculty of Philosophy (Filozofska Fakulteta). She is a scholarship holder of the Lecturers Programme of the Polish National Agency for Academic Exchange, and a member of the Polish Onomastic Society. She conducts research in the field of literary onomastics, Polish language glottodidactics and phonotactics. Her subject of special interest is the influence of intercomprehension and interference on teaching the Polish language.

Redaktorzy Lubomir HAMPL (język czeski), Magdalena PACHE (język polski)
Projektant okładki Tomasz TOMCZUK
Korektor Adriana SZAFORZ
Łamanie Paulina DUBIEL

ISSN 2353-9577

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej
z identyfikatorem ISSN 0208-5011

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe
(CC BY-SA 4.0)



Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Ark. druk. 17,5. Ark. wyd. 18,0.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9577



Więcej o książce

